

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 31 (84)

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. 31 (84). – 604 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  
25 вересня 2013 р. протокол № 1.

© 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, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>С.А. Білецька</i> ІСТОРИЧНО СКЛАДЕНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ЦЕРКВИ ШКОЛИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ .....	10
<i>О.І. Будаговська</i> СИНЕРГЕТИЧНИЙ НАПРЯМ У РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	18
<i>В.В. Ворожбит, А.І. Ігнат'єва</i> ПРАКТИЧНІ ПРОПОЗИЦІЇ Я.П. РЯППО В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	26
<i>Т.О. Довженко</i> ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ У СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	31
<i>О.В. Квас</i> ЗВИЧАЄВЕ ПРАВО І СТАНОВИЩЕ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ) .....	39
<i>І.О. Колесник</i> РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	51
<i>В.А. Коробейнік</i> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ .....	57
<i>І.М. Леонтьєва</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ЗНАНЬ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 50-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ .....	64
<i>С.Є. Лупаренко</i> ХАРИТАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТОВАРИСТВ НА ТЕРИТОРІЇ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.) .....	69
<i>С.Е. Лятуринська</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ Ч.В. ЕЛІОТА І ЙОГО ПОПЕРЕДНИКІВ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ГАРВАРДІ.....	77
<i>О.В. Старостіна</i> ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ ЕДВАРДА СТОУНСА ЯК ФУНДАТОРА ПСИХОПЕДАГОГІКИ .....	85
<i>С.І. Ткачов</i> РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОГЛЯДАХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ЗА ЧАСІВ УНР (1917–1919 РР.).....	90
<i>М.Ю. Шевчишин</i> ГЕОПОЛІТИЧНИЙ ТА ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК УКРАЇНИ У НАУКОВИХ ПРОГНОЗАХ ПРОФЕСОРА В. САДОВСЬКОГО .....	96

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>С.М. Амеліна</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ .....	102
---	-----

<i>Н.Р. Байбекова</i> СУТЬ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	107
<i>Л.В. Бахмат</i> СУТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ .....	112
<i>І.В. Беженар</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФЕЛЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	117
<i>П.В. Бельчев, Н.В. Меркулова</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ.....	126
<i>Г.В. Василенко</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У ШКОЛІ .....	132
<i>К.В. Вергелес</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	138
<i>Л.В. Гальченко</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	145
<i>О.В. Горбильова</i> МЕТОДИ ТА ПОРЯДОК ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ІНДІЇ.....	153
<i>О.В. Горицька</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “ПРОФЕСІЙНА АДАПТИВНІСТЬ”, “ПРОФЕСІЙНА АДАПТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА” .....	164
<i>Т.В. Горобець, І.В. Мазурок</i> СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ, ПІДГОТОВЦІ ТА ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИКИ З МУЗИКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ – МАЙБУТНІХ МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ .....	170
<i>О.В. Григорович</i> ПРОФЕСІЙНЕ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ВИКЛАДАЧА В ІСПАНІЇ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП).....	176
<i>Ю.Є. Демідова, О.Є. Тверитникова</i> ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ .....	186
<i>Т.П. Діденко</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	193
<i>О.М. Дубініна</i> ФЕНОМЕН МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ РІЗНОМАНІТНИХ ПІДХОДІВ ДО ЇЇ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЕРИ.....	199
<i>М.Д. Дяченко</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ: ПРОЕКЦІЯ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ .....	210

<i>Т.М. Жидких</i> СПЕЦСЕМІНАР “ГОЛОВНА МЕТА – ЛІДЕРСТВО ЧЕРЕЗ ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ” ЯК КОМПОНЕНТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ “КОЛЕДЖ-АКАДЕМІЯ” ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ КОМПЛЕКСОМ .....	220
<i>В.О. Коваленко</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ЯК НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗУМУ .....	226
<i>С.П. Кожушко</i> СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ВЛАСТИВИСТЬ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	241
<i>Л.В. Кохан</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ.....	248
<i>Н.Г. Кошелева</i> ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ, ЗНАЧУЩИХ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	256
<i>В.М. Кравченко</i> СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ .....	263
<i>Т.Б. Кузёма</i> ПУТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТІ В ОБУЧЕННІ ИНОСТРАННИМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ .....	273
<i>А.Ф. Куринная</i> К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	279
<i>В.В. Лебедева</i> РОЛЬОВИЙ АСПЕКТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	287
<i>Л.А. Левчук</i> ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ .....	294
<i>О.П. Лучанинова</i> ВИХОВНА СИСТЕМА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	300
<i>С.О. Микитюк</i> РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ..	309
<i>О.І. Москаленко</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У США .....	316
<i>Л.Г. Набиуллин</i> ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	323
<i>М.О. Нудьга</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	330
<i>Ю.В. Орел-Халик</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	335

<i>В.М. Северинюк</i> СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ....	341
<i>Л.О. Сущенко</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	347
<i>Р.В. Сущенко</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ .....	354
<i>Т.І. Сущенко</i> МАГІСТЕРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС – НОВА ПАРАДИГМА ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....	362
<i>І.В. Ткаченко</i> ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ УКРАЇНИ .....	369
<i>А.С. Ткачов</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ.....	376
<i>В.С. Ульянова</i> СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО КОМПЛЕКСУ .....	381
<i>О.В. Хаустова</i> ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ .....	386
<i>І.І. Черевань</i> СУТНІСТЬ І МЕТА МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	394
<i>Г.М. Шмелькова</i> СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВИХ ФОРМ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ... ..	399
<i>І.Ф. Шумілова</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФАКТОРА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	405
<i>О.Л. Шумський</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МЛІЦІЇ .....	414
<i>Т.А. Щебликіна</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОНИТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	420

## **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА**

<i>Д.В. Алфімов</i> СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	426
<i>Н.В. Байгулова</i> СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ И ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ НОРМАТИВНО-ПОДУШЕВОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ .....	433

<i>Я.М. Бельмаз</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО КЛІМАТУ ЯК ШЛЯХ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ (НА ПРИКЛАДІ США) .....	449
<i>О.А. Бочарова</i> СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В НІМЕЧЧИНІ .....	458
<i>А.М. Горшеньова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА БАР'ЄРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ .....	465
<i>Є.Ю. Костенко</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ КЕРІВНИЦТВА ШКІЛЬНИМ НАУКОВИМ ТОВАРИСТВОМ .....	470
<i>А.В. Котова</i> ОСНОВНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ США .....	476
<i>А.М. Крамаренко</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	481
<i>О.В. Ryabova</i> BY THE QUESTION ABOUT THE PRINCIPLES OF DIAGNOSIS OF DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN .....	489
<i>І.О. Склярєва</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	498
<i>О.Г. Стадник</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З ГЕОГРАФІЇ ТА ЙОГО МІСЦЕ В НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА....	506
<i>О.І. Тищенко</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНЯ ..	511
<i>П.А. Цветкова</i> ОСОБЕННОСТИ НЕРЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТА ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, СТРАДАЮЩИХ ДИСЛЕКСИЕЙ .....	517

## **ВИЩА ШКОЛА**

<i>Г.Н. Алтухова</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ ..	530
<i>І.В. Гаркуша</i> КУРС "РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ" У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ .....	537
<i>Є.К. Куркчі</i> BLENDED LEARNING У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ.....	545
<i>В.В. Мироненко</i> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СПОСОБ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ТУРИЗМ" .....	553

<i>К.М. Пилипюк</i> РОЗШИРЕННЯ ДОСВІДУ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДЬБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ).....	558
<i>С.Б. Решетняк</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ .....	565
<i>Н.В. Руденко</i> РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ ВІДНОСИН ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВНЗ.....	572
<i>Н.В. Саєнко</i> СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	578
<i>С.Є. Трезуб</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	586
<i>В.О. Четурна</i> РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СТАЖУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	592
<i>Н.Г. Шпакова</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	598

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.061

С.А. БІЛЕЦЬКА

### ІСТОРИЧНО СКЛАДЕНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ЦЕРКВИ І ШКОЛИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

*У статті розкрито окремі історично складені особливості співпраці церкви і школи в організації позакласної роботи з морального виховання дітей.*

*Зазначено, що центральним елементом цієї організації був виховний вплив церкви і її настанов щодо педагогічного процесу. Серед засобів організації педагогічного середовища за участю церкви з метою морального виховання можемо виділити загальну атмосферу усвідомлення учителями, вихователями і батьками учнів необхідності підтримки морального порядку, під яким розумілася точна відповідність поведінки учнів і вихователів чітким вимогам і канонам церкви.*

*Констатовано, що співпраця шкіль і церкви наприкінці XIX ст. виявлялася в незмінній духовній спрямованості морального становлення людини: людина покликана ухилитися від гріха і прагнути до святості, яка становить природу Бога. У цій взаємодії різних соціально-культурних інститутів реалізувалося завдання щодо зовнішнього узгодження волі Божої і волі людської. Моральне виховання у позакласній роботі повинне було спрямовуватись на перетворення людини в нове творіння Боже, сформувати зовнішню добру поведінку, виробити в людині такі внутрішні основи життя, як добра поведінка вихованця. У цьому бачалося істинне служіння Богові.*

*Зазначено, що успіх виховання залежить від єдності зусиль сім'ї, громадських установ, церкви і школи. Ці зусилля виключають безпосередній вплив, авторитетний початок. У кінці XIX – на початку XX ст. взаємодія церкви і школи в позакласній роботі з морального виховання відбувалася через спільну організацію дозвілля (паломництво, екскурсії), відвідування церкви, святкування релігійних свят і пам'ятних дат. Встановлено, що виховний вплив церкви виявлявся у спільності виховних впливів на дитину з боку сім'ї і громади. У досліджуваній період церква сприймалася як охоронниця добробуту і суспільної моральності, впливала на учнівську молодь через ідею людяності, спонукала до способу життя за християнськими заповідями.*

**Ключові слова:** моральне виховання, церква, школа, навчання, вихователь, родина, дитина, ідеал виховання.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується дефіцитом моральних констант. Технологічна революція і розвиток інформаційних технологій на початку XXI ст. призвели до нівелювання моральних цінностей. Подолати ці негативні тенденції допоможе детальна розробка теоретичних засад і обґрунтування історично складеного досвіду морального виховання дітей у позакласній роботі.

Конституцією України, Концепцією виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Законом України “Про захист суспільної моралі”, Указом Президента України “Про першочергові заходи щодо збага-

чення та розвитку культури і духовності українського суспільства”, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., програмними документами, прийнятими в контексті Болонського процесу, наголошено на доцільності творчого застосування педагогічно цінного досвіду морального виховання дітей та учнівської молоді в сучасній освітній практиці.

Установлено, що педагогічна проблематика морального виховання дітей активно розробляється на науково-теоретичному, методичному і практичному рівнях. Про це свідчать узагальнення окремих питань методології морального виховання крізь призму педагогічної антропології у працях українських і російських учених (М. Алексєєв, В. Барулін, І. Бех, Л. Бондар, М. Дворецька). Численні, однак розрізнені наукові узагальнення про місце релігії в освітньо-виховній системі представлені у працях С. Аверинцева, О. Барсова, Г. Ващенко, О. Вишневського, Б. Гершунського, І. Курляк. Проблеми світського навчання та взаємовідносин школи і церковних установ аналізували С. Ан, В. Беляєва, О. Мень, Д. Саприкін. Важливе значення мають пропозиції щодо організації виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах, обґрунтовані у працях В. Андрєєва, І. Бабій, Б. Бім-Бада, Б. Бітінаса, В. Блінова, В. Додонова, В. Кременя, О. Сухомлинської, Г. Шевченко.

*Мета статті* – розкрити історично складені особливості співпраці церкви і школи в організації позакласної роботи з морального виховання дітей.

Проведене дослідження засвідчило, що як важливий шлях морального виховання у школах наприкінці ХІХ ст. розглядалося організоване педагогічне середовище. Центральним елементом цієї організації був виховний вплив церкви і її настанов щодо педагогічного процесу. Серед засобів організації педагогічного середовища за участю церкви з метою морального виховання можемо виділити загальну атмосферу усвідомлення учителями, вихователями і батьками учнів необхідності підтримки “морального порядку”, під яким розумілася точна відповідність поведінки учнів, вихователів чітким вимогам і канонам церкви.

Традиційним інститутом, покликаним виконувати завдання морального і релігійного виховання, була церква. Тому важливим моральним вихованням, що відповідало дитячому віку, уважалося відвідування церкви. Відвідування школярами церкви обов’язково повинне було мати конкретну мету (показ Божого гробу, вертепу, участь у святковій літургії, виконання церковних співів тощо).

Співпраця шкіл і церкви наприкінці ХІХ ст. виявлялася в незмінній духовній спрямованості морального становлення людини: людина покликана ухилятися від гріха і прагнути до святості, яка становить природу Бога [3; 4]. У цій взаємодії різних соціально-культурних інститутів реалізувалося завдання щодо зовнішнього узгодження волі Божої і волі людської. Моральне виховання у позакласній роботі повинне було спрямовуватись

на перетворення людини в нове творіння Боже, сформувати зовнішню добру поведінку, виробити в людині такі внутрішні основи життя, як добра поведінка вихованця. У цьому вбачалося істинне служіння Богові.

У досліджуваній період моральне виховання у змістовій частині спиралося на традицію Старого Заповіту, незмінного служіння Богові, виконання заповідей і повчань. Засобом для досягнення морального ідеалу був закон, відкритий Богом пророкові Моїсею і викладений у десяти заповідях. Заповіді уважалися об'єктивним викладом норм людської совісті. Закон і заповіді визначали й основний зміст виховного процесу в позакласній роботі [1].

Старозавітна моральність, як відомо, має струнку нормативну основу. Моральне становлення людини зводилося до етичного вдосконалення людини в межах його емпіричної дії. З точки зору педагогіки, виховання у дусі церковних канонів породжувало практичні проблеми, які необхідно було вирішувати: свобода і закон, розвиток і закон. У цих межах і розглядався вплив на становлення вихованців, вихователів і Бога.

Педагогічне завдання співпраці школи і церкви не виходило за межі виховання доброї вдачі, що вкорінювалося в зовнішньому узгодженні людської волі з волею Божою. Ґрунтуючись на Одкровенні Старого Заповіту, старозавітна педагогіка мала у своєму розпорядженні уявлення про те, що людина несе в собі образ Божий, проте не могла почерпнути майже нічого для особистого богопознання і самопізнання.

Тому мета морального виховання у позакласній роботі наприкінці XIX ст. була узгоджена Божественним Одкровенням, де людина розумілася як носій “образу Божого” і одночасно “середовища гріха”. Батьки виховували дітей “у Бозі і для Бога”. Виховання повинне було через вивчення Божественного Одкровення визначити обов'язки людини, аби вона прагнула святості. З іншого боку, в процесі виховання необхідно було відсікати в дітях ті гріховні схильності, які виявляються з ранніх років. Із цим була пов'язана система досить суворих покарань, що використовувалися в позакласній виховній роботі у школах українських губерній наприкінці XIX ст., навіть незважаючи на проникнення гуманістичних тенденції прогресивної педагогіки.

Шанування батьків було основним завданням співпраці церкви і школи щодо морального виховання. Родинні стосунки уподібнювалися ставленню Бога до свого народу. Тому від дітей вимагали поваги до батьків. Шанобливість до батьків зливалася з благоговінням і страхом перед Богом. Авторитет і влада батьків засновані не лише на природному законі, а й узаконені самим Богом. Моральне виховання не припускало ні розкоші, ні насолоди. Проголошувалася помірність у всьому, особливо в їжі, потрібною уважалася охайність. Головним предметом батьківських турбот було збудження в дітях релігійного почуття і привчання їх до релігійних звичаїв і свят.

Церквою було ініційовано упровадження у зміст навчання відомостей про закон і благодіяння, які Бог дав своєму народові і спогади про які збереглися в історії. Науки і мистецтва так само пов'язувалися з релігією і вірою

народу. Історія оповідала про відносини народу і Бога, література також зобов'язана була своїм змістом сприяти прояву релігійного відчуття [2].

Отже, культура й освіта не справляли руйнівного впливу на виховання, оскільки не суперечили началам віри, які пропагувалися церквою. Завдяки цьому метою морального становлення людини було зближення людини і Бога, осягнення Божої благодаті. Моральне виховання повинне було не лише виробити в людині зовнішню добру поведінку, форми життя по совісті, а й сприяти засвоєнню благодатних дарів Бога, що роблять людину новим творінням Божим. Виховання, яке відбувалося через співпрацю церкви і школи, проникало у вимір "внутрішньої людини". Християнська виховна традиція, ставлячи завдання наблизити людину до Бога, користувалася при цьому всім, що було кращого як у науці, так і в мистецтві, як у природі, так і в житті суспільства.

Зовнішні прояви співпраці церкви і школи передбачали засвоєння дітьми культурних зразків, що давали людині змогу освоювати норми і цінності різних культурних співтовариств, способи дії та поведінки в суспільстві у конкретний історичний час. Внутрішня співпраця була пов'язана із пробудженням процесу духовного і морального становлення, спрямованого до Бога, і тим самим – з благодатним пробудженням особистісного начала в людині.

Хрещені діти не лише перебували під зовнішнім піклуванням християн, які взяли на себе зобов'язання виховати малих по-християнськи. На хрещених дітях "опочивала благодать Святого Духу", що здійснювала таємничу охорону дитячої душі від зла і зміцнювала її на засадах правди, світу і радості у славу Божу. Таким чином, виховна співпраця церкви і школи наприкінці ХІХ ст. мала елемент синергійного: духовне, моральне становлення людини здійснюється через дію Божої благодаті, християнсько-вихователі сприяють цьому процесу.

До особливої форми позакласної виховної роботи на основі взаємодії шкіл і церкви наприкінці ХІХ ст. в українських губерніях справедливо зарахувати організацію спільного родинно-шкільного святкування пам'ятних дат і церковних торжеств. На різдвяні свята у школах українських губерній влаштовували різдвяну ялинку, на яку запрошували батьків учнів. Діти ходили колядувати і щедрувати по домівках батьків та учителів. Обов'язковими для святкування Священним Синодом було визначено пам'ятні дні: день пам'яті святих рівноапостольних Кирила і Мефодія (11 травня за старим стилем) та день звільнення селян від кріпосної залежності (19 лютого за старим стилем). Окремо, за вказівкою керівництва, церковним богослужінням і шкільними заходами відзначалися дні пам'яті видатних особистостей у галузі науки, літератури. Святкування таких днів виконувало положення спільності школи, громади і родини у виборі цілей, засобів морального виховання дітей.

Проведене дослідження засвідчило, що багато священників не обмежувалися лише навчально-виховним процесом у школі: вони намагалися

доповнити моральне виховання позашкільною роботою, зокрема організацією паломницьких екскурсій учителів, учнів та їхніх батьків до святинь православної церкви [2]. Організацією таких заходів займалися зазвичай керівники навчальних закладів, направляючи прохання до начальства про виділення їм необхідного транспорту. Паломництва здійснювалися переважно до святинь місцевого значення. Проте відомі також випадки відвідування учнями церковнопарафіяльних шкіл різних губерній святинь Києва, а саме: Києво-Печерської лаври, Свято-Миколаївського храму на Аскольдовій могилі, Володимирського собору, в якому знаходяться мощі святої Варвари, Андріївської церкви, Софійського собору, Михайлівського монастиря [2].

Такі екскурсійно-паломницькі поїздки мали не лише інформативний чи релігійний характер; вони, насамперед, ставали визначною подією у житті школярів, оскільки долучення до великих православних святинь, про які вони лише чули з розповідей законовчителя, живе спілкування з учителем і товаришами духовно об'єднували їх, ставали подією, яка запам'ятовувалась назавжди, а іноді справляла вирішальний вплив на подальше життя учня.

Крім позакласної роботи, у межах шкільного навчання місцеві пастирі були зобов'язані поширювати в народі істинні поняття про предмет віри і моралі. Для цього у багатьох місцях запроваджувалися так звані позабогослужбові релігійно-моральні читання і бесіди для народу. Пастирські бесіди інколи супроводжувалися написанням учнями творчих робіт. Наприклад, для учнів Вінницького реального училища під час дослідження віднайдено перелік тем самостійних робіт, які сприяли духовно-моральному розвитку: для шостого класу “Какие открытия и изобретения наиболее способствовали успехам образования”; “Полезным можно быть, не бывши знаменитым”; для сьомого класу: “Можно ли признать рассудок верховным руководителем жизни и деятельности человека”; “На основании данных истории и литературы выяснить, может ли одна физическая сила доставить окончательную победу”; “Возвышенные мысли и чувства, возбуждающие в нас художественные произведения литературы”; “Можно ли быть одиноким в большом обществе”; “Отрицание и его значение” [4].

У загальних школах популярними були позакласні літературно-музичні вечори та ранки. Вони проводилися з дозволу попечителя навчального округу, на них могли бути присутніми батьки вихованців. Бажаючих узяти участь у святі було стільки, що керівництво школи проводило конкурс на кращого читця чи виконавця пісні. Після відбору проводилася ретельна підготовка програми, яка затверджувалася попечителем.

Серед інших шляхів спільних виховних впливів школи і церкви варто виокремити публічні читання церковних книг. У них за історично складеною традицією розглядалися різні питання виховання і навчання, історія засобів і способів духовно-морального виховання дітей у родині. Зазначимо, що навіть азбучна грамота, книги для початкового читання відобража-

ли у змісті елементи православної культури. Наприклад: слова для читання – поняття духовно-моральних цінностей (добро, життя, милосердя, Батьківщина, чесність, праця, правда тощо); тексти для вправ з читання також містили духовно-моральний виховний аспект; речення для письмових вправ; традиційно одухотворені, написані високим одіозним стилем звернення авторів до дітей і їхніх батьків з настановами в духовно-моральному вихованні під час навчання грамоти; повчальні тексти – уривки зі Святого Письма, повчальні притчі, молитви, оповідання, вірші про православну віру, перекази про добродійні вчинки відомих осіб, описи моральних зобов'язань перед ближніми, самою людиною; елементи старослов'янської і церковнослов'янської мови, правила етики, прислів'я і приказки на духовно-моральну тематику, історичні оповідання. Таке читання вимагало не лише оволодіння практичними навичками звукового відтворення тексту, а й високої міри усвідомлення значущості прочитання священних текстів, відповідного морального налаштування читача. Багато рекомендацій щодо умиротворення думок, утворення світлих помислів, відчуття душевного спокою викладалося й під час вивчення Псалтиря, який включав опанування порядку служб – усеношної, вранішньої, вечірньої, виконання псалмів та піснеспіву. Як бачимо, елемент одухотворення становив значну частку навчання читання.

Важливим шляхом об'єднання зусиль загальноосвітніх шкіл і церкви у моральному вихованні дітей можемо визначити досвід культивування і спонукання людини до постійного самоаналізу через підготовку і здійснення сповіді. Саме так дитину вчили встановлювати співвідношення власних вчинків, поведінки з усталеними поняттями про совість, честь, добродійність, визначали моральну модальність як можливість і необхідність формування почуття громадянського обов'язку (спонука виконати те, чого потребує совість). Через сповідь, слухання проповіді дитина вчилася духовності.

Виховний вплив церкви виявляється у спільності виховних впливів сім'ї. У досліджуваній період церква сприймалася як охоронниця добробуту і моральності, вдачі, вона підносилася над місцевими забобонами і впливала через ідею людяності, спонукала до способу життя за християнськими заповідями. У церковній громаді дитина засвоює цінності людяності, християнські ціннісні настанови, історично складені традиції. Саме у церкві дитина привчається думати і говорити: “свята людина”, “бажана Богові людина”, “прославлена Богом людина”. Згодом у колективних молитвах, під час хорового співу у церкві дитина привчається змістом цих молитов утворювати у своїй душі бажання, потреби, надії й прагнення до добра. Християнська молитва привчає до культури бажань; наші обов'язки ухваляють у ній форму блага, котрого просить у Бога наше серце.

**Висновки.** Успіх виховання залежить від єдності зусиль сім'ї, громадських установ, церкви і школи. Ці зусилля виключають безпосередній вплив, авторитетний початок. Центральним елементом цієї організації був виховний вплив церкви і її настанов щодо педагогічного процесу. У кін-

ці XIX – на початку XX ст. взаємодія церкви і школи в позакласній роботі з морального виховання відбувалася через спільну організацію дозвілля (паломництво, екскурсії), відвідування церкви, святкування релігійних свят і пам'ятних дат. Встановлено, що виховний вплив церкви виявлявся у спільності виховних впливів на дитину з боку сім'ї і громади. У досліджуваній період церква сприймалася як охоронниця добробуту і суспільної моральності, впливала на учнівську молодь через ідею людяності, спонукала до способу життя за християнськими заповідями.

#### **Список використаної літератури**

1. Перерва В.С. Православне Надросся у XIX столітті / В.С. Перерва. – Біла Церква : О.В. Пшонківський, 2004. – 256 с.
2. Савченко А. Общеобразовательная экскурсия учащихся и учащихся Николаевской церкви церковно-приходской школы местечка Сенчи Лохвицкого уезда Полтавской епархии в город Киев / А. Савченко // Полтавские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1904. – № 26. – С. 1000–1004.
3. Филарет, митрополит. О духовном облике Иисуса Христа по Евангелию. О вере и нравственности по учению православной церкви. – М., 1991. – С. 130–141.
4. ЦДІАК, ф. 707, оп. 262, спр. 137 г. Сообщения директора народных училищ Черниговской губернии о предполагаемом созыве съезда законоучителей и учителей Козелецкого уезда “чтобы выяснить, что главная задача школы – воспитание детей в духе православной церкви, любви к Отечеству”. – 1911 г. – С. 33–35.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.*

---

#### **Билецкая С.А. Исторически сложившиеся особенности сотрудничества церкви и школы в организации внеклассной работы по моральному воспитанию детей**

*В статье раскрыты отдельные исторически обусловленные особенности сотрудничества церкви и школы в организации внеклассной работы по моральному воспитанию детей. Отмечено, что центральным элементом этой организации было воспитательное влияние церкви и ее установок относительно педагогического процесса. Среди средств организации педагогической среды при участии церкви с целью морального воспитания можем выделить общую атмосферу осознания учителями, воспитателями и родителями учеников необходимости поддержки морального порядка, под которым понималось точное соответствие поведения учеников и воспитателей четким требованиям и канонам церкви.*

*Констатировано, что сотрудничество школ и церкви в конце XIX в. проявлялось в неизменной духовной направленности морального формирования человека: человек призван уклоняться от греха и стремиться к святости, которая составляет природу Бога. В этом взаимодействии разных социально-культурных институтов реализовалось задание относительно внешнего согласования воли Божьей и воли человеческой. Моральное воспитание во внеклассной работе должно было стремиться к превращению человека в новое творение Божие, сформировать внешнее хорошее поведение, выработать в человеке такие внутренние основы жизни, как хорошее поведение воспитанника. В этом виделось истинное служение Богу.*

*Отмечено, что успех воспитания зависит от единства усилий семьи, общественных учреждений, церкви и школы. Эти усилия исключают непосредственное влияние, авторитетное начало. В конце XIX – начале XX в. взаимодействие церкви и школы во внеклассной работе по моральному воспитанию происходило через совместную организацию досуга (паломничество, экскурсии), посещения церкви, празднования религиозных праздников и памятных дат. Установлено, что воспитательное влияние церкви*

заклучалось в воспитательном влиянии на ребенка со стороны семьи и общества. В исследуемый период церковь воспринималась как хранительница благосостояния и общественной нравственности, также влияла на ученическую молодежь через идею человечности, побуждала к образу жизни по христианским заповедям.

**Ключевые слова:** моральное воспитание, церковь, школа, обучение, воспитатель, семья, ребенок, идеал воспитания.

**Bilets'ka S. Historically particular church and school cooperation in the organization of extracurricular activities on the moral education of children**

*The article revealed some features of historically collaboration of churches and schools in organizing moral education in after school working*

*Indicated that the central element of this organization has been nurturing church and its guidance for the educational process.*

*Among the means of educational environment with the church for moral education can provide general atmosphere of understanding teachers, educators and parents who need to maintain moral order which show the exact behavior of students, educators give strict requirements and canons of the church.*

*Ascertained that the cooperation of schools and churches in the late nineteenth century manifested in constant spiritual focus formation of moral rights: the human is called to avoid sin and strive for holiness, which is the nature of God.*

*This interaction of different social and cultural institutions realized the task of matching the external will of God and the will of the human*

*Moral education in extracurricular activities which had to be aimed at the transformation of people into a new creation of God, to generate foreign good behavior, work in human internal foundations of life, the good behavior of the pet. This was seen the true service of God.*

*It is noted that the success of education depends on unity of effort families, community organizations, churches and schools.*

*Those efforts preclude a direct impact, authoritative top central element of this organization has been nurturing church and its guidelines pedagogical process. During the late XIX – early XX century interaction between the church and the school in extracurricular activities with moral education took place through the common organization of leisure (pilgrimage tours), attending church, celebration of religious holidays and memorable dates. Found that nurturing church community was detected in nurturing the child from the family and community*

*In the period associated church keeper welfare and public morality, influence the pupils through the idea of humanity attests to the lifestyle of Christian precepts*

**Key words:** moral education, church, school, education, teacher, family, child, ideal upbringing.

## СИНЕРГЕТИЧНИЙ НАПРЯМ У РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

*У статті досліджено становлення та розвиток інноваційного синергетичного напрямку філософсько-педагогічної думки в педагогіці Росії кінця ХХ – початку ХХІ ст. З'ясовано, що теоретики освітніх реформ (педагоги, філософи, соціологи, політологи, психологи) звертаються до теорій неврівноваженості та хаосу для пояснення сутності процесів, що відбуваються. У межах синергетичного підходу, який стає одним із провідних як методологічний принцип пояснення процесуальності та подієвості, набуло поширення поняття хаосу в сучасному розумінні як початкового нагромадження різноманітних елементів у межах окремої сфери. Науковці розглядають синергетику як систему фундаментальних філософських знань, що гіпотетично може бути представлена і як нова методологія наукового пізнання, орієнтована на розуміння цілісної картини світу, і як нова світоглядно-філософська парадигма. У контексті цих поглядів освітні системи розглядаються як нелінійні, складні, динамічні, трансформативні, адаптивні, що потребує вирішення багатьох проблем, головною з яких є відповідність стрімким змінам, що відбуваються у світі, та можливість адекватної відповіді на виклики часу, оскільки саме системи освіти, спираючись, насамперед, на наукові досягнення, призначені для вирішення такого соціального завдання непересічної значущості. Доведено, що статус синергетики в педагогіці як методологічного принципу, що претендує на парадигмальний рівень, на сьогодні має дискусійний характер. Значну увагу у статті приділено поясненню категоріального апарату синергетики. Проаналізовано праці російських учених, які розвинули ідеї І. Пригожина та інших представників синергетичного напрямку й отримали неординарні та визначні результати у своїй галузі. Доведено, що принципово відмінною якістю цього підходу є оперття на внутрішні якості, які і стають основою саморозвитку: в синергетиці виникнення порядку та створення нових системних зв'язків можливе виключно на основі цих внутрішніх якостей, що і стають тенденціями розвитку. Зовнішня причинність як вплив, що є головним положенням класичного детермінізму, в такому разі є зайвою. Зазначено, що синергетичний напрям має великі перспективи розвитку завдяки своїй більш адекватній вкоріненості в буття і процеси діяльності людини порівняно з традиційною класичною методологією.*

**Ключові слова:** педагогіка, синергетика, синергетичний напрям, синергетичний підхід, синергетична теорія.

Перманентні зміни, викликані інтенсивними процесами інформатизації, інтеграції, глобалізації та, водночас, диференціації, що стосуються практично всіх сфер, характеризують сучасне суспільство. В умовах зростання невизначеності, швидкоплинності та складності знань їхня роль у розвитку суспільства зростає. Освіта стає провідним фактором подальшого прогресу суспільства, оскільки впливає на його базові характеристики, створює матеріально-технічну, моральну і в цілому культурну основу, формує інтелектуальну еліту націй. Звідси з'являються нові концептуальні положення, що стають визначальними для модернізаційних і реформаційних перетворень в освітній галузі.

Багато російських учених (природознавців, переважно фізиків, таких як С. Капиця, Ю. Клімонтович, С. Курдюмов, Г. Малінецький, М. Моїсеєв та ін.) проводили дослідження, розвиваючи ідеї І. Пригожина та інших представників синергетичного напрямку, отримуючи неординарні та визначні результати у своїй галузі. Теоретичне осмислення синергетичної концепції природознавства з філософських позицій відбулося в дослідженнях таких російських науковців, як В. Аршинов, В. Буданов, В. Василькова, І. Добронравова, Т. Калініна, О. Князева, І. Малишко, А. Назаретян, Є. Ніколаєва, Г. Рузавін, В. Шалаєв та ін.

*Метою статті* є дослідження й розкриття суті та особливостей філософсько-педагогічних поглядів у межах інноваційного синергетичного напрямку, представлених у працях російських учених кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Згідно із синергетичним підходом, як зазначено в сучасному енциклопедичному філософському виданні, “самоорганізація складних систем спрямовується від хаосу до дедалі більшої впорядкованості на основі певних параметрів порядку й узагальненої синергетичної інформації відповідно до певних патернів (моделей). У процесі самоорганізації системи відбувається виникнення і самопородження смислу її розвитку, своєрідне прагнення системи до майбутньої віддаленої її впорядкованості за допомогою так званого атратора” [6]. Нагадаємо, що атраторами називаються “відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах” [5], а особливо для соціальної сфери, і значить, для педагогічної науки, є надзвичайно цікавими такі міркування сучасних російських дослідників С. Симонова та О. Копаєва (які в межах філософії освіти розробляють синергетичні проблеми): “мабуть можна судити про якусь зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи ніби “притягує, організує, формує, змінює” її сучасний стан” [5]. Не буде, мабуть, перебільшенням, якщо стосовно позицій класичного наукового детермінізму назвати їх революційними.

Подібну точку зору ми зустрічаємо і в А. Фоміна, який зазначає, що “саме майбутнє присутнє в сьогоднішній дійсності, сьогоднішньому соціальному бутті, сьогоднішньому “виборі” [7]. Більш детально і глибоко це питання досліджують інші відомі російські вчені О. Князева та С. Курдюмов. У праці “Основи синергетики. Синергетичне світосприйняття” (2010 р.) вони розглядають взаємозв’язок простору і часу, а також зв’язок різних часових модусів (минулого, теперішнього і майбутнього) в еволюції складних структур. Автори доходять висновку, що будь-яка складна організація (структура) пов’язана як з її здатністю включення елементів “пам’яті”, тобто традицій, так і з майбутнім: “усе пов’язано з усім, але не як завгодно, а відповідним чином, та не просто локально, а й нелокально. Існує зв’язок з майбутнім, тобто майбутнє, причому неоднозначне майбутнє, впливає на сучасне й організує його, відбирає елементи сучасного, потрібні для побудови відповідної майбутньої організації. Існує зв’язок з ми-

нулим, минуле не зникає, а живе в сучасному. Груда минулого, яка є, розбухає і потім вибухає, що породжує іскри природних і соціокультурних інновацій” [2].

Цікаво зауважити, що й у вітчизняній філософській думці такі проблеми обговорювалися саме як досягнення синергетики. Видатний мислитель, лауреат Шевченківської премії С. Кримський висловлював цю думку так: “Те, що ми називаємо сучасним, у нього входять і минуле, і майбутнє, і наше “зараз”. Синергетика це підтвердила: скажімо, в закритій системі без втрати енергії є ділянки, які залишилися від минулого, є частина явищ, які набудуть найбільшого поширення в майбутньому, і є те, що ми називаємо сучасним. Це суто математичний аналіз” [3]. Як на нашу думку, апеляція філософа до природничих та математично-точних засад такого загального розуміння процесуальності є додатковим аргументом для розбудови і нових педагогічних підходів. Тим більше, що, говорячи про педагогічну систему (організацію, структуру), ми можемо з упевненістю стверджувати, що саме педагогіка в концентрованому і наглядному, навіть, так би мовити, в гуманістично матеріалізованому і життєво-процесуально конкретизованому вигляді (в особистості, яка навчається та виховується) поєднує минуле, сучасне і майбутнє.

Тобто усі процеси в межах будь-якої системи спрямовуються її інформаційним полем, і в певних критичних точках розвитку, “точках біфуркації” (термін, який І. Пригожин запозичив у Дж. Максвелла [4]), вони можуть обирати шлях розвитку в одному з кількох напрямів. Але і саму “точку біфуркації”, і цей напрямок, і його якісні та смислові характеристики, згідно з природнонауковими основами синергетики, передбачити або спрогнозувати переважно неможливо. Як визначають біфуркацію сучасні російські філософи освіти, це “альтернативні розвилки віяла можливостей” і водночас “критичний момент невизначеності майбутнього розвитку” [5].

Утім, може бути вельми логічним такий висновок стосовно соціального аспекту загальної синергетичної теорії: вчені доводять можливість самоорганізації суспільних систем на основі більш-менш передбачених духовних та культурних цінностей, оскільки вони вже існують (про що тільки-но йшлося у міркуваннях стосовно майбутнього та його існування “зараз”) і визначають конкретні аспекти буття людини. А це дало змогу, наприклад, О. Смоліну визначити “точку біфуркації” в соціокультурному контексті як “перехрещення цивілізаційних шляхів”. Певною мірою тут можна спиратися і на думку самого засновника синергетичного напрямку, коли він говорить про важливість “передісторії” системи для визначення напрямку подальшого розвитку після “точки біфуркації” [4].

Згадаємо, що ідеї, які сформували синергетичний підхід у науці, було вперше системно викладено в праці І. Пригожина “La nouvelle alliance” (“Новий альянс”, 1979 р.), підготовленої ним разом із співробітницею його групи фізиків при Брюссельському університеті І. Стенгерс, яка стала повноправним співавтором. У російському перекладі з авторизованого і най-

більш повного видання англійською ця праця відома під назвою “Порядок з хаосу. Новий діалог людини з природою” (1986 р.). Спираючись на закони фізики (насамперед, розділу термодинаміки), автори переконливо доводять, що у світі, який нас оточує, діє водночас і детермінізм, і випадковість. Учені простежують та переконливо показують, як вони (необхідність і випадковість) узгоджуються й доповнюють один одного. Таким чином, доходить висновку відома сучасна французька дослідниця історії науки Ж. Рюс, упорядкованість і невпорядкованість, детермінізм і випадковість, стабільність і нестабільність утворюють тканину реального (ми додамо – реального світу), причому між кожною парою цих протилежних термінів існують місточки і переходи. Знову можна констатувати наявність у такому підході вельми значного діалектичного аспекту в наведених міркуваннях методологічного характеру, оскільки зазначені “місточки і переходи” вже містять суперечність сталого і динамічного в їхній єдності, що втілена в реальності (реальному світі).

На відміну від традиційних детерміністських уявлень класичної науки з її лінійними та односпрямованими процесами, згідно з якими будь-яке явище визначається початковими умовами, що задаються абсолютно точно, і де не може бути випадковостей, ця ідея при розгляді сучасних нестабільних динамічних систем набуває вирішального значення. Вона, за словами видатного сучасного американського соціолога і футуролога О. Тоффлера, проектує природознавство на наш сучасний світ, що клекоче і змінюється, з його нестабільністю і неврівноваженістю, й тим самим дає можливість створити новий, небачений раніше порядок. Іншою принципово відмінною якістю цього підходу є опертя на внутрішні якості, які і стають основою саморозвитку: в синергетиці виникнення порядку та створення нових системних зв'язків можливе виключно на основі цих внутрішніх якостей, які і стають тенденціями розвитку, точніше, стають його основою. Зовнішня причинність як вплив, що є головним положенням класичного детермінізму, в такому разі є зайвою, або може бути зайвою для визначення порядку або системи, що склалися, чи то відіграють, як ми зазначали стосовно соціальних систем, хоча змістовно і важливу, але логічно додаткову, допоміжну роль, а якщо і значну, то завжди не абсолютно єдину.

Це поступово привело до критичного перегляду цілей науки, методів, теоретико-пізнавальних настанов і наукового світосприйняття в цілому. Багато з російських учених (природознавців, переважно фізиків, таких як С. Капиця, Ю. Клімонтович, С. Курдюмов, Г. Малінецький, М. Моїсєєв та ін.) продовжили дослідження, розвиваючи ідеї І. Пригожина та інших представників синергетичного напрямку, отримуючи неординарні та визначні результати у своїй галузі. Теоретичне осмислення синергетичної концепції природознавства з філософських позицій відбулося в дослідженнях таких російських науковців, як В. Аршинов, В. Буданов, В. Василькова, І. Добронравова, Т. Калініна, О. Князева, І. Малишко, А. Назаретян, Є. Ніколаєва, Г. Рузавін, В. Шалаєв та ін. Ці та інші науковці розглядають синергетику як систему фу-

ндаментальних філософських знань, що гіпотетично може розглядатися і як нова методологія наукового пізнання, орієнтована на розуміння цілісної картини світу, і як єдина теорія еволюції і самоорганізації, орієнтована на пошук універсальних законів еволюції та самоорганізації відкритих, неврівноважених і нелінійних систем, та як взагалі нова світоглядно-філософська парадигма. До того ж, різноманіття явищ світу при адекватному їх осмисленні надає таку його (світу) картину, де стає зрозумілим значення не тільки жорстко детермінованих зв'язків, а й випадковостей (непередбачуваних обставин та ін.), що стають реальними причинами змін і самих явищ, і (якщо мова йде про деяку їх системну єдність) напрямів їхнього розвитку.

Виходячи із загальної позиції синергетики, ми можемо говорити про деяку випадковість (у вигляді неможливості передбачуваності на основі попереднього досвіду) уже щодо будь-якої системи, у тому числі й (або) класу однорідних явищ. Формування зазначеного розуміння всього, що відбувається у світі, для педагогіки є надзвичайно складним завданням, оскільки потребує відмови не тільки від стандартів мислення (на сьогодні вже, можна сказати, переважно буденного, яке спирається на елементарну формальну логіку Арістотеля), а й, значною мірою, від логіки діалектичної, якщо виходити з платонівської та гегелівської традицій. Слід, утім, зазначити, що і перше, і, особливо, друге вже само по собі є великою складністю для осягнення, а тим більше для практичного (у тому числі наукового) використання, але нові часи як нова соціокультурна реальність, створена промисловим, технічним, а потім інформаційним “вибухами”, вимагає й розробки нових не тільки парадигмально-методологічних, а й суто інструментальних підходів. До останніх можна зарахувати й підходи, що розробляються в межах конкретно-спрямованих сфер або галузей знань та людської діяльності, якою є, безперечно, і педагогіка. Додамо, однак, що зазначена відмова від попередніх наукових парадигм не може розумітися як абсолютна, йдеться лише про збагачення методологічного дослідницького інструментарію, в цьому випадку в педагогічній науці, а також досягнення більшої глибини і цілісності знання.

Аналіз можливості використання категоріального апарату синергетики в дослідженнях педагогічних явищ, зокрема процесів самоорганізації та еволюції педагогічних систем, почався в 1990-х рр. Першими в Росії педагогами-науковцями, котрі почали використовувати синергетичні принципи у своїх працях, були М. Таланчук та В. Андрєєв, які зверталися спочатку переважно до дидактичних проблем, а потім значно розширили коло своїх наукових пошуків. Значним науковим досягненням члена-кореспондента Російської академії наук М. Таланчука є створення в 1990-х рр. на основі взаємозв'язку синергетики та педагогіки нового напрямку, визначеного ним як “системно-синергетична педагогічна теорія”. В основі цієї теорії лежить системно-синергетичний підхід до виховання, що визначає шлях у майбутнє через “звільнення від філософії боротьби, через засвоєння розумної і цивілізованої філософії життя, тобто через виховання людини розумної, людини цивілізованої, яка орієнтована не на руйнування, а на творчість”.

У цей час у Росії з'являється також педагогічний теоретичний напрям, який визначають як “педагогічна синергетика” (В. Андрєєв, М. Богуславський, В. Виненко, Л. Вяткін, А. Єфремов, Л. Зоріна, О. Князева, С. Кульнєвич, Ю. Талагаєв, С. Шевелева, Г. Шефер та ін.), де розглядаються синергетичні закономірності навчально-пізнавальної та самовиховної діяльності, розкриваються теоретико-методологічні і методичні аспекти процесу становлення творчої особистості.

Слід зазначити, що основи для досліджень зазначених проблем із синергетичних позицій було закладено в таких теоріях: а) оптимізації навчальної діяльності (Ю. Бабанський та ін.); б) системного підходу до організації навчального процесу (В. Беспалько, В. Загвязинський, Ф. Корольов, М. Скаткін та ін.); в) педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Шадріков, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.); г) творчого саморозвитку і самовиховання особистості (В. Андрєєв, А. Кочетов, П. Осипов, Л. Рувінський та ін.); д) проблемно-розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, І. Лернер, М. Махмутов та ін.); е) особистісно орієнтованого навчання (Е. Бондаревська, Л. Вяткін, В. Сериков, І. Якіманська та ін.); ж) соціального становлення вихованця у процесі соціалізації (В. Масленнікова, Г. Мухаметзянова, Л. Новікова, М. Рожков та ін.).

Однак, і це слід особливо зазначити, незважаючи на широке коло робіт російських дослідників в цьому напрямі, саме поняття “педагогічна синергетика” ще не набуло однозначного тлумачення в педагогіці й перебуває у стадії розробки. Навіть у навчальних посібниках і довідниках з педагогіки поки що немає визначення терміна “педагогічна синергетика”, що самі російські дослідники (наприклад, С. Сімонов) пояснюють, перш за все, складністю і недостатньою розробленістю цього напрямку в педагогічній науці. До того ж, практичному впровадженню ідей синергетики, за визначенням дослідниці В. Ігнатової, великою мірою заважає традиційне педагогічне мислення і впевненість розробників змісту освіти у тому, що повинно пройти не менше ніж півстоліття між утвердженням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією в освіті.

**Висновки.** Статус синергетики в педагогіці як методологічного принципу, що претендує на парадигмальний рівень, на сьогодні має дискусійний характер. На нашу думку, це звичайний для розвитку науки процес узгодження нових ідей зі сталими поглядами, що панують і є звичними та загальноприйнятими, але синергетичний напрям має великі перспективи розвитку завдяки своїй більш адекватній вкоріненості в буття і процесі діяльності людини порівняно з традиційною класичною методологією.

#### **Список використаної літератури**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Князева Е.Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М. : УРСС / КомКнига, 2010. – 256 с.
3. Крымский С.Б. Наш разговор длиною в жизнь (Цикл интервью Т.А. Чайки) / С.Б. Крымский, Т.А. Чайка. – К. : Издательский дом Дмитрия Бураго, 2012. – 436 с.

4. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
5. Симонов С. Синергетический подход в педагогике [Электронный ресурс] / С.Н. Симонов, О.В. Копаев. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2007N8/p29-31.htm>.
6. Філософський енциклопедичний словник / [під ред. В.І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
7. Фогель А. Философские основания педагогики / А. Фогель. – Митава, 1892. – 134 с.
8. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1975. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2013.*

---

### **Будаговская Е.И. Синергетическое направление в российской педагогической литературе конца XX – начала XXI века**

*В статье исследовано становление и развитие инновационного синергетического направления философско-педагогической мысли в педагогике России конца XX – начала XXI вв. Установлено, что теоретики образовательных реформ (педагоги, философы, социологи, политологи, психологи) обращаются к теории неуравновешенности и хаоса для пояснения сущности происходящих процессов. В рамках синергетического подхода, который становится одним из ведущих как методологический принцип, объясняющий процессуальность и событийность, распространилось понятие хаоса в современном понимании как начального нагромождения различных элементов в рамках отдельно взятой сферы. Ученые рассматривают синергетику как систему фундаментальных философских знаний, которая гипотетически может быть представлена как новая методология научного познания, ориентированная на восприятие целостной картины мира, и как новая мировоззренческо-философская парадигма. В контексте этих взглядов образовательные системы рассматриваются как нелинейные, сложные, динамичные, трансформативные, адаптивные, что требует решения многих проблем, главной из которых является соответствие стремительным переменам, происходящим в мире, и возможность адекватного ответа на вызовы времени, поскольку именно образовательные системы, основываясь, прежде всего, на научных достижениях, посвящены решению социально значимой задачи. Аргументирован тот факт, что статус синергетики в педагогике как методологического принципа, претендующего на парадигмальный уровень, на сегодняшний день имеет дискуссионный характер. Большое внимание в статье уделено пояснению категориального аппарата синергетики. Проанализированы работы российских ученых, развивших идеи И. Пригожина и других представителей синергетического направления и получивших неординарные и значимые результаты в своей сфере. Доказано, что принципиальная отличительная черта этого подхода – опора на внутренние качества, которые становятся основой саморазвития: в синергетике возникновение порядка и создание новых системных связей возможно исключительно на основе этих внутренних качеств, которые и становятся тенденциями развития. Внешняя причинность как влияние, являющаяся главным положением классического детерминизма, в таком случае становится лишней. Отмечено, что синергетическое направление имеет большие перспективы развития благодаря своему более адекватному укоренению в быт и процессы жизнедеятельности человека по сравнению с традиционной классической методологией.*

**Ключевые слова:** педагогика, синергетика, синергетическое направление, синергетический подход, синергетическая теория.

**Budagovska O. Synergetic direction in Russian pedagogical literature in the end of XX – beginning of XXI century**

*The becoming and development of the innovative synergetic direction of philosophical-pedagogical thought in Russian pedagogical science in the end of XX – beginning of XXI century is determined in the article. It is found out that educational reform theorists (educators, philosophers, sociologists, political scientists) refer to the theory of unbalance and chaos for current processes essence description. In terms of synergetic approach that becomes one of the main as the methodological principle which explains processuality and current events, the definition of chaos in modern understanding as basic conglomeration of different elements in within certain sphere expended. Scientists regard synergetic as a system of fundamental philosophical knowledge that can be hypothetically considered as a new methodology of scientific cognition that orients to the integral picture of the world perception and also as a new view-philosophical paradigm. In contest of these views educative systems are regarded as nonlinear, complex, dynamic, transformative, adaptive that needs many problems solving, the main of which is impetuous changes conformity, that take place in the modern world and the possibility of adequate answer to the time calls as exactly educative systems based on scientific researches deal with social task solving. The article author arguments the fact that synergetic status as paradigm level in pedagogy has disputative character today with its supporters and opponents. Much attention is paid to the definition of categorial apparatus of synergetic in the article. Works of Russian scientists who researched and developed ideas of I. Prigogine and other representatives of synergetic direction and got extraordinary and value results in this sphere are analyzed. It is proved that the principle distinctive feature of this approach is basic on inner qualities which become the basis of self-development: in synergetic the order emergence and new systemic links appearance is possible exceptionally on the basis of these inner qualities which become development tendencies. External causes as an impact that is the basis of classical determinism in this case becomes excess. It is marked that synergetic direction has good perspectives of development because of its more adequate involvement into mode of life and vital functions processes of human life in comparison with traditional classical methodology.*

**Key words:** *pedagogic, synergetic, synergetic direction, synergetic approach, synergetic theory.*

УДК 37.014(09)(477)

В.В. ВОРОЖБИТ, А.І. ІГНАТЬЄВА

## ПРАКТИЧНІ ПРОПОЗИЦІЇ Я.П. РЯППО В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20–30-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті проаналізовано практичні пропозиції Я.П. Ряппо щодо педагогічної освіти в Україні у 1920–1930-ті рр. Вивчення практичного доробку в галузі педагогічної освіти України засвідчило, що Я.П. Ряппо застосував революційний підхід у структуруванні мережі вищих професійних навчальних закладів. Педагог прагнув наповнити всі типи навчальних закладів новим внутрішнім змістом, формами і методами навчання; відкривав факультети політпросвіти, професійної освіти, соціального виховання, сприяв уведенню практик і стажування. Розкрито досвід Я.П. Ряппо щодо організації заочного педагогічного відділу у Харкові.*

**Ключові слова:** Я.П. Ряппо, форма навчання, зміст навчання, факультет, професійна освіта, практика, стажування.

Педагогічна освіта і наука спрямовані на реалізацію державної політики у сфері розвитку загальної, професійно-технічної і вищої освіти. Ефективне вирішення проблеми кадрового забезпечення галузей наукового, промислово-виробничого, громадського життя країни неможливе без формування комплексної системи відтворення позитивних надбань минулого з урахуванням вимог і сучасних потреб суспільства, держави, роботодавців.

У контексті реформування сучасної освітньої галузі особливе зацікавлення викликає період першої третини ХХ ст. Цей історичний період характеризується розвитком суспільних наук, прогресуванням управлінських регулятивів у системі освіти, упровадженням інновацій у структуру загальних і професійних навчальних закладів та зміст освіти, педагогічний досвід. Процес глобалізації освіти, який відбувається сьогодні, має певні історичні аналогії в минулому. У цьому плані доцільно проаналізувати практичні пропозиції Я.П. Ряппо, який брав участь в уніфікації оригінальної і самобутньої освітньої системи в УСРР на початку 1920-х рр.

Сьогодення педагогічної теорії та практики характеризується нагромадженням досвіду, який має стати ґрунтом для побудови цілісної системи. Практичні пропозиції Я.П. Ряппо в галузі педагогічної освіти в Україні у 1920–1930-х рр. розкрито у працях Т.О. Самоплавської, М.О. Супрун, С.М. Філоненко.

**Мета статті** – аналіз практичного доробку Я.П. Ряппо в практиці педагогічної освіти в Україні у 1920–1930-ті рр.

Як організатор народної освіти, Я.П. Ряппо брав участь у розробці і реалізації заочної форми підготовки педагогів, організації трирічних педагогічних курсів, літніх курсів-стажувань. Критикуючи систему педагогічної освіти в імперських університетах, учительських семінаріях, інститутах, діяч указував на невідповідність такої підготовки реаліям сучасної йому педагогічної дійсності. Серйозною вадою педагогічної освіти він ува-

жав відсутність практичного спрямування в підготовці учителів і викладачів. Наступним недоліком визначав той факт, що “люди науки (професори) у більшості не були педагогами, а педагоги у переважній більшості не були людьми науки” [1].

Паралельно з інститутами народної освіти функціонували вищі трирічні педагогічні курси (на базі колишніх педагогічних семінарій). Це були заклади перехідного періоду, які виконували завдання підготовки працівників соціального виховання. За організацією трирічні курси наближалися до технікумів [3].

В Інститутах народної освіти, за пропозицією Я.П. Ряппо, передбачалося відкриття факультету політпросвіти, де здійснювали б підготовку клубних, бібліотечних працівників-педагогів, ліквідаторів неграмотності. Однак в Одесі такий інститут так і не був відкритий унаслідок нестачі кваліфікованих викладацьких кадрів. У Харкові відкриття комуністичного університету позбавило фінансування інституту марксизму і марксоведення.

Звичайний курс в інститутах народної освіти тривав упродовж 9 триместрів, протягом трьох із них організовувалася практична робота в закладах соціального виховання і професійної освіти. Педагогічна практика студентів проводилася увесь період навчання, починаючи з простих педагогічних спостережень до самостійної відповідальної педагогічної роботи. Педагогічна практика уважалася основою занять в інститутах народної освіти.

Щодо змісту навчальних курсів, факультет професійної освіти передбачав опанування педагогічних, методологічних курсів, необхідних для організації і роботи трудової і професійної школи, основ техніки, економіки в конкретному регіоні, політики того середовища і побуту, де діяла школа, в якій планував працювати учитель [4].

Факультет соціального виховання, за пропозицією Я.П. Ряппо, у змісті мав спиратися на вивчення дитинства, дитячої організації, її зв'язків з навколишньою соціально-економічною ситуацією.

У дослідженні виявлено “Навчальний план педагогічних курсів при вузах”, розроблений за участю Я.П. Ряппо у 1928 р. План містив три частини: а) цикл загальнопедагогічних дисциплін, обов'язкових для всіх факультетів і відділів; б) цикл методик спеціальних дисциплін, що викладалися у профшколах, фабрично-заводських училищах; в) педагогічна практика.

Важливою дисципліною першого циклу, на думку Я.П. Ряппо, мав стати огляд професійно-технічної освіти в Європі та Америці, щоб студенти могли порівнювати системи освіти УСРР, СРСР з певними моментами в системах інших країн. Друга дисципліна – “Система освіти УСРР і РФСРР”, що охоплювала професійну освіту, соціальне виховання, політичну освіту. Далі – “Наука про поведінку людини” з окремим курсом “Юнакознавство”. Наступним був курс “Основи педагогіки та дидактики”. Цей цикл передбачав вивчення основ виробничого навчання й ознайомлення учнів з правилами НОП, засвоєння розділу професіографії і “Організації профшкіл та шкіл ФЗУ”. Як бачимо з викладеного вище, перший цикл загальнопедаго-

гічних дисциплін мав методологічне і виразне порівняльно-педагогічне спрямування. Показово, що загальна психологія не входила до плану, а була елементом змісту курсу “Юнакознавство” [2].

Цикл методик спеціальних дисциплін складався з ретельного аналізу програм зі змісту курсів професійних шкіл і шкіл ФЗУ. Студентам читали лекції про найновіші досягнення в галузі того виробництва, що вивчалось, щоб вони могли компетентно оновити зміст дисциплін і програми професійних шкіл.

Педагогічна практика була постійною наскрізною: спостереження за навчальним процесом у школі (теоретичним і виробничим), ознайомлювальна (з життям установи, її устаткуванням, спостереження за побутом учителів), визначення міри втоми та інших моментів поведінки учнів. Перманентна практика проходила по декілька годин на тиждень упродовж року. Була також концентрована (1–2 місяці) практика. Обов’язковим елементом педпрактики були настановні та звітні конференції. Зазначимо, що ці пропозиції зберегли свою чинність до цього часу.

Встановлено, що Я.П. Ряпо брав участь у створенні Наркомосвіти Заочного педагогічного вузу (ЗПВ) у Харкові за адресою вул. Артема, буд. № 29, де зараз знаходиться головний корпус Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Дослідженням виявлений незбіг офіційних документів і рукописів Я.П. Ряпо щодо заочної педагогічної освіти. Так, зокрема в рукописі статті “Про заочне навчання вчителів України” педагог власноруч зробив виправлення 1928 р. на 1933 р. Однак ця суперечність істотно не вплинула на змістовий аналіз педагогічного доробку діяча в цьому напрямі.

З Ухвали колегії Наркомосу цей заклад ставив за мету “підвищувати кваліфікацію робітників освіти шляхом заочного навчання”. Вчилися у ЗПВ студенти за передплатою. Обов’язковою вимогою був педагогічний стаж не менше від одного року.

Студенти ЗПВ мали право на: педагогічне консультування, користування лабораторіями закладу для виконання практичних робіт (починаючи з другого року навчання), складання іспитів з курсом чи екстерном, захист кваліфікаційних робіт. Студенти-передплатники ЗПВ отримували посвідчення і залікові книжки. Навчальний процес у ЗПВ здійснювався, як встановлено під час дослідження, за програмами і планами стаціонарних вищих педагогічних навчальних закладів (технікумів, інститутів народної освіти). Передбачалися відділи для підготовки: вчителів-комплексників; викладачів суспільствознавства, природознавства, математики в другому центрі трудшкіл; вихователів-дошкільників; спонівців (робітників установ соціально-правової охорони неповнолітніх). Термін навчання у ЗПВ тривав 4 роки, але дозволялося завершувати навчання достроково [5].

Заочний педвуз здійснював таку роботу: видання друкованих лекцій з усіх дисциплін курсу педтехнікуму й інститутів народної освіти; видання методичних порадників щодо нормалізації заочної форми навчання; ви-

дання контрольних анкет та збірок завдань для перевірки навчальних досягнень студентів-передплатників; проведення письмових і радіоконсультацій з усіх питань, що стосувалися “підвищення педагогічної кваліфікації студентів-передплатників”. Усі видання студентам надсилалися поштою заздалегідь. Крім цього, студенти отримували розгорнуті бібліографічні вказівки.

Я.П. Ряппо виступав проти залучення до заочної педагогічної освіти недосвідчених молодих викладачів, асистентів. Адже специфіка заочного навчання вимагала від викладачів майстерності, сконцентрованості, уміння дохідливо і наочно подати зміст дисципліни у короткі 8-годинні заняття. Він сам був викладачем для студентів-заочників, указував, що неприпустимо замінити живу лекцію простим диктуванням конспекту, бо конспекти надавалися студентам-заочникам заздалегідь.

Варто зазначити, що педагог і діяч освіти зобов’язав кафедри розробляти для заочників робочі плани і програми, відповідну методику, що включало калькування, скорочення планів, програм, методик, передбачених для студентів стаціонару. Кафедри мали проводити опитування серед студентів-заочників щодо ставлення їх до способу викладання змісту дисциплін і форм контролю навчальних досягнень окремими викладачами. Сесійна робота мала визначати викладачів-передовиків, гідних преміювання.

**Висновки.** Аналіз практичного доробку діяча народної освіти дав змогу установити, що Я.П. Ряппо був організатором заочної педагогічної освіти. У практиці роботи наукових установ педагог наполягав на єдності наукової і практичної професійної підготовки, “оскільки кожен професор технікуму та інституту повинен бути науковим робітником, оскільки вузи мали засоби – наукові бібліотеки, обладнані лабораторії” [5].

Перспективним напрямом розробки обраної проблеми є аналіз видавничої діяльності Я.П. Ряппо.

#### **Список використаної літератури**

1. Ряппо Я.П. Новый этап реформы педагогического образования / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1923. – № 7–8. – С. 20–34.
2. Ряппо Я.П. Об управлении высшей школой / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С. 18–26.
3. Ряппо Я.П. Про керування вищою школою / Я.П. Ряппо // Студент революції. – 1924. – № 1–2. – С. 5–10.
4. Ряппо Я.П. Технікуми України – здобуття Жовтневої революції / Я.П. Ряппо // Шлях освіти. – 1926. – № 10. – С. 11–18.
5. Про роботу навчальних закладів і про керівництво вищою школою // Постанова РНК СРСР і ЦКВКП (б). – К., 1926. – 36 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

---

#### **Ворожбит В.В., Игнатъева А.И. Практические предложения Я.П. Ряппо в сфере педагогического образования в 20–30-х годах XX века**

*В статтє проанализированы практические предложения Я.П. Ряппо относительно педагогического образования в Украине в 1920–1930 гг. Изучение практического наследия в сфере педагогического образования в Украине дало возможность сделать*

*вывод о том, что педагог использовал революционный подход в структурировании сети высших профессиональных учебных заведений. Я.П. Ряппо стремился наполнить все типы учебных заведений новым внутренним содержанием, формами и методами обучения; открывал факультеты политпросвещения, профессионального образования, социального воспитания, способствовал введению практик и стажировки. В статье описан опыт Я.П. Ряппо в организации заочного педагогического отделения в Харькове.*

*Ключевые слова:* Я.П. Ряппо, форма обучения, содержание обучения, факультет, профессиональное образование, практика, стажировка.

**Vorozhbit V., Ignatieva A. Y.P. Riapo's practical propositions in the branch of pedagogical education in Ukraine in 20–30s of the XX century**

*In the article there were analyzed Y.P. Riapo's propositions of the pedagogical education in Ukraine in 20–30s of XX century. Studying of practical contribution in the branch of pedagogical education in Ukraine certified that he used revolutionary approach in the structuring high professional education establishments. Y.P. Riapo established departments of political education. These departments gave professional education to illiteracy fighters, club workers and librarians.*

*The article drew attention to Y.P. Riapo's progressive recommendations on the organization of the social education faculty. Y. P. suggested studying history and psychology of childhood, peculiarities of children organizations, and analyzing the current socio-economic situation.*

*The article also describes the experience of curriculum development on pedagogical courses. It was established that on Y.P. Riapo's initiative the training plan consisted of three parts: a) a cycle of general pedagogical disciplines required for all faculties and departments, b) cycle special subjects methodologies that were taught in vocational schools, factory schools, c) pedagogical practice.*

*The article states that Y.P. Riapo participated in the creation of Distant Pedagogical Institute in Kharkov at Artem Street, 29. Now there is the main building of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.*

*The author drew attention to the importance of distance pedagogical education in the heritage of Y.P. Riapo. The educator collected the statistics on students attending part-time courses. He analyzed data on the quality of the summer sessions. Y.P. Riapo believed that the success of distance education depends on the scientific and academic discipline of teachers and students. He demanded that each part-time student took care of his own erudition. Y.P. Riapo tracked the division into primary and supporting literature. The educator supervised such reading with the help of pedagogical dictations and tests, synopses check. The teacher drew attention to the rational scheduling of lectures, consultations, workshops, independent work in libraries and reading rooms.*

*The article states that Y.P. Riapo opposed the involvement of young inexperienced teachers and assistants into distance pedagogical education. He demanded from teachers unsurpassed skills, concentration, the ability to explain clearly and to visualize the content of the discipline in a short 8-hour classes. He was a teacher for part-time students. Y.P. Riapo stated that it was unacceptable to replace a live lecture with a simple dictation of lecture notes. Y.P. Riapo was first who began to provide lecture notes to students in advance.*

*The article points out Y.P. Riapo's initiative to conduct surveys among part-time students. He also advised to rely on the wishes of the students in selecting the forms of knowledge control, working out lesson plans, choosing methods of lecture material presentation.*

*Key words:* Y.P. Riapo, forms of education, curriculum, department, professional education, period of training.

## ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ У СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті висвітлено внесок вітчизняних педагогів першої половини ХХ ст. у розробку ідеї організації учителями педагогічної просвіти батьків учнів, а саме А. Макаренка, який бачив підготовку до педагогічної просвіти батьків як систему знань, необхідних для здійснення корекції сімейного виховання: спільне вивчення основ сімейної педагогіки, знайомство батьків зі змістом навчального матеріалу, який вивчається учнями в школі; з єдиними педагогічними вимогами школи і сім'ї до дітей; з труднощами, які необхідно здолати у конкретний момент; з необхідністю врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей.*

*Проаналізовано внесок С. Шацького, який вважав найдійовішими самоосвіту і оволодіння педагогічною майстерністю, що ґрунтується на педагогічному інстинкті.*

*Зазначено ефективність педагогічної освіти, яку П. Блонський вбачав у єдності навчально-теоретичної, практико-методичної та активної просвітницької роботи студентів педагогічних навчальних закладів, поступовій спеціалізації.*

**Ключові слова:** педагогічна просвіта, педагогічна підготовка, учитель, учень, родина, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, школа.

Істотні соціально-політичні й культурні трансформації сьогодення зумовили першочергове звернення до педагогічної проблематики в історичному аспекті. В умовах інтегрування освітньої галузі й педагогічної науки в міжнародний освітній простір особливої значущості набувають питання репрезентативного вивчення творчої спадщини визначних освітян, педагогів світового виміру, які сприяли розвитку національної педагогічної думки, розширенню наукового пізнання та онтологічних пошуків, становленню педагогічної просвіти як системи.

Установлено, що теоретичні аспекти окресленої проблеми представлено у працях Є. Аркіна, Н. Глазова, І. Гребенникова, К. Махової, О. Пінта та ін. Організаційно-методичні засади реалізації педагогічної просвіти батьків розкрито П. Войтик, М. Демидовим, Р. Капраловою, І. Комановським, Л. Ломізе, О. Тихоновим. Діяльність громадських об'єднань щодо поширення педагогічних знань серед батьків проаналізовано Л. Дубровіною, І. Колесник, М. Махліним, А. Хрипковою. Історико-педагогічний досвід у цій галузі презентовано А. Відченко, Ю. Грицковою, А. Говорун, І. Дубінець, Т. Кравченко, В. Федяєвою, В. Шинкаренко та ін. Проблема організації і педагогічного керівництва сімейним вихованням знайшла широке відображення у працях Л. Бондар, Л. Заліток, І. Каїрова, В. Каспіної, Н. Калініченко, О. Петренко, які досліджували педагогічну спадщину відомих вітчизняних учених, зокрема Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Луначарського, педагогів-новаторів.

*Метою статті* є висвітлення внеску вітчизняних педагогів першої половини ХХ ст. в розробку ідеї організації учителями педагогічної просвіти батьків учнів.

Серед когорти визначних педагогів першої половини ХХ ст. фаворитом заслужено вважається А. Макаренко (1888–1939 рр.) – педагог-вихователь, автор низки наукових статей і художньо-публіцистичних творів, наукових монографій з різних проблем освіти. На підставі узагальнень власного педагогічного досвіду висловив ряд конструктивних міркувань і рекомендацій щодо підготовки учительських кадрів до організації педагогічної просвіти батьків.

Своє бачення підготовки майбутніх учителів учений виклав у статті “Некоторые соображения о наших детях” (1935 р.), лекції “Педагогика индивидуального действия”, доповіді “Мои педагогические воззрения” на літературно-педагогічному вечорі у Харківському педінституті (березень 1939 р.). Зокрема, А. Макаренко вважав за доцільне організувати підготовку вчительських кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах за напрямками: а) широка загальна освіта за умови відповідності змісту навчальних програм результатам сучасних досягнень науки, техніки, культури; б) обов’язкова фахова освіта і, відповідно до фаху, методична підготовка до напряму здійснення родинного, громадського й шкільного виховання.

Загальнокультурний рівень підготовки майбутніх учителів, за А. Макаренко, передбачав формування організаторських умінь, вольових якостей, стриманості, обізнаності в галузі літератури, мистецтва, музики, ввічливості, фізкультурну підготовку, оволодіння педагогічною культурою й технікою, умінням кооперації з батьками учнів, місцевою громадою.

Підготовку до педагогічної просвіти батьків А. Макаренко бачив як систему знань, необхідних для здійснення корекції сімейного виховання (знання структури сім’ї, уміння корегувати методику сімейного виховання, здійснювати педагогічну корекцію та надавати педагогічну допомогу сім’ї з питань виховання дитини-учня) [3].

Виключної ваги А. Макаренко надав формуванню вчителя-професіонала в педагогічному колективі та під час практичної педагогічної діяльності. На думку А. Макаренка, педагогічний колектив – це об’єднання учнівського і вчительського колективів. Вимоги до такого об’єднання вчений сформулював так: постійний склад педагогічного колективу і стабільність вчительських кадрів, невелика чисельність колективу, моральне заохочення та грошові надбавки для досвідчених педагогів зі значним педагогічним стажем. Формування професіоналізму педагога в колективі відбувається, на думку А. Макаренка, за умови єдності вимог до особистості, єдиної ідеології, поглядів, переконань та дій учителів.

А. Макаренко у 1937 р. на замовлення редакції радіопередач “Педагогічна пропаганда для батьків” Всесоюзного радіо підготував цикл із восьми лекцій, які потім вийшли окремою брошурою. Фактично одночасно педагог працював над “Книгою для батьків”, мету якої він сформулював

так: привернути увагу батьків до сімейного виховання. Уперше саме А. Макаренко визначив новий напрям педагогічної допомоги сім'ї: виховання батьків шляхом впливу шкільного колективу на сім'ю через учня – члена цього колективу. А. Макаренко вважав, що офіційна педагогіка повинна розвивати батьків, стимулювати в них творчий гуманістичний підхід до виховання дітей [4].

Педагог наголошував на участі громадськості у вихованні дітей, діяльності передовиків виробництва, інженерів, діячів мистецтва, молодих робітників. Але найбільш кваліфіковану допомогу сім'ї у вихованні дітей, на думку А. Макаренка, повинна надавати школа. Учителі вивчали з батьками основи сімейної педагогіки паралельно з навчанням дітей: знайомили зі змістом матеріалу, який вивчається в школі; з єдиними педагогічними вимогами школи й сім'ї до дітей; з труднощами, які необхідно здолати в конкретний момент; з необхідністю врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей.

Необхідно відзначити, що А. Макаренко, визначаючи зміст і методи педагогічної просвіти батьків, підкреслював, що неможливо давати батькам однакові поради щодо сімейного виховання, бо кожна сім'я – це явище суто індивідуальне. Тільки глибоке вивчення наукових основ і передового досвіду, самостійна робота над собою і самоосвіта дадуть змогу батькам виховувати дітей.

С. Шацький – видатний педагог-практик, ініціатор і засновник експериментальних навчально-виховних закладів (дитячий клуб “Дневной приют для приходящих детей Сущевского попечительства о бедных” у Москві, товариство “Детский труд и отдых”, що об'єднувало школу, дитсадок і клуб, дитяча колонія “Бодрая жизнь” у Калузькій області, “Сетельмент”, “Первая опытная станция по народному образованию”), автор численних науково-педагогічних праць з питань реалізації ідеї соціального виховання, організації трудової школи, поширення самоврядування. Учений ґрунтовно досліджував проблеми підготовки учительських кадрів до педагогічної просвіти батьків. Він вважав основними якостями вчителя, який здійснює педагогічну просвіту батьків, високий рівень інтелекту й постійне прагнення духовного самовдосконалення. Найбільш дієвими у професійно-педагогічній підготовці є самоосвіта й оволодіння педагогічною майстерністю, що ґрунтується на педагогічному інстинкті: “Педагог – громадський працівник з широким горизонтом; педагог – організатор своєї справи, організатор дитячого життя, педагог – вправний спостерігач і дослідник – ось той тип, якого потребує нова школа” [5, с. 116].

На думку вченого, доцільною є організація педагогічної просвіти батьків через педагогічні товариства. Підготовку вчительських кадрів для роботи в таких товариствах варто здійснювати у ході безпосередньої педагогічної практики, накопичення власного педагогічного досвіду, постійних практичних тренувань, що сприяють виробленню педагогічної майстерності. Теоретична підготовка студентів має супроводжуватися “системати-

ческим практиканством”, педагогічною соціальною роботою, спілкуванням з громадськістю. У праці “Школа для детей или дети для школы” (1922 р.) С. Шацький зазначав, що педагогічні технікуми, інститути й факультети університетів повинні брати активну участь в організації педагогічної просвітницької роботи району й усього міста, організовувати педагогічні курси для вчителів, що працюють, взаємодіяти з місцевими організаціями, що вивчають соціальне середовище, організовують роботу виставок, музеїв, екскурсій, дослідницьких експедицій. Таким чином, С. Шацький обстоював ідею трьох напрямів діяльності педагогічних навчальних закладів: навчальної, практичної просвітницької, дослідницької.

Надзвичайно актуальною для реформування професійно-педагогічної освітньої галузі є ідея С. Шацького про створення не окремих педагогічних навчальних закладів, а педагогічних центрів, які об’єднували педагогів, учнів та батьків. Варіант програми роботи таких центрів учений запропонував у статті “Острые вопросы педагогического образования” (1923 р.).

Педагогічні центри С. Шацький визначав як альтернативу, що сприяє подоланню серйозних недоліків у системі педагогічної освіти, які мали місце в період 1917–1923 рр. Зокрема, невідповідність тенденцій розвитку нової школи, характеру підготовки вчителів, що виявилася в обмеженості змісту педагогічної освіти, нераціональності в організації навчально-виховного процесу та методиці викладання психолого-педагогічних і загальноосвітніх дисциплін. У педагогічних центрах С. Шацький пропонував створити ситуацію співучасті майбутнього учителя в освітньому процесі. В університетах, інститутах і технікумах повинна діяти закономірність “подвійного обміну”: професорсько-викладацький склад не тільки вчить, а й вчиться, а студенти беруть участь у розв’язанні організаційно-методичних питань, програмному забезпеченні дисциплін, що вивчають.

Як соціально-педагогічний заклад, педагогічний центр відповідальний за просвітницько-педагогічну роботу в районі, місті, регіоні. Зразком функціонування педагогічного центру стала Перша дослідна станція з народної освіти, де було організовано роботу літніх педагогічних курсів, відвідування виставок та екскурсій у Москві, педагогічного технікуму з дошкільним і шкільним відділом, методичних об’єднань і комісій вчителів. Зазначимо, що деякі погляди С. Шацького щодо функціонування подібних центрів досить суперечливі. Наприклад: пріоритет науково-дослідної роботи студентів над навчально-пізнавальною; “рухомі” програми, основу змісту яких становлять варіативні дисципліни відповідно до місцевих потреб; вимога обов’язкового вивчення реальних фактів і явищ соціально-економічного, політичного життя без їх науково-методологічного обґрунтування.

Наголосимо, що система поглядів С. Шацького на організацію педагогічної освіти через створення педагогічних центрів практико-орієнтованого характеру є однією з найважливіших передумов розробки методології та визначення особливостей чинних сучасних поглядів на організацію підготовки майбутніх учителів до педагогічної просвіти батьків.

У перше десятиліття радянської влади розвиток вітчизняної педагогічної думки, становлення системи професійно-педагогічної освіти були пов'язані з науково-практичною педагогічною діяльністю П. Блонського – автора понад 200 праць з педагогіки, психології, педології, філософії. Зокрема, такі його твори: “К методике преподавания педагогики” (1915 р.), “Учитель трудовой школы” (1919 р.), “Восемь месяцев одного педагогического опыта” (1920 р.), “Первые два триместра деятельности Академии социального воспитания” (1921 р.), “Курс педагогики” (1918 р.), “Основы педагогики” (1925 р.), “Педагогические очерки” (1927 р.), “Педагогика” (1929 р.), “Память и мышление” (1935 р.) та інші, – визначили зміст психолого-педагогічної підготовки й перепідготовки вчительських кадрів у зазначений історичний період.

Як відомо, П. Блонський був одним з організаторів і керівників Академії соціального виховання, читав лекції у Московському університеті й педагогічному інституті, на різноманітних вчительських курсах, семінарах, з'їздах, конференціях, брав участь у розробці перших навчальних планів і програм для шкіл і педагогічних навчальних закладів. Бачення особливостей психолого-педагогічної підготовки П. Блонським багато в чому збігається з поглядами на педагогічну освіту С. Шацького. Зокрема, П. Блонський вважав самоосвіту й самовиховання першим фактором формування професіоналізму вчителя. На його думку, справжній учитель – передусім особистість, яка прагне постійного пізнання і проникнення в невідоме. Вчитель повинен глибоко знати свою дисципліну, володіти технікою проведення уроку, ставитися до дітей як до самоцінних індивідуальностей. “Любіть не школу, а дітей, які приходять у школу; любіть не книги про дійсність, а саму дійсність; не життя звужуйте до об'ємів учіння, а учіння розширюйте до життя! А найголовніше: любіть життя і якомога більше живіть живим життям”, – писав П. Блонський у книзі “Задачи и методы новой народной школы” (1917 р.) [1, с. 143].

Ефективність педагогічної освіти П. Блонський вбачав також в єдності навчально-теоретичної, практико-методичної та активної просвітницької роботи студентів педагогічних навчальних закладів, поступовій спеціалізації, яка має відбуватися лише після глибокої психолого-педагогічної підготовки з метою запобігання так званому студентському професіоналізму. Визнаючи психологію фундаментом професійно-педагогічної підготовки, вчений застерігав від абстрактності й академізму у викладанні теоретичних наук.

Конструктивні погляди щодо організації професійної підготовки вчителів П. Блонський реалізував у Академії соціального виховання, де був головою Президії та завідувачем науково-ідеологічної частини. В академії здобули педагогічну освіту та здійснили педагогічну перепідготовку близько 4000 учителів. Унікальність психолого-педагогічної підготовки вчительських кадрів у цьому закладі полягала в ступневості фахової підготовки: виховання й освіта згідно з сучасними вимогами формування педагога, взагалі формування професіонала в галузі своєї науки й методики її викладання [2].

У першу чергу, майбутніх вчителів вчили організовувати власне життя. Перший навчальний курс виконував пропедевтичну функцію. Студенти вивчали комунізм, психологію і педагогіку, індустріалізм, нову російську мову, мистецтво, відвідували заняття з фізичної культури. Вивчення психології передбачало тренування в психологічних спостереженнях, складання психологічних характеристик. Опанування педагогічної науки починалося з вивчення історії педагогіки. Найпоширенішою формою навчання були лекційно-дискусійні заняття. Другий курс присвячувався вивченню педагогіки, дитячої гігієни, психопатології, біології, сучасної російської мови, історичного матеріалізму. Програма третього курсу зосереджувалася на опануванні майбутнім спеціалістом наукового профілю.

На другому й третьому курсах студенти проходили обов'язкову педагогічну, виробничу, сільськогосподарську практики. П. Блонський вважав, що праця в майстерні й на виробництві – головний зміст духовного й соціального виховання майбутнього вчителя. Керуючи педагогічною практикою, вчений-педагог акцентував увагу на тому, що студентів не доцільно направляти на педпрактику у звичайні школи. На базі Академії діяли дитячий садок і школа, де навчалися діти, яким з певних обставин відмовили в освітніх послугах інші навчальні заклади. На педпрактиці студентам заборонялося відвідувати зразкові й показові уроки з метою запобігання наслідуванню педагогічних шаблонів. Окрім безпосередньої педагогічної практики (проведення пробних уроків або їх фрагментів, розв'язання педагогічних ситуацій, психолого-педагогічних спостережень) студенти організували виховну роботу з безпритульними дітьми в дитячих будинках та брали участь у політичній агітації (відрядження у віддаленні від міських центрів села й хутори з метою роз'яснення й популяризації серед місцевих жителів політики комуністичної партії).

На четвертому курсі студенти працювали над підсумковими дослідженнями: на підставі психологічного вивчення конкретного дитячого контингенту, педагогічних явищ і фактів розробляли авторські навчально-виховні програми.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що система поглядів видатного ученого П. Блонського на організацію психолого-педагогічної підготовки вчительських кадрів відрізнялася творчим підходом у визначенні та розв'язанні актуальних проблем підготовки до педагогічної просвіти батьків учнів. Актуальним для оновлення сучасної національної системи педагогічної освіти є залучення студентів вищих навчальних закладів до громадсько-політичної, культурно-просвітницької роботи, організації взаємодії різних соціальних інститутів з педагогічними навчальними закладами.

#### Список використаної літератури

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. – Т. 1 / П.П. Блонский ; под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
2. Ваховский Л.Ц. Проблема взаимодействия школы и семейного воспитания в советской педагогической теории 20-х годов / Л.Ц. Ваховский // Сотрудничество педа-

гогической науки и передового опыта в повышении эффективности всестороннего развития личности учащихся в условиях реформы школы. Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика". – № 17–88. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1988. – С. 31–39.

3. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко ; сост. и авт. вступительной статьи В.С. Хелемендик. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.

4. Макаренко А.С. Твори: в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 4. – 1954. – С. 469–500.

5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / С.Т. Шацкий ; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 304 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

---

**Довженко Т.О. Вопрос педагогического просвещения родителей в наследии отечественных педагогов первой половины XX века**

*В статье обобщен вклад отечественных педагогов первой половины XX в. в развитие идеи организации учителями педагогического просвещения родителей учеников. А. Макаренко представил систему знаний, необходимых для осуществления коррекции семейного воспитания: совместное изучение основ семейной педагогики, знакомство родителей с содержанием учебного материала, который изучается учащимися в школе, с едиными педагогическими требованиями школы и семьи к детям, с трудностями, которые необходимо преодолеть в конкретный момент, с необходимостью учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.*

*Проанализирован вклад С. Шацкого, считавшего наиболее действенными в профессионально-педагогической подготовке самообразование и овладение педагогическим мастерством, основанным на педагогическом инстинкте.*

*Отмечена эффективность педагогического образования, которую П. Блонский видел в единстве учебно-теоретической, практико-методической и активной просветительской работы студентов педагогических учебных заведений, постепенной специализации.*

**Ключевые слова:** педагогическое просвещение, педагогическая подготовка, учитель, ученик, семья, П. Блонский, С. Шацкий, А. Макаренко, школа.

**Dovshenko T. Development of pedagogical education of parents in contribution of our country teachers of the first part of the XX century**

*In the article the author elucidates the contribution of our country teachers of the first part of the 20th century to the development of pupils' parents' pedagogical education by teachers.*

*A. Makarenko is said to have considered organization of teachers' preparation to be reasonable focusing on: a) wide general education on condition of the curriculum content correspondence to the results of modern scientific, technical, cultural achievements; b) compulsory professional education and according to the speciality – methodological preparation for carrying out family, civil and school education.*

*Preparation for parents' pedagogical education was viewed by A. Makarenko as a system of knowledge that was necessary for realizing the correction of family education. This system included knowledge of a family structure, ability to modify methods of family education, perform pedagogical correction and help a family with education of a child-pupil.*

*A. Makarenko advised organizing conjoint studying of family pedagogy basics. He recommended acquainting parents with the content of teaching materials learnt by pupils at school, with general pedagogic school's and family's requirements for children, as well as acquainting parents with ways of overcoming difficulties in a definite moment, with the necessity to take into account children age and individual peculiarities.*

*In the article S. Shatskii's contribution to the development of teachers' preparation for the organization of parents' pedagogical education is analyzed. It's mentioned that the scientist studied in depth the problems of teachers' preparation for parents' education. He thought that the main qualities of a teacher who carried out parents' pedagogical education were a high level of intellect and a constant desire for spiritual self-perfection. Self-education and acquainting pedagogical mastery based on a pedagogic instinct were the most effective in professional and pedagogical preparation.*

*S. Shatskii is said to have proved the idea of three areas activity of pedagogical educational establishments: teaching, practical education and research.*

*Nowadays S. Shatskii's idea concerning pedagogical centers that unite teachers, pupils and parents instead of separate pedagogical educational establishments is very topical for reforming professional pedagogical education sphere.*

*In the article it is also mentioned that the effectiveness of pedagogical education, according to P. Blonskii, consists in educational and theoretical unity, practical-methodological and active educational work of pedagogical educational establishments students, graduate specialization that should be conducted only after deep psychological and pedagogical preparation aimed to prevent so called students' professionalism. Considering psychology as the basic of professional pedagogical preparation the scientist warned against abstractness and academism in teaching theoretical sciences.*

*His constructive views concerning the organization of teachers' professional preparation P. Blonskii realized in the Academy of Social Education.*

**Key words:** *pedagogical education, pedagogical preparation, teacher, pupil, motherland, Blonskii, Shatskii, Makarenko, school.*

## ЗВИЧАЄВЕ ПРАВО І СТАНОВИЩЕ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

*У статті проаналізовано становище української дитини в етнопедагогічних традиціях. Визначено, що педагогічна культура виховання виявлялася в особливому ставленні до дитини крізь систему народних цінностей. Проведено дослідження місця дитини і ролі дитинства в українській виховній традиції.*

**Ключові слова:** виховання, дитина, дитинство, етнокультурна традиція, етнопедагогіка, методи виховання, форми опіки.

Народна педагогіка – це цілісна педагогічна система, що має чітко означену мету виховання і традиційно усталені засоби для її досягнення. Зміст і методи народної педагогіки базуються на народному світобаченні й народній психології, тобто етнопедагогіка витворювалася відповідно до народної душі, ментальності [13, с. 192].

Найважливішим компонентом педагогічної культури людства чуваський педагог Г. Волков уважав любов до дітей. Ця риса, на думку педагога, може розглядатися не лише як особистісна якість, а і як належність до великої та малої сім'ї, роду, племені, народності, народу, країни. Поняття про народну педагогічну культуру може бути науковим лише за умови, що у вихованні підростаючого покоління враховуються інтереси всього народу, і мова йде про народне виховання [1, с. 17].

При цьому культура усіх народів має унікальну властивість відтворювати сукупний духовний досвід, транслювати його. У ній стоять поряд різноманітні традиції: народні та наукові, монотеїстичні і язичницькі, утилітарні та романтичні. Без труднощів розрізняємо в культурі різних народів і часів дивну спільність, “зрозумілість” – те, що робить нас співучасниками життя народів, які жили та живуть у неподібній до нашої етнічній культурі чи епосі [2, с. 30].

Відповідно, педагогічна культура різних народів, їхні погляди на виховання підростаючого покоління багато в чому подібні, мають багато спільних ознак, хоча мають і свої відмінності.

Так, кордоцентричність української вдачі, мрійливість, лагідність і ліризм нашого народу зумовили загальний гуманістичний стиль української етнопедагогіки. Цей гуманізм, насамперед, виявляється в особливому ставленні до дитини, її здоров'я і благополуччя в системі народних цінностей [13, с. 192].

**Мета статті** – аналіз становища дитини в українській родині минулого.

В українській етнопедагогіці дитина – дар Божий, її слід оберігати й доглядати, дбати про її тендітну душу, не допускати наруги над нею. Про щастя мати дітей ідеться у низці народних прислів'їв та приказок: “Діти –

то Божа роса”, “Малі діточки, що ясні зірочки: і світять, і радують у темну ніченьку” [13, с. 215], “Діти – найбільша радість у світі”, “Хата з дітьми – базар, а без дітей – пустка” [5, с. 143]. Бажаючи комусь добра, українці згадували дітей: “Година вам щаслива! Щоб ви бачили сонце, світ і дітей перед собою”. Така сама думка простежується і в етнопедagogіці інших народів: “Без гілок – не дерево, без дітей – не сім’я”, “Бездітний, як дуплисте дерево: ні лика, ні дров”, “Де діти, там і радість” (росіяни), “Діти – основа щастя”, “З дітьми багато клопоту, та без них – і світ немилий” (туркмени), “Діти окраса дому” (азербайджанці) [11, с. 95].

У народу існувало переконання, що кожна сім’я повинна мати дітей: “А як не росте й одна дитина, то на старості трудна година”. Про важливе значення функції продовження роду свідчать, зокрема, весільні побажання: “Бодай на вас добра година та грошей торбина, а до того дитвори сотні півтори”, “Скільки у стелі дощок, щоб у тебе було стільки дочок”, “Скільки в лісі пеньків, щоб у тебе було стільки синків!” [11, с. 95]. При цьому в Україні завжди було прихильне ставлення до багатодітності: “Один син – не син, два сини – півсина, три сини – от тільки син”, “У нього дочок сім, то й щастя всім” [13, с. 215]. Схвальне ставлення до багатодітності висловлено у низці українських народних прислів’їв і приказок: “Як грибочки ростить, діточки!”, “Сім синів годую, всім щастя готую”, “Сім дочок – свій таночок”. Мордовці кажуть: “Багатодітні батьки рід людський тримають” [11, с. 96]. Водночас перевага віддавалася народженню хлопчиків, що є традиційним для всіх слов’янських народів. Наприклад, у південних слов’ян жінка, яка народжувала виключно дівчат, не мала поваги у чоловіка та прирівнювалася до неплодних [4, с. 32].

Українська етнокультурна традиція передбачала чіткі вікові межі, коли повнолітня молодь мала одружитися. Шлюб був одним із важливих соціальних інститутів, пов’язаних із певною системою ритуальних форм, мотивів та символів. Шлюб і народження дітей у шлюбі як нормативні обставини для продовження роду були, з точки зору традиції, обов’язково-нормативними етапами життєвого циклу індивіда. Не випадково існувала велика кількість дошлюбних, шлюбних, післяшлюбних звичаїв та ритуальних дій, які мали на меті забезпечити плідність подружжя. Магічні дії, спрямовані на народження нащадків (переважно чоловічої статі), були невід’ємною частиною структури весільного обряду [14, с. 10–11].

А вже відразу після народження, у момент перев’язування пуповини конопляною пряжею, намагалися програмувати плідність дівчинки. Якщо при цьому використовувалися волокна “жіночих” рослин з насінням (“матірка”), то вважалося, що у майбутньому вона матиме дітей, а якщо інших (т. зв. “плоскінь”) – буде неплодною [4].

Неплідність в українській народній традиції вважалася нещастям: “Бездітна людина – що неплодне дерево” [9]. Вона була великим горем для сім’ї та причиною конфліктів між подружжям і родичами. Зрештою, це було чи не єдиною підставою для розлучення подружжя [15, с. 32].

Неплідність приписувалася передусім жінці, яку називали “ялівка”, “пустоцвіт”, “пуста верба” та ін. А її причиною вважалося, зокрема, народження подружжя в один день, народження в суботу або в страсний четвер, народження на “голих днях” (час, коли закінчився старий місяць, а новий ще не настав), кара Божа за батьківський “п’ятничний гріх”, перев’язування бабою-повитухою пуповини плоскінню, навмисні дії певних осіб (шкідлива магія) тощо [14, с. 11].

Безплідну жінку часто висміювали та дорікали їй, що вона не може виконати свій обов’язок, ставилися до неї зневажливо та зверхньо. Вона позбавлялася можливості брати участь у тих календарних і сімейних обрядах, в яких актуалізувалася ідея плодючості [10, с. 166]. Таке саме ставлення до неплідності було і в інших народів. Зокрема, у євреїв, індійців та арабів вона вважалася найбільшим прокльоном, найбільшим нещастям [4, с. 116].

У сім’ях, де діти помирали, батьки намагалися зберегти дитину, здійснивши символічний акт її “продажу” іншим сім’ям, вважаючи, що так діти “змінюють” батьків, а отже, й свою долю [4, с. 55].

Новонароджена дитина мала позастатеві назви: “народження”, “народженняточко”, “пискляточко”, “муляточко” [4, с. 1]. Час її народження був важливим чинником, який визначав подальшу долю. В українській традиції існують різні, хоча й нечисленні, народні “версії” – уявлення про появу долі. За деякими з них, вона народжується разом з дитиною або її “присуджують судці”, чи наділяють нею ангели або Бог; за іншими віруваннями долю чи недолу дитині наділяє мати.

Крім того, у народних уявленнях про щасливу/нещасливу долю значну роль відіграє день, у який народилася дитина. Визначення таких днів народження пов’язувалося переважно із загальним уявленням про їхній поділ на чоловічі/жіночі за граматичним родом і, відповідно, – позитивною чи негативною семантикою для особи певної статі: тобто, якщо, скажімо, дівчинка народилася в чоловічий день (понеділок, вівторок, четвер), то це вважалося поганою прикметою [14, с. 12]. Подібні вірування побутували також у чехів, вірмен, росіян, євреїв тощо. Вірмени вважали, що дитина, народжена на Зіслання святого Духа, буде розумною, на Вознесіння – щасливою, на Воскресіння – віщуном. У євреїв найкращим днем для народження дитини вважався вівторок; провіщалося, що народжена у п’ятницю – буде побожною, у суботу – розбійником [4, с. 29].

Від першого року до 5–7 років у вікових назвах дітей застосовуються терміни, які характеризують етапи їхнього фізичного та розумового розвитку. Упродовж першого року дитину називали: “сміяка”/“сміюн”, “гуляка”, “зіпака”, “плакса”, “плакуха”, “дід”, “дідуган”/“бабуся” – беззуба дитина; “зубань”, “белькотун”/“белькотуха”, “сокотун (-ха)”, “воркотун (-ха)”, “гудун”, “сидун”/“сидуха” – дитина, яка сидить; “плазун (-ха)”, “плазуня”, “лазунець” – дитина, що повзає; “дибун”, “дибака”, “дибуна”, “дибуня”, “дибунець” – дитина, яка починає ходити; “ходун” – дитина, що ходить; “шавкотун (-ха)”, “щебетун (-ха)” – дитина, яка починає говорити; “цір-

котун (-ха)” – дитина, яка говорить; “німець”, “німе”, “мовчун” – дитина, що не говорить або мало говорить. Через рік після народження дитину називали “годовичок”, “їсть першу паску” [4, с. 1; 14, с. 13].

З окремими етапами фізичного розвитку дитини на першому році життя, а саме: поява першого зуба, сидини, ходини, переміщення дитини у зовнішній простір, харчові заборони тощо, пов’язувалися певні уявлення та магічні дії [14, с. 13].

Протягом перших тижнів життя дитини найбільше турбувалася про неї мати: “миє, купає, сповиває, колише, годує, утішається, доглядає”. Проте як тільки дитина починала тримати голівку, турбота про неї передавалася іншим членам сім’ї, інколи навіть старшим сестричкам. Батько починав цікавитися дитиною здебільшого з того часу, коли вона починала щось розуміти [4, с. 8].

Віковими назвами дитини другого року, які фіксували здійснення ритуального постриження її у рік, були “стрижка”, “стрижак”, “стригунець” [14, с. 13]. Крім цього, на таких дітей казали “друга паша”, “друге літо”, “другу паску їсть”, “другу кутю” [4, с. 83]. На третьому році життя дитину називали “пічкур”, “третяк”, “гулячок”, “гулячка” (що вказувало на її самостійність: вона проводила цілі дні або в товаристві інших дітей або на самоті; турбота матері у цей час зводилася до мінімуму – прим. авт.), “третє літо”, “третя паша” [4, с. 89]. На дитину четвертого року казали “джигун”, “гульвіса”, “метунець”, “четвертак”, “жевжик”, “шмиглик”, “четвертачок”, “четверта паша”, “жируни” [4, с. 95]. І. Щербак зазначає, що збірним поняттям дитячого товариства 2–4 років було “малі діти” [14, с. 13], проте М. Грушевський пише, що “малою дитиною” називали грудне немовля. Коли дитина починає бігати, її називають “великою дитиною” [4, с. 69].

Саме чотирирічна дитина вважалася “справжньою дитиною”, зі своїм характером та особливостями [4, с. 98].

Початок підліткового віку відзначається застосуванням термінології, яка відбивала характер участі дітей у домашніх роботах; найбільш поширеними найменуваннями були “підпасич”, “пастух” для хлопчика і дівчинки, а також для останньої “нянька”, “швачечка”, “пряшечка” [14, с. 13]. Принагідно зауважимо, що так називали дітей від п’ятирічного віку, що вказує на коротку тривалість дитинства [7].

Від початку “пастушого” віку до дітей застосовували не стільки саму назву “діти”, скільки збірні означення типу “виросток”, “виросточок”, “недоросток”. Загальними номінаціями за ознаками статі були: “хлопець”, “хлопчище” (хлопець після 10 років), “дівчина”, які конкретизувалися у відповідних свого роду “половинних” означеннях: “парубочок”, “підпарубочок”, “півпарубка”; “дівочка”, “півдівка”, “піддівка” [14, с. 13].

Власне, термінологія на позначення дітей підліткового віку свідчить, що українцям був притаманний і практичний погляд на дітей, який зумовлювався їхньою користю в домашньому господарстві. Зрештою, родильні обряди, коли пуповину перерізали на жіночих знаряддях праці, зокрема гре-

бені (у дівчаток), чи чоловічих, наприклад на сокирі (у хлопчиків) [4, с. 25], також свідчать про це.

Батьки здебільшого турбувалися про дітей, які могли працювати у домашньому господарстві. Так, діти до 4–5 років на всі пори року іноді мали лише одну сорочку. Тим дітям, які доживали до старшого віку, купували одяг для різних пір року [3, с. 127].

Є. Сявавко констатує, що в українських сім'ях діти 7–8 років уже мали свої трудові обов'язки: вони доглядали менших братів і сестер, пасли худобу, прибирали в хаті, годували домашніх тварин [12, с. 80–82]. М. Грушевський, перелічуючи види робіт, які виконували діти 4–5 років, називав такі самі. Уже з п'яти років діти ставали підпасичами, дівчата бавили менших дітей, прибирали у хаті, мили посуд тощо. Бувало, що на п'ятому році життя дітей віддавали у найми, хоча на початку ХХ ст. в українському селі таке траплялося нечасто [4, с. 101–102].

Це ще одне свідчення того, що у минулому дитинство було коротшим, ніж зараз, і діти набагато швидше прилучалися до життя дорослих. Селянин чи міщанин, життя якого було сповнене працею, проходив три етапи людського життя: дитинство, коли особа є непродуктивною і залежить від допомоги й опіки інших; дорослість, що починалася від моменту, коли її можна було залучати до праці, та старість, коли вже нема сил, і людина до праці непридатна. У ситуації, коли кожна пара рук була на рахунок, а з іншого боку, кожний, хто не міг працювати, був тягарем для родини, не дивно, що дитинство було максимально коротким, і вже кількарічні діти працювали вдома, у господарстві, на полі [15, с. 24–25].

Попри те, що для кожної української сім'ї надзвичайно важливо було мати дітей, ставлення до них не завжди було лагідним. Матір мусила багато працювати, у літній період чимало часу проводила поза межами хати. Немовлята у цей період були біля матері у спеціальних польових колисках, старші діти залишалися вдома самі або під наглядом сестричок (які самі іноді мали 3–4 роки) чи членів сім'ї, які не могли працювати [4]. Очевидно, що така ситуація спричиняла високий травматизм дітей, а також їхню смертність.

Зрештою, у тогочасному сільському середовищі не лише України, а й Європи спостерігалось явище високого рівня народжуваності і смертності. Наприклад, протягом XVII–XVIII ст. у західноєвропейських країнах на першому році життя помирали від однієї п'ятої до однієї третьої частини всіх новонароджених. До 20 років доживали менше половини з них. Польський педагог Д. Жолондз-Стжельчик наводить такі статистичні дані: до першого року життя помирали 35% немовлят, до п'ятого – понад 55%, до дорослого віку доживали лише 35% [15, с. 25]. Тому ставлення сімей до смерті дитини часто було спокійним: “Бог дав, Бог взяв”, її відхід вважався чимось звичним, нормальним [15, с. 28].

Діти перебували у повному підпорядкуванні батьків і зобов'язані були у всьому їх слухатися. Аналогічною була ситуація в Західній Європі. У

давній Польщі дитина цілком підпорядковувалася батькові. Батьківська влада була настільки великою, що він міг вирішувати про свободу, життя і смерть членів родини. Він свою дитину міг продати, вбити чи віддати в заставу. Прийняття християнства дещо поліпшило становище дитини, проте влада батька залишалася такою ж сильною, і ще більше погіршилося становище незаконнонароджених дітей [15, с. 21].

У працях з української етнопедагогіки М. Стельмаховича, Є. Сявавко [11; с. 12] робилася спроба виокремити методи виховного впливу на дитину. Зокрема, серед таких називалися схвалення, переконання, навіювання, позитивний приклад. Але більш ранні етнографічні праці, зокрема М. Грушевського [4; с. 68–69], Н. Заглади [6], вказують на те, що часто у сім'ї використовувалися репресивні методи стосовно дитини: сварка, погрози, залякування, прокльони, фізичні покарання. Починаючи з другого року життя дитини, фізичні покарання уже ставали одним із поширених методів виховання. Їх застосовували щодо дитини, яка у чомусь провинилася. Вважалося, що якщо їх не бити, “то так воно і виросте не по людськи”. Часто слово “бійка” вживалося замість “наука” [4, с. 86]. Власне, на доцільність використання покарань у вихованні вказують і народні прислів'я: “Діти любби, а за прутину держи”, “Хто дітям потаче, той сам плаче”, “Дитині дай волю, то сам підеш у неволю”.

Але, незважаючи на брак материнської уваги, використання у вихованні покарань, ставлення до батьків, зокрема матері, в українській родині завжди було шанобливим. У народній свідомості образ матері оточений ореолом святості. Це відображено в усній народній творчості: “Мати однією рукою б'є, а другою гладить”, “Материні побої не болять”, “Рідна мати високо замахує, а помалу б'є”, “Материн гнів, як весняний сніг: рясно випаде, та скоро розтане”. О. Кісь зауважує, що ці прислів'я не мають смислових антиподів [8].

Відхилення від нормального анатомічного еталона фіксувалося в назві “вирід”, “одміна” / “відміна”. Потворні недорозвинуті немовлята, німі, сліпі, кульгаві діти вважалися у поляків справою злих духів, спровокованою загляданням вагітною, людським прокляттям, Божою карою чи пересторогою. Середньовічні хроніки, подаючи описи таких народжених у різних сторонах світу, трактували їх як передбачення мору, війни чи інших нещасть. В українців народження неповноцінної дитини вважалося карою Божою або наслідком того, що матері, яка з тією дитиною ходила, було відмовлено у певному бажанні.

Очевидно, що саме хворі діти, позбавлені належної медичної допомоги, помирили найчастіше. Вони були великим тягарем для сім'ї, проте в Україні, де дітовбивство було великим гріхом, протягом ХІХ ст. це явище не спостерігалось [8].

Народження таких дітей вимагало “коригування” наявних аномалій, відповідно до анатомічного (стереотипного) взірця, символічними засобами – шляхом виконання певних ритуально-магічних дій [14]. Наприклад,

майже на всій території України вірили, що “відьма” поверне сім’ї рідну дитину, якщо до “відміни” ставитися суворо, скажімо, пропонувалося покласти дитину на гній і бити березовими різками, доки відьма не прилетить та не забере свою дитину, а натомість принесе справжню. Результатом таких дій часто ставала смерть дитини або ще більше каліцтво.

У сім’ях народжувалися також діти, що походили з нешлюбних зв’язків. Народження позашлюбних дітей, безбатченків засуджувалося, оскільки позбавляло дитину гармонійності в розвитку, примушувало її страждати [13, с. 192].

Католицька церква виділяла такі категорії позашлюбних дітей: природні діти (*liberi naturales*), коли батьки не були родичами, але й не були пошлюбленими, позашлюбні діти (*ex adulterio nati*), діти з кровних зв’язків (*incestuosi*) і, врешті, діти тих, хто перебував у духовному сані чи був покликаний дотримуватися celibату (*ex sacrilegio geniti*) [15, с. 263].

Відхилення від соціального нормативу, тобто народження поза шлюбом, фіксувалося у таких назвах, як “байстря”, “байстрюк”, “найдух”, “копил”, “нажирована”, “нажитна” (дитина) [14], “букарт”, “жаливник”, “бенькарт” (в українців) [13], “bękart”, “bastard”, “wylegańca”, “pokrzywnik” (у поляків) [15] та визначало певне специфічне ставлення громади до неї.

Більшість байстрюків були дітьми самотніх жінок, проте певна група були дітьми не шлюбного чоловіка, а походили з позашлюбних зв’язків. Їхня кількість зростала у період воєн, маршів і стояння військ. Становище таких дітей було складним. Вони були безправними, а їхнє походження їм часто нагадувалося. Як правило, такі діти позбавлялися права носити прізвище батька чи претендувати на спадщину, що залишалася після нього. Навіть якщо батьки такої дитини після її народження одружувалися, вона залишалася незаконнонародженою, несла “тавро неповноцінності”, не мала права обиратися до громадського уряду, у неї виникали труднощі при одруженні [13, с. 255].

Такі діти народжувалися в різних середовищах: не лише у селянських родин, а й у панських палатах, у тому числі королівських. Проте якщо для заможних чоловіків і жінок факт наявності позашлюбних дітей не схвалювався, але і не був трагедією, для бідних жінок це було справжньою драмою. Їх засуджувало оточення, а іноді таких жінок виганяли за межі села. Однак найбільшим тягарем для них ставало самотнє виховання дітей.

У найкращому становищі перебували діти заможних чоловіків, які в законному шлюбі не мали дітей. Це особливо стосувалося синів, рідше – дочок.

Щоправда, існує думка, що в язичницькій традиції шлюбні та позашлюбні діти мали рівні права, і лише прийняття християнства погіршило становище останніх.

У католицькій традиції прослідковувалися дві тенденції: перша закликала до поліпшення ситуації позашлюбних дітей, а друга, навпаки, приймала їх неохоче. У канонічному праві переважала друга тенденція,

коли через дискримінацію позашлюбного потомства справлявся вплив на родичів, що жили у гріху [15, с. 266].

У буденному житті позашлюбні діти теж стикалися з постійною дискримінацією. Уже від моменту народження частим явищем було дітовбивство або покидання дітей, чого не було в законних шлюбах.

Власне, намагання позбутися дитини могло з'явитися ще до її народження. Тоді майбутня мати зверталася до знахарок, щоб отримати відповідне зілля, або ж приймала гарячі ванни чи піднімала важкі речі. Зазвичай такі заходи не допомагали, тому вже після народження дитини її вбивали шляхом задушення, переламування хребта чи втоплення. В окремих випадках смерть дитини викликала неналежну опікою. Навіть сувора кара за дітогубство не зупиняла самотніх матерів [15].

В українській виховній традиції дітогубство було найстрашнішим гріхом [4, с. 13]. Вважалося, що після смерті на жінку чекає страшна кара: на тому світі вона вічно буде їсти своїх ненароджених дітей [13, с. 6–8]. Більше того, народна мораль українців уже саме намагання запобігти дітонародженню трактувала як важкий гріх. Тому в другій половині XIX ст. – першій половині XX ст. жінки здебільшого не переривали вагітності, навіть якщо народження дитини було небажаним [13, с. 215]. Меншим гріхом вважалися дії, спрямовані на тимчасову контрацепцію [15].

Наступним важливим моментом у людському житті були хрестини та надання імені. Церква приймала усіх дітей, проте часто позашлюбних священник називав дивними, рідко вживаними іменами. Такий звичай побутував не лише в українців, а й у поляків, німців, пермяків тощо. Прикладом таких імен були Фтеопумп, Онісіфор, Амфілох, Фіфрона, Глікерія [4, с. 59], або ж Тітус, Касьян, Герменегільда, Спіридїон, Панталеон тощо [15, с. 269].

Проте всупереч безправному становищу незаконнонароджених дітей, у народі вважалося, що їхнє народження є легким, а самі вони – щасливі. Такі вірування притаманні слов'янським та германським народам.

Було дуже почесною місією ставати хрещеними батьком та матір'ю таким дітям. Зокрема, так стверджували кашуби – західнослов'янський народ, який проживає на північному заході Польщі. Чехи вважали, що бути кумами неодруженої жінки передвіщає щастя. А от німці та румуни були переконані, що це допомагає кумам щасливо та вдало одружитися у майбутньому. У Польщі та Україні вірили, що в господарстві кумів буде добре вестися худоба [4].

Ян Станіслав Бистронь (1892–1964) – польський етнограф і соціолог, бачив у звичаєві цієї категорії зв'язок, який встановило первісне мислення між плідністю поза шлюбом, та незвичайним і благополучним завершенням [16, с. 31].

Осудливим в українців було ставлення до зведених дівчат. Якщо дівчина позбулася честі до шлюбу, то не мала права одягати вінок. До збезчещеної дівчини нерідко застосовувалися фізичні покарання, їй обрізали косу, водили разом з хлопцем, що звів її, селом, обмазували ворота дьог-

тем, надягали хомут і запрягали до воза. На Бойківщині побутував звичай “зганьблену дівку вести на купу”: посеред села насипали купу каміння, виводили на неї дівчину і доручали найстаршому чоловікові в селі покрити її голову хусткою.

На всій території України найбільш уживаним терміном на означення дівчини, яка народила нешлюбно, був “покритка”. У різних етнографічних районах ще казали: “копилка”, “завилася”, “покрилася”, “скозачилася” тощо [13, с. 213–214, 255].

Покритка не мала права бути у молодіжній дівочій громаді, ходити з непокритою головою, стояти в церкві поруч з дівчатами. Вона була позбавлена можливості брати участь у багатьох ритуалах, зокрема випіканні весільного короваю, виконанні функцій повитухи тощо. Вона продовжувала жити у своїй сім’ї, над нею могли посміятися, при нагоді кинути докір, а іноді й поспівчувати. За народною мораллю, акт “покриття” мав на меті покарати винну і тим відвернути інших від подібних вчинків [13, с. 255].

М. Стельмахович зауважував, що “поведінці легковажної дівчини... виправдання немає. Але з батьків не знімається провина за погану поведінку сина чи дочки. Тому й в уста покритки народ вклав такі слова: “Оце на тобі, моя ненько, за твою науку: колихала ти мене, колихай онуку”, “Гайка-лайка пішла на долинку, принесла дитинку”, “Оце тобі, тату, за твою науку: сядь собі у запічку, колиши онуку” [11, с. 83–84].

Піклувався народ-вихователь і про долю дитини-сироти. Їй присвячено чимало слів співчуття: “За сиротою журба за журбою”, “Сиротою жити – сльози лити”, “Ніхто не бачить і не чує, як сирота плаче і горює”, “Сироту лають і б’ють, а плакати не дають”, “Сироті хоч з моста та в воду”. Зазначаючи, як важко жити дітям “без роду, без плем’я – без привіту, без совіту”, народ ніколи не втрачав надії на поліпшення їхнього становища (“Сирітська сльоза не капає дарма”, “У сироти на подвір’ї сонце засвітить”) [11, с. 113].

У Західній Європі для сиріт створювалися притулки. Уже цезар Юстиніан Великий (527–265) організував *orphantropeia* – притулок для сиріт та покинутих дітей. У Середні віки подібні заклади створювалися насамперед церквою. У 1204 р. у Римі папа Іннокентій III заснував притулок Святого Духа. Загалом церкві належали 1250 таких закладів по всьому світі, вихованцями яких були здебільшого діти, покинуті, віддані на виховання батьками, незаконнонароджені та сироти. Незважаючи на піклування про вихованців, смертність у цих закладах була дуже високою. Найбільше немовлят помирало у віці до одного року. Причиною були найчастіше інфекційні захворювання, брак ліків, а також вроджені вади.

Долею покинутих дітей турбувалася й міська влада. Так, у 1542 р. у Гданську було створено дитячий будинок, до якого приймали дітей за певну оплату. Зрозуміло, що догляд за ними тут був кращим, ніж у притулках, але доступу до них діти бідноти не мали.

У XVIII ст. притулок для покинутих дітей існував і у Львові під егідою сестер-шариток [15, с. 271–277].

Проте для українців більш традиційною була опіка над дітьми-сиротами окремих сімей – названих батьків. В українській етнопедагогіці велику увагу приділено їхньому вибору. До опікунів ставилися дуже високі вимоги, адже замінити батьків нелегко (“Добра мачуха, та все ж не рідна мати”). Опікуном мала бути людина авторитетна, доброзичлива, вимоглива і чесна, з добрим та щирим серцем, пройнята любов’ю до дітей і готовністю виховувати чужу дитину як власну. Здебільшого опікуном ставав близький або далекий родич (“Свій як не заплаче, то хоч скривиться”, “До свого роду хоч через воду”) або бездітна сім’я, яка має бажання всиновити чи удочерити сироту. Нерідко сироту брала і багатодітна сім’я, бо “де шість, там і сьоме пристроїться” [11, с. 113]. Усиновлену дитину називали “годованець”, “годованик”, “вихованець”, “приймак” та наділяли практично усіма правами рідної дитини [4].

**Висновки.** Отже, становище дитини в українській родині минулого було неоднозначним. Незважаючи на бажання мати дітей, зневажливе ставлення до безплідних жінок, поводження з дитиною часто було суворим, застосовувалися репресивні методи виховання. Саме дитинство було швидкоплинним. Уже з трирічного віку діти були позбавлені опіки з боку старших, а з чотирирічного – активно включалися у трудове життя. Власне, це можна простежити за термінологією на позначення дитини різного віку. Складним було життя незаконнонароджених дітей, які часто не мали жодних прав. Деяко кращим було становище сиріт. Етнографічні, історичні праці минулого детально описують побут української дитини. Водночас мусимо зазначити, що сучасні етнопедагогічні дослідження часто міфологізують українську родину та виховання дітей у ній [7].

#### Список використаної літератури

1. Волков Г. Этнопедагогика / Г. Волков. – М. : Издательский центр “Академия”, 1999. – 168 с.
2. Давыдова О. Гуманистические традиции народной педагогики и этнопедагогики / О. Давыдова // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования “Человек и образование”. – 2009. – № 1. – С. 30–35.
3. Дерлиця М. Селянські діти. Етнографічний нарис / М. Дерлиця // Етнографічний збірник НТШ. – 1898. – Т. 5. – С. 121–136.
4. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу: матеріали з полудневої Київщини, зібрав Мр. Г. ; обробив др. Зенон Кузеля // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1906.
5. Євтух М.Б. Етнопедагогіка Ч. I. / М.Б. Євтух, А.А. Марушкевич, Н.М. Дем’яненко, В.В. Чепак. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 150 с.
6. Заглада Н. Побут селянської дитини : матеріали до монографії с. Старолісся / Н. Заглада. – К., 1929. – 180 с.
7. Квас О. Візія дитинства в українській етнопедагогічній традиції / О. Квас // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2011. – Вип. 27. – С. 217–226.
8. Кись О. Материнство и детство в украинской традиции: деконструкция мифа / О. Кись // Социальная история. Ежегодник 2003. Женская и гендерная история / [под ред. Н. Пушкаревой]. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2003. – С. 156–172.

9. Макарушка О. Наука виховання : підручник для шкіл і родин / О. Макарушка. – Львів, 1922. – 152 с.
10. Плотникова А.А. Бесплодие / А.А. Плотникова // Славянские древности. Этнолингвистический словарь : в 5 т. / [под ред. Н.И. Толстого]. – М. : Международные отношения, 1995. – Т. 1. – 1995. – 166 с.
11. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
12. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є.І. Сявавко. – К. : Наукова думка, 1974. – 152 с.
13. Українське народознавство / [за ред. С.П. Павлюка; передм. М.Г. Жулинського]. – К. : Знання, 2006. – 568 с.
14. Щербак І.М. Діти в обрядах та віруваннях українців XIX – початку XX ст. (статевовіковий аспект традиційної культури) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.05 / І.М. Щербак ; НАН України. Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського. – К., 2004. – 18 с.
15. Żołędź-Strzelczyk D. Dziecko w dawnej Polsce / D. Żołędź-Strzelczyk. – Poznań : Wydawnictwo Poznańskie, 2006. – 354 s.
16. Bystroń J. St. Słowiańskie obrzędy rodzinne. Obrzędy związane z urodzeniem dziecka / J. St. Bystroń. – Kraków : Akad. Um., 1916. – 148 s.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2013.*

---

**Квас Е.В. Обычное право и положение украинского ребенка (конец XIX – начало XX века)**

*В статье проанализировано положение украинского ребенка в этнопедагогической традиции. Определено, что педагогическая культура воспитания проявлялась в особом отношении к ребенку через систему народных ценностей. Проведено исследование места ребенка и роли детства в украинской воспитательной традиции.*

**Ключевые слова:** *воспитание, ребенок, детство, этнокультурная традиция, этнопедагогика, методы воспитания, формы опеки.*

**Kvas O. Common right and Ukrainian child's position (XIX – XX century)**

*In the article we investigate Ukrainian child's position in ethnopedagogical traditions. It has been shown that the pedagogical culture of education was demonstrated by the special attitude toward a child through the system of folk values; and also there was a problem of the objective research of child's place and the role of childhood in Ukrainian upbringing tradition.*

*Approving attitude toward a large family is expounded in the number of Ukrainian folk proverbs and sayings; the problem of child's education is reflected through the prism of clear age-old periodization. It has been identified that marriage was considered one of the most important social institutes, related to certain ritual forms and reasons – a sterile woman was often ridiculed and reproached, the birth of members of married couples in one day, the birth on Saturday or in a Maundy-week predicted female sterility, etc.*

*The author states, that theoretically grounded terminology was reasonable on denotation of preschool-aged and juvenile children, that testified inherent Ukrainians practical look to the process of education, which was predetermined by their benefit in housekeeping.*

*Senior children looked after younger brothers and sisters, cleaned in a house, fed domestic animals. On the basis of research it is attempted to distinguish the methods of education, which were outlined in scientific work of Ukrainian ethnopedagogues, such as approval, persuasion, suggestion, positive example. Thus, early ethnographic works of M. Hrushevskiyi, M. Stelmachovych contain proofs of the usage of repressive education methods, among them are threats, quarrel, curse, physical punishment.*

*The conducted content analysis of categories of extramarital children both in Ukraine and abroad were made, grounded to assert that the birth of extramarital children was reprobated, because deprivation of the child of harmonious development, compelled her to suffer and fixed to name "bastard". Extramarital children were given by strange, rarely used names – Fteopump, Tutys, Germenegilda, Panteleon, which were justified coming from the analysis of Ukrainian traditions of education. The author states, that despite of the right position of children born in marriage, it was considered that their birth was easy, they were happy in Slavic and German states.*

*Having analysed the orphan's fate and position, it is proved that they were sanctified to many words of sympathy – "Orphan to live – to pour out tears", "Orphan to be – from a bridge and in water". Places of child's refuges were established by Caesar Justinian (527–265), by papa Inokentiy III; it is scrutinized regardless to caring about pupils, a death rate in these establishments – through infectious diseases, shortage of medications, innate vices –was in a high level.*

*On the basis of retrospective analysis of ideas of guardianship and caring about children it is marked that in the investigated period, the adopted parents had the more traditional guardianship about orphans. A guardian could be an authoritative, benevolent man, kind-hearted, imbued by love of children and willingness to bring up a strange child as his own.*

*Thus, the position of child in Ukrainian family of the past times was ambiguous. It is outlined that starting from three-year age children were the confined burns and from four-year-old they were actively joined to labour life.*

*At the same time it is marked, that modern ethnopedagogical researches often mythologize Ukrainian family and education of children.*

**Key words:** *education, child, childhood, ethnocultural tradition, ethnopedagogy, methods of education, form of guardianship.*

## РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

*У статті на основі офіційних документів та матеріалів, виходячи з сучасних теоретико-методологічних принципів проведено комплексне дослідження історії становлення та розвитку загальноосвітньої школи в Україні в період другої половини ХІХ – початку ХХ століття. На основі використаних джерел аспектно проаналізовано державну політику у сфері становлення та розвитку загальноосвітньої школи в Україні, показано вплив "українізації" на формування та розвиток загальноосвітніх закладів для представників української, російської та інших національностей, що мешкали на території України у зазначений історичний період. Висвітлено місце загальноосвітньої школи в системі народної освіти України, її роль як у культурно-просвітницькому процесі, так і в професійній підготовці учнів. Розкрито негативний вплив класової ідеології на навчально-виховну роботу загальноосвітніх закладів в умовах обмеженої демократії 1920 – початку 1930 рр. та пріоритету класових цінностей над загальнолюдськими.*

**Ключові слова:** реформування, шкільна освіта, період другої половини ХІХ – початок ХХ століття, історія становлення.

Необхідність вирішення глобальних проблем, що постали перед народом України, вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуального й духовного потенціалу нації, формування нової генерації, покоління свідомих і глибоко переконаних патріотів. Реформування системи освіти сприяло появі та розвитку цілої низки прогресивних тенденцій: зроблено значні кроки в побудові національної школи, здійснюється гуманітаризація, диференціація змісту освіти та організації навчально-виховного процесу, з'явилися заклади нових типів, освіта поступово переорієнтовується на розвиток особистості як головну мету навчально-виховного процесу. Проблема доступності, якості та ефективності освіти останнім часом стала надзвичайно актуальною. Виникає гостра необхідність розробки теоретичних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості, які б відповідали новим соціокультурним реаліям. Однією з найважливіших умов виконання цього завдання є проведення ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, тому що ретроспективний аналіз шляхів формування й розвитку знань є найважливішою умовою подальшого прогресу будь-якої науки.

Нинішній практичний і теоретичний стан проблеми розвитку освіти свідчить про недостатню її розробленість і потребу у використанні ціннісної спадщини попередніх років. Загальні питання розвитку педагогічної науки в галузі народної освіти в Україні знайшли відображення в працях А. Бондаря, М. Гриценка, П. Дроб'язка, Б. Кобзаря, Л. Когана, В. Курила, М. Левківського, О. Любара, Л. Медвідь, О. Микитюка, О. Сухомлинської.

*Мета статті* – проаналізувати основні тенденції розвитку системи освіти України в період другої половини XIX – початку XX ст. у контексті освітніх реформ зазначеного періоду.

Аналіз наукової літератури, що висвітлює історико-педагогічний аспект розвитку системи освіти в період другої половини XIX – початку XX століття [1; 4; 7; 12] засвідчив, що урядова освітня політика використовувала у своїх інтересах полінаціональні й поліконфесійні особливості населення українських губерній, а також їх різну історико-культурну й цивілізаційну орієнтацію. Політика центральної влади стосовно східно- і центральноукраїнських губерній істотно відрізнялася від політики щодо іншої частини України. Впливом такої диференційованої освітньої політики можна пояснити значні розбіжності за основними показниками освіти окремих українських губерній.

У ході наукового пошуку встановлено, що із середини 80-х років XIX ст. почалося відновлення позицій церковної школи, яке здійснювалося тут найбільш інтенсивно, ніж у всіх інших губерніях Російської імперії. Особливістю церковно-шкільного будівництва в Україні була перевага низькоякісних шкіл грамоти. Період активного насадження церковних шкіл в Україні охоплює 1884–1904 рр. З 1906 р. у результаті широкого незадоволення населення цими школами їх кількість почала скорочуватися. Суспільне невдоволення шкільною політикою стало причиною поширення в Україні “таємного навчання”.

Вивчення історико-педагогічних джерел [3; 4; 8; 11] довело, що на початку XX ст. діяльність уряду й управління навчального округу були спрямовані на те, щоб у губерніях з перевагою православного населення розширити школи церковного відомства, а розвиток мережі початкових шкіл Міністерства народної освіти (МНО) сконцентрувати в губерніях, де більшість населення відмовлялося від православних церковних шкіл, з метою поширення православ'я ввести викладання Закону Божого рідною мовою місцевому населенню в “іноземницьких” школах. Однак у цей період українська мова не прижилася ані в церкві, ані в костьолі, ані в школі. Стрижень конфесійних устремлінь уряду – зміцнення керівної ролі в освіті за православною церквою – зберігся, незважаючи ні на указ про віротерпимість, ні на маніфест 17 жовтня 1905 р., ні на ряд наступних законодавчих актів і циркулярів.

На території України земська реформа 1864 р. впроваджувалася досить повільно, що було продиктовано особливими політичними обставинами. В Україні земства були введені у 1865–1870 рр. у п'яти лівобережних і степових губерніях, та в 1911–1912 рр. у трьох правобережних (при тому, що у 1897 р. в Україні налічувалося 11 губерній з урахуванням Курської). Проект про західне земство був запропонований міністром внутрішніх справ Д.С. Сипягіним тільки в 1902 р., у результаті чого з'явилася Положення від 15 квітня 1903 р. “Про керування земським господарством у губерніях Виленській, Вітебській, Волинській, Гродненській,

Київській, Ковенській, Мінській (частково знаходилася на території нинішньої України. – *І.К.*), Могилевській і Подільській”. Відповідно до реформи, в українських губерніях вводилися так звані “куці” земства – установи земські за формою, але бюрократичні за змістом і механізмом реалізації поставлених завдань, тому їхня діяльність щодо народної освіти була малоєфективною. У 1904 р. у західних губерніях залишалися поза навчальним процесом тисячі дітей шкільного віку. Однією з найбільш важливих причин слабого розвитку освіти в цих губерніях називалася “відсутність витрат на початкові школи із загальних земських зборів”. Указом імператора від 14 березня 1911 р. було поширено “Положення про губернську й повітову земську установи 1890 р.”, що ставило земства під ще більш жорсткий контроль з боку губернської влади [10].

Водночас діяльність земств у цілому відіграла позитивну роль у розвитку народної освіти в Україні. Узявши на себе функцію каталізатора просвітительського руху, земства виступали за загальну освіту, додання їй світського характеру, демократизацію й перебудову навчально-виховного процесу, підтримували свої вимоги просвітительською діяльністю й матеріальними засобами. Однак ці підсумки були досить скромними порівняно з тими значними завданнями, які ставилися органами народної освіти. Головний конфлікт стосувався суперечності між функціонуванням суцільно української мови в селянському середовищі й упровадженням російськомовної земської школи, що позбавляла учнів перспективи переходу в середню ланку навчання. Тому недоліком початкової земської школи при її форсуванні в Україні стала низька якість знань, а точніше – рецидив неграмотності українського селянства. Незважаючи на активне “висування російського елемента” у справі земської освіти до 1913 р., тенденція демократизації й доступності все-таки дала “перші вруна”. Київське губернське земство стало вживати заходів до відкриття української гімназії, звернувши увагу на етномовну проблему в освіті.

Вивчення фактичного матеріалу та його аналіз довели, що в освітній політиці уряду щодо підготовки вчительських кадрів на першому плані стояли цілі політичні, а тільки потім – просвітительські й освітні. МНО прагнуло дати народній школі слухняного самодержавству вчителя, що володіє елементарними знаннями. МНО свідомо обмежувало освітній ценз учителя й вважало, що викладачем народної школи може бути тільки людина, яка вийшла із селянської маси, де їй потім доведеться працювати. Після 1863 р. у життя твердо вводився основний принцип кадрової політики – не пускати українців, хоча б і “західноруського” вигляду, на вищі й середні посади. Місцевим уродженцям було заборонено займати посади, насамперед по МНО, вище 5-го класу, а по духовній службі – вище священника. М.О. Коялович писав на початку 80-х рр. XIX ст., що в “Західній Росії немає жодного архієрея з місцевих уродженців, всі вони приїхали із внутрішніх російських губерній” [11]. Щоб залучити в західні губернії чиновників, священників і вчителів із центральної Росії, уряд встановив

режим пільг, закріплених у “Положенні про окремі привілеї цивільної служби у віддалених місцевостях, а також у губерніях Західних і Царстві Польському”. Відповідно до редакції цього “Положення” від 1896 р. встановлювалися 50-процентні надбавки до окладів у 9 західних губерніях для чиновників, священиків, що займали класні посади, і вчителів парафіяльних училищ.

На території України вкорінювалася функціонально-державна модель підготовки вчителя, сформульована в офіційних документах і педагогічних працях охоронно-пропагандистської спрямованості. Але політика залучення уродженців центральної Росії до початку ХХ ст. перестала себе виправдовувати, чим і було викликане скасування надбавок до окладів учителям і іншим категоріям службовців у західних губерніях. Учительські семінарії не змогли до кінця виконати роль, визначену МНО в українських губерніях, оскільки разом з лояльними владі готували (в обмеженій кількості) й національно свідомих випускників. Українці становили тільки 10% учительського корпусу, і ця нечисленність пояснювала загальні позиції вчителювання щодо українського національно-культурного руху, його лояльність до уряду. Учителювання України у своїй масі залишалось надійним провідником освітньої політики [12].

**Висновки.** Таким чином, історіософський аналіз розвитку вітчизняної освіти в Україні у період другої половини ХІХ – початку ХХ ст. дав змогу висвітлити тенденції та закономірності становлення національної системи освіти, назвати деякі реформи (реформа системи освіти в 1915–1916 рр.; спроби реформування освітньої галузі 1984 р., 1987–1988 рр.), охарактеризувати альтернативні проекти реформи (Проект української школи Я.Ф. Чепіги, 1913 р.), основоположне освітнє законодавство (Закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР” 1959 р. та ін.) тощо. Для нас є важливими освітні перетворення, зокрема радянської доби.

Зазначимо, що проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми реформування шкільної освіти в Україні в зазначений період. Передусім, на нашу думку, кожний період реформування вітчизняної шкільної освіти може бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження. А також можуть вивчатися такі питання: реформування змісту шкільної освіти, системи управління освітою; підготовка вчителя до здійснення перетворень шкільної освіти; реалізація тих чи інших реформ у певних регіонах України; вплив зарубіжного досвіду на перебіг вітчизняних реформаторських освітніх процесів тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Авдієнко М.О. Народна освіта на Україні / М.О. Авдієнко. – Х. : ЦСУ, 1927. – 101 с.
2. Антонєць М.Я. Проблема реформування змісту шкільної освіти у поглядах В. Сухомлинського / М.Я. Антонєць // Психол.-пед. проблеми сіл. шк. : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / редкол. Н.С. Побірченко (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Наук. світ, 2002. – Вип. 5. – С. 238–256.

3. Білокінь О.І. Українське питання в Державній думі Російської імперії (1906–1917) : дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / Білокінь Олена Іванівна. – Х., 2001. – 221 с.
4. Блонский П.П. Как мыслить среднюю школу / П.П. Блонский // Вестн. воспитания. – 1916. – № 9. – С. 1–46.
5. Бухало С. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К. : Укр. держ. вид-во, 1945. – 15 с.
6. Демков М. Педагогика, ее современное положение и предстоящие задачи / М. Демков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – № 1. – С. 81–102.
7. Десятилетний юбилей школьной реформы // Вестн. воспитания. – 1909. – № 4. – С. 71.
8. Звягинцев Е. Министерские проекты о народных школах / Е. Звягинцев // Вестн. воспитания. – 1906. – № 5. – С. 123–140.
9. Іваниця Г.М. На порозі нової школи / Г.М. Іваниця // ВУШ. – 1918–1919. – № 6/7. – С. 92–98.
10. Козлова Г.Н. Две корневые проблемы государственной воспитательной политики (социально-исторический аспект) : монография / Г.Н. Козлова. – СПб. : Изд. МИНПИ, 2004. – 234 с.
11. Козлова Г.Н. Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты : монография / Г.Н. Козлова ; предисл. А.А. Фролова. – Н. Новгород : Изд. НГПУ, 1999. – 297 с.
12. Энциклопедия общественного воспитания и обучения. – СПб. ; М. : Изд. т-ва М.О. Вольф, 1913. – 67 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2013.*

---

**Колесник І.А. Реформирование школьного образования в Украине (вторая половина XIX – начало XX века)**

*В статье на основе официальных документов и материалов, исходя из современных теоретико-методологических принципов проведено комплексное исследование истории становления и развития общеобразовательной школы в Украине в период второй половины XIX – начала XX века. На основе использованных источников аспектно проанализирована государственная политика в сфере становления и развития общеобразовательной школы в Украине, показано влияние “украинизации” на формирование и развитие общеобразовательных учреждений для представителей украинской, русской и других национальностей, проживавших на территории Украины в указанный исторический период. Освещены место общеобразовательной школы в системе народного образования Украины, ее роль в культурно-просветительском процессе и профессиональной подготовке учащихся. Раскрыто негативное влияние классовой идеологии на учебно-воспитательную работу общеобразовательных учреждений в условиях ограниченной демократии 1920 – начала 1930 гг. и приоритета классовых ценностей над общечеловеческими.*

**Ключевые слова:** реформирование, школьное образование, период второй половины XIX – начала XX века, история становления.

**Kolesnik I. Reform of school education in Ukraine (the second half of XIX – early XX century)**

*On the basis of new documents and materials on the basis of modern theoretical and methodological principles carried out a comprehensive study on the history and development of a comprehensive school in Ukraine during the second half of XIX – early XX century. The main attention is focused on the study of the influence of socio-economic, political, national and cultural processes in the formation and development of educational institutions.*

*This paper analyzes the state policy in the field of formation and development of a comprehensive school in Ukraine, identify the areas of general education schools in the public education system of Ukraine, its role as a cultural and educational process and the training of students.*

*In the article the negative impact of class ideology in the educational work of educational institutions in the formation of the totalitarian system and the priority of the spiritual life of society on the universal values of the class.*

*Analysis of the People's Commissariat of Education Personnel Policy of Ukraine allows to show the relationship of training and professional development of specialists of educational institutions with socio-economic and political life in the country at the beginning of the twentieth century. The paper also highlights the causes and specific historical period of transition it to the side of the Soviet vlasti. V article shows the impact on the personnel policy of the People's Commissariat of Education controversial and largely mutually exclusive processes, such as "ukrainization" and "sovietization".*

*This article summarizes the experience of the national-cultural development in the context of the establishment and development of educational institutions in Ukraine in 1920 – early 1930. The proposed concept of this study allows us to show the dependence of secondary school education and teaching work in it from the main stages of the politicization and indoctrination of public life in the country during the study period, and proves the impossibility of implementing democratic principles in education under the domination of the class ideology.*

*Obtained from the results of this study, collected the actual material can be used for further in-depth study of the problems of cultural and educational construction in Ukraine in the context of Ukraine's history of modern times.*

**Key words:** *reform, schooling, during the second half of XIX – early XX century, the history of formation.*

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

*Історія вітчизняної і зарубіжної освіти свідчить, що проблема валеологічної культури молоді виникла з моменту появи людського суспільства і на подальших етапах його розвитку розглядалася по-різному. На перший план виступає завдання виховання в дітей і підлітків потреби в здоров'ї як життєво важливої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя, до "самотворення" і творення навколо себе здорового середовища існування – формування валеологічної культури особи як частини її загальної культури.*

**Ключові слова:** валеологічна культура, здоровий спосіб життя, цінність, здоров'я, гігієна, середовище.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти є життя і здоров'я людини. Адже лише здорова людина може бути творцем суспільства, оскільки має енергоперетворювальний потенціалом, що забезпечує інтелектуальну й фізичну працездатність. Важливо, щоб і дорослі, і діти опановували знання чинників, способів і засобів, які зміцнюють здоров'я, володіли звичкою постійно здійснювати заходи, спрямовані на його збереження, щоб їм було властиве активне ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших людей – тобто необхідно формувати соціальну потребу жити і бути здоровим. Історія вітчизняної і зарубіжної освіти свідчить, що проблема валеологічної культури молоді виникла з моменту появи людського суспільства і на подальших етапах його розвитку розглядалася по-різному.

**Мета статті** – на основі аналізу літературних джерел визначити особливості становлення валеологічної культури особистості в різні історичні періоди.

В умовах первісного ладу під час виховання молоді головна увага приділялася підготовці її до життя: умінню переносити нестатки, біль, виявляти хоробрість і витривалість. Характерним був обряд "посвяти", коли хлопці у змаганнях виявляли свої фізичні здібності.

У рабовласницькій Давній Греції виділяли дві системи виховання: спартанську й афінську. Виховання у Спарті мало яскраво виражений військово-фізичний характер. Ідеалом був витривалий і мужній воїн. Яскраву картину спартанського виховання намалював Плутарх у біографії спартанського законодавця Лікурга. Виховання в Афінах передбачало інтелектуальний розвиток і розвиток культури тіла. У працях Сократа й Арістотеля містяться погляди на необхідність формування фізичної культури тіла [2].

У повній відповідності з античним ідеалом людини педагоги епохи Відродження виявляли турботу про здоров'я дітей, розробляли методику фізичного виховання (Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Т. Мор, М. Монтень). У педагогічній теорії XVII ст. керівним принципом виховання вважався прин-

цип корисності. Педагоги того часу приділяли велику увагу турботі про зміцнення здоров'я дітей. Дж. Локк у своїй головній праці “Думки про виховання” пропонує ретельно розроблену систему фізичного виховання майбутнього джентльмена, проголошуючи її основне правило: “Здоровий дух у здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого стану в цьому світі...” [3]. Дж. Локк детально описує прийоми гартування, обґрунтовує значення суворого режиму в житті дитини, дає поради щодо одягу, їжі, прогулянки, занять спортом.

Уперше в історії російської педагогічної думки російський діяч освіти Е. Славінецький у педагогічному творі “Громадянство звичаїв дитячих” спробував дати зведення правил, якими повинні були керуватися діти у своїй поведінці. Тут зазначено, як ставитись до свого одягу, зовнішності, як дотримувати правил гігієни. Французькі просвітителі XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо і К.А. Гельвецій в очікуванні нової ери, царства розуму на Землі, у своїх працях розглядали питання виховання нової людини. Ж.-Ж. Руссо у праці “Еміль, або Про виховання” біологізує процес виховання. Він детально зупиняється на прийомах гартування Еміля, зміцненні його фізичних сил. Відзначаючи важливу роль природних задатків, пише: “Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання від природи...” [3]. Гельвецій у праці “Про людину, її розумові здібності і її виховання” вбачає завдання фізичного виховання в тому, “... щоб зробити людину сильнішою, міцнішою, здоровішою, отже, щасливішою, такою, що частіше приносить користь своїй вітчизні...” [3].

У період французької буржуазної революції виникли проекти реорганізації народної освіти. Л.М. Лепелетьє бачив виховання нової людини через “будинки національного виховання”, де фізичне виховання пов'язане з працею. Ідеї фізичного розвитку дитини через працю, вправи, військові ігри, походи висували І.Г. Песталоцці і А. Дістервег. У Росії над перебудовою справи виховання працювали прогресивні громадські діячі і педагоги І. Бецькой, М. Новіков, Ф. Янкович. М. Новіков у статті “Про виховання і наставлення дітей” зазначає, що “... першою головною частиною виховання є турбота про тіло, оскільки освіта тіла і тоді вже потрібна, коли інша освіта не має ще місця...” [1]. О. Радіщев розділяв погляди Д. Локка про основні шляхи і засоби фізичного виховання, вважаючи, що воно повинне починатися з наймолодшого віку і здійснюватися за допомогою різноманітних фізичних вправ і гартування. Розвиток і зміцнення фізичних сил, на його думку, дуже важливі і для зміцнення сил духовних.

Після французької буржуазної революції і промислового перевороту на межі нового сторіччя виділилася діяльність соціалістів-утопістів Ш. Фур'є і А. де Сен-Сімона. Вони стали теоретиками соцієнтарного виховання, метою якого було здійснення повного розвитку фізичних і розумових здібностей дітей із залученням їх до продуктивної праці. Р. Оуен реалізував ідею на практиці, організувавши комуністичні громади в Англії й Америці. Фізичний розвиток він ставив на перший план.

У 1840-х рр. у Західній Європі склався капіталістичний лад, загострилися класові суперечності. К. Маркс і Ф. Енгельс розробляють струнку вчення про всебічний розвиток людини, заснований на єдності розумового, етичного, фізичного й естетичного виховання і політехнічної освіти, тісно пов'язаної з участю в продуктивній праці.

У російській педагогіці В. Белінський і О. Герцен створили революційно-демократичний напрям. Усі аспекти виховання вони пов'язували з однією метою – підготовкою безстрашних борців за кращий суспільний лад. В. Белінський завданнями фізичного виховання визначав: охорону здоров'я дітей, розвиток їх фізичних сил шляхом установа правильного способу життя, організацію ігор, гімнастичних вправ, дотримання правил особистої і суспільної гігієни і засвоєння природничонаукових знань про людину. На його думку, фізичне виховання повинне здійснюватися в тісному зв'язку з етичним.

У 1860-ті рр. у період великого суспільного руху розробляли питання виховання підростаючого покоління М. Чернишевський і М. Добролюбов. М. Чернишевський наголошував на важливості і необхідності фізичного і духовного розвитку людини як цінної якості революціонера. Завданням фізичного виховання він визначав усебічний розвиток фізичних сил і зміцнення здоров'я вихованців. Помітне місце відводив щоденним фізичним вправам, гартуванню організму, які розглядав позитивно і з погляду виховання волі, доводячи на прикладі становлення характеру героя роману “Що робити?” Рахметова. М. Добролюбов оцінював фізичне виховання з погляду розвитку і зміцнення фізичних сил і здоров'я людини, а також як одну з умов успішного розвитку сил духовних: “...тільки за наявності здорового організму, здорових органів чуття, нервової системи і мозку, що є носієм психічних функцій, може цілком нормально проходити духовний розвиток дітей...”[5]. Для правильної постановки фізичного виховання М. Добролюбов пропонував використовувати різноманітні засоби фізичного розвитку, які б відповідали зросту і силам учнів, чергувати фізичні і розумові вправи, працю і відпочинок, забезпечити нормальне харчування і сон дитини. Серед різних засобів фізичного виховання М. Чернишевський і М. Добролюбов відводили помітне місце фізичній праці. Цієї точки зору дотримувався і К. Ушинський. М. Шелгунов однією з головних умов здоров'я учнів вважав звичку до порядного і помірною життя. Діячі початкової освіти М. Корф і М. Бунаков вимагали створення санітарно-гігієнічних умов дитячої навчальної праці.

В епоху імперіалізму кінця XIX – початку XX ст. у Росії наростає суспільний рух у галузі народної освіти. У цей час працює П. Лесгафт – великий учений, організатор педагогічного руху за введення фізичного виховання у школах і дитячих установах. У праці “Керівництво до фізичної освіти дітей шкільного віку” П. Лесгафт пропонує оригінальну систему фізичного виховання на основі закону поступовості і послідовності розвитку й закону гармонії. На межі нового сторіччя існувала науково обґрунтована точка зору провідних учених про роль школи в організації умов для вихо-

вання в дитині бадьорості духу і формування здорового способу життя. В. Фармаковський у своїй праці “Шкільна дієтетика” підкреслює, що саме школа повинна бути приємно естетично упорядкована, щоб впливати на добру вдачу і смаки дітей, а тому вона має нагадувати “біблейський едем”. У цей час наростає інтерес до екзистенціональних проблем гармонії людини з собою і навколишнім її світом.

У період становлення радянської педагогіки основну увагу приділяли трудовому вихованню підростаючого покоління в органічному зв'язку з розумовим, фізичним і естетичним. Здоров'я дитини розглядали в її розвитку через виконання фізичної праці (П. Блонський, Н. Крупська, А. Макаренко, В. Шацька, С. Шацький та ін.). Було створено широку мережу дитячих установ нового типу, оздоровчі майданчики, школи на відкритому повітрі – лісові, степові, приморські, санаторні. У школах складено сталий розклад і розпорядок дня. Двадцять років ХХ ст. ознаменувалися вивченням адаптаційних механізмів людського організму у зв'язку із змінами біосфери (В. Еккорд, П. Мезерницький та ін.) Розробляються й упроваджуються в практику питання сімейного виховання, його впливу на формування потреби в здоровому способі життя. У цей же період з'явилися праці, присвячені залежності процесу формування здорового способу життя школярів від рівня розвитку їх свідомості, чинників волі й установки домінанти волевого посилення (О. Андріанова, І. Назаров та ін.). І. Назаров у праці “Культура волі, система виховання здорової особи” особливу роль у вихованні волі дитини відводить учителям, що, на думку автора, є умовою формування позитивних цільових установок особи в галузі здорового способу життя для вдосконалення адаптаційних можливостей організму.

У кінці 1940-х – на початку 1950-х рр. знов набуває актуальності проблема формування здоров'я. Нова установка на гігієнічний аспект здорового способу життя була викликана необхідністю післявоєнного часу. Основоположником радянської системи гігієнічного виховання школярів визнаний І. Мільман. Ще в 1920-х рр. він розробив систему уроків здоров'я, а його послідовники – серію навчальних посібників з особистої і соціальної гігієни, профілактики збереження працездатності.

У кінці 1960-х і на початку 1970-х рр. відбувається розробка проблеми охорони здоров'я дітей (Н. Бернштейн, Н. Дубінін, Д. Дубровський, А. Кіколов та ін.). Деякі санітарно-гігієнічні матеріали подано в цікавій формі у А. Сергієвського.

У 1970–1980-х ведуться дослідження з питань гігієнічного виховання (М. Бернштейн, В. Воськресенський, В. Загвязінський та ін.), охорони здоров'я дітей, які навчаються, дотримання гігієнічних вимог до організації навчальних предметів (Д. Изуткін та ін.). Як зазначає Л. Татарнікова, ці дослідження не давали моделі гігієнічно здорового закладу шкільного типу, не передбачали механізми впровадження, не обґрунтовували систему заходів (на рівні інтеграції медицини, педагогіки і психології) усіх педагогів у навчальних системах [4].

У 1980–1990-х рр. змінюються напрям досліджень, їх кількісні і якісні параметри. З'являється велика кількість наукових праць і практичних рекомендацій, що розкривають серйозні проблеми і показують шляхи їх вирішення: антиалкогольна й антинаркотична освіта; статеве виховання і психогігієна статі як необхідний аспект формування уявлень про здоровий спосіб життя; збереження психічного здоров'я, методи корекції психофізичних відхилень, резерви підвищення резистентності організму і стійкості психіки та нервової системи дітей. У 1981–1983 рр. І. Березін і Ю. Дергачев створили “Школу наукових основ здоров'я”, де апробували цілісну систему комплексної індивідуальної профілактики (ЦСКП), спрямовану на мобілізацію внутрішніх резервів організму людини і боротьбу з чинниками ризику. Виділяються й абсолютно нові напрями в науці – діанетика (Р. Хаббард), інформаційно-енергетична медицина (Д. Дубровін, К. Макаров, Д. Момот та ін.). У 1980 р. І. Брехманом був запропонований термін “валеологія”, який позначив напрям у науці, пов'язаний із вивченням і формуванням здоров'я, виявленням методів його активного формування. На стику наук про людину розвивається новий напрям у педагогічній науці – педагогічна валеологія як наука про включення людини в процес формування свого здоров'я (Г. Зайцев, В. Колбанов, Л. Татарникова та ін.). Цікава концепція педагогічної валеології розроблена Л. Татарниковою, яка вважає, що новий курс “валеологія” у школі повинен бути спрямований не тільки на забезпечення фізичного і психічного здоров'я школярів, а й буде важливим компонентом філософської гуманістичної освіти, покликаної вирішувати завдання осмислення життя кожної людини в загальній системі всесвіту. Однією з проблем педагогічної валеології є створення освітніх систем і технологій здоров'ятворчості, зокрема інструментарію, що дає змогу об'єктивно відстежити і проаналізувати динаміку зростання здоров'я, допомогти конкретній людині у здійсненні свого особистого і людей, які її оточують, процесу здоров'ятворчості. Тому одним з аспектів сучасної освіти є валеологізація навчально-виховного процесу. Триває розробка концептуальних основ і моделей шкіл здоров'я, діяльності валеологічних служб і центрів, аналізується потенціал змісту навчальних предметів у процесі формування культури здоров'я підростаючого покоління. На перший план виходить завдання виховання в дітей і підлітків потреби в здоров'ї як життєво важливої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя, до “самотворення” і творення навколо себе здорового середовища існування – формування валеологічної культури особи як частини її загальної культури.

**Висновки.** Історія вітчизняної і зарубіжної освіти свідчить, що проблема здоров'я підростаючого покоління виникла з моменту появи людського суспільства і на подальших етапах його розвитку розглядалася по-різному. Суспільству властиве активне ставлення до здоров'я людей, воно формує соціальну потребу жити і бути здоровим.

### Список використаної літератури

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 331 с.
2. История педагогики : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А.И. Пискунова. – Ч. 1 : От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. – М. : ТЦ “Сфера”, 1997. – 192 с.
3. История педагогики : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А.И. Пискунова. – Ч. 2 : С XVII в. до середины XX в. – М. : ТЦ “Сфера”, 1998. – 304 с.
4. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб. : Петроградский и К°, 1995. – 305 с.
5. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: до Великой Октябрьской социалистической революции : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С.Ф. Егоров; авт., сост. С.Ф. Егоров; под ред. Ш.И. Ганелина. – М. : Просвещение, 1974. – 527 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2013.*

---

### **Коробейник В.А. Исторические аспекты становления валеологической культуры личности**

*История отечественного и зарубежного образования свидетельствует, что проблема валеологической культуры личности возникла с момента появления человеческого общества и на последующих этапах его развития рассматривалась по-разному. На первый план выступает задача воспитания у детей и подростков потребности в здоровье как жизненно важной ценности, сознательного стремления к ведению здорового образа жизни, к “самосозиданию” и созданию вокруг себя здоровой среды существования – формированию валеологической культуры личности как части ее общей культуры.*

**Ключевые слова:** валеологическая культура, здоровый образ жизни, ценность, здоровье, гигиена, среда.

### **Korobeynik V. The historical aspects of the formation of valeological culture of a personality**

*The history of national and foreign education shows that the problem of valeological culture of youth has arisen from the moment of occurrence of a human society and is considered differently at the subsequent stages of its development.*

*In the conditions of the primitive society during the youth education the main attention was given to its preparation for a life: to the ability of overcoming the destitution and pain, to show bravery and endurance. In full correspondence with the antique ideal of a person, the teachers in the epoch of Renaissance showed the care about children health and developed a physical training technique. In the pedagogical theory of XVII century the efficiency principle of education was considered as a major principle. In the period of French bourgeois revolution there appeared the projects of reorganisation of the national education, where physical training was connected with a labour.*

*In the forties of XIX century in the Western Europe the doctrine about all-around development of a person is developing, that is based on the unity of intellectual, ethical, physical, aesthetic and polytechnic education, that is closely connected with the participation in productive labour.*

*In the sixties of XIX century, during the big national movement, the questions of education of the rising generation were developed by N. Chernishevsky and N. Dobrolyubov. Chernishevsky specified the importance and necessity in physical and spiritual development of a personality as valuable quality of the revolutionary. The movements in the sphere of national education began to increase in Russia during the epoch of imperialism (the end of*

*XIX - the beginning of XX century). At the same time P. Lesgaft offered the original system of physical training, formed on the basis of the law of graduality and sequence of development and the law of harmony. In the period of the Soviet pedagogics formation, the main attention was given to the labour education of the rising generation in organic connection with intellectual, physical and aesthetic education. In the late 40th – the beginning of 50th the problem of health formation again received the urgency. New installation on hygienic aspect of a healthy way of life had been caused by the necessity of a post-war time. In the late 60th – the beginning of 70th the problems of health protection of children are developed. In 70–80-s' the scientists researche the issues, concerning hygienic education, health protection of children, which study, observance of the hygienic conditions in the organisation of subjects. In 80–90-s' a large quantity of scientific works and practical references are appearing. They open and show the ways of the solution of such problems, as: antialcohol and antidrugs education; sexual education and psychohygiene of a sex, as a main aspect of formation of the concepts about a healthy way of life; preservation of a mental health, methods of correction of the psychophysical aberrations, the reserves of increasing of a resistance of an organism and firmness of mentality and nervous system of children.*

*Nowadays at the first place stands the aim to educate in children and teenagers the requirement in health as the vital value, conscious desire to keep a healthy way of life, “self-creation” and creation around themselves the healthy environment – the formation of valeological culture of a personality as a part of its general culture.*

**Key words:** *valeological culture, a healthy way of life, value, health, hygiene, environment.*

УДК [371.3:330] (09)

І.М. ЛЕОНТЬЄВА

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ЗНАНЬ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 50-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

*На основі аналізу науково-педагогічної, методичної літератури визначено шляхи формування інтересу учнів до знань у школах України в 1950-х рр.: розширення джерел стимуляції; розробка педагогами навчально-методичного забезпечення щодо розвитку інтелектуального, емоційного, регулятивного та творчого процесів у дитини; розвиток соціальних, громадянських, колективних, моральних мотивів. Наведено приклади реалізації визначених шляхів у контексті шкільної освіти.*

**Ключові слова:** *пізнавальний, стійкий, широкий, професійний інтерес, шляхи формування, знання, учні, школа.*

Сучасні реформи в освіті, соціальні та економічні перетворення в Україні потребують від випускників не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно їх застосовувати в різних життєвих ситуаціях. Саме розвиток в учнів пізнавального інтересу до знань і сприяє творчому переосмисленню та практичному застосуванню цих знань у діяльності, пізнанні істини (Г. Щукіна) [7, с. 39].

Одним зі шляхів розв'язання поставлених завдань є критичне осмислення набутого історичного досвіду з проблеми пізнавального інтересу учнів до знань у школах України у 1950-х рр. Саме в цей період розглядалися соціологічні (Г. Гак, А. Здравомислов, Г. Карамішев), психологічні (Л. Виготський, Ю. Жданов, Б. Ломов, С. Рубінштейн), педагогічні (Ю. Бабанський, К. Лигалова) основи теорії інтересу, що вплинуло на пошук нових шляхів та засобів формування пізнавального інтересу в учнів до знань в умовах школи та позашкільного навчання, що є надзвичайно актуальним у сучасних умовах.

Результати аналізу наукових джерел України за останні 10–15 років свідчать про те, що в дисертаційних роботах розглядають різні питання, пов'язані з пізнавальним інтересом. Так, розвиток пізнавальних інтересів засобами культурно-дозвілдової діяльності розглядали Т. Браніцька, Т. Вдовиченко, В. Загривий, В. Марчук, Г. Оленіна. Форми, методи формування пізнавального інтересу до знань різних наукових галузей показано у працях Г. Горбуліч, Ю. Поплавської (музичної), Б. Ведмеденко (фізичної), Н. Житеньової (природничо-математичної), Н. Ярошенко (економічної), І. Варфоломєєвої, Л. Мельничук (географічної), О. Дем'янчук (естетичної), Аль Саед Ахмад Джихади (іноземної мови). Умови формування пізнавального інтересу сформульовано в експериментальних дослідженнях Н. Бібік, Н. Бойко, Н. Друзь, В. Кобаль, Л. Романенко. Історико-педагогічні праці, в яких би досліджувалися шляхи формування пізнавального інтересу учнів до знань, практично відсутні: науковці це питання розглядають у межах предмета дослідження. Так, М. Дубінка визначив основні шляхи розвитку

пізнавального інтересу в педагогічній спадщині В. Сухомлинського; О. Мельникова розкрила специфіку виховного потенціалу основних економічних категорій у педагогічній спадщині А. Макаренка; Г. Василенко узагальнила досвід формування інтересу до економічних знань у школах України другої половини ХХ ст.

Актуальність проблеми, об'єктивна потреба школи в пошуках нових підходів щодо формування пізнавального інтересу в учнів до знань, необхідність відображення і втілення в практику кращих здобутків минулого зумовили *мету статті* – виявити шляхи формування інтересу учнів до знань у середніх школах України у 1950-х рр.

Аналіз нормативно-правових джерел, документації школознавства показує, що в досліджуваній період відбувалася реорганізація системи освіти. Суть нововведення (політехнічне навчання) полягала в поєднанні навчання з продуктивною працею для того, щоб уся молодь у 15–16 років включалася в суспільно корисну працю [6]. При цьому державна система шкільної освіти сприяла конкретизації змісту, видів знань у зв'язку з упродовженням у практику суспільно корисної та виробничої праці учнів, профорієнтації. Це нововведення й зумовило вибір основних шляхів формування в учнів широких і стійких інтересів до знань.

Так, розглядаючи інтерес у діяльності людини як одну з найважливіших рушійних сил, виховання інтересу у молоді до знань основ наук того часу було спрямоване на творче опанування техніки, основ промисловості чи сільського господарства. Одним із шляхів реалізації цього завдання було обговорення на уроках, факультативах, виховних годинах фактів, прикладів, що відображали досягнення радянських людей, які працювали з піднесенням, творчо, домагаючись високої продуктивності праці, зміцнення Батьківщини. Такими прикладами були досягнення переможців соціалістичного змагання, передовиків промисловості і сільського господарства, успіхи новаторів, стахановців, комсомольців Казахстану, які піднімали цілинні землі.

Теза, що інтереси не народжуються разом з людиною, а формуються суспільством і виявляються у трудовій діяльності людини, вплинула на ініціативу вчителів до розробки дидактичного матеріалу для розв'язання завдань, спрямованих на посилення інтересу до знань щодо зміцнення промисловості і сільського господарства. Так, аналіз змісту дидактичних матеріалів з математики, фізики, географії, хімії, історії, рідної мови та літератури показав, що при складанні задач широко використовували матеріал, що стосується досягнень та розмаху соціалістичного будівництва, взаємозв'язку розвитку промисловості міста з комуністичним будівництвом у країні [3; 4].

Формування стійкого пізнавального інтересу як потреби до поглиблення й творчого застосування знань відбувалося з опорою на розвиток професійного інтересу, який розглядався як важливий мотив вибору галузі знань відповідно до майбутньої професії. Важливість цього питання підкреслено в публічній лекції професора Д. Ніколаєнка [5]. Автор рекомендував

розвивати професійні інтереси з молодшого шкільного віку, тому що з віком у дітей стійкість інтересів поступово зміцнюється. Для цього слід розвивати допитливість та інтерес до явищ природи, фізичної культури, мистецтва, але обов'язково наводити приклади з життя геніальних учених, діячів культури, мистецтва. Наприклад, широко використовувалися повчальні ситуації із життя М. Ломоносова, О. Суворова, Т. Шевченка, Л. Українки, І. Павлова, А. Покришкіна, які ще за молодих років виявляли інтерес до творчості і невтомною працею та навчанням розвинули свої прагнення до таланту [5].

Широко використовувалася у 1950-х рр. теза, що інтереси формуються під впливом суспільного життя, матеріалістичних ідей революційних демократів і філософів-матеріалістів. У зв'язку з цим обов'язковим було вивчення творів керівників партії, літературних творів М. Чернишевського, М. Добролюбова, В. Белінського, Д. Писарева та ін. [5].

Як показує аналіз методичної літератури для вчителів, формування інтересу до знань у досліджуваній період було пов'язане з розвитком почуттів, які, як відомо, стають значним стимулом до пошуків людиною нового знання. Учителям було рекомендовано супроводжувати інтерес до знань глибокими переживаннями: “емоціональна сторона інтересу є важливою спонукаючою силою ... в оволодінні знаннями і вміннями” [1, с. 62].

Одним із шляхів формування стійких і глибоких інтересів учнів було залучення науковців, батьків, шефів, передовиків підприємства до виступів перед учнями.

Слід зазначити, що в ракурсі досліджуваної проблеми щодо методичного удосконалення вчителів було розроблено рекомендації з формування знань на уроках. Так, для розвитку інтересу в учнів було рекомендовано: привчати учнів читати художню і науково-популярну літературу; зміст навчального матеріалу пов'язувати з розвитком здібностей у дітей; створювати умови для успішного засвоєння матеріалу та поглибленого розуміння змісту предмета і його практичного значення; розвивати широкі інтереси до знань і діяльності, що відповідає здібностям дитини; спрямовувати виховання дітей у дусі комуністичної моралі, формування матеріалістичного світогляду; інтерес використовувати як стимул для збагачення знань і розвитку здібностей учнів у навчанні, у гуртковій роботі і виконанні ними практичних доручень на агробіологічних і технічних станціях, на пришкільних дослідних ділянках, колгоспах, МТС; підтримувати, правильно спрямовувати і зміцнювати в навчанні допитливість, цікавість під час екскурсій, організацією дитячого читання художньої і науково-популярної літератури, роботою в гуртках [1].

Встановлено, що розвиток пізнавальних інтересів учнів до знань у шкільній практиці відбувався завдяки: поєднанню принципу навчання з продуктивною працею; введенню в навчальні плани практикумів із машинознавства, електротехніки й сільського господарства, на яких учні знайомилися з основними термінами (виробництво, витрати, норма та ін.), поняттями (автоматизація виробництва, внутрішньозаводський обіг, концентрація виробництва, масове виробництво, матеріально-технічне забезпе-

чення, механізація праці, невиробничі витрати, номенклатура продукції, норма виробітку, витрати матеріальних ресурсів, обсяг реалізованої продукції тощо); упровадженню суспільно корисної праці в початковій та основній школі для отримання учнями орієнтирів у житті (збереження суспільної власності, охорона природи, поділ праці та ін.) і виробничої праці у старшій школі; конкретизації знань у структурі навчальних дисциплін з урахуванням соціально-економічних умов тогочасних виробничих відносин, діалектико-матеріалістичних закономірностей суспільного розвитку; посиленню ініціативи вчителів до розробки дидактичного матеріалу з різних навчальних предметів і факультативів, розв'язання завдань.

Зазначимо, що незалежно від визначених шляхів формування інтересу учнів до знань, основну роль у цьому процесі відігравали ідейність, політичні переконання, що панували в той час.

**Висновки.** Таким чином, у 1950-х рр. у школах України відбувалося виховання в учнів пізнавальних широких і стійких інтересів до знань з основ наук з метою реалізації вимог політехнізації, розв'язання завдань підготовки учнів до участі у виробничій праці. Це зумовило такі шляхи формування інтересів учнів до знань: розширення джерел стимуляції (зміст навчального матеріалу пов'язувався з життєвими перспективами; поєднання навчальної, виробничої, суспільно корисної діяльності; спілкування з цікавими людьми); розробка педагогами навчально-методичного забезпечення для розвитку інтелектуального, емоційного, регулятивного та творчого процесів у учнів; розвиток соціальних, громадянських, колективних, моральних мотивів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребує узагальнення досвіду розвитку пізнавального інтересу учнів до знань другої половини ХХ ст.

#### **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. Загрийвий І.В. Формування у старшокласників пізнавального інтересу до економічних знань у позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.І. Загрийвий. – К., 1999. – 18 с.
3. З досвіду здійснення політехнічного навчання в школі / [зб. ст. за заг. ред. проф. А.І. Зільберштейна]. – Х. : Рад. шк., 1956. – С. 130.
4. Ніженський М.П. З педагогічної практики здійснення політехнічного навчання в середній школі : стенограма публічної лекції / М.П. Ніженський. – К. : [б. в.], 1955. – 20 с.
5. Ніколаєнко Д.Ф. Професійна орієнтація учнів і вибір ними спеціальності : стенограма публічної лекції / Д.Ф. Ніколаєнко. – К. : Радянська Україна, 1954. – 37 с.
6. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні : тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1958. – № 11. – С. 3–23.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.

*Стаття надійшла до редакції 28.08.2013.*

**Леонтьева И.М. Пути формирования интереса учащихся к знаниям в школах Украины в 50-х гг. XX века**

*На основе анализа научно-педагогической, методической литературы определены пути формирования интереса учащихся в школах Украины в 1950-е гг.: расширение источника стимуляции; разработка педагогами учебно-методического обеспечения по развитию интеллектуального, эмоционального, регулятивного и творческого процессов; развитие социальных, общественных, коллективных, моральных мотивов. Приведены примеры реализации рассмотренных путей в контексте школьного обучения.*

**Ключевые слова:** *познавательный, стойкий, широкий, профессиональный интерес, пути формирования, знания, учащиеся, школа.*

**Leontieva I. The Ways of Students' Interest to Knowledge Formation in the Schools of Ukraine in 50-ies of the XX century**

*It is stated in the article that grounds of interest theory were studied by sociologists (G. Gak, A. Zdravomislov, G. Karamishev), psychologists (S. Rubinstein, L. Vigotskiy, Y. Zhdanov, B. Lomov), educationalists (Y. Babanskiy, K. Lignalova) in the 50-ies of the XX century. In school practice at that time upbringing of cognitive wide and strong interest in knowledge of the fundamentals of science with the purpose of politehnizatsiya, solving problems of students' training to participate in production work took place.*

*It is determined that in the researched period upbringing of young people interest to the knowledge of science basics as one of the most important driving forces of the child development, was aimed at creative mastery of engineering, basics of industry or agriculture.*

*It is proved that during the researched period the development of students' interest in school practice was carried out in such ways: broadening of the principle of study and productive labor combination; including practical lessons in different fields of industry and agriculture into curricula; introduction of socially useful work in primary and secondary school for pupils to get guidance in life and productive work in senior forms; knowledge specification in subject structure with taking into account social and economic conditions of industrial relations of that time, dialectical and materialist laws of social development; strengthening teachers' initiative to develop didactic materials on various subjects and electives.*

*It led to such ways of students' interest formation: enlargement of stimulation sources (the content of educational material was associated with life perspective, the combination of educational, productive, socially useful activities, communication with interesting people); teachers' elaboration of educational and methodological support for the development of intellectual, emotional, regulatory and creative processes, development of motivation to gain knowledge (social, civil, collective, moral). Examples of the ways usage in the context of school education are given.*

*It is grounded that ideology, political views prevailing at that time played the main role in the formation of students' interest for knowledge.*

**Key words:** *cognitive, strong, wide, professional, interest, ways of formation, knowledge, pupils, school.*

**ХАРИТАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТОВАРИСТВ  
НА ТЕРИТОРІЇ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ  
(ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

*У статті розкрито зміст харитативної діяльності культурно-освітніх товариств (“Марійські дружини”, “Католицька акція”, “Рідна школа”, Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю, “Краєвий шкільний союз”, “Просвіта”) на західноукраїнських землях у першій половині ХХ ст. Визначено основні напрями діяльності товариств: опікування дошкільним вихованням і розгортання мережі дошкільних закладів; опіка бідних, немічних і бездоглядних дітей і дітей-сиріт; відкриття початкових і середніх шкіл та загалом піклування про освіту дітей.*

**Ключові слова:** товариство, харитативна діяльність, дитина, опіка, освіта.

Сьогодні людство прийшло до розуміння значення дитинства в житті людини й відповідальності дорослих перед дітьми. Дійсно, діти є досить незахищеними членами суспільства, оскільки, хоча вони як соціально-демографічна група і забезпечуються правозахистом з моменту народження, у реальному житті права дитини мають декларативний характер і часто порушуються дорослими. Водночас дитинство є найціннішим періодом у житті людини, тому суспільство (уряд, громадські організації, приватні особи тощо) спрямовує свою увагу й діяльність на захист дитинства і створення умов для повноцінного розвитку дитини.

Важливо зазначити, що історично в певних складних політичних, соціально-економічних і культурних умовах держава не завжди могла забезпечити гармонійний розвиток дитини, і частину її функцій брали на себе громадські організації. Так, перша половина ХХ ст. була відзначена полікультурним характером розвитку системи освіти на західноукраїнських землях, незадовільним становищем українства (низьким рівнем освіти й культури населення, недостатньою кількістю навчально-виховних закладів з українською мовою навчання тощо), що зумовлювалося перебуванням цієї території під впливом інших держав (Австро-Угорщини, Польщі, Чехословаччини), пропагуванням і нав'язуванням цими країнами своєї національної системи освіти. Це сприяло значному пожвавленню культурно-просвітницької діяльності громадських і церковних організацій. Намагаючись підвищити рівень національної свідомості й духовної культури української нації, прогресивна громадськість та духовенство почали засновувати різноманітні самодіяльні об'єднання й товариства. Висунувши гасло духовного оновлення, церква розгорнула широкомасштабну освітньо-виховну, громадсько-культурну й харитативну діяльність. Культурно-освітні організації активно розвивали ідеї опіки, виховання, навчання та захисту українських дітей. Ідея була започаткована сокальським священиком Ки-

рилом Сілецьким у 1892 р. та підтримана товариством “Руська охорона”, заснованим українськими громадськими діячами Н. Кобринською та М. Грушевською 1900 р. у м. Львові.

З огляду на це, актуальним є вивчення харитативної діяльності культурно-освітніх товариств у Західній Україні в першій половині ХХ ст.

Це дослідження є складовою програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Аналіз психолого-педагогічної, історичної літератури показав, що сучасні вчені досліджують певні аспекти діяльності культурно-освітніх товариств на західноукраїнських землях протягом першої половини ХХ ст., а саме: опікунську діяльність культурно-освітніх товариств (С. Бадора, Н. Дмитришина, Б. Ступарик, Н. Федорак та інші), громадську діяльність товариств (І. Блажкевичева, І. Мицишин, Б. Савчук та інші), діяльність культурно-освітніх товариств у системі початкової та середньої освіти (М. Галай, Л. Генік, В. Городиська, Л. Дерев'яна, Р. Зозуляк, Н. Ігнатенко, Н. Кошелева, І. Курляк, Л. Маляр, Л. Сливка, В. Стинська, О. Фізеші та інші). Проте питання харитативної діяльності культурно-освітніх товариств у Західній Україні протягом першої половини ХХ ст. окремо не розглядалось.

*Метою статті* є розкриття харитативної діяльності культурно-освітніх товариств на західноукраїнських землях першої половини ХХ ст.

У першій половині ХХ ст. на західноукраїнських землях діяли такі культурно-освітні товариства [1; 3; 8–10]: у *Галичині* – “Марійські дружини” (початок їх діяльності на західноукраїнських землях датований ще ХVІІ ст.), Католицька акція (з 1931 р.), Український католицький союз (з 1931 р.), “Просвіта” (розпочала свою діяльність з 1868 р.), Літературне товариство ім. Шевченка (розпочало роботу з 1873 р.; з 1892 р. – Наукове товариство ім. Т. Шевченка), Товариство ім. М. Качковського (засноване в 1874 р.), Руське педагогічне товариство (засноване в 1881 р.; з 1912 р. – Українське педагогічне товариство; з 1926 р. – “Рідна школа”), Товариство наукових викладів ім. П. Могили (з 1908 р.), Товариство галицьких греко-католицьких священиків (з 1816 р.), “Руська охорона” (з 1990 р.), Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю (з 1917 р.) та інші; на *Буковині* – “Руська бесіда” (з 1869 р.), “Міщанська читальня” (з 1880 р.), “Руський народний дім ім. Федьковича” (з 1884 р.), “Руська школа” (засноване в 1887 р.; з 1908 р. – “Українська Школа”) та інші; на *Закарпатті* – “Руська Бесіда” (з 1867 р.), “Просвіта” (діяло з 1920 р.), “Товариство ім. О. Духновича” (діяло з 1923 р.) та інші [1; 3; 8–10]. Ці товариства мали на меті морально-релігійний вишкіл, піднесення рівня освіченості, вихованості та громадянської зрілості не лише своїх членів, а й усієї громадськості та розгортання широкої харитативної діяльності (благодійної, освітньої, релігійної діяльності в інтересах суспільства або окремих категорій осіб). Друга світова війна припинила існування майже всіх това-

риств. Охарактеризуємо детально діяльність найбільших і найактивніших з них.

Найпершими серед організацій релігійного спрямування на українських землях розпочали свою працю “Марійські дружини”. Вони дотримувались так званого “принципу еліти”, що передбачав жорсткий відбір учасників. Критеріями такого відбору були активність, працьовитість, високий рівень духовності, національної свідомості. “Марійські дружини” склалися із секцій, кожна з яких мала свої специфічні функції. Так, євхаристійна секція займалася проведенням і популяризацією релігійних практик, а також духовною опікою над дітьми. Члени рефератно-пресової секції поширювали релігійну літературу, створювали читальні та бібліотеки, засновували й підтримували періодичні видання. До завдань членів добродійної секції входило відвідування убогих родин, надання їм матеріальної та моральної допомоги, організація безкоштовного харчування, розміщення сиріт у притулках, організація курсів неграмотних тощо. Відвідуванням хворих у лікарнях, збиранням для них грошей, відповідних харчів, налагоджуванням їх листування з рідними займалися члени шпитальної секції. Широкий обсяг завдань ставили перед собою й учасники харитативної секції. Вони дбали про підтримку убогої шкільної молоді, сиріт, закладали так звані “порадні матерів”, шпиталі, притулки, садочки, ясла, створювали різні бурси, фахові майстерні, поради для вибору професій, надавали лікарську та грошову допомогу.

Імпульсом до активного створення аналогічних товариств, швидкого зростання кількості їх членів стала розпочата у 1931 р. “Католицька акція”. Товариство діяло на основі злагодженої співпраці різноманітних “апостольств”. Серед них слід відзначити вступне, апостольство духовного милосердя, групи харитативної діяльності, філантропічної допомоги, апостольство вишколу світських провідників та інші. Власне “Католицька акція” виступала ініціатором створення Українських католицьких союзів як своїх нижчих підрозділів. Українські католицькі союзи залучали до членства широке коло бажаючих і об’єднували представників різних вікових груп [3].

Іншою українською культурно-освітньою організацією, яка опікувалася питанням розвитку дитини й дитинства, була організація “Рідна школа”. Спочатку вона була місцевим львівським товариством, що мало на меті видавати лише книжки для шкільної молоді, виправляти існуючі букварі, пізніше видавало журнали для педагогів “Учитель”, а для дітей – “Дзвінок”, вносило петиції й меморіали на захист прав української мови навчання в школах, українських шкільних підручників та українського діловодства в школах.

У 1891 р. згідно зі зміненим статутом товариство поширило свою діяльність на провінцію та почало там закладати свої філіали. Так, у 1900 р. у Галичині вже існувало 12 філіалів. Крім того, товариство відкрило першу українську “виділову” (7 класів) дівочу школу ім. Т. Шевченка у Львові, заснувало бурси, а для дівчат утримувало окрему бурсу у Львові під назвою “Дівочий інститут ім. Св. Ольги”. У 1903 р. розпочала діяльність перша українська приватна учительська семінарія. Згідно зі зміненим у

1906 р. статутом, філіали товариства отримали право засновувати в селах педагогічні гуртки, завдяки чому ідея української школи почала швидко поширюватися в усій Галичині. Уже перед Першою світовою війною у Східній Галичині заходами Українського педагогічного товариства кількість народних шкіл зросла до 2496, тобто майже кожне село мало свою школу. Так само поширювалися справи із середнім шкільництвом. У Галичині в цей час було 8 українських гімназій, 2 державні учительські семінарії та 8 утравістичних. Однак державне середнє шкільництво не могло задовольнити потреби українців в освіті, тому Українське педагогічне товариство відкривало багато приватних навчальних закладів. Так, приватних українських гімназій було відкрито 14, учительських семінарій – 10, професійних шкіл – 3, доповнювальних промислових – 3.

Після Першої світової війни, коли західноукраїнські землі опинилися в межах польської держави, Українське педагогічне товариство розширило свою діяльність. На основі рішення представників усіх українських центральних товариств, установ та організацій і всіх українських політичних партій із 1920 р. Українське педагогічне товариство стало верховним керівником усього українського приватного шкільного і дошкільного виховання (ця постанова української громадськості ввійшла у змінений статут товариства) [8].

Важливий внесок у реалізацію ідеї опіки, виховання, навчання та захисту українських дітей зробило Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю у Львові. Товариство було створено у 1917 р. для надання допомоги населенню, яке постраждало під час воєнних дій улітку 1917 р. на території Галичини. Згідно з рішенням Крайової шкільної ради з 1918 р., Українському крайовому товариству підпорядковувалося спортивно-просвітницьке товариство “Пласт”, яке після закриття польським урядом у 1930 р. продовжувало існувати нелегально.

Головною метою діяльності товариства була охорона дітей і молоді української національності, особлива опіка над українськими сиротами. Своєю діяльністю товариство охоплювало території Львівського, Тернопільського і Краківського воєводств. Важливими завданнями товариства були: поширення ідеї охорони дітей та опіки над молоддю в періодичній пресі, організація професійних курсів та проведення конференцій; створення філій і гуртків, надання їм матеріальної допомоги; створення та утримання захоронок, професійних шкіл, сирітських притулків та ін.; забезпечення контролю за роботою закладів товариства, що опікуються дітьми; реєстрація дітей, які потребують опіки, виявлення причин та запобігання випадкам занедбання дітей; налагодження взаємозв'язків з іншими товариствами, які опікуються дітьми; унесення пропозицій до законодавства та влади з питань опіки й виховання українських дітей та молоді.

Воєнні дії 1919 р. призупинили діяльність товариства, і лише в 1921 р. наступний голова Модест Каратнийський її відновив. Слід зазначити, що на той час товариство мало різні комісії, що опікувалися його окремими справами. Так, контроль за роботою здійснювала Ревізійна комісія, до складу якої входили Амврозій Березовський, Тиміш Білостоцький та інші.

Для підготовки літнього відпочинку дітей і молоді було створено Комісію розбудови таборів при Головній раді. Її завданням було організувати ремонт і консервацію старих та будівництво нових вакаційних таборів.

Комісія виховних осель і мандрівок молоді організовувала щорічно від 9 до 12 осель (таборів) для дітей та молоді в селах Сокіл і Остодір біля Підлютого, в с. Старява біля Хирова, де могли відпочивати кілька сотень дітей. Був також водний табір у с. Ісаків на Дністрі і табори в Рожанці коло Тухлі на Бойківщині та в Полянні і Прокураві на Гуцульщині.

Товариство мало 35 філій, але в 1930 р. 10 з них було закрито польською владою. У своїй діяльності філії охоплювали опікою до 1800 дітей різного віку. Однак через брак коштів і відсутність державної підтримки допомога надавалася невеликій кількості дітей, які потребували охорони та опіки. Під опікою товариства перебувала також і жіноча промислово-торговельна (ремісничка) бурса, відкрита в 1930 р. у Львові. У бурсі навчались і жили 30 дівчат, переважно із селянських родин.

Напередодні Другої світової війни товариство налічувало 25 філій, які об'єднували 1200 членів, працювало 9 захоронок, 2 бурси, 5 бібліотек, 1 дитяча консультація для матерів, 1 стоматологічна амбулаторія та 1 молочна ферма.

Товариство постійно співпрацювало зі спорідненими організаціями, серед яких Українське педагогічне товариство “Рідна школа”, “Українська захоронка”, “Просвіта”, “Союз українок” та ін.

Шкільну організацію “Краєвий шкільний союз” було створено в березні 1910 р. з метою опору польській шкільній політиці та уряду і спрямування свої зусиль на об'єднання всіх просвітніх сил в одних руках, тобто утворення центральної шкільної організації, яка “своєю компетенцією обіймала би усі роди наших шкіл” [5, с. 45]. Завдання організації були такі: “поширити освіту між найширшими кругами нашої суспільності, щоби придбати для неї потрібне число інтелігенції, а далі збирати фонди, від яких залежить розмах першого напрямку” [7, с. 61]. До складу цієї організації входили представники різних просвітніх товариств і політичних партій (“Просвіта”, “Учительська громада”, Товариство імені Т. Шевченка та ін.).

Найбільше коштів організація витратила на українські приватні гімназії. Не маючи змоги задовольнити ці потреби в державних українських середніх школах, заснуванню яких у належній кількості всіма засобами перешкоджав польський шкільний уряд, українці мусили взятись до закладання приватних середніх шкіл [7, с. 61]. Так, протягом 1912–1913 рр. “Краєвий шкільний союз” опікувався 8 гімназіями (у Буську, Збаражі, Долині, Городенці, Копичинцях, Рогатині, Чорткові, Яворові), 2 учительськими семінаріями, кількома народними й іншими школами та підготовчими курсами до гімназії [7].

Велику роль в організації освіти в Західній Україні відіграло товариство “Просвіта”. На початку ХХ ст. воно активізувало свою просвітницьку діяльність, почало видавати часописи, популярні книжки для народу, у багатьох місцях заклало просвітні товариства. Проте ці товариства “Просвіти”

не змогли широко розвинути свою роботу: “одні з них було закрито за те, що ніякого життя не виявляли, інші за жваву роботу, за “вредное направление”...” [2, с. 57]. Діяльність тих філій “Просвіти”, що залишилися, мусила дещо завмерти і подекуди обмежувалася тільки виставами або вечірками.

На кінець 1912 р. товариство “Просвіта” мало такі результати просвітньої та економічної діяльності: 74 філії, 2468 читалень, 540 крамниць, 339 кас, 14 тисяч членів товариства та понад 120 тисяч членів читальників; утримувало господарчу школу і садівничу в селищі Миловань, школу для господинь у селищі Угерці, торговельну школу, бібліотеку і позичальню книжок у Львові; заклало курси для неписьменних, касові, торговельні й господарські курси тощо [6]. А наприкінці 1913 р. “Просвіта” мала вже 77 філій і 2648 читалень.

Проте окупація Галичини під час Першої світової війни (спочатку російська, а згодом – польська) завдала значної шкоди “Просвіті”. Було знищено читальні, бібліотеки, репресовано активних діячів. У 1918 р. діяльність товариства відновилася, проте вона завжди перебувала під тиском польської влади. Водночас за п’ять повоєнних років кількість філій збільшилася до 96, а читалень “Просвіти” – до 2934. У 1928 р. товариство мало на окупованих Польщею землях Галичини 2934 читальні і 12 508 безпосередніх членів.

Розпочатий польською владою у 1920–1930 рр. наступ на українську культуру призвів до сумних наслідків: значно скоротилася кількість бібліотек, читалень і безпосередніх членів “Просвіти”, різко збільшився її борг. Але товариство не здавалось і в 1934 р. мало 3046 читалень і близько 500 тисяч членів.

У другій половині 1930-х рр. діяльність товариства покращилася. Так, станом на 1936 р. “Просвіта” мала 83 філії, 3209 бібліотек із фондом 688 186 книжок, 3210 читалень, 2185 театральних гуртків, 1115 хорів, 138 оркестрів, 550 гуртків самоосвіти, 86 курсів для неписьменних і 262 гуртки просвітянської молоді.

Проте у 1937–1939 рр. для “Просвіти” почалися тяжкі часи: спочатку польська влада закривала читальні, особливо на північно-західних землях; потім радянська влада знищила в центральному будинку товариства його архів, цінні історичні документи, друковану продукцію (так само вчинили й з філіями “Просвіти” в інших містах); німецька влада також не дозволила відновити роботу “Просвіти”. Відтоді товариство “Просвіта” існувало лише за межами України, і лише наприкінці 1980–1990 рр. відновило своє існування в Україні.

Оскільки освітні потреби різних етнічних груп держава повною мірою не задовольняла, у краї зусиллями культурно-освітніх товариств і релігійних організацій започатковано формування мережі навчально-виховних закладів приватної форми власності [4, с. 14]. Це стосувалося всіх типів навчальних закладів (дошкільних, початкових, середніх, позашкільних), а серед провідних видів діяльності товариств були: опікування дошкільним вихованням і розгортання мережі дошкільних закладів; опіка бі-

дних, німецьких та обездолених дітей і дітей-сиріт; відкриття початкових та середніх шкіл і загалом піклування про освіту дітей.

Таким чином, чітка структура громадських товариств, підпорядкованість вищим підрозділам, демократичний стиль роботи створювали відповідні передумови для ефективної творчої праці. Оригінальні форми й методи роботи товариств забезпечували інтелектуальне зростання, формування християнського світогляду та всебічний гармонійний розвиток учасників. Культивування масових форм роботи сприяло залученню до товариств широкого загалу та створенню нових підрозділів і споріднених організацій. Велика кількість членів, широка різнопланова діяльність товариств стали свідченням їх значної популярності. Тісний взаємозв'язок організацій із церквою, наставництво видатних духовних осіб зумовили чітке дотримання в їхній діяльності християнських моральних норм. Серед основних видів діяльності товариств були піклування про освіту дітей, що зумовило розгортання мережі дошкільних закладів, початкових і середніх шкіл, а також опіка бідних дітей і дітей-сиріт.

Перспективним для подальших досліджень вважаємо розкриття діяльності українських товариств у Галичині з організації дошкільної та початкової освіти дітей, опіки бідних і хворих дітей, дітей-сиріт.

#### **Список використаної літератури**

1. Городиська В. Естетичне виховання учнівської молоді в системі освіти на західноукраїнських землях (др. пол. XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. Городиська. – Дрогобич, 2011. – 20 с.
2. З біжучого життя // Світло. – 1913. – Кн. 2. – С. 57–65.
3. Мицишин І. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кін. XIX – 30-і рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. Мицишин. – Тернопіль, 1999. – 15 с.
4. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. Стинська. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
5. Титаренко С. За рідну школу / С. Титаренко // Світло. – 1912. – Кн. 6. – С. 44–48.
6. Шкільна хроніка // Світло. – 1912. – Кн. 4. – С. 65–72.
7. Шкільна хроніка // Світло. – 1914. – Кн. 5. – С. 55–63.
8. Державний архів Львівської області, Ф. 7, Оп. 4, Спр. 47 “Документи про організацію діяльності Українського товариства “Рідна школа”, його гуртків (статути, інформації, звіти) та про активізацію діяльності студгуртка ім. П. Могили після 2-го студентського конгресу”, 1921–1939. – 48 арк.
9. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, Ф. 321, Оп. 1, Спр. 1 “Статут Українського крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю у Львові”, 1917. – 16 арк.
10. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, Ф. 321, Оп. 1, Спр. 8 “Листування Комісії виховних осель і мандрівок молоді з організаціями і приватними особами про організацію літнього табору для дітей. План табору в с. Сокіл Станіславівського повіту”, 1919. – 43 арк.

*Стаття надійшла до редакції 19.08.2013.*

**Лупаренко С.Е. Каритативная деятельность культурно-образовательных обществ на территории Западной Украины (первая половина XX ст.)**

*В статье раскрыто содержание каритативной деятельности культурно-образовательных обществ (“Марийские дружины”, “Католическая акция”, “Родная школа”, Украинское краевое общество охраны детей и опеки над молодежью, “Краевой школьный союз”, “Просвещение”) на западноукраинских землях в первой половине XX в. Определены основные направления деятельности обществ: забота о дошкольном воспитании и расширение сети дошкольных учреждений; опека бедных, немощных и обездоленных детей и детей-сирот; открытие начальных и средних школ и в целом забота об образовании детей.*

**Ключевые слова:** общество, каритативная деятельность, ребенок, опека, образование.

**Luparenko S.E. The charitable activity of cultural-educational societies in Western Ukraine (the first half of the 20<sup>th</sup> century)**

*This article is dedicated to revelation of the content of charitable activity of cultural-educational societies in Western Ukraine during the first half of the 20<sup>th</sup> century. The factors which caused the appearance of the cultural-educational societies have been determined. They were difficult political, social-economical and cultural conditions of life, wish of Ukrainian people to raise the level of national consciousness and spiritual culture of Ukrainian nation, not enough satisfaction of educational needs of people of different nations and others. It has been emphasized that all cultural-educational societies cooperated with church and religious organizations in their charitable activity. The tasks and activity of the most widely-known and respectable societies (Maris Squads, Catholic Action, “The Native School”, “The Ukrainian Regional Society of Children’s Protection and Youth’s Guardianship”, “Regional School Union”, “Enlightenment”) have been characterized. The activity of the most of these societies was aimed at Ukrainian children’s protection; the spread of the idea of children’s protection; creation of subsidiaries; holding various conferences, congresses dedicated to the problem of children’s protection; creation and maintenance of pre-schools, schools, orphanages and other different organizations which care for children’s protection and control over them; registration children who needed care and protection, indentifying the causes of their bad life conditions and prevention of them; making suggestions to the government and legislative body on the issue of children’s protection. The main kinds of activity of these societies have been determined. They were care for preschool education and expansion of the network of preschools; care for poor, sick and destitute children and orphans; funding primary and secondary schools and care for education on the whole. The advantages of the cultural-educational societies have been revealed. They were a clear structure of these societies, subordination to higher departments; democratic working style; creative, original forms and methods of work, wide use of mass forms of work; close interrelationship of these societies with church and religious organization, prominent clerics’ mentoring, acting according to Christian moral norms; great number of members; broad diverse activities of the societies. The results of the activity of these cultural-educational societies have been identified (intellectual growth and raise the level of national consciousness of Ukrainian people; creating a wide network of various establishments for children’s education and protection; shaping the Christian worldview; round harmonious development of all participants of these societies; popularity of the societies with people of all nations, involvement of the general public in the activity of the societies; funding new subsidiaries and new societies which aimed at children and youth’s protection; the care coverage of children, providing children with various services: educational, recreational, therapeutical and others).*

**Key words:** society, charitable activity, child, care, education.

УДК 371.4 Еліот: 378.4(744): 378.112.001.36(045)

С.Е. ЛЯТУРИНСЬКА

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ Ч.В. ЕЛІОТА І ЙОГО ПОПЕРЕДНИКІВ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ГАРВАРДІ

*У статті розглянуто генезу американської освіти на прикладі становлення Гарварду. На основі аналізу та узагальнення фактів висвітлено шлях розвитку цього вишу від його утворення до занепаду та згодом відродження під час правління 22-го президента Ч.В. Еліота. Розглянуто основні новації, проведені цією особистістю у стінах Гарвардського університету, що вивели його на принципово новий рівень розвитку.*

**Ключові слова:** Гарвард, американська освіта, новації.

На початку ХХІ ст. усе більш очевидною стає тенденція використання демократичних цінностей та її різноманітних аспектів – автономізації, лібералізації, гуманізації, плюралістичності, профільності, відкритості – як декларативних намірів державної політики в освітній галузі, що рідко відповідають дійсності, а ті аспекти, які втілюються у життя, демонструють негативні результати, як правило, через непродумане, непослідовне та надто швидкісне втілення.

Міністерство освіти і науки України тільки наголошує на необхідності модернізації вищої школи, рідко вживаючи дійсно модернізувальних заходів, про що неважко зрозуміти, аналізуючи якість освітніх послуг, які стають гіршими з року в рік. Серед причин, що перешкоджають руху вперед, переважає тотальне нехтування бажаннями студентів щодо змісту та методів навчання, яке призвело до того, що вони просто стають у чергу за дипломом, не докладаючи необхідних зусиль для досягнення високого рівня реальних компетенцій. Очевидно, що український освітній простір уже давно вимагає реформаторських дій на практиці, а не тільки на папері.

У такій ситуації дуже корисним буде аналіз досвіду одного з найкращих вищих навчальних закладів світу – Гарвардського університету, який зі скромного коледжу, що готував 9 студентів до приходської діяльності, за чотири століття перетворився в один з найпрестижніших та авторитетніших наукових і освітніх центрів, заснованих на принципах демократії, які в Україні лише декларуються. Він упевнено очолює “Academic Ranking of World Universities” (або “Шанхайський рейтинг”) [2], який після оприлюднення у 2003 р. отримав безліч схвальних відгуків і наразі вважається одним із найбільш авторитетних і виважених світових рейтингів вищих навчальних закладів. За даними іншого авторитетного рейтингу “Times Higher Education World University Rankings” [9], Гарвард беззмінно очолює список кращих світових університетів. Із цим університетом також пов’язані постаті 8 президентів США, 75 лауреатів Нобелівської премії, імена відомих меценатів, науковців, бізнесменів тощо. Слід зазначити, що до середини ХІХ ст. цей заклад мало чим виділявся з-поміж безлічі універ-

ситетів і лише з початком діяльності 22-го президента Чарльза Вільяма Еліота – американського академіка, професора, новатора – все почало помітно й швидко прогресувати, перетворюючи Гарвард із маленького провінційного коледжу на великий, відомий на весь світ університет.

*Метою статті* є ретроспективний аналіз розвитку Гарвардського університету та ролі Ч.В. Еліота у цьому процесі.

З перших днів існування американської держави освіта посідала особливе місце серед основних державотворчих чинників. Однією з історичних особливостей, що відрізняла систему освіти США від інших країн, була “домінуюча релігійність” [1]. У жодній іншій християнській країні педагогіка не зазнала настільки сильного впливу християнського віровчення, як у США [2]. Це пояснюється тим, що США є державою емігрантів, значна частина яких залишила Старий Світ, у тому числі у зв’язку з релігійними утисками.

Генеза американської освіти бере початок від перших англійських колоністів – пуритан, які прибули у Новий Світ та заснували Массачусетську колонію на східному узбережжі Північної Америки у 1630 р.

Елементарна грамотність для пуритан була важливою для збереження свободи релігії, тож кожна людина повинна була вміти вільно читати Біблію та писати своє ім’я. Освіті надавалося особливе значення, що стало причиною заснування великої кількості шкіл і коледжів для надання освітніх послуг населенню.

Серед таких шкіл і коледжів слід виділити заснування Гарвардського коледжу для підготовки священнослужителів. Його історія починається у 1630-х рр., коли Джон Гарвард, випускник Кембриджського університету, багатий вихідець із Чарльзтауна, відібрав на навчання близько десяти 14-річних юнаків і навчав їх за власні кошти теології, логіки, математики. Це стало першим кроком до розвитку 400-літнього шляху становлення, занепаду та розквіту Гарварду. Після своєї смерті у 1638 р. Дж. Гарвард пожертвував половину свого майна (800 фунтів) та свою бібліотеку (близько 400 книг) на створення коледжу [8]. Це було досить характерно для розвитку перших коледжів у США, більшість з яких засновувалися на базі приватної ініціативи, головним чином, релігійними громадами та суспільними діячами [5].

Гарвардський коледж став університетом лише у 1780 р., коли Массачусетська конституція набула чинності та офіційно визнала його право на це звання. Тож у нашій статті до цього року ми будемо його зазначати як Гарвардський коледж, а після – як університет.

Аналізуючи перші роки діяльності Гарвардського коледжу, можна виділити той факт, що він давав класичну англійську освіту з однією відмітною особливістю – домінуванням пуританської філософії перших американських колоністів. В офіційних документах від 1643 р. зазначено, що коледж “надає знання, необхідні юнацтву, які позбавляють наших священнослужителів від пільми невігластва”. Дійсно, більшість вихованців перших років ставали пресвітерами в пуританських громадах [8]. Але таке домінування тривало досить

недовго і змінювалось разом зі змінами суб'єктів управління й особливостей соціально-економічних відносин, історичних подій. Прослідкуємо за логікою цих змін у контексті стислих характеристик діяльності президентів.

У 1640 р. Генрі Данстер, випускник Кембриджу, став першим президентом Гарварду. На своєму посту він залишався довгі 14 років. Під час свого правління він установив академічні, моральні та духовні стандарти, запровадив постійне адміністративне та фінансове управління для цієї установи, які успішно функціонували протягом багатьох наступних поколінь.

Наступні 5 президентів: Ч. Чонсі (1654–1672), Л. Хор (1672–1675), У. Оукс (1675–1681), Дж. Роджерс (1682–1684) та І. Метер (1685–1701) продовжили підтримувати стандарти, запроваджені першим президентом. Але вже під час правління І. Метера з'явилися перші ледве помітні ознаки занепаду цього коледжу, зазначає Д. Біль [3]. Аналізуючи джерела з історії розвитку Гарварду, головною причиною початку занепаду можна виділити особистісне недбале ставлення президента І. Метера до своїх обов'язків, оскільки він часто був відсутній у стінах коледжу та приділяв мало уваги його проблемам. До того ж, його вважали занадто консервативним, він не “йшов у ногу із часом”, а коледж уже потребував інноваційних кроків.

Аналіз публікацій фахівців з історії педагогічної думки та вищої освіти дає змогу зробити висновки про те, що Гарвард із цього часу почав переживати не найкращі часи: система освіти не відповідала актуальним вимогам часу й виявляла свою неспроможність щодо задоволення потреб студентів, спостерігався регрес якості навчання, був відсутній єдиний орієнтир розвитку цього вишу. Цей період існування університету досить влучно описав у 1960 р. доктор Ч. Вудбрідж: “чотири слова можуть описати поступовий шлях занепаду Гарварду: настрої, методи, мораль, місія” [10].

У цьому сенсі С. Вілард, який виконував обов'язки віце-президента у 1701–1707 рр., але так і не був призначений президентом коледжу, являв собою явну зміну в настрої Гарварду. Він був рішуче налаштований дозволити “вільний та ліберальний” дух у коледжі, на відміну від попередників, які суворо контролювали дисципліну студентів.

Подальша еволюція навчального середовища відбувалася під час правління 7-го президента – Дж. Леверетта (1708–1724). Аналізуючи період його президентства, можна зробити висновок, що це був перший світський президент, який змінив релігійні методи управління коледжем. Він проголосив курс на “інтелектуальне звільнення” цього навчального закладу від пуританізму та зробив Гарвард осередком навчання з духом релігії, на відміну від попередників, які вбачали його школою богослов'я специфічного віросповідання.

Наступний президент – Б. Уодсворт, який зовсім не був прихильником суворої дисципліни, відображав зміну в настрої, методах, а також ще й моралі. Це виявлялося в тому, що студенти повністю заперечували пуританську стриманість, слово “свобода” стало улюбленим у стінах коледжу. Це була бурхлива ера: студенти зловживали алкоголем, розважалися, лаялися, грали в азартні ігри, розігрували викладачів.

Президентство Е. Холіока (1737–1769) припало на час “Великого пробудження” – руху проти політичної та духовної монополії теократичної олігархії пуритан, тож являло собою зміну не тільки в настрої, методах, моралі, а ще й у місії, або доктринному контенті коледжу. Про це говорив Дж. Уайтфілд – відомий проповідник на теренах Англії та США: “Недбале ставлення до навчання панувало в коледжі. Студенти не знали матеріалу, що викладався, не могли відповісти на прості запитання із Біблії, але все рівно отримували свої дипломи та захищалися радою наглядачів” [3].

З огляду історичної літератури з теми стає очевидним, що з кожним наступним президентом популярність Гарварду стрімко падала. Наприклад, С. Лок пішов у відставку вже через 3 роки, так нічого і не зробивши на своєму посту. Його змінив С. Ленгдон, чий термін припав на революційну еру – війну за незалежність США, тож кількість студентів різко зменшилась.

Особистісні та професійні якості Дж. Вілларда, С. Веббера та Дж. Кіркланда не змогли запобігти двом студентським повстанням, які трапились у стінах Гарварду. Саме вони привели до прийняття нових 13 текстів законів, що змінили розклад, структуру факультетів та класів. Також новий статут зобов’язав президентів робити щорічну доповідь раді наглядачів.

Проводячи дослідження, ми дійшли висновку, що пролонгована зацикленість тільки на релігійних дисциплінах, давніх мовах та класичний навчальний план уже не відповідали вимогам суспільства, яке розвивалось. Статичне управління коледжем одними президентами або хаотична організація навчання іншими призвели до тотального нехтування інтелектуальним і духовним потенціалом студентства. Консервативність Гарварду виявилась у змісті й технологіях навчання, коли студенти отримували певну базу знань, але не мали інформації щодо їх практичного застосування.

Перші кроки до відродження Гарвард почав робити під час президентства Дж. Квінсі (1829–1845), який запровадив перше дослідницьке відділення – астрономічну обсерваторію – у 1839 р. Але проблеми з дисципліною продовжували панувати у стінах цього вишу. Суворе головування Дж. Квінсі призвело до одного з найбільш деструктивних студентських заворушень в історії Гарварду у 1834 р.

Наступні маленькі кроки до відродження намагалися зробити Е. Еверетт (1846–1849), Дж. Спаркс (1849–1853), Дж. Уокер (1853–1860), К.К. Фелтон (1860–1862) та Т. Хілл (1862–1868). Вони йшли в правильному напрямі, але їх дії не були систематичними, а скоріше хаотичними. Усі їх невеликі успіхи, такі як запровадження наукової школи Лоуренса, незначне збільшення кількості студентів з півдня, заснування Стоматологічної школи тощо, нівелюються прикрими випадками студентських заворушень, тому що, знову ж, особистісні якості жодного з президентів не дали змоги зробити крок назустріч студентам і налагодити зворотний зв’язок.

Зважаючи на таку ситуацію, Гарвардська корпорація та Гарвардська рада наглядачів дійшли висновку, що ситуація потребує втручання та активних дій. Необхідно було знайти людину, яка б не належала до духівництва та була особистістю “із загальною культурою, тверезим поглядом та

здоровим глуздом” [4]. Також новий керівник повинен бути тісно пов’язаний з життям університету та бути випускником останніх 20 років.

Через місяць після того як вимоги для пошуку нового президента було встановлено, вийшла у світ перша стаття Ч.В. Еліота “Нова Освіта”, де він експлікував свої інноваційні ідеї з реформування освіти у США. Вихід цієї статті і ті факти, що Ч.В. Еліот був випускником Гарварду, закінчив його з відзнакою, працював тут викладачем математики та хімії, а тому був знайомий із проблемами цього вишу зсередини, і вирішили його долю. Його обрали 22-м президентом Гарварду.

Свою організаційно-педагогічну новаторську діяльність з удосконалення надання освітніх послуг у Гарварді Ч.В. Еліот розпочав ще під час роботи тут простим викладачем математики та хімії, коли втілював ідею практичного застосування теоретичних знань. Прикладом може бути те, що на заняттях з математики він зміг забезпечити зацікавлених студентів необхідними інструментами для закріплення здобутих знань на практиці. Університет був оглянутий та виміряний до останнього дерева та стежки, а вулиці Кембриджу опрацьовані на 1,5 милі в усіх напрямках. На базі цих досліджень було зроблено мапу Гарварду, яку і сьогодні можна побачити в бібліотеці університету [4].

Президент Ч.В. Еліот дійшов висновку, що акредитований метод проведення усних екзаменів 2 рази на рік неприйнятний для перевірки знань студентів. Тож він, за підтримки іншого викладача Пірса, запропонував на факультеті метод письмової перевірки знань, який після складних дебатів було прийнято. Це значно покращило якість знань студентів, тому що вони повинні були не тільки знати матеріал на пам’ять для усного викладання, а ще й уміти грамотно написати його.

З метою осягнення всієї колосальності проведеної Ч.В. Еліотом роботи під час його 40-річного правління потрібно зрозуміти, яким був коледж у 1869 р., коли новий керівник тільки став до обов’язків. Це був найстаріший коледж у країні, який не мав бази для глибокого та вичерпного дослідження з жодного наукового напрямку або предмета. Наприклад, усі заняття з історії були заздалегідь спланованими та трималися в межах, за які викладачі не виходили. Також на цей час були відсутні лабораторні роботи, тобто студенти не мали можливості втілення теоретичних знань на практиці. Гарвард того періоду можна описати як “університет у складному становищі з невизначеним ставленням до навчання та науково-дослідної роботи, вільно пов’язаний з масою професійних шкіл” [4].

Посівши свій пост, Ч.В. Еліот наголосив, що цей заклад використовує застарілу систему та методи навчання, де все викладання проходить на елементарному рівні, а предмети, які викладаються, нерівноцінні. Наприклад, латині та грецькій мові надавався більший пріоритет, ніж іншим предметам [7]. Гарвард нав’язував встановлені традицією предмети молоді, яка не бажала їх вивчати. З висоти свого досвіду студента, а потім і викладача, Ч.В. Еліот з упевненістю констатував, що університет був позбавлений оригінальності та натхнення. Це яскраво підкреслював класичний на-

вчальний план з установленими для всіх студентів однаковими заняттями. Він придушував дух змагання між студентами, коли конкуренція відіграла би дуже важливу роль у бажанні вивчити той чи інший матеріал. За короткий час Ч.В. Еліот дійшов думки, що нічого творчого або натхненного не вийде із суворого, обов'язкового викладання, та почав втілювати в життя елективну систему занять, яка базувалась на таких постулатах:

1. Свобода вибору занять.

2. Можливість отримати нагороду або відзнаку за свої досягнення з певного предмета або у сфері навчання.

3. Самоорганізація автономної поведінки студентів [6].

Безперечно, це був один з найвпливовіших внесків, який змінив не тільки Гарвард, а й усю систему вищої освіти США.

У 1894 р. Ч.В. Еліот запропонував використовувати заняття за вибором також і у школах. Елітні школи-інтернати, більшість яких була відкрита під час його президентства, та публічні середні школи пристосували свій навчальний план під вимогливі стандарти Гарварду. Він працював над створенням зв'язку шкіл з університетами, тобто створенням наступності в навчанні. Президент виступав за збільшення обсягу знань для учнів середніх шкіл і вважав, що школа повинна бути не трампліном для вступу в університет, а надавати повноцінні знання також і тим учням, для яких вона є останнім щаблем навчання.

Іншими прикладами новаторської діяльності 22-го президента Гарварду є те, що він підвищив вступні вимоги, додав до навчальної програми ряд нових курсів, зробив більш суворими вимоги до здобуття вченого ступеня. У результаті реформ у Гарварді як структурні підрозділи університету були засновані Медична, Юридична школи, школа Бізнесу, школа Мистецтв, а також з'явилися Дендрарій Арнольда та Гарвардський ліс для проведення науково-дослідної роботи.

Звернемо увагу на відмінні організаційно-педагогічні якості цієї непересічної особистості, адже йому вдалося упорядкувати університетський професорсько-викладацький склад школи та факультети і змінити форму подання та перевірки матеріалу з простого переказу вивченого матеріалу на лекції та семінари. Він збудував університетський дух, або корпоративну культуру, яка об'єднала між собою членів корпорації, наглядачів, членів факультетів, випускників і студентів. Завдяки цьому університет дуже розширив свої можливості лабораторіями, бібліотеками, аудиторіями та спортивним обладнанням. Ч.В. Еліот зміг зацікавити впливових меценатів і зробив Гарвард одним з найбагатших приватних університетів у світі.

**Висновки.** Проведений нами аналіз показав, що становлення Гарварду пройшло тривалий шлях еволюційного розвитку, від його заснування у 1636 р. до духовного, морального та адміністративного занепаду у XVIII – на початку XIX ст. та розквіту в кінці XIX – на початку XX ст.

Нами проаналізовано причини занепаду Гарварду, зокрема:

– надмірна зацикленість на релігійних дисциплінах;

- дотримання класичного навчального плану, який зовсім не враховував інтереси студентів та вже не відповідав вимогам суспільства, що розвивалось;
- відсутність можливості практичних занять;
- відсутність бази для глибокого та вичерпного дослідження з певного наукового напрямку або предмета;
- відсутність достатнього фінансування;
- непорядкованість професійних шкіл і факультетів, які входили до складу Гарварду.

Саме над цими недоліками Ч.В. Еліот почав працювати як тільки став до своїх обов'язків президента та досяг найбільших успіхів за всю історію Гарварду. Його головування було вихідною точкою успішного існування цього закладу. Після 40-річного правління Ч.В. Еліота Гарвард беззмінно очолює рейтинги кращих вишів в авторитетних світових виданнях. Цей факт є доказом того, що педагогічні погляди та інноваційна політика Ч.В. Еліота в реформуванні освіти є цінною спадщиною для педагогіки вищої школи.

Ми вважаємо, що проблеми, з якими зіткнувся Гарвард у ті часи, мають явні паралелі із сучасними проблемами вищої освіти України (практика декларації впровадження в систему вищої освіти елективних курсів і традиція їх нехтування, відсутність можливості апробації теоретичних знань на практиці тощо). Тому перевірені часом нововведення Ч.В. Еліота можуть стати надійним підґрунтям для ефективного реформування вищої освіти України.

#### **Список використаної літератури**

1. Харц Л. Либеральная традиция в Америке / Л. Харц. – М. : Изд-во МГУ. – 1992. – 220 с.
2. Academic Ranking of World Universities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.arwu.org/>.
3. Beale David. The rise and fall of Harvard (1636–1805) [Text] / David Beale // Detroit Baptist Seminary Journal. – Fall 1998. – P. 89–101.
4. Cotton E.H. The life of Charles W. Eliot [Text] / E.H. Cotton. – Boston, 1926.
5. Dexter E.G. A history of education in the United States / E.G. Dexter. – N.Y. : Stat Education, 1904. – 271 p.
6. Eliot Charles William. The Elective System [Text] / Charles William Eliot. – 1885. – 16 p.
7. Jordan David Starr. Eliot and the American University [Text] / David Starr Jordan. – 1909. – P. 145–148.
8. Maddocks Melvin. Harvard was once, unimaginably, small and humble [Text] / Melvin Maddocks. – Smithsonian. – Sep. 1986. – Vol. 17 Issue 6. – P. 140.
9. The World University Rankings [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>.
10. Woodbridge Charles. The New Evangelicalism [Text] / C. Woodbridge. – Bob Jones University Press. – 1969. – 62 p.

*Стаття надійшла до редакції 09.08.2013.*

---

**Лятуринская С.Э. Сравнительный анализ роли Ч.В. Элиота и его предшественников в управлении образовательными процессами в Гарварде**

*В статье рассмотрен генезис американского образования на примере становления Гарварда. На основе анализа и обобщения фактов освещен путь развития этого*

вуза с момента его создания до упадка и впоследствии возрождения во время правления 22-го президента Ч.В. Элиота. Рассмотрены основные новации, проведенные этой личностью в стенах Гарвардского университета, которые вывели его на принципиально новый уровень развития.

**Ключевые слова:** Гарвард, американское образование, новации.

### **Liaturyns'ka S. Comparative analysis of the role by C.W. Eliot and his predecessors in the management of educational processes at Harvard**

*The aim of the article is to investigate the genesis of American education on the example of Harvard formation. For this purpose author analyzes the history and modernity of this institution from humble college to becoming a number one university in the world. Author singles out the fact that in the early years Harvard gave a classical English education with one distinctive feature – the dominance of Puritan philosophy of the first American colonists. However, this dominance did not last long and changed along with presidents and socio-economic peculiarities of the time.*

*From the present study, one can find out that Harvard has come a long way of evolution. Author highlights three basic stages of the institution's historical development: foundation (17–18th century), decline (18 early – 19th century) and revival (late 19th – early 20th century).*

*The following reasons for the decline of Harvard are identified:*

- domination of religious subjects;
- classical curriculum that did not take into account the interests of students and did not meet the requirements of society that was developing;
- lack of practical training;
- lack of sufficient funding;
- disorder of professional schools and faculties that were part of Harvard.

*According to the author, a key role in the revival of Harvard belongs to the 22 president – Charles William Eliot (academic, professor and innovator). Several facts proving this point of view are presented.*

*First of all Eliot introduced the elective system that was one of the most influential contributions that changed not only Harvard, but also the entire system of higher education in the U.S.A.*

*Other examples of innovative activity of the 22 Harvard president was that he made stricter entry requirements and requirements for obtaining degrees, added to the curriculum some new courses. As a result of his reforms Medical University, Law School, School of Business, School of Arts were established at Harvard and Arnold Arboretum and Harvard Forest also appeared to provide students with space for research.*

*C.W. Eliot organized university teaching staff into schools and faculties and introduced the new forms of teaching as lectures and seminars. Over his 40-year period of presidency, Harvard expanded its resources with laboratories, libraries, auditoriums and sports facilities. He was able to interest the important donors in Harvard and made it one of the wealthiest private universities in the world.*

*It is proved that the presidency of C.W. Eliot was the starting point of successful existence of this institution. His organizational and pedagogical reforms and innovations brought Harvard to the next level of development that can be traced even today, because this institution heads the top lists of the best universities in reputable international journals.*

*Based on the above analysis the author concludes that C.W. Eliot's pedagogical innovation policy in reforming education is a valuable legacy for pedagogy of higher education and can be used to improve Ukrainian higher education.*

**Key words:** Harvard, American education, innovation.

## ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ ЕДВАРДА СТОУНСА ЯК ФУНДАТОРА ПСИХОПЕДАГОГІКИ

*У статті обґрунтовано твердження про те, що Е. Стоунса можна визначати як фундатора психопедагогіки. Висвітлено складові професійного становлення фахівця з позицій психопедагогіки. Встановлено, що педагогічна система та освітня діяльність Е. Стоунса не були предметом окремого дослідження у вітчизняній педагогіці.*

**Ключові слова:** психопедагогіка, Е. Стоунс, педагогічна майстерність, освітній простір, психологія навчання, практика навчання.

На сучасному етапі розвитку української держави система освіти зазнає докорінних змін. Запорука їх успішного впровадження значною мірою залежить від вивчення та врахування як вітчизняного, так і світового досвіду. У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється доцільність вивчення й інтеграції як минулого досвіду, так і сучасних науково-практичних здобутків.

Відтак, стратегічним напрямом переосмислення мети й завдань сучасного освітнього простору стає подальша демократизація, піднесення авторитету особистості, її культури. Задля цього суспільство має створити відповідні умови молодій людині для оволодіння нею вміннями й навичками в період її становлення, які б дали змогу продуктивно жити та творити в нових умовах світової інтеграції.

Період другої половини ХХ ст. в історії педагогічної думки країн Західної Європи, зокрема Великої Британії, представлений широким спектром різноманітних педагогічних течій і концепцій, серед яких психопедагогіка посідає особливе місце. Досвід Великої Британії з питань педагогічних досліджень у галузі навчання й виховання, організації школи, практична спрямованість її системи освіти й виховання набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки.

У 30–40-х рр. ХХ ст. в період панування “моди на педологію” в СРСР більшість учителів були переконані, що “не слід працю вчителя ставити в умови сізифової праці переварювання дуже різноманітного матеріалу” [1, с. 49].

У 70–80-х рр. ХХ ст. цю проблему активно обговорювали радянські вчені. Активними прихильниками такого обговорення були В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, Н.Ф. Талізін та ін.

Наразі психопедагогіка як наука перебуває в стадії концептуалізації. Вона трактується як поліструктурна, багаторівнева, соціально детермінована творча освіта, що функціонує як інтегральна психолого-педагогічна структура (Н.Ф. Вішнякова, 2006). Тому комплексне дослідження складних нелінійних явищ навчання і виховання особистості має базуватися на методології синергетичного підходу вивчення відкритих систем.

*Мета статті* – обґрунтування твердження про те, що Е. Стоунса можна визначати як фундатора психопедагогіки.

Постає питання щодо вивчення такого сучасного напрямку, як *психопедагогіка*. Саме це поняття увів у науковий обіг професор університету Ліверпуля *Едвард Стоунс* (1922–2005). Його книга під назвою “*Psychopedagogy*” вийшла у СРСР у 1984 р. [5]. За Е. Стоунсом, психопедагогіка мала визначати завдання – розкрити, яким чином досягнення теорії можна застосовувати у практиці навчання.

На початку своєї кар’єри, викладаючи англійську літературу в Шефільдському університеті (Велика Британія), Е. Стоунс звертав увагу на доцільність використання тестів IQ щодо відбору дітей у школах з метою розподілу за відповідними рівнями. Цим напрямом досліджень він продовжував займатися й далі на посаді психолога освіти в Манчестерському університеті (Велика Британія).

Крім того, видатний британський учений багато років досліджував вплив кольору шкіри на інтелект дитини, в якому довів, що колір шкіри не впливає на інтелект дитини, і сформулював концепцію навчання та учіння.

У Ліверпульському університеті вчений займав посаду директора інституту освіти (1972–1982 рр.).

Він був засновником міжнародного журналу “Освіта і навчання”, ініціатором якого виступила міжнародна Рада з якості освіти, до складу якої входили більше ніж 50 країн світу.

Основною вимогою педагогічної системи Е. Стоунса до авторських методик навчання й самонавчання є те, що вони мають відповідати психологічним і дидактичним закономірностям процесу засвоєння знань (інформації, яка є необхідною для пізнання предмета, що вивчається, або вирішення складного завдання) та формування навичок.

Психологічний механізм “моди” на відбір дітей за допомогою тестів, як і низки інших педагогічних методів, Е. Стоунс пояснював схильністю людей, у тому числі й педагогів, досягати зручних для себе цілей і результатів якомога менш енерговитратним способом: “Лише небагато людей здатні свідомо вибирати важкі шляхи” [6]. Тому етичні й соціальні наслідки широко застосовуваного “сортування” дітей досить легко передбачувані й програмовані.

Однією з важливих навичок, якими необхідно оволодіти педагогу, на думку Е. Стоунса, є навчання понять, знань шляхів їх формування. Центральною проблемою майже кожного процесу навчання є невідповідність рівнів володіння поняттям учителем та учнями: “Педагог має бути впевнений, що він і його учні розуміють поняття, які використовують, однаково” [5, с. 73].

Слід визнати, що точка зору Е. Стоунса на сутність психопедагогіки деякою мірою подібна з прийнятими уявленнями про педагогічну психологію навчання як галузі, що досліджує закономірності освоєння знань, умінь і навичок.

Професійне становлення фахівця з позицій психопедагогіки [2; 3; 5] полягає в тому, що:

- ідея професійного навчання зорієнтована на особистість фахівця, актуалізацію його потреби в професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного діалогу;
- поняття педагогічної майстерності визначається як комплекс властивостей особистості професіонала, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі;
- логіка професійного вдосконалення фахівця містить такі рівні:
  - пізнання керівної суті професійної діяльності;
  - пізнання фахівцем власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою й діяльністю інших;
  - освоєння техніки управління взаємодією в процесі організації життєдіяльності;
- мотиви самоактуалізації особистості в професійній діяльності є детермінантами їхньої творчої активності; конкретизують домінуючу роль гуманістичної спрямованості в системі професійно ціннісних орієнтацій викладача.

Основною вимогою педагогічної системи Е. Стоунса до методик навчання й самонавчання є те, що вони мають відповідати психологічним і дидактичним закономірностям процесу засвоєння знань (інформації, яка є необхідною для пізнання предмета, що вивчається, або вирішення складного завдання) та формування навичок.

У своїй фундаментальній праці Е. Стоунс обґрунтовує твердження, що серйозне вдосконалення практики навчання можливо тільки через застосування досягнень психологічної науки. Він стверджує, що вчителю необхідно бути експериментатором, який перевіряє теорію учіння в реальних умовах: “Фактична практика навчання – це найнадійніший і важливіший спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання” [5, с. 60]. Таким чином, Е. Стоунс обґрунтував тезу про те, що поєднання психологічної теорії учіння з практикою навчання є дуже важливим як для розвитку самої теорії учіння, так і для вдосконалення навчального процесу. Проте досягнення педагогічної психології не можуть застосовуватися в практиці навчання безпосередньо. Перш за все, їх необхідно перетворити на дидактичні принципи та системно відобразити в методах навчання, а вже потім екстраполювати в специфічні галузі.

Неоціненна наукова спадщина Е. Стоунса продовжує цікавити науковців всього світу, зокрема й провідних науковців НАПН України (І.А. Зязюн [3], Н.Г. Ничкало [4] та ін.).

Практична інтеграція психологічної та педагогічної наук – це реальність. Штучне відділення психології від педагогіки й навпаки недоцільно з об’єктивної причини єдності об’єкта вивчення та дії, якою є особистість. Необхідно знаходити реальні точки зіткнення й навіть взаємопроникнення

психології в педагогіку та навпаки. Це пояснюється тим, що педагогіка має в певних сферах, особливо у сфері діагностики і психокорекції, спиратися на психологію. Не випадково в педагогічних інститутах викладається комплекс психолого-педагогічних дисциплін, що підкреслює взаємозв'язок цих наук у сфері навчання.

**Висновки.** У результаті теоретичного аналізу літературних джерел та документів нами було встановлено, що освітня діяльність і педагогічна система Е. Стоунса не були предметом окремого дослідження у вітчизняній науці. Значний інтерес до психопедагогічних проблем і їх актуальність у контексті сучасного освітнього простору й вивчення питань, пов'язаних з діяльністю та педагогічною спадщиною Е. Стоунса, дали змогу нам зробити висновок про те, що персоналію Е. Стоунса можна визначати як фундамента психопедагогіки. Крім цього, важливим є вивчення його спадщини з метою запровадження найбільш значущих ідей психопедагогіки в систему сучасної освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Басов М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии / М.Я. Басов // Педология. – 1931. – № 5–6. – С. 45–51.
2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
3. Зязюн І. Психопедагогіка московської психологічної школи / Іван Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 33–41.
4. Ничкало Н. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку / Нелля Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 42–53.
5. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / пер. с англ. под ред. Н. Ф. Тальзиной. – М : Педагогика, 1984. – 472 с.
6. Stones E. The Colour of Conceptual Learning / Edgard Stones // The Colour of Conceptual Learning. Research Intelligent. – Winter. – P. 5–10.

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2013.*

---

#### **Старостина О.В. Педагогическая персоналия Эдварда Стоунса как основоположника психопедагогике**

*В статье обосновано утверждение, что Э. Стоунса можно считать основателем психопедагогике. Рассмотрены составляющие профессионального обучения с позиций психопедагогике. Установлено, что педагогическая система и образовательная деятельность Э. Стоунса не были предметом отдельного исследования в отечественной педагогике.*

**Ключевые слова:** психопедагогика, Э. Стоунс, педагогическое мастерство, образовательное пространство, психология обучения, практика обучения.

#### **Starostina O. Pedagogical personality of Edvard Stones as the founder of psychopedagogy**

*In the article the statement is proved that E. Stones may be considered as the founder of psychopedagogy. The fields of education and psychology have attracted an increasing volume of attention in recent years. The profile of psychology and psychologists has risen in societies which are eager to understand the nature of human well-being and the conditions which can promote it. Education, for its part, has become a central element of social and*

---

*economic policy across the globe, in line with changes in the technological basis of the economy, and in society and the family.*

*Edgar Stones was a psychologist whose interest in children and learning led him to the field of educational psychology.*

*He rejected the term educational psychology. The components of vocational training are considered from psychopedagogical positions. Research and teaching in education has suffered for some time from an unfortunate dichotomy in the conceptualization of two of its most important elements: the study of educational psychology and the study of practical teaching. The central problem of any process of education is discrepancy of proficiency levels in concepts the teacher and the pupil. In the fundamental work of Stones the statement is proved that improvement of practice of training is possible only through the using of achievements of psychology. Psychopedagogy introduces an important departure in educational psychology. Stones has created a new field of study that will help practitioners to improve their practice and theorists to test their theories. Stones's contribution to the development of educational psychology was to use a series of case studies to show that teachers' practical teaching skills could be allied to theoretical psychological perspectives on human learning to produce insights combining the theoretical and practical, hence the notion of psychopedagogy. It is established that the educational system and educational activities of Stones E. were not the subject of a separate dissertation research on national scientific scope.*

**Key words:** *psychopedagogy, Edvard Stones, pedagogical skill, educational space, psychology of training, practical education.*

УДК 37.035.6 (094)(477)''19''

С.І. ТКАЧОВ

## РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОГЛЯДАХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ЗА ЧАСІВ УНР (1917–1919 РР.)

*У статті обґрунтовано необхідність звернення до історико-педагогічної спадщини для розв'язання проблеми громадянського виховання, розкрито основні ідеї виховання особистості громадянина (розбудова національної школи, навчання з користю для професії та суспільної діяльності, імітація “малої держави”) українських педагогів за часів УНР, окреслено перспективи подальших досліджень.*

**Ключові слова:** громадянське виховання, ідеал громадянина, шляхи громадянського виховання.

Проблема громадянського виховання особистості завжди була в центрі уваги вітчизняної педагогічної науки. В останні десятиліття вона набула виняткового значення внаслідок розбудови в Україні громадянського суспільства. У зв'язку з цим, у концепціях національного виховання (1995 р.), виховання дітей та молоді в національній системі освіти (1996 р.), громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000 р.), громадянської освіти в школах України (2001 р.) визначено завдання щодо виховання дітей і молоді як добре освічених і вихованих громадян, які поважають Конституцію, закони держави, народні традиції, національну історію, знають свої права, відповідально виконують громадянський обов'язок, дотримуються норм високої моральності, здатні працювати на користь суспільства й діяти відповідно до громадських потреб.

Вирішення цих завдань ускладнюється внаслідок того, що український духовний простір перебуває в стані глибокої трансформації, яка спричинена завершенням переходу від посттоталітарного періоду життя до ствердження демократичних принципів і визріванням перших ознак громадянського суспільства.

Водночас, завдяки неосяжній філософській та педагогічній спадщині, постає можливість успішного розв'язання проблеми громадянського виховання особистості, передусім, у площині таких питань, як ідеал громадянина (тобто бажаний взірець “соціальної одиниці”) й ефективні шляхи (форми, засоби, методи) його досягнення.

Використання історико-педагогічного досвіду дає змогу звернутися до духовного коріння й запобігти формуванню “техногенної” людини, для якої замість моралі – розрахунок, замість обов'язку – програма дій, замість щастя – успіх (Т. Імамичі); поєднувати традиції героїчного минулого й реалії сьогодення (З. Гасанов); перетворювати уроки історії на “уроки життя” (В. Краєвський); використовувати зразки відданого служіння народу серед вітчизняної інтелігенції XVIII – XIX ст. (Н. Савотіна); зберігати цілісність,

діалектичну єдність складових процесу формування громадянськості особистості (В. Лутовінов).

Науковим підґрунтям для розв'язання проблеми формування особистості громадянина є відповідні ідеї українських педагогів – А. Макаренка про те, що весь педагогічний процес має бути спрямований на виховання гідного громадянина; В. Сухомлинського, який вбачав громадянськість у єдності з гуманізмом, моральною відповідальністю за все, що робиться на рідній землі (гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни); Г. Ващенко, котрий наголошував, що молодь мусить чітко уявляти собі, в чому благо Батьківщини (єдність нації з творчими прагненнями й високим патріотизмом, забезпечення громадянських прав, розвиток здібностей особистості з користю для громадського добра, розквіт української духовної культури, науки, мистецтва, освіти) [1; 7; 14].

Проблемі громадянського виховання особистості приділено належну увагу в розробках сучасних науковців у таких аспектах, як:

- концептуальні основи формування громадянськості особистості (М. Боришевський, П. Вербицька, Н. Дерев'яно, І. Кучинська, Л. Крицька, С. Рябов, О. Сухомлинська та інші);

- загальнопедагогічні засади громадянської освіти й громадянського виховання (О. Алексєєва, Р. Арцишевський, П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний, І. Тараненко, Н. Чернуха та інші);

- зміст, форми й методи громадянського виховання (Н. Косарева, О. Красовська, М. Сметанський, Р. Ігнатовська, О. Кошолуп, Н. Чернуха та інші).

Водночас, у сучасній історії педагогіки ще замало системних досліджень ідей громадянського виховання дітей і молоді, які представляють творчу спадщину українських педагогів у пореволюційний (після лютого 1917 р.) період.

*Метою статті* є розкриття основних ідей щодо формування особистості громадянина найвідоміших представників української педагогічної думки за часів УНР (1917–1919 рр.).

Після лютневої революції 1917 р. вітчизняні громадські діячі й педагоги, надихаючись можливістю творчої праці на освітній ниві, висловили свої погляди на громадянське виховання дітей і молоді. Ці погляди, з одного боку, наслідували певні традиції вітчизняного громадсько-педагогічного руху другої половини ХІХ – початку ХХ ст., а з іншого – зазнали впливу європейських мислителів, передусім Г. Кершенштейнера (1854–1932), В. Рейна (1847–1929), Ф. Паульсена (1846–1908), які наголосили, що в тогочасних соціально-економічних обставинах кожний майбутній член суспільства повинен формуватися як частина цілісного соціального організму [5; 9; 10].

У цьому сенсі значний науково-педагогічний інтерес становлять ідеї М. Галущинського (1878–1931), К. Лебединцева (1878–1925), В. Науменка (1852–1919), С. Русової (1956–1940), К. Стеценка (1882–1922), Є. Чикаленка (1861–1929), які виступали за поєднання школи із життям і зосере-

джували увагу на необхідності піднесення національної самосвідомості учнів.

Так, наприклад, політичний діяч і педагог М. Галушинський, беручи активну участь у воєнних діях 1917–1919 рр., після звільнення з польського полону почав наполегливо виступати за розбудову національної освіти. Він вважав, що збереження української нації залежить від здійснення цілеспрямованого національного й патріотичного виховання на рідному ґрунті (рідна мова, історія, географія), “щоби народ заховав якнайсильніше і найпевніше свою національну окремішність...”, а добре сформована національна індивідуальність могла “вложити все, що є в ній найгарнішого, у загальнолюдську культуру” [3].

Метою виховання М. Галушинський вважав формування такої особистості, яка здатна вибороти державність, зберегти її та зміцнити та разом з іншими українцями сказати: “Україна – це я!”, тобто “чоловік мусить себе удержавити, а держава має себе учоловічити” [4]. Останнє, за переконаннями М. Галушинського, можливо забезпечити тільки в умовах нової школи, метою якої є підготовка підростаючого покоління до розбудови самостійної України шляхом навчання і виховання, залучення до громадської праці для того, щоб “з кожного члена нашого народу створити... громадянина Українця, громадянку Українку” [3].

На особливу увагу в педагогічній спадщині М. Галушинського заслуговує ідея створення в школі виховного простору – “малої держави”, де учнівське життя проходитиме з імітацією всіх “дорослих інституцій і регуляторів поведінки”. Такий устрій шкільного життя, за переконаннями педагога, забезпечуватиме розуміння учнями того, що в житті досягнення власного благополуччя неможливе без добра “загалу”. Для здійснення справи національного виховання дітей і молоді, вважав М. Галушинський, необхідно об’єднати зусилля сім’ї, школи і громади [2].

У свою чергу, педагог і математик К. Лебединцев, який під час бурхливих подій 1917 р. перебував у Москві, але потім (у травні 1919 р.) повернувся до Києва і став консультантом Відділу трудшколи Народного комісаріату освіти, у статті “Математика в трудовій школі”, в контексті формування особистості учня як майбутнього громадянина, виклав своє бачення мети (з користю для майбутньої професії та суспільної діяльності), програми й методики викладання математики [6].

Зі свого боку В. Науменко, працюючи попечителем Київського навчального округу за часів Центральної Ради, а пізніше – міністром освіти в гетьманському уряді, у статті “Націоналізація школи в Україні” (1917 р.) виступав за негайну українізацію шкіл як необхідну і невідкладну умову для освіти й виховання підростаючого покоління на національно-патріотичних засадах [8].

Державна діячка й педагог С. Русова, виступаючи на II Всеукраїнському з’їзді вчителів, проголосила, що для виховання гідних громадян-патріотів слід підняти “дороге велике гасло: вільна національна школа для

виховання вільної, свідомої, дужої нації” (навчання рідною мовою, пізнання рідного й соціального оточення, вивчення предметів українознавчого спрямування – мови, літератури, географії, історії) [11].

Заклик С. Русової до невідкладного вирішення питання про створення національної школи (“життя не жде, воно нас кличе до роботи...”) знайшов своє відображення у зверненні секретаріату народної освіти Центральної Ради до українців, де було відзначено, що “тепер школа має бути рідна”, а учні в ній будуть навчатися “і своєму, і чужому, знатимуть про своїх батьків і дідів...” [11].

Педагог, композитор і культурно-освітній діяч К. Стеценко, докладаючи в означений період великих зусиль для створення оркестрів, хорів, колективів художньої самодіяльності, у музичному посібнику “Шкільний співаник” (1918 р.) стверджував, що народна пісня як “могутній чинник для розвитку почуття єдності, згуртованості”, суспільної солідарності має безцінне виховне навантаження [13], тому закликав “...з великої скарбниці української народної творчості необхідно черпати все, що могло б зародити в чистій душі дитини ті найвищі ідеї, втілення яких в життя принесло б народу і батьківщині щастя...” [12].

Громадський діяч і поборник національної освіти Є. Чикаленко, будучи членом Центральної Ради, наполегливо виступав за скорішу українізацію освіти, науки, преси, державних установ, вважаючи це основою формування цивілізованої державності. У другому виданні своєї книжки “Розмова про мову” (1917 р.) він писав, що “заборона рідної мови по школах тільки гальмує розвиток народу”, і “тільки просвіта на своїй рідній мові будить народ від віковичного сну, виводить його з темноти та бідності на ясний світ до кращого життя”. Є. Чикаленко закликав до того, щоб мати “свої книжки, газети, та всіма способами добиватися своєї мови в школах, як це робили люди по інших державах” [15].

Такі погляди українських педагогів знайшли своє втілення на практиці. В означений час в Україні було розпочато розбудову національної школи, до чого свої зусилля доклали такі українські діячі культури й освіти, як С. Васильченко (завідувач дитячого будинку в м. Києві, викладач української мови й літератури Київської трудової школи ім. І.Я. Франка), М. Грушевський (у 1917–1918 рр. голова Центральної Ради), М. Демков (з 1917 р. викладач педагогіки й історії педагогіки Прилуцького педагогічного технікуму), С. Єфремов (член Генерального секретаріату Центральної Ради), Т. Лубенець (у 1917 р. інспектор шкіл м. Києва), В. Науменко (у 1918 р. міністр освіти в уряді П. Скоропадського), С. Русова (впродовж 1917–1918 рр. член Центральної Ради, очільник департаменту дошкільної та позашкільної освіти), І. Стешенко (член Генерального секретаріату Центральної Ради), Я. Чепіга (у 1917 р. завідувач народною освітою Київського повітового земства, у 1918 р. експерт початкових шкіл м. Києва) та інші.

**Висновки.** Таким чином, українські педагоги за часів УНР у контексті розв’язання проблеми виховання особистості громадянина наполегливо

виступали за необхідність розбудови національної школи, поєднання школи із життям (навчати з користю для професії та суспільної діяльності) та створення виховного простору (освіта рідною мовою, використання народної творчості, імітація “малої держави”) для забезпечення піднесення національної свідомості підростаючого покоління.

Висловлені ідеї знайшли своє певне втілення в освітній практиці, що зумовлює перспективи подальшого науково-педагогічного пошуку в напрямі вивчення й систематизації досвіду громадянського виховання дітей і молоді за часів УНР з метою його творчого використання в сучасних умовах розвитку української державності.

#### **Список використаної літератури**

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – С. 23–25.
2. Галущинський М.М. Народна освіта і виховання народу : методи й цілі / М.М. Галущинський. – Л., 1920. – С. 16.
3. Галущинський М.М. Національне виховання / М.М. Галущинський. – Л., 1920. – С. 6–9.
4. Галущинський М.М. Одиниця і громада / М.М. Галущинський. – Л., 1921. – С. 15.
5. Кершенштейнер Г. Трудовая школа / Г. Кершенштейнер. – М. : Типограф. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1910. – 16 с.
6. Лебединцев К. Математика в трудовій школі / К. Лебединцев // Вільна українська школа. – 1919. – № 1. – С. 4–5.
7. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – С. 45–47.
8. Науменко В. Национализация школы в Украине / В. Науменко // Киевская мысль. – 1917. – 23 марта. – С. 8.
9. Паульсен Ф. Педагогика / Ф. Паульсен. – М. : Изд-во товарищества “Мир”, 1913. – С. 12.
10. Рейн Ф. Педагогика / Ф. Рейн. – Рига : Наука и жизнь, 1913. – С. 16.
11. Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Вільна українська школа. – 1917. – № 1. – С. 7.
12. Стеценко К. Українська пісня в народній школі / К. Стеценко. – Вінниця, 1917. – С. 2–5.
13. Стеценко К. Шкільний співаник / К. Стеценко. – К., 1918. – Ч. 2. – С. 2–3.
14. Сухомлинський В.О. Хто сьогодні за партою / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 504–510.
15. Чикаленко Є. Розмова про мову / Є. Чикаленко. – Пт., 1917. – С. 26–28.

*Стаття надійшла до редакції 29.08.2013.*

---

#### **Ткачев С.И. Решение проблемы гражданского воспитания личности во взглядах украинских педагогов времен УНР (1917–1919 гг.)**

*В статье обоснована необходимость использования историко-педагогического наследия для решения проблемы гражданского воспитания, раскрыты основные идеи воспитания личности гражданина (создание национальной школы, обучение с пользой для профессии и общественной деятельности, имитация “малого государства”) украинских педагогов времен УНР, очерчены перспективы дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** *гражданское воспитание, идеал гражданина, пути гражданского воспитания.*

**Tkachev S. Solving the problem of civic education of the individual in the views of Ukrainian teachers during the UNR (1917–1919)**

*The problem of civic education of an individual has always been the focus of national pedagogy. Using of philosophical and pedagogical heritage enables the successful resolution of problems of the definition of an ideal citizen (i. e. the desired pattern of “social unit”) and effective ways (forms, means, methods) to achieve it.*

*The aim of the article is to clear up the main ideas of the personality of a citizen formation of most famous representatives of Ukrainian educational thought in the UNR (1917–1919).*

*M. Haluschynskyy believed that the main aim of any education is the formation of such a personality that is able to win the state, save it, strengthen and say with other Ukrainians “Ukraine is me!”, i. e. “a man must make himself a state person, and the state has to make itself personal”. Special attention in the pedagogical heritage of M. Haluschynskohyy deserves the idea of school educational space creation for the formation of citizenship of pupils – the “small state” where pupils’ life will have all “adult institutions and regulators of behavior”.*

*In the article “Mathematics in the labor school” (1919) K. Lebedintsev, in the context of the formation of a future citizen personality, outlined his vision of the objective (for the benefit of future job and social activities), programs and methods of teaching mathematics.*

*In his article “The nationalization of schools in Ukraine” (1917) V. Naumenko was for immediate Ukrainization of schools as necessary and urgent conditions in education and upbringing of the younger generation according to the national patriotic principles.*

*To up-bring trustworthy citizens and patriots S. Rusova appealed to lift up “dear great slogan: free national school for the education of free, conscious, strong nation”.*

*K. Stetsenko emphasized that a folk song is “a powerful factor for the development of a sense of unity and solidarity” and said that “...from a large treasury of Ukrainian folk art it is necessary to draw anything that might engender in a pure baby’s heart the highest idea, the implementation of which would bring happiness to the life of the people and the motherland itself...”.*

*E. Chykalenko was strongly for the fast Ukrainization of education in order to have “our own books, newspapers, and by all means have the native language in schools, as people in other countries practiced”.*

*Ukrainian teachers in the UNR in the context of solving the problem of education of the personality of a citizen were for the necessity of the development of national schools, for school and life combination (teaching for the benefit of the profession and social activities) and for creating educational space (education in the native language, the use of folk art, the imitation of “a small state”) to raise national awareness of the younger generation.*

**Key words:** citizen upbringing, ideal citizen, ways of citizen upbringing.

УДК 322-028.42.001.18: 929 В. Садовський (477) (045)

М.Ю. ШЕВЧИШЕН

## ГЕОПОЛІТИЧНИЙ ТА ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК УКРАЇНИ У НАУКОВИХ ПРОГНОЗАХ ПРОФЕСОРА В. САДОВСЬКОГО

*У статті висвітлено процеси оформлення українських етнографічних кордонів, перехід їх у стадію стабілізації і закріплення в існуючих межах у 20–30-х рр. ХХ ст., зміни української національної території і прогнози вченого щодо нашого національного й економічного розвитку в майбутньому на основі реальних фактів і процесів, які мали місце в Україні.*

**Ключові слова:** національні перспективи, етнографічні кордони, національна територія, експансія, Донбас, чорноморське узбережжя.

Формування території сучасної України протягом усього історичного періоду було складним і тривалим процесом. Привабливий і стратегічно важливий геополітичний простір, на якому формувалася Україна як держава, часто перетворювався на зону нестабільності й суперництва сусідніх країн. У цій площині значний інтерес становлять наукові дослідження процесів формування українських етнографічних кордонів у 20–30-х рр. ХХ ст. Займався цими проблемами і В. Садовський, зокрема, у його статті “За завісою майбутнього” й інших публікаціях висвітлені зміни української національної території. Є цікавими для сучасників і прогнози вченого щодо нашого національного й економічного розвитку в майбутньому.

Дослідженнями проблем нашої національно-етнографічної території на початку ХХ ст. займалися відомі науковці: М. Грушевський, В. Гериневич, М. Кордуба, В. Кубійович, Т. Олесевиц, С. Рудницький, С. Томашівський, І. Шимонович та ін. [8]. Серед сучасних дослідників наукову спадщину вченого вивчав О. Шаблій [3]. Окремі аспекти діяльності ученого висвітлені в публікаціях О. Вісьтак, Я. Жупанського, А. Заводовського.

**Метою статті** є аналіз праць В. Садовського, дослідження процесів формування українських етнографічних кордонів у 20–30-х рр. ХХ ст., зміни української національної території, прогнозів ученого щодо нашого національного й економічного розвитку в майбутньому; оцінка прогнозів ученого з позицій сьогодення та ознайомлення з результатами наукового передбачення В. Садовського.

Оцінюючи результати боротьби за національні інтереси України, В. Садовський писав: “Наша сучасна ситуація мало сприятлива для зосередження на перспективах національного майбутнього. Щоденна боротьба за елементарні національні права відбирає всі сили, всю енергію. За турботами сьогодення ніколи оцінити ситуацію, подумати про перспективи нашого майбутнього. Нехай кожна спроба наших національних перспектив буде не лише (zukunftsmusik) “музикою майбутнього”. Кожна така спроба має свою вагу й значення з погляду інтересів тієї щоденної боротьби, яку ми проводимо, яка складає основний зміст сьогодення націона-

нального життя. Кожна така спроба – намагання здійснити зв'язок між нашим теперішнім і майбутнім, вона не дає перетворитися щоденній національній роботі в самоціль, розмінитись на дрібниці” [4, с. 7].

Такі спроби – це зображення наших майбутніх національних перспектив. Зображення національного майбутнього – не витвір фантазії, тут існують цілком реальні факти і процеси, які мають місце в житті вже тепер. Це спроба створення певної робочої гіпотези. Вони не завжди здійснюються, але ми знаємо приклади, коли й помилкові гіпотези мали позитивне значення. Вся увага нашого покоління була сконцентрована на досягненні ідеалу української державності. У зв'язку з цим відходять на задній план питання розвитку нації, зміцнення національних кордонів. Між тим, кордони національної держави й кордони поширення нації збігаються лише у виняткових випадках. У Східній Європі, й зокрема для української нації, стабільність кордонів не існувала й не існує навіть у відносних формах [4, с. 7].

Українська етнографічно-національна людність розселилась на території від Карпат до Кавказу, маючи тенденцію поширювати свої кордони на схід і втрачаючи певну частину своєї території на заході, зазначав В. Садовський [5]. Можна стверджувати, що процес оформлення українських етнографічних кордонів переходить у стадію – від переміщення з заходу на схід до певної стабілізації, до фіксації вже існуючих кордонів. Поширення української національної території йшло шляхом хліборобської колонізації на схід і південь, де існували вільні землі. Раніше цей шлях був можливий і доцільний. Пізніше ситуація змінилася. Освоєння нових територій неможливе, якщо разом із хліборобською колонізацією не відбувається торговельна і промислова колонізація, коли поруч з селом не утворюється однорідне за національним складом місто. Ті висловлювання, що природним східним кордоном України буде Волга й Каспійське море, не мали реальних підстав [4, с. 8].

Різних форм і характеру набув процес стабілізації української національної території в окремих частинах нашої землі. Новим фактом для нашої історії був початок інтенсивного національного руху на західному пограниччі, де ми свої національні позиції весь час втрачали. Національний рух на Пряшівщині й Підкарпатті, Лемківщині, Поліссі, Холмщині, на землях, можливість належності яких до нашої національної території виглядала сумнівною, – новий етап, у який вступила нація.

Першочергове значення для майбутньої нації мали процеси закріплення етнографічної території, які відбувалися в Україні. В результаті хліборобського характеру нашої минулої колонізації ми маємо, з національного погляду, два проблемних райони – це чорноморське узбережжя й Донбас. Процес боротьби за ці райони ще не закінчився, але перевага йде на наш бік. Зростання українського населення в містах, зростання кількості українських робітників – це потенціал, який може стати активним чинником у створенні національної промисловості й торгівлі. Минулі спроби господарської відбудови народного господарства, з наданням російського

характеру створеним господарським центрам, не дали позитивного результату. Особливо з національного погляду важливим був факт краху п'ятирічки. Можливості й розміри російської експансії в майбутньому при тій ситуації, яка починає виникати, не передбачали для нас особливої небезпеки. Якщо перенести центри російської промисловості на схід з метою господарського зміцнення Сибіру, де небезпека з боку Японії має цілком реальний характер, московський центр спроможний дати Україні лише обмежену кількість людей і засобів виробництва. Отже, можливості остаточного утримання сучасної української етнографічної території в межах СРСР за нашою нацією, включаючи Донбас і чорноморське узбережжя, можливості створити тут українські міста, українську промисловість і торгівлю є цілком можливими й реальними [4, с. 9].

З іншого боку, є цілком реальна надія залишити за нашою нацією українську етнографічну територію в межах Польщі. На нашу користь діє ряд факторів. Польська експансія на наші землі й до цього часу має такий самий характер, який вона мала в минулому. Це була хліборобська колонізація й римо-католицька акція, яка мала яскраве національне забарвлення. Можливості експансії національної польської промисловості й торгівлі, за їх значної слабкості, були дуже обмежені. Між тим, думати про можливість національного захоплення певної території шляхом хліборобської колонізації, тим паче шляхом релігійної пропаганди, в сучасних умовах вже не можна, зауважував В. Садовський [4, с. 9]. Сили й можливості польської експансії на українські землі стали обмеженими, адже українські території були не єдині землі польської експансії. Польща мусила основну увагу звертати на захист свого виходу до моря, на зміцнення своїх західних земель, і це могло позначатися на послабленні експансії на сході.

Тож можна сподіватись, що в процесі стабілізації української національної території ми без додаткових витрат залишимо ці території за собою. Ті простори, які до цього часу були опановані нами як хліборобські, будуть підпорядковані промисловості й торгівлі. Зникне нонсенс наших днів, коли на українській етнографічній території існували б чужі нам у національному значенні міста. Найважливішим моментом у цьому процесі буде остаточне утвердження української нації на берегах Чорного моря. Завдання, яке стихійно намагалася розв'язати нація протягом усієї своєї історії, розвитком подій і нашими свідомими зусиллями буде вирішено на нашу користь.

Наше перетворення в сучасну націю принесе з собою значні зміни в питомій вазі окремих частин української національної території. Київ був центром, районами головних подій нашої історії були Правобережна Україна й Галичина, частково Лівобережжя, південь відігравав другорядну роль. Майбутнє має внести дуже значні зміни. Центр нашого господарського життя переміститься на південь, де на основі розвинутої металургійної й вугільної промисловості, інтенсивної міжнародної торгівлі й мореплавства, на основі відновленого сільського господарства буде створений

фундамент нашої економічної могутності. Інтенсивний розвиток господарства створить умови для широкого розвитку культурного й політичного життя, стверджував В. Садовський майже 80 років тому. Видатний український фізик і геополітик І. Пулюй у своїй праці “Україна та її міжнародне значення” писав: “Українці знають, що Україна мала в минулому спільні культурні, господарські й політичні інтереси не зі сходом, а із заходом і півднем; з цими регіонами Україна може мати такі інтереси й у майбутньому” [1, с. 50].

Києву і Правобережній частині, не зважаючи на всі історичні традиції, важко буде витримати конкуренцію із Степом і його містами, писав учений [4, с. 10]. Ті галузі промисловості, які репрезентує Правобережна Україна, – галузі з переробки сільськогосподарської сировини, зокрема цукроваріння, в національній економіці матимуть другорядне значення. У господарському значенні й Київ може відігравати другорядну роль. З цим містом пов’язані великі культурні й національні традиції, але чи є можливість залишитися йому загальнонаціональним єдиним національним центром, невідомо. На нашу думку, столиця майбутньої української держави буде не в Києві. В. Садовський допускав, що в результаті змін державний центр буде на півдні, де найінтенсивніше розвиватиметься господарство й культурне життя. У цій частині прогнози вченого не здійснилися.

Серйозним недоліком була недостатня увага до питань етнографічних територій в українській пресі та літературі, така байдужість не відповідала нашим національним інтересам. Тому вчений, вивчаючи ці питання, широко висвітлював їх у науковій літературі й періодичних виданнях.

Факт стабілізації української національної території, свідками якої ми стали, нерозривно пов’язаний з нашим остаточним утвердженням на чорноморському узбережжі й у Донбасі. Він приніс із собою нові ідеї і новий напрям у наше національне життя й культуру. В. Садовський важав, що станемо ми разом з Францією та Італією однією з середземноморських націй [4, с. 10],

Вивчаючи питання майбутнього, вчений не мав і не міг мати на той час необхідної кількості достовірних даних і фактів. Це була своєрідна робоча гіпотеза. Але сьогодні ми маємо можливість переконатись у точності наукового передбачення вченого і сприймати ці явища як належне. Думаємо, що є очевидною та важлива роль, яку відіграють для розвитку сучасної економіки України Донецький басейн і чорноморське узбережжя.

**Висновки.** Оцінка подій минулого, їх аналіз дали вченому можливість здійснити наукові прогнози, які значною мірою підтвердилися. Наша трансформація в сучасну націю принесла з собою великі зміни в питомій вазі окремих частин української національної території. Найважливішими подіями в цьому процесі було остаточне утвердження української нації на берегах Чорного моря, значне зростання ролі півдня в економічному розвитку України.

### Список використаної літератури

1. Заставний Ф.Д. Іван Пулюй – видатний український геополітик /Ф. Заставний // Географія та основи в школі. – 2002. – № 6. – С. 49–51.
2. Новий довідник : Географія / за ред. Л.В. Пасенко. – К. : ТОВ “Казка”, 2008. – 992 с.
3. Професор Валентин Садовський / упорядн. О. Шаблій. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – 306 с.
4. Садовський В.В. Перед завісою майбутнього / В.В. Садовський // Тризуб.– 1933. – Ч. 4 (362). – С. 7–11.
5. Садовський В.В. Людність західноукраїнських земель по польському перепису 30 вересня 1921 року / В.В. Садовський // Студії з поля суспільних наук і статистики. – Львів, 1927. – Т. 4. – Вип. 1. – 51 с.
6. Садовський В.В. Північно-західна Україна в світлі статистики / В.В. Садовський // Літературно-науковий вісник. – Львів, 1924. – С. 3–23.
7. Садовський В.В. Українці поза межами УССР на основі перепису 1926 р. / В.В. Садовський // Українська людність СССР. Праці Українського наукового інституту. – Варшава. – 1931. – Т. 1. – С. 138–160.
8. Шаблій О.І. Суспільна географія: теорія, історія, українознавчі студії / О.І. Шаблій. – Львів: Львівський національний університет імені І. Франка, 2001. – 744 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2013.*

---

### **Шевчишен Н.Ю. Геополитическое и экономическое развитие Украины в научных прогнозах профессора В. Садовского**

*В статье рассмотрены процессы оформления этнографических границ, переход их в режим стабилизации и укрепления в существующих пределах в 20–30-х гг. XX века, изменения украинской национальной территории и прогнозы ученого относительно нашего национального и экономического развития в будущем на основании реальных событий, происходящих в Украине.*

**Ключевые слова:** *национальные перспективы, этнографические границы, национальная территория, экспансия, Донбасс, черноморское побережье.*

### **Shevchyshen M. Geopolitical and economic development of Ukraine in scientific predictions of professor V. Sadovs'kyi**

*The processes of formation of Ukrainian ethnographic borders in 1920-s – 1930-s, changes of Ukrainian national territory and predictions of the scientist as for our national and economic development in the future are studied in the article. Evaluation of predictions of the scientist from the point of view of current situation, and acquaintance of the modern researchers with the results of scientific prevision of Professor V. Sadovs'kyi has been done.*

*Formation of territory of the modern Ukraine during all its historic period was quite a complicated and prolonged process. Attractive and strategically important geopolitical space, where Ukraine was formed as a state, was changing into the zone of instability and rivalry of neighbouring countries.*

*Ukrainian ethnographic-national community was settling on the territory from the Carpathian Mountains to Caucasus, with the tendency to spread its borders to the East and losing some part of its territory in the West. We can affirm that the process of formation of Ukrainian ethnographic borders changed from transference from the West to the East, to certain stabilization, to fixation of the already existing borders. Spreading of Ukrainian national territory was developing through agricultural colonization to the East and the South, where free lands were.*

*The process of stabilization of Ukrainian national territory in certain parts of the country had different forms. The new fact for our history was beginning of intensive national*

*movement in the western boarder, where we always lost our national positions. The fact of stabilization of Ukrainian national territory, which we witnessed, is indissolubly connected with our final strengthening on the coast of the Black Sea and in Donbas region. It brought with it new ideas and the new direction in our national life and culture.*

*Our transformation into the modern nation brought with it great changes as for importance of certain parts of Ukrainian national territory. The task, which the nation was trying to solve during all its history, was settled in our favour by the course of the events and by our conscious efforts. The most important events in this process were the final settlement of Ukrainian nation on the coasts of the Black Sea, considerable growth of the role of the South in economic development of Ukraine.*

**Key words:** *national perspectives, ethnographic boundaries, national territory, expansion, Donbas, Black Sea coast.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147:004

С.М. АМЕЛІНА

### ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*У статті розглянуто організаційні аспекти науково-дослідної роботи майбутніх перекладачів у процесі їхньої професійної підготовки у вітчизняних вищих навчальних закладах. Встановлено, що навчальний план включає дисципліни і практики, які цьому сприяють. Визначено основні форми науково-дослідної роботи майбутніх перекладачів. Зазначено, що тематика наукових досліджень майбутніх перекладачів може передбачати вивчення актуальних проблем як лінгвістики, так і перекладознавства.*

**Ключові слова:** науково-дослідна робота, професійна підготовка, уміння, перекладач, магістр.

Нинішній етап розвитку суспільства характеризується не тільки бурхливим розвитком нових технологій, а й зростанням їх наукоємності. Водночас науково-дослідна робота стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців різного профілю у вищих навчальних закладах. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки майбутніх перекладачів є характерною ознакою сьогодення, адже наукові дослідження сприяють зростанню професійної компетентності фахівців.

Різні аспекти проблеми науково-дослідної роботи студентів вивчали вітчизняні дослідники: становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (О. Микитюк); основи науково-дослідної роботи студентів, аспірантів та докторантів (В. Бугров, Т. Горбаченко, А. Конверський, І. Кондратьєва, В. Лубський); теорію і практику науково-дослідної роботи студентів (Н. Пузирьова); педагогічні засади формування дослідницької спрямованості особистості студента (М. Князян). Однак питання організації науково-дослідної роботи майбутніх перекладачів потребує детального вивчення.

**Мета статті** – розглянути організаційні аспекти науково-дослідної роботи майбутніх перекладачів у процесі їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Питання організації науково-дослідної роботи майбутніх перекладачів пов'язані насамперед із включенням до навчального плану їхньої підготовки дисциплін, які безпосередньо пов'язані з науковою діяльністю. Такою дисципліною є, зокрема, “Методологія та організація наукових досліджень”.

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” складена відповідно до освітньо-

професійної програми підготовки ОКР “Магістр” спеціальності 8.02030304 “Переклад”.

Предметом вивчення навчальної дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” є сучасна методологія науки як дисципліна, сукупність методологічних засобів науки, система організації науково-дослідної діяльності.

Метою викладання навчальної дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” є набуття студентами базових знань з методології, методики та організації наукової діяльності для забезпечення їхньої професійної соціалізації як дослідників.

Основні завдання вивчення дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” полягають у такому:

- ознайомлення студентів із сучасними методологічними концепціями, основами методології наукового пізнання та методикою наукових досліджень;
- формування цілісного уявлення про науково-дослідний процес;
- засвоєння навичок формування і використання усвідомленої методологічної позиції наукового дослідження;
- удосконалення вмінь пошуку, добору й опрацювання наукової інформації;
- навчання точного формулювання мети, завдань і висновків дослідження.

Передбачається, що у результаті вивчення студенти повинні знати значення методологічної підготовки для професійної діяльності вченого; характеристики основних методів наукового пізнання; метанаукову термінологію. Вони мають уміти використовувати наукову термінологію; обрати відповідні методи роботи; скласти логічно побудований та послідовний план дослідження; працювати з масивом публікацій; вести пошук, нагромадження та обробку наукової інформації; оформляти результати наукових досліджень.

Отже, під час вивчення дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” студенти набувають знань про основи наукових досліджень, оволодівають методикою їх проведення та навичками оформлення результатів (у вигляді тез, наукових статей, курсових і магістерських робіт). При цьому вони навчаються опрацьовувати літературні джерела, аналізувати й узагальнювати отриману інформацію, робити висновки.

На думку О. Крушельницької, “знання методології, теорії, техніки, методів і організації науково-дослідної діяльності допоможе молодим ученим, аспірантам, здобувачам наукових ступенів легко включатися у професійну діяльність, втілювати наукові знання у практичну площину, сприятиме розвитку раціонального творчого мислення” [3, с. 5].

Князян М. зазначає, що організаційна база системи формування самостійно-дослідницької діяльності охоплює навчально-пізнавальну (навчальні дисципліни педагогічного циклу), практичну (весь різновид педагогічної практики) та науково-дослідну (підготовка кваліфікаційних дослід-

джень) складові навчально-виховного процесу вищого закладу освіти в логіці ступеневої підготовки фахівців [2].

Навчальна (ознайомча) практика магістрантів передбачає ознайомлення зі специфікою діяльності кафедри, зокрема й науковою (кафедральною науковою темою; науковими доробками, статтями й дисертаціями науково-педагогічного складу кафедри; процесом та результатами наукової співпраці з іншими кафедрами університету, вітчизняними і зарубіжними вищими навчальними закладами; організацією науково-практичних конференцій).

Завдання практики стосуються визначення актуального стану досліджуваної проблеми лінгвістичного, методичного чи перекладознавчого характеру шляхом застосування відповідних методів наукового пошуку; вивчення (конспектування, реферування тощо) нової наукової (лінгвістичної, методичної, перекладознавчої, довідкової тощо) літератури з метою оновлення відповідної інформаційної бази дослідження; збирання фактичного матеріалу для перевірки гіпотез дослідження й отримання об'єктивних статистичних даних; аналіз теоретичного і фактичного матеріалу шляхом застосування адекватних наукових методів дослідження з метою об'єктивного узагальнення й опису процесу і результатів дослідження.

Індивідуальні завдання практики передбачають складання, доповнення й уточнення списку основної і додаткової літератури з проблеми магістерського дослідження; опрацювання основних і додаткових джерел інформації за темою магістерського дослідження; виконання або продовження аналізу вибірки досліджуваного матеріалу.

Навчальна (ознайомча) практика сприяє формуванню у магістрантів таких умінь:

- складати план дослідження;
- формулювати мету і завдання дослідження;
- вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій;
- аналізувати і синтезувати інформацію, отриману з науково-теоретичних джерел;
- добирати, систематизувати й осмислювати фактичний мовний, літературний чи методичний матеріал;
- обробляти конкретний мовний, літературний чи методичний матеріал, використовуючи адекватні методи наукового дослідження;
- визначати елементи новизни дослідження;
- розкривати теоретичне і практичне значення основних результатів дослідження;
- узагальнювати підсумки виконаного дослідження та визначати перспективні лінії наступних досліджень відповідної проблематики;
- оформляти результати наукового дослідження згідно з сучасними вимогами;
- доповідати в усній та письмовій формі про основні ідеї, хід і підсумки дослідження, послуговуючись відповідним термінологічним апаратом, чітко вибудованою аргументацією і науковим стилем спілкування.

Наукова робота студентів може бути пов'язана із написанням рефератів з конкретної теми в процесі вивчення дисциплін згідно з навчальним планом, зокрема, професійно орієнтованих нормативних дисциплін та дисциплін за вибором.

Студентам надається можливість публікувати свої статті та тези в університетських збірках.

Оскільки науково-дослідна робота студентів є важливим напрямом їхньої підготовки як майбутніх фахівців високої кваліфікації, то навчальний план підготовки за ОКР “Магістр” передбачає виконання магістерської роботи. Тому особлива увага приділяється підготовці й захисту магістерської роботи, що є самостійним науковим дослідженням майбутнього перекладача.

При визначенні тематики магістерських робіт необхідно враховувати, що вона має бути актуальною і відповідати сучасному рівню розвитку науки. При цьому магістрантів доцільно зорієнтувати на пошук нового матеріалу або ж нових аспектів досліджуваного феномену, наявність у роботі елементів аналізу різних точок зору й аргументації власних наукових поглядів.

У процесі підготовки магістерської роботи майбутній перекладач навчається формулювати мету і завдання дослідження; складати план дослідження; вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій; використовувати сучасні методи наукового дослідження, обираючи їх адекватно до завдань власного дослідження; опрацьовувати дані літературних джерел та отримані під час дослідження, аналізувати їх; оформляти результати досліджень відповідно до сучасних вимог.

**Висновки.** Науково-дослідна робота майбутніх перекладачів включає: вивчення навчальної дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень”, проходження навчальної (ознайомчої) практики, участь у роботі наукового гуртка, доповіді на науково-практичних конференціях, підготовку і захист курсової і магістерської роботи. Тематика наукових досліджень майбутніх перекладачів може передбачати вивчення актуальних проблем як мовознавства, так і перекладознавства.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані із вивченням організації автономної наукової діяльності майбутніх перекладачів.

#### **Список використаної літератури**

1. Князян М.О. Педагогічні засади формування дослідницької спрямованості особистості студента / М.О. Князян // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 11–12. – С. 129–136.
2. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія / М.О. Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242 с.
3. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / О.В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.
4. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): [монографія] / О.М. Микитюк. – Харків : ОВС, 2003. – 272 с.

5. Основи науково-дослідної роботи : навч. посіб. для студ., аспірантів та докторантів філософського факультету / упоряд. А.Є. Конверський, В.І. Лубський, Т.Г. Горбаченко, В.А. Бугров, І.В. Кондратьєва ; за ред. д-ра філос. наук, проф. А.Є. Конверського. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2004. – 186 с.

6. Пузирьова Н.В. Теорія і практика науково-дослідної роботи студентів (на матеріалі університетів України XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Пузирьова. – Харк. нац. ун-т ім. В. Каразіна. – Х., 2002. – 19 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2013.*

---

**Амелина С.М. Организация научно-исследовательской работы будущих переводчиков**

*В статье рассмотрены организационные аспекты научно-исследовательской работы будущих переводчиков в процессе их профессиональной подготовки в отечественных высших учебных заведениях. Определено, что учебный план включает дисциплины и практики, способствующие этому. Определены основные формы научно-исследовательской работы будущих переводчиков. Отмечено, что тематика научных исследований будущих переводчиков может предусматривать изучение актуальных проблем как лингвистики, так и переводоведения.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, профессиональная подготовка, умение, переводчик, магистр.

**Amelina S. Organization of research work for future translators**

*The article deals with the organizational aspects of the research work for future translators in the process of training in universities. Research work is an integral part of training specialists in various fields of higher education. It was determined that the curriculum includes subjects and practices that contribute to this. Research work of future translators include the study of the course “Methods and Organization of Scientific Research”, practice, participation in scientific circles, at scientific conferences, the course and the master’s thesis. Students gain knowledge of the basics of research, master technique and skills of their execution results (in the form of theses, research papers, term papers and master’s theses). At the same time they learn to study literature, analyze and synthesize the information, draw conclusions. The basic forms of research work for future translators are determined. It is noted that the subject of future research may provide translators study of current problems as linguistics and translation studies. It is stated that research work of students may be associated with writing an essay on a specific topic in the study subjects according to the curriculum, including vocational-oriented disciplines.*

*Students are given the opportunity to publish their articles and theses in university scientific papers.*

*It is determined that the subjects of master papers must be relevant and meet the current level of science. Undergraduates should target the search of new material, or new aspects of the phenomenon, the presence of elements in the analysis of different viewpoints and arguments of their own scientific views.*

*In preparation of the upcoming master paper the translator learns to formulate goals and objectives of the study, conduct bibliographic search using modern information technology, use modern methods of scientific research, choosing them adequately to the challenges of the research, study literature and data obtained in the study, analyze them, draw the results of studies in accordance with modern requirements.*

**Key words:** scientific research work, training, skill, translator, master.

## СУТЬ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*У статті доведено професійну необхідність розвитку креативності майбутніх психологів у фаховій підготовці, визначено суть поняття креативності особистості майбутніх психологів, розкрито роль викладача педагогічного університету в процесі формування креативності студентів.*

**Ключові слова:** креативність особистості, майбутні психологи, креативне мислення студентів.

Професійна необхідність розвитку креативності майбутніх психологів у фаховій підготовці є однією з фундаментальних проблем вищої освіти, оскільки креативне мислення психолога розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності. Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання й виховання.

Знання факторів ціннісних орієнтацій, що сприяють формуванню креативності студентів, має не тільки конкретні наукові, а й практичні аспекти, що виражаються, зокрема, у спробах конструювання й організації змісту предметної підготовки, проведення різних видів виробничої, педагогічної практики, профорієнтації, відбору.

Значний внесок у розвиток проблеми креативності зробили як вітчизняні (Д. Богоявленська, А. Морозов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн), так і зарубіжні дослідники (Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Р. Мей, С. Мідник, К. Роджерс, Є. Торренс). Суть поняття “креативність особистості” розкрито в дослідженнях І. Гриненко як духовні здібності культурної цілісної особистості створювати новий продукт (ідеальний чи матеріальний) завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності; О. Дунаєвої – як здатність особистості сприймати проблему, використовувати найоптимальніші для цього можливості, створювати новий, оригінальний продукт соціальної важливості; О. Куцевол – як інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; як творчі здібності людини, котрі можуть виявлятися у мисленні, почуттях і діях; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї; І. Шахіної – як сукупність інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, який здатен самостійно висувати проблеми, генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні та нешаблонні способи вирішення проблемних завдань. Однак природа креативності особистості, її компоненти, фактори, які впливають на креативність, залишаються маловисвітленими.

Водночас теоретичний аналіз літературних джерел (монографій, дисертацій, статей), пов'язаних з обговоренням цієї проблеми, дав змогу виділити суперечності між декларованою об'єктивною необхідністю більш глибокого проникнення в природу педагогічної креативності та недостатньою розробкою проблеми педагогіки творчості, що лежать в основі професійної педагогічної діяльності.

**Мета статті** – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити суть поняття “креативність майбутніх психологів”.

У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається походження терміна “креативність” з англійської (creative – творчий) або латинської (creatio – творення, створення) мов. Існують безліч різних трактувань цього поняття, однак найбільший інтерес становлять визначення (для зручності аналізу розбиті нами на групи), в яких креативність трактується як:

1) здатність до творчості, оригінального мислення, рівень розвитку творчих здібностей, що характеризує особистість у цілому:

– креативність являє собою здатність людини до нестандартного, оригінального мислення і поведінки, що має конструктивний характер;

– під креативністю розуміється рівень творчих здібностей індивіда, який характеризується готовністю до продукування принципово нових ідей;

– креативність – це функція цілісної особистості, залежна від цілого комплексу її психологічних характеристик [3, с. 66];

– креативність розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості [2];

2) найвищий рівень інтелектуальної активності мислення:

– креативність являє собою максимальний рівень інтелектуальної активності людини, за рахунок якої відбувається проникнення в суть явища, постановка і вирішення нових проблем [1, с. 122];

3) діяльність, процес або сукупність певних процесів:

– креативність є природним процесом, який породжується сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації невизначеності або незавершеності та включає такі стадії: а) появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, невідповідності; б) фіксації проблем, пошуку їх рішень, висування і перевірки гіпотез; в) формулювання та повідомлення результату рішення;

4) здатність до породження безлічі оригінальних і корисних ідей:

– креативність характеризує можливість особистості уникнути рутинних шляхів мислення і поведінки і виробляти велику кількість оригінальних, нових і корисних ідей;

5) здатність сприймати й усвідомлювати нове, не боятися змін:

– креативність – здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду;

б) не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності [6].

У дослідженні розуміємо креативність майбутніх психологів як інтегральну стійку характеристику особистості, яка передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних завдань і характеризується такими суттєвими ознаками, як:

- оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, рідкісні ідеї, відповідати на подразники нестандартно;
- проблемність – здатність до виявлення і постановки проблем;
- продуктивність – здатність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість (або сприйнятливність) – чуттєвість до суперечностей, здатність виробляти різноманітні, всебічні ідеї, швидко переключатися з однієї ідеї на іншу;
- теоретичність – здатність до вирішення проблем шляхом аналізу та синтезу;
- метафоричність – схильність до фантазії, об'ємних асоціацій, використання символічних і графічних засобів для вираження своїх думок, ідей, уявлень.

До креативних якостей майбутніх психологів деякі дослідники [5] зараховують також натхненність, винахідливість, ініціативність, інтуїцію, нестандартність, прогностичність, розкутість думок і почуттів, самобутність, кмітливність. Розвиток у психологів креативності в основному визначається тим, у якому середовищі розвивалася людина, наскільки стимулювала творчість, підтримувала і розвивала індивідуальність. Системоутворювальним фактором розвитку креативності є гуманізація освіти. Вважається, що спочатку задатки креативності властиві кожній людині. Але вплив середовища, в якому вона росте, навчається, виховується, наявність безлічі заборон, соціальні шаблони сприяють блокуванню творчих здібностей. Тому необхідно дати для кожного позитивний поштовх для розвитку креативності. Система навчання не завжди здатна розвинути креативність особистості майбутнього психолога, оскільки вона заснована на запам'ятовуванні інформації і нагромадженні фактів. Тому розвиток креативності можливий лише у спеціально організованому середовищі, необхідно ввести у процес навчання спеціальні завдання, які дають змогу розвивати творче мислення, креативність і використовувати надалі творчі здібності.

Процес підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах відповідає таким основним вимогам розвитку креативності майбутніх психологів:

- а) відсутність правил, що регламентують тих, хто навчається, хід їхньої думки, шлях пізнання, свободи і самостійності;
- б) наявність великої інформаційної бази, що забезпечує отримання всіх необхідних відомостей;
- в) наявність позитивних передових зразків творчої діяльності та можливості оцінити її результати;
- г) створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу кожного психолога в активній пошуковій діяльності, стимульованій прагненням домогтися результату не гіршого, ніж зразковий;

д) відсутність обмежень у часі, що не дають змоги створити вільну, невимушену атмосферу творчості.

У психолого-педагогічній літературі [1–4] існує багато різноманітних методик, опитувальників, вправ, ігор, легенд, казок, методів, тестів, тренінгів, які використовують психологи, викладачі у своїй практиці для формування креативної особистості. Одним із способів розвитку креативності є психологічні тренінги. Тренінг креативності містить конкретну концепцію, на якій ґрунтуються всі елементи групової роботи. Саме тренінг креативності може допомогти в досягненні професійного успіху, оскільки при відпрацюванні навичок креативності ставиться акцент на груповій взаємодії та особистісному зростанні, відповідно, розвиваються творчі якості: усвідомленість, оригінальність, незалежність, схильність до ризику, енергійність, артистичність, зацікавленість, почуття гумору, потяг до складності, неупередженість, інтуїтивність. Ці характеристики є важливими в умовах професійного самовдосконалення та набуття конкурентоспроможності майбутніми фахівцями. Застосування тренінгу креативності є беззаперечним прецедентом до подальшої розробки та впровадження психологічних технологій для покращення ефективності праці та досягнення успіху і, відповідно, задоволення особистості від результатів власної діяльності.

**Висновки.** Для успішного професійного становлення психологу необхідно пам'ятати про те, що одна з головних ролей у цьому процесі належить творчому потенціалу, який необхідно не тільки розвивати, а й заохочувати та підтримувати у студентів у процесі навчання у ВНЗ. Основними суттєвими ознаками креативності є вміння самостійно бачити проблему, вміння зрозуміти нову точку зору, оригінальність, здібність відійти від шаблону, здатність до абстрагування або аналізу. Таким чином, зазначені нами суттєві ознаки креативності дають можливість говорити про те, що ця категорія є багатовимірною, потребує системного підходу.

#### **Список використаної літератури**

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – С. 122–125.
2. Дружинин В.Н. Психология общин способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – С. 185–192.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – С. 66.
4. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарёв // Тенденции развития психологической науки. – М. : Наука, 1988. – С. 21–25.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – С. 323–326.
6. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 127–135.
7. Guilford J.P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking / J.P. Guilford. – San Diego, 1979. – P. 95–110.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2013.*

**Байбекова Н.Р. Сущность понятия “креативность будущих психологов” в психолого-педагогической литературе**

*В статье доказана профессиональная необходимость развития креативности будущих психологов в профессиональной подготовке, определена суть понятия креативности личности будущих психологов, раскрыта роль преподавателя педагогического университета в процессе формирования креативности студентов.*

**Ключевые слова:** *креативность личности, будущие психологи, креативное мышление студентов.*

**Baybekova N. The essence of the concept of “creativity of future psychologists” in psychological and pedagogical literature**

*Increasing public demand for people who can be creative in any changes unconventional and efficiently solve the existing problems caused by the acceleration of the development of society and, as a consequence, the need to prepare people for life in a rapidly changing environment.*

*Professional need to develop creativity of future psychologists in professional training is one of the fundamental problems of higher education. As a psychologist develops creative thinking throughout the educational activities is a crucial factor in its progress to the heights of pedagogical skills. Any activity considered creative if its product is characterized by novelty, which may have both objective and subjective in nature. In pedagogy such product may be new educational technologies, forms, methods of training and education.*

*A significant contribution to the problem of creativity have both domestic and foreign researchers. In psychological and educational research indicates the origin of the term “creativity” of English (creative) or Latin (creatio) languages. There are many different interpretations of the concept, but the most interesting are the definitions in which creativity is interpreted as: creativity, original thinking, the level of creativity that characterizes the person as a whole, the highest level of intellectual activity of thinking, the ability to the generation of many original and useful ideas, the ability to perceive and realize new, do not be afraid of change.*

*The successful professional development psychologist remember that one of the main roles in this process belongs to the creative potential that is necessary not only to develop but to encourage and support the students in learning in high school. The main essential features of creativity is the ability to see the problem yourself, the ability to understand a new point of view, the originality, the ability to move away from the template capacity for abstraction or analysis. Thus, we defined the essential features of creativity suggest that this category is multidimensional, requires a systematic approach. One way of creativity is a psychological training.*

*Creativity training includes specific concept, which would rely all the elements of group work. Applying creativity training are obvious precedent for further development and implementation of psychological techniques to improve work efficiency and success and, therefore, meet the individual from the results of their own activities.*

**Key words:** *creativity, personality, future psychologists, creative thinking of students.*

## СУТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

*У статті розглянуто психолого-педагогічні підходи щодо визначення суті та структури професійної педагогічної самосвідомості. Ключовою є думка розглядати її як одну з внутрішніх умов розвитку особистості, показників педагогічної діяльності тощо.*

**Ключові слова:** самосвідомість, професійна самосвідомість, педагогічна діяльність.

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти актуальними виявляються питання забезпечення високого ступеня відповідності освіти потребам та запитам суспільства, держави. У цьому контексті пошуки шляхів підвищення якості освіти випускників навчальних закладів різних рівнів відповідають глобальним світовим інноваційним процесам, що пов'язані з усвідомленням важливості освіти для суспільства та індивіда. Слід зазначити, що їх реалізація прямо залежить від характеру діяльності вчителя, чия роль залишається одним із ключових рушійних факторів адаптації освітнього процесу до потреб та запитів суспільства. У зв'язку із цим підготовка компетентної, творчої особистості вчителя розглядається в нерозривній єдності з питаннями реалізації школою соціального замовлення.

Професійна підготовка вчителя є одним із головних завдань, вирішення яких на якісному рівні очікується від педагогічної науки та практики. Особливої актуальності вона набуває сьогодні, коли з'являються нові напрями підготовки вчителя, ускладнюються професійні вимоги до нього, підвищуються роль та значущість педагога в сучасному суспільстві, що вказує на необхідність розглядати професію вчителя як складну багатофункціональну структуру. Водночас є певні загальні вимоги, ознаки, які перманентно визначають якість педагогічної діяльності, серед яких головною є його особистість, яка здатна здійснювати ефективне керівництво процесами навчання, розвитку й виховання майбутнього покоління.

Питання забезпечення високої якості професійної підготовки вчителя отримало чимало шляхів наукового вивчення, серед яких помітне місце посідають праці, у яких подано результати дослідження особливостей психологічної структури особистості й діяльності вчителя, удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, формування його педагогічної майстерності (В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецький, Ю.М. Кулюткін, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін, Г.С. Сухобська та ін.). Розкриваючи різні аспекти формування внутрішньої готовності до виконання педагогічних обов'язків, зазначені автори створили підґрунтя для відокремлення особистісного утворення, що відповідає за становлення особистості вчите-

ля, є фундаментальною основою зазначеного процесу й у науково-педагогічних публікаціях позначається терміном “педагогічна самосвідомість”.

*Метою статті* є визначення суті педагогічної самосвідомості як психологічного регулятора професійної педагогічної діяльності.

У ході аналізу наукових джерел із цієї тематики нами було з’ясовано, що окремі аспекти проблеми формування педагогічної самосвідомості розглядались у працях класиків, які одночасно слугують прикладами високого професіоналізму в педагогічній діяльності. Так, шукати причинно-наслідкові зв’язки між власною педагогічною діяльністю та особливостями поведінки вихованців закликав А.С. Макаренко [2], який наголошував на необхідності проведення педагогом глибокого аналізу власної поведінки, внутрішнього ставлення до виконання своїх обов’язків з метою налаштування на продуктивну педагогічну діяльність, що матиме кращі результати, враховуючи виділену закономірність між налаштуванням на виконання професійних обов’язків і реакцією вихованців.

Аналогічні думки висловлював В.О. Сухомлинський [4] на підставі аналізу власного педагогічного досвіду, проводячи чітку лінію взаємозалежностей між успіхом педагога у професійній діяльності та наявністю в нього вмінь критичного аналізу в разі досягнення успіху чи невдач. В обох випадках зазначені дії слугуватимуть підставою для формування у свідомості педагога необхідного базису для подальшої продуктивної педагогічної діяльності.

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя перебували в центрі уваги багатьох учених (О.О. Абдуліна, Ф.Н. Гоноболін, Е.О. Грішин, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, Д. Ф. Ніколенко, І.О. Синиця, В.О. Сластьонін, Р.І. Хмелюк, О.І. Щербаков). У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують праці, присвячені вивченню особливостей психологічної структури особистості й діяльності вчителя, удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, формування його педагогічної майстерності (В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецький, Ю.М. Кулюткін, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін, Г.С. Сухобська).

Узагальнені результати численних науково-педагогічних досліджень об’єднуються спільними позиціями авторів у питанні виділення які фундаментальної основи становлення особистості майбутнього педагога його професійної самосвідомості. Розвиток педагогічної науки останніми десятиліттями окреслив окремим напрямом досліджень пошук шляхів формування професійної самосвідомості педагогів, оскільки надбання науки й практики, передовий педагогічний досвід дали підстави сформулювати пряму залежність між налаштованістю педагога на виконання своїх професійних обов’язків і характером наступної діяльності, усвідомленням своїх можливостей та рівнем виконання професійних обов’язків.

Проблематика дослідження самосвідомості особистості знайшла місце у працях психологів: Р. Бернса, У. Джеймса, І.С. Кона, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, І.І. Чеснокової, К. Юнга, В.О. Ядова. Тео-

ретичні положення про співвідношення та взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників становлення свідомості й самосвідомості особистості, її внутрішні складові та генезис загалом викладені в працях Н.Є. Анкудінова, В.Г. Асєєва, А.А. Бодальова, Л.І. Божович, Є.А. Бондаренко, Г.І. Ліпкіна, П.Р. Чамати, Р. Бернса, К. Блага.

Аналіз наукових праць з питань визначення суті самосвідомості показав, що психологи розглядають її як складну інтегративну властивість психічної діяльності особистості, яка здатна впливати на особливість організації діяльності. Одночасно із цим самосвідомість вважається однією з внутрішніх умов розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата та ін.). Таке багатоаспектне розуміння поняття самосвідомості є результатом глибокого аналізу науковцями взаємозв'язків між поведінкою людини та сформованістю самосвідомості, а також наявністю залежностей між результатами власної діяльності й формування внутрішнього ставлення до себе з позицій оцінки власного професіоналізму.

Самосвідомість, з одного боку, фіксує підсумок психологічного розвитку особистості й презентує його для неї самої, а з іншого – виступає внутрішнім регулятором поведінки, що впливає на подальший розвиток особистості. За таких умов самосвідомість є потужним джерелом спонукань до безперервного розвитку особистості, встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості та формами її поведінки.

Як свідчать результати психологічних досліджень із цього питання, самосвідомість є, перш за все, рефлексивним відображенням суб'єктом самого себе. Рефлексія в цьому випадку виступає як психологічний механізм самосвідомості. За таких умов індивід стає в “позицію дослідника” для того, щоб зрозуміти самого себе, свої дії, думки (М.М. Гарифулліна, А.В. Захарова, Г.С. Сухобська). Відтак, конкретизація виду діяльності, у якій особистість намагається досягти якомога кращих результатів, уточнює рефлексивні дії в чітко визначених межах.

Самосвідомість педагога створює настанову стати майстром своєї справи, освоювати та розвивати педагогічну діяльність. Із цього боку самосвідомість слід розглядати як необхідний базис, що підтримує та розвиває вміння виявляти суперечності й об'єктивно їх оцінювати. Самосвідомість педагога охоплює великий масив у системі оцінних суджень, настанов, ставлення до обраної професії, уявлень про суть педагогічної діяльності, вимог до особистості педагога і свого професійного “Я”.

На думку педагогів та психологів (М.Т. Громкова, І.Ф. Ісаєв, Є.О. Клімов, Т.В. Леонтьєва, А.С. Роботова, О.М. Семенова, І.О. Хоменко, І.Г. Шапошнікова та ін.), професійну самосвідомість педагога становлять такі якості: високий рівень педагогічної культури; поєднання вимогливості й поваги до особистості учня; здатність керуватися нормами моралі та професійними вимогами як мотивами своєї поведінки; здатність передбачати педагогічні й моральні наслідки своїх дій; об'єктивна самооцінка. Зрозуміло,

що забезпечення зазначеного комплексу властивостей ґрунтується на волевих зусиллях, що спрямовані на самоконтроль і корекцію поведінки; професійно важливих якостей особистості педагога; його гуманізму; педагогічному такті; самокритичності; толерантності; справедливості тощо.

Специфіка професійної педагогічної самосвідомості полягає в тому, що вона походить з особистісної самосвідомості, оскільки педагог у процесі виконання своєї професійної діяльності віддає частку себе, своїх духовних ресурсів іншим людям. Орієнтація на іншу людину, на взаємодію з нею визначає образ педагогічної праці, принципи, методи, засоби, які обирає педагог для здійснення своєї професійної педагогічної діяльності. У цьому розумінні професійна самосвідомість вміщує в собі уявлення професіонала про себе, свій внесок у певну справу, де він реалізує свій особистісний потенціал, що дає йому підстави оцінити свій внесок в обрану справу.

У визначенні суті самосвідомості науковці виходять із позиції, що це поняття слід розглядати як складне утворення, ядро особистості, якому властивий інтегративний характер. Це сума знань особистості про себе, певне ставлення до себе, до своїх фізичних та духовних якостей. Під самосвідомістю слід розуміти, насамперед, усвідомлення й оцінювання людиною своїх почуттів, фізичних та духовних якостей, ідеалів, власної системи цінностей, а також результатів саме такого ціннісного ставлення до власної діяльності, мотивації поведінки, що в сукупності стає підставою для формування ціннісного уявлення про самого себе й свого місця в житті з огляду на професійні, соціальні та інші аспекти реалізації власного “Я”. Оскільки поняття самосвідомості особистості набуває універсального характеру в призмі різних аспектів його використання залежно від конкретизованої сфери діяльності особистості є потреба виділяти окремі різновиди, що в контексті нашого дослідження конкретизується в понятті “педагогічна самосвідомість”. З огляду на суть зазначеного поняття слід наголосити, що професійну самосвідомість слід розглядати як фундаментальну основу становлення майбутнього вчителя. У зв'язку із цим виникає об'єктивна необхідність пошуку продуктивних шляхів формування в майбутніх учителів професійної самосвідомості.

**Висновки.** Самосвідомість є складною інтегративною властивістю психічної діяльності особистості, однією з внутрішніх умов розвитку особистості. Структуру професійної самосвідомості характеризують: усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти; знання, уявлення, семантичний підхід щодо оцінювання своєї відповідності професійним еталонам, свого місця в системі професійних ролей; усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, шляхів самовдосконалення, можливих закономірних успіхах і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому.

#### **Список використаної літератури**

1. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособ. для вузов / Майя Тимофеевна Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
2. Макаренко А.С. О воспитании / Антон Семенович Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.

3. Мельник Ж.В. Уявлення про структуру самосвідомості особистості у сучасній психології : зб. наук. праць / Ж.В. Мельник // Проблеми сучасної психології / КНПУ ім. Івана Огієнка ; ін-т псих. ім. Г.С. Костюка АПН України, 2009. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 66–73.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977.

*Стаття надійшла до редакції 10.08.2013.*

---

**Бахмат Л.В. Суть и характеристики профессионального педагогического самосознания**

*В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к определению сути и структуры профессионального педагогического самосознания. Ведущей является идея рассматривать ее в качестве одного из внутренних условий развития личности, показателей профессиональной педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** самосознание, профессиональное самосознание, педагогическая деятельность.

**Bakhmat L. Essence and characteristics of professional pedagogical consciousness**

*Increase of requirements to quality of professional pedagogical activity bears constant character. In this regard there is a need for search of effective ways of improvement of quality of preparation in the conditions of the highest pedagogical educational institution. In article psikhologo-pedagogical approaches to definition of an essence and structure of professional pedagogical consciousness are considered.*

*At the heart of successful activity idea of the person of his quality lies. In case of performance of professional duties quality management of their execution is represented us through specially organized influence for the purpose of increase of requirements to it. The internal regulator for the person in this case is idea of this activity and quality of its execution. In psychology it is considered to be such regulator consciousness of the personality. In a context of kinds of activity where the person seeks to reach the best results, ideal idea of estimated results and desire to come nearer in the activity to them becomes the effective regulator of behavior.*

*In this article of the leader the idea to consider professional consciousness as one of internal conditions of development of the personality, indicators of professional pedagogical activity is. Considered during the analysis of the best pedagogical practices approaches give the grounds to claim that search of effective ways formation of professional pedagogical consciousness is perspective the direction of improvement of quality of pedagogical activity.*

*For the teacher the consciousness is incentive to become the expert. It is realized in idea of as about the ideal teacher on the basis of the best examples. The desire to correspond leads to qualitatively best execution of professional duties. It is explained by internal components of consciousness to which carry: high level of pedagogical culture, insistence and respect for the pupil, ability to predict consequences of the actions, an objective self-assessment.*

**Key words:** consciousness, professional consciousness, pedagogical activity.

## ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФЕЛЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто питання використання портфеля у процесі навчання студентів вищих навчальних закладів. Проаналізовано підходи до визначення педагогічного поняття “портфель”; конкретизовано його характеристики та дидактичні можливості; виявлено специфіку функціонування портфеля в навчальному процесі вищої школи.*

**Ключові слова:** портфель, дидактичні особливості, навчальний процес, студенти вищих навчальних закладів.

Світові вимоги до рівня підготовки сучасних фахівців зумовлюють стрімкий пошук шляхів підвищення якості навчання студентів. У ряді наукових досліджень вирішення цього завдання пов'язано із впровадженням в освітню практику інноваційних технологій, серед яких портфель як метод навчання та контролю визнається однією з найбільш дієвих і результативних. Питання укладання портфеля та способи його використання в навчальному процесі вищої школи становлять актуальне поле для дидактичних студій.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці портфель активно досліджується протягом останніх років, свідченням чого є вже самий перелік дефініцій цього поняття. У дидактичних працях портфель визначено як: форму безперервного оцінювання [8; 10]; форму контролю й оцінювання навчальних досягнень [7]; форму автентичного оцінювання освітніх результатів [6]; метод оцінювання навчальних досягнень, метод та спосіб організації навчання [4]; засіб навчання [9; 11–13], самоорганізації і саморозвитку особистості [5]; спосіб організації навчання [13]; метод навчання [1; 3]. Різноманіття варіантів тлумачення цього поняття спричиняє необхідність уточнити місце портфеля як дидактичного явища в навчальному процесі та виявити специфіку використання портфеля в освітній практиці вищої школи.

**Мета статті** – визначити дидактичні особливості використання портфеля в процесі навчання студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: проаналізувати підходи до визначення педагогічного поняття “портфель”; конкретизувати його характеристики та дидактичні можливості; виявити специфіку функціонування портфеля в навчальному процесі ВНЗ.

Спроби систематизації визначень портфеля приводять до можливості розподілу його дефініцій на три групи. По-перше, портфель розглядається як форма або метод контролю. По-друге, у визначенні портфеля ставляться акценти на засобах навчання. По-третє, портфель визначається як спосіб або метод навчання.

Американські педагоги [8] були першими, хто визначив портфель як форму контролю, коли ідея портфеля виникла в освіті США саме як ре-

зультат пошуку нових підходів до оцінювання, альтернативних підсумковим тестам і контрольним роботам. Останні, на думку авторів [8], є неспроможними окреслити валідну картину реальних умінь тих, хто навчається. Виконуючи суто оцінювальну, діагностичну й управлінську функції, ці найбільш застосовувані форми не забезпечують у повному обсязі реалізації навчальної, розвивальної, стимулювальної, самооцінювальної функцій контролю. На відміну від них, портфель заохочує співробітництво усіх суб'єктів навчального процесу з метою виявлення під час навчання труднощів та ефективних шляхів їх подолання, що має вирішальне значення для планування й розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Ця форма контролю дає змогу уявити цілісну картину освітньої активності студента з предмета, яка відбиває стійкі та довготривалі результати діяльності й рівень досягнень, усуваючи елементи випадковості при підсумковому оцінюванні. Такий підхід сприяє формуванню у студента позитивного ставлення до навчання, розвитку мотивів обов'язку й відповідальності.

Вітчизняні педагоги [6] розглядають портфель як форму автентичного оцінювання, що орієнтована на самооцінювання, та спосіб фіксування, нагромадження й оцінювання індивідуальних досягнень студента за певний період навчання. Традиційний портфель являє собою добірку, колекцію праць (виконаних завдань) та супровідних матеріалів (результатів оцінювання й самооцінювання тощо) в межах певного курсу/курсів, які цілеспрямовано вибираються й організовуються його власником. Кінцеву мету портфеля автори вбачають у свідченні індивідуального прогресу навчання за результатами, за докладеними зусиллями, за матеріалізованими продуктами навчально-пізнавальної діяльності. Цілі портфеля – надати звіт про процес навчання людини, окреслити цілісну картину значущих освітніх результатів, продемонструвати її здібності практично застосовувати набуті знання та вміння. Головними завданнями, які дає можливість вирішити використання портфеля як форми контролю, є такі: 1) простежити індивідуальний прогрес за певний період навчання; 2) оцінити освітні досягнення та доповнити або замінити результати тестування й інших традиційних форм контролю.

Ці обидва моменти також, як і ідея автентичності оцінювання, є у сучасній педагогіці класичними та набувають свого подальшого розвитку. Наприклад, С. Дж. Пейп, М. Чошанов підкреслюють, що портфель характеризується особливою формою та процесом організації (колекції, відбору) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел [7, с. 81]. Основним призначенням цих артефактів є їхній подальший аналіз, усебічне кількісне й якісне оцінювання, визначення рівня навченості учня/студента та корекція процесу навчання. «Педагогічна філософія цієї форми оцінювання, – зазначають автори, – полягає у зміщенні акценту з того, що той, хто навчається, не знає й не вмє, на те, що він знає та вмє з цієї теми, цього предмета, в інтеграції якісного оцінювання, й, нарешті, в

перенесенні педагогічного наголосу з оцінювання навчання на самооцінювання” [7, с. 82].

Фахівці в галузі вищої школи наголошують на тому, що запровадження портфеля надає викладачеві можливість побачити й оцінити такі вміння та здатності, які використання інших форм контролю не завжди дає студенту змогу продемонструвати [10, с. 72]. Такими є здатності до аналізу й синтезу, вміння встановлювати зв'язки, здійснювати самооцінювання, мислити критично, проводити дослідження, застосовувати теоретичні знання на практиці, ставити навчальні цілі (близькі й віддалені) та досягати їх.

Як стверджує В.К. Загвоздкін, вихідною при застосуванні портфеля є думка про те, що досягнення треба не оцінювати, а документувати, щоби зробити їх відкритими для подальшого аналізу [4, с. 253–254]. У портфелі знаходять місце, поряд із виконаними завданнями з предмета, оцінювальні судження – результати само- й взаємооцінювання, коментарі й рекомендації викладача. Нагромадження цих навчальних артефактів є свідченням просування студента в оволодінні предметом. Під час підготовки портфеля до презентації та оцінювання (поточного, підсумкового) найскладнішим завданням для його власника є самостійно подати індивідуальний процес учіння в такій формі, яка зробить його видимим як для самого себе, так і для викладача, та відобразить основні навчальні досягнення. Для цього необхідний рефлексивний аналіз індивідуального процесу учіння – способів роботи, способів дій – та його рефлексивне самооцінювання. Останнє становить підґрунтя для зовнішнього контролю й оцінювання, що визначає специфіку портфеля порівняно з тестами та контрольними роботами, окреслює різницю між портфелем та звичайним зошитом.

Серед перспектив застосування портфеля у вищій школі можна зазначити такі. У ВНЗ портфель може використовуватись як форма та метод рубіжного й підсумкового контролю поряд із іншими традиційними формами й методами перевірки знань. Одержані за оформлений портфель, його презентацію та захист бали враховуватимуться разом з результатами рубіжної/підсумкової атестації як складова кількісного показника за модуль або/та семестр. Відповідно ці бали доповнюватимуть рубіжний/семестровий рейтинговий показник студента.

При реалізації конкурсного відбору студентів під час вступу до магістратури, переведення на іншу спеціальність або до іншого ВНЗ укладений студентом портфель, будучи формою різнобічного подання його здатностей та рівня підготовки, спроможний надати додаткову інформацію про свого власника та розглядатись поряд з іншими його освітніми результатами як складова сумарного рейтингу та одна з підстав для прийняття рішення про зарахування. Унаслідок того, що портфель відбиває результати індивідуальної освітньої активності, він є адекватним для відстеження й оцінювання результатів навчання тих студентів, які працюють за індивідуальним навчальним планом (напр., магістри, екстерни, заочники, студенти старших курсів стаціонару, котрі відвідують заняття за індивідуальним графіком).

Аналізуючи окреслені особливості портфеля, його основною специфікою можна визначити здійснення студентом рефлексивного самооцінювання поточних/рубіжних/підсумкових результатів навчально-пізнавальної діяльності, що становить підстави для інтеграції контролю та самоконтролю, самокорекції діяльності учіння. Поглибленню процесів рефлексії та самооцінювання, забезпеченню адекватності й об'єктивності останнього сприяє така властивість портфеля, як поєднання якісного та кількісного оцінювання.

Поєднання таких складових оцінювання (самооцінювання, якісного та кількісного оцінювання), як зазначає С.М. Бутакова, стимулює процеси розвитку студента та формує його пізнавальну мотивацію [2, с. 81]. Однак у сучасних педагогічних дослідженнях усе частіше констатують обмеження самостійності студента в оцінювальній діяльності та його прагнення до засвоєння оцінювальних і самооцінювальних процедур, а також відсутність наукового обґрунтування відповідних процедур та їхнього використання в теорії і практиці вищої освіти [2, с. 79]. Для розв'язання цієї проблеми необхідно змінити підхід до оцінювання, організації оцінювальної діяльності студентів, зокрема. Упровадження портфеля як форми та як методу контролю в навчальний процес ВНЗ може стати одним із шляхів її вирішення.

Зважаючи на викладене вище, можна зазначити, що застосування портфеля в системі підготовки фахівців у ВНЗ забезпечить активізацію ролі студента в процесі оцінювання та оптимізацію процедури оцінювання в цілому. Використання портфеля як форми контролю створить оптимальні умови для становлення й розвитку вмінь рефлексивного самооцінювання, оскільки цьому значно сприяє поєднання цілої низки чинників, а саме: 1) закладена в концепції укладання портфеля установка на регулярне й планомірне проведення самооцінювання; 2) відстрочений характер виконаних у письмовій формі робіт, який уможливорює їх детальний усебічний аналіз, а також процесів їх виконання та їх самокорекцію; 3) характерне для студентів становлення конструктивно-інтеграційних якостей рефлексії. У зв'язку з цим відбуватиметься розвиток самостійності студента в навчанні та відповідальності за результати, підвищення рівня усвідомлення своїх можливостей, зростання пізнавального інтересу, навчальної мотивації та освітньої активності.

Щодо розгляду портфеля в аспекті засобів навчання [5–13] акценти ставляться на тому, що учень/студент самостійно вирішує проблему змістового наповнення портфеля відповідно до обраної структури та з огляду на мету й цілі його створення. Формування портфеля передбачає збір та систематизацію за рубриками/темами продуктів навчання, супровідних навчальних матеріалів, результатів якісного оцінювання, взаємо- й самооцінювання, формулювання власником висновків про результативність діяльності (досягнення цілей) та визначення перспектив її подальшого розгортання. Питання про принципи систематизації цих навчальних артефактів, так само, як і про критерії оцінювання та форми контролю, обговорюються завчасно з викладачем. Якісна своєрідність цього засобу полягає в тому, що портфель ві-

дбиває за рахунок рефлексивного самооцінювання повний діапазон аспектів навчально-пізнавальної діяльності свого власника, створюючи тим самим середовище для відстеження її результативності, що зумовлює формування навчальної компетенції та сприяє ефективнішому засвоєнню предметних знань. Отже, портфель є засобом поглиблення й оформлення пізнавальних інтересів, розвитку інтелектуальних і рефлексивних здатностей тих, хто навчається, індивідуалізації й диференціації навчання, формування мотивації досягнення, а значить, і створення ситуації успіху [5, с. 25].

У деяких працях [11, с. 146–147; 12] портфель розглядають як засіб конструювання знань, який задає розгорнуту програму дій, що формуються, та передбачає активне залучення студента до визначення навчальних цілей, планування діяльності, побудови індивідуальних навчальних стратегій, дослідження процесу свого навчання та самооцінювання його результативності. При цьому підкреслюється важливість такої властивості портфеля, як самостійна побудова індивідуальної стратегії розвитку діяльності [11, с. 160]. В умовах нового завдання в пошуку ідей для його вирішення або шляхів подолання труднощів, під час підготовки портфеля до рубіжної/підсумкової атестації студент переглядає, переоцінює, перегруповує матеріали в портфелі, експериментує з шляхами їхньої організації. Тобто вміст цього засобу навчання є змінюваним, він регулярно адаптується до умов завдання та з огляду на конкретні потреби студента. У портфелі поєднуються попередній навчальний досвід власника із цілями та умовами кожного конкретного завдання, а через надану рефлексивну самооцінку розкривається співвідношення між ними та способи дій в опануванні вмінь.

Дещо інакше розставляє акценти І. Уайзер, який вважає, що найважливішим у використанні портфеля як засобу навчання є те, що він формує середовище для самокорекції діяльності [13, с. 298]. В умовах цього середовища студент і викладач здійснюють систематичне якісне оцінювання всіх поточних/рубіжних/підсумкових результатів навчання, метою якого є самокорекція. Нагромадження та систематизація у портфелі результатів якісного оцінювання та продуктів навчання створює для його власника впорядкований репертуар способів дій, яким він може скористатися для розв'язання подальших навчальних завдань. Рефлексивне самооцінювання набуває рівневого характеру, оскільки його результати переглядаються студентом та слугують матеріалом для подальшої роботи. Із просуванням студента вперед у вивченні предмета й укладанні портфеля у нього формується узагальнений спосіб дії. Наведені в портфелі результати рівневого рефлексивного самооцінювання об'єднують окремі етапи діяльності в цілісний процес опанування предметних умінь, що спрямовується та коригується самим студентом.

У контексті розгляду питань про сутність портфеля [9, с. 57] цей феномен характеризується як гнучкий навчальний засіб, який може мати різні цілі, виконувати різноманітні функції в процесі навчання та бути адаптованим до будь-якої навчальної ситуації, що відрізняється за метою й умовами навчання, віком та індивідуальними особливостями учнів/студентів, а

також стилем навчальної діяльності. Не будучи засобом навчання у традиційному розумінні, портфель передбачає готовність тих, хто навчається, до усвідомленого управління навчальною діяльністю – від постановки мети до самоконтролю й самооцінювання.

На підставі викладеного вище головними особливостями портфеля як засобу навчання можна визначити те, що він забезпечує умови для формування навчальної компетенції, умінь самооцінювання, самоконтролю й самокорекції зокрема, сприяє розвитку предметних умінь студента та його становленню як суб'єкта навчальної діяльності. Окреслені педагогічні властивості портфеля – конкретизація цілей, індивідуалізація процесу навчання, мотивація, забезпечення зворотного зв'язку, самоконтроль – дають змогу використовувати його у практиці вищої школи як засіб навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю студента поряд із іншими основними й допоміжними засобами як для аудиторної роботи, так і для самостійної підготовки.

У контексті питань організації навчального процесу портфель розглядається як метод [1; 3–4] та спосіб організації навчання [4; 13]. Т.В. Базавова характеризує портфель як один із методів, що реалізує особистісно-діяльнісний і компетентнісний підходи до навчання [1, с. 14–16]. Він ґрунтується на використанні студентом досвіду власної навчально-пізнавальної діяльності та забезпечує формування у студентів ключових (соціальних, комунікативних, предметно-діяльнісних, навчальних, саморозвитку) та спеціальних (сукупність характеристик професійної діяльності) компетенцій.

Ефективність запровадження методу портфеля, підкреслює І.О. Загашев [3], зумовлюється тим, що він має бути органічно включеним в освітній процес та відбивати індивідуальні цілі навчання. Цю думку підтримує В.К. Загвоздкін [4], який наголошує на тому, що ідея методу передбачає вибудовування навколо портфеля усього навчального процесу, в якому змінюється суть взаємодії викладача й студента/учня, з'являються нові цілі і нові способи досягнення попередніх цілей навчання.

Вихідним пунктом роботи з портфелем є постановка питання, відкритого комплексного завдання. Портфель показує рівень досягнення поставленої мети. Тому важливо, щоби цілі, які формулюються студентом і викладачем разом, були відкритими й чіткими. Це зумовлює їхній зв'язок з індивідуальними інтересами того, хто навчається. Письмова фіксація цих цілей слугує, з одного боку, орієнтиром, з іншого боку – підставою для подальшого самооцінювання.

Наступний етап – фаза роботи і збирання – робить процес учіння доступним для зовнішнього спостереження. Різноманіття документів, наявність результатів поточного рефлексивного самооцінювання, зокрема системність організації матеріалів, є ознаками якості портфеля.

На етапі підготовки портфеля до презентації та оцінювання (поточного, рубіжного, підсумкового) учень / студент, керуючись чіткими та відомими всім суб'єктам навчального процесу критеріями, має подати інди-

відуальний процес учіння в такій формі, яка зможе відобразити зроблений прогрес та зусилля. З цією метою він здійснює метарефлексивний аналіз і самооцінювання індивідуального процесу учіння – способів роботи, способу дій. При застосуванні портфеля як методу навчання здійснюється рефлексивне самооцінювання не лише успіхів і досягнень (як при застосуванні портфеля як форми оцінювання), а й освітніх труднощів, шляхів їхнього подолання, тих способів дій, які привели до одержаного результату. Таке самооцінювання має на меті виявлення ефективних прийомів, способів, стратегій навчання та шляхів їхнього застосування й удосконалення в нових умовах, для вирішення нових проблем при виконанні подальших завдань. Рефлексія проводиться на декількох рівнях. Окрім рефлексії першого рівня над проблемою, що визначалась у межах навчальної теми, темою рефлексії стає сам процес роботи над нею: розгляд теми, організація роботи, успішність обраних стратегій тощо. Тут наявна метакогнітивна інтерпретація: розгляд власного процесу учіння з метою виявлення способів дій. Метою рефлексії стає корекція студентом своєї діяльності та процесів учіння. Саме глибина рефлексії, рівневий характер рефлексивного самооцінювання відрізняють портфель як метод навчання від його сутності як форми та методу контролю. У результатах рубіжного/підсумкового рефлексивного самооцінювання студент має зробити висновки про те, які шляхи подолання труднощів були ефективними, в яких аспектах діяльності зроблено прогрес та які напрями подальшої роботи він визначає для себе.

Думку В.К. Загзвозкіна [4] про те, що поетапна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів є однією з основних характеристик портфеля, поділяють і зарубіжні педагоги [13]. Дидакти одноставно виокремлюють такі етапи, як: 1) цілепокладання й планування; 2) виконання завдань, їхнє нагромадження; 3) самооцінювання й самокорекція діяльності. У працях підкреслюється, що стрижнем та визначальною характеристикою портфеля є рефлексія (рефлексивне самооцінювання) внаслідок того, що воно являє собою, по-перше, інтегральний складник та передумову розгортання кожного із зазначених вище етапів; по-друге, чинник, що зв'язує всі відображені у портфелі аспекти навчання студента в єдине ціле; по-третє, основу для корекції процесів навчання та учіння.

**Висновки.** Отже, на сьогодні у педагогічних дослідженнях портфель розглядається як форма контролю, засіб навчання, а також як метод навчання, що реалізує особистісно-орієнтований, компетентнісний та рефлексивний підходи до навчання. З яких би позицій не розглядалося це явище, його характеристики взаємопов'язані та взаємодоповнювані. Застосування портфеля за будь-яких умов впливає на процес організації навчання, змінює характер і процедуру як оцінювальної, так і навчальної діяльності в цілому. Портфель органічно інтегрує всі складові процесу навчання – викладання, учіння, оцінювання й самооцінювання. Серед найсуттєвіших дидактичних можливостей портфеля виділяємо такі: дає змогу визначати, коригувати й контролювати індивідуальні навчальні траєкторії кожного студента; здійснювати оцінюван-

ня на основі самооцінювання; об'єднувати кількісне та якісне оцінювання; розвивати навчальну компетенцію; заохочувати творчість і самостійність; поглиблювати пізнавальний інтерес і мотивацію. Специфіка функціонування портфеля в навчальному процесі зумовлюється поетапною організацією навчально-пізнавальної діяльності, а також рефлексивного самооцінювання й комплексного контролю (контролю викладача, взаємо-, самоконтролю). Об'єктами рефлексивного самооцінювання під час укладання портфеля є поточні, рубіжні та підсумкові результати. Рефлексивне самооцінювання, самоконтроль, самокорекція процесів і результатів навчання визначають спосіб учіння студента та становлять головну умову розвитку діяльності як з опанування предметних умінь, так і з укладання портфеля.

Перспективним є продовження досліджень щодо використання портфеля для організації самостійної роботи студентів.

#### **Список використаної літератури**

1. Базавова Т.В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т.В. Базавова. – М., 2007. – 26 с.
2. Бутакова С.М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации / С.М. Бутакова // Вестник Красноярского гос. ун-та. Серия : Гуманитарные науки. – Красноярск : КрасГУ, 2006. – Вып. 3/1. – С. 79–84.
3. Загашев И. Стратегии оценки достижений учащихся. Портфолио. [Электронный ресурс] / И. Загашев // Библиотека в школе. – 2004. – № 19. – Режим доступа: <http://lib.1september.ru/2004/19/22.htm>.
4. Загвоздкин В.К. Портфолио в учебном процессе / В.К. Загвоздкин // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 251–259.
5. Калмыкова И.Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности / И.Р. Калмыкова // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 23–25.
6. Новикова Т.Г. Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся / Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, М.А. Пинская // Профильная школа. – 2004. – № 2 (5). – С. 48–56.
7. Пейп С. Дж. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейп, М. Чошанов // Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио / Великанова А.В. и др. – Самара : Профи, 2002. – Вып. 2. – С. 81–87.
8. Burnham C. Portfolio Evaluation: Room to Breathe and Grow / C. Burnham // Training the New Teacher of College Composition / ed. C.W. Bridges. – Urbana, IL: NCTE, 1986. – P. 125–138.
9. Callahan S. Kentucky's State-Mandated Writing Portfolios and Teacher Accountability / Susan Callahan // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K.B. Yancey, I. Weiser. – Logan, UT : Utah State University Press, 1997. – P. 57–71.
10. Murphy S. Teachers and Students: Reclaiming Assessment Via Portfolios / Sandra Murphy // Situating Portfolios: Four Perspectives / Ed. by K.B. Yancey, I. Weiser. – Logan, UT : Utah State Univ. Press, 1997. – P. 72–88.
11. Smith M.A. Behind the Scenes: Portfolios in a Classroom Learning Community / M.A. Smith // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K. B. Yancey, I. Weiser. – Logan, UT: Utah State University Press, 1997. – P. 145–162.

12. Thompson H. This is my portfolio: Telling the story of my learning / H. Thompson // Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom / Ed. by B. O'Rourke, L. Carson. – Oxford : Peter Lang, 2010. – P. 337–350.

13. Weiser I. Revising Our Practices: How Portfolios Help Teachers Learn / Irwin Weiser // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K.B. Yancey, I. Weiser. – Logan: Utah State University Press, 1997. – P. 293–301.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2013.*

**Беженарь И.В. Дидактические особенности использования портфеля в учебном процессе высшей школы**

*В статье рассмотрен вопрос использования портфеля в процессе обучения студентов высших учебных заведений. Проанализированы подходы к определению педагогического понятия “портфель”; конкретизированы его характеристики и дидактические возможности; выявлена специфика функционирования портфеля в учебном процессе высшей школы.*

**Ключевые слова:** портфель, дидактические особенности, учебный процесс, студенты высших учебных заведений.

**Bezhenar I. The didactic peculiarities of the use of portfolio in the process of teaching university students**

*The article deals with the issue of the use of portfolio in the process of teaching university students. The main approaches to defining the pedagogical notion “portfolio” are analysed; its characteristics and didactic potentialities are specified; the specificity of portfolio functioning in the university teaching process is revealed.*

*Nowadays in didactic research papers the notion “portfolio” is interpreted as the form of assessment, the means of teaching or the teaching method which realizes person-oriented, competence-based and reflexive approaches to teaching. Whatever position it is viewed from, its characteristics are interrelated and complementary. Implementation of portfolio under any condition influences the organization of teaching process. It changes character and procedure of assessment as well as of the instructional activities in general. The use of portfolio in the university teaching process ensures optimization of the assessment procedure in whole, formation and development of reflexion and self-assessment skills in particular. The main characteristic of portfolio instruction is that it organically integrates all constituents of the teaching process, such as teaching, learning, assessment and self-assessment.*

*The most essential didactic potentialities of portfolio, which form the basis for its implementation in university teaching process, are the following: it allows to define, modify and control individual learning tracks of each student; to make assessment on the basis of self-assessment results; to form the skills of reflexion, self-assessment and self-correction; to combine qualitative and quantitative types of assessment; to develop study competence; to enhance creativity, initiative and self-dependence; to deepen cognitive interests and motivation. Realization of portfolio didactic potentialities in teaching practices creates conditions for formation and development of students' conscious management of their learning and cognitive activities.*

*The specificity of portfolio functioning in the university teaching process is stipulated by phased organization of students' learning and cognitive activities as well as of reflexive self-assessment and complex assessment (teacher-, peer- and self-assessment). The objects of reflexive self-assessment while compiling a portfolio are the formative, periodical and summative results. Reflexion, self-assessment, self-correction of learning processes and the results obtained (formative, periodical, summative) determine the way of student's learning and make up the key prerequisite for the development of both mastering the skills in a subject and compiling a portfolio.*

**Key words:** portfolio, didactic potentialities, teaching process, university students.

УДК 378. 22: 005 - 027.21

П.В. БЄЛЬЧЕВ, Н.В. МЕРКУЛОВА

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

*У статті розкрито проблему формування готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління; проаналізовано загальні положення процесу підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів; розглянуто практичну підготовку менеджерів освіти до інноваційної професійної діяльності.*

**Ключові слова:** менеджер, модернізація, інновація, управління, методика, компетенція.

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і водночас на модернізацію освіти відповідно до вимог часу. Характерною особливістю цього періоду є пошук нових шляхів, способів, засобів удосконалення управління загальноосвітніми навчальними закладами; розгортання дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на впровадження інноваційного менеджменту на засадах сучасної філософії освіти.

Зазначимо, що актуальною постає і проблема постійної професійної самореалізації менеджера освіти, який здатен упроваджувати педагогічні інновації у школі. Водночас існує потреба в розвитку особливої професійної якості менеджера освіти – успішно керувати цим процесом.

Проблемі впровадження інноваційного управління приділено значну увагу у психолого-педагогічних дослідженнях В.П. Андрущенко, В.Є. Береки, Н.В. Василенко, Т.Б. Волобуєвої, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківської, В.Г. Кременя, В.В. Крижка, В.С. Лазарева, О.І. Мармази, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, Г.О. Сиротенка, Т.М. Сорочан та ін.

**Мета статті** – теоретично визначити стан проблеми професійної підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Модернізація освіти України супроводжується істотними змінами підходів до науково-методичного супроводу освітньої діяльності. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних школознавців дав змогу визначити, що перед сучасною освітою стоїть завдання розроблення нового змісту, методів навчання керівників шкіл, яким потрібні не лише знання, а й конкретні управлінські навички з інноваційного менеджменту.

Під час дослідження встановлено, що менеджмент освітніх інновацій є сучасним напрямом розвитку науки про управління, у якому розкривається вплив інвестицій та інновацій на розвиток людських, матеріальних і фінансових ресурсів у освітніх установах з метою якісного покращення головних показників їх діяльності [7, с. 2].

Проведене дослідження дало В.С. Лазарєву підстави стверджувати, що ефективність процесу розвитку навчального закладу залежить від системи інноваційної діяльності. Інноваційна система школи, підкреслює дослідник, – це сукупність ідей покращення результатів освіти, людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів, які пов'язані між собою так, що здійснюваний процес упровадження нововведень в освітню систему приводить до підвищення ефективності її функціонування [5, с. 71].

Слід зазначити, що інноваційна система виконує п'ять основних функцій:

- виявлення необхідності змін (проблем) педагогічної системи;
- виявлення можливостей розвитку педагогічної системи;
- розробка нововведень;
- проектування і планування змін;
- упровадження нововведень [5, с. 71–72].

В.С. Лазарєв вказував на те, що “якісне виконання всіх цих функцій забезпечує здійснення в педагогічній системі школи необхідних та ефективних змін. ...Змінювати будь-що в педагогічній системі школи потрібно тоді, коли в ній виявлені недоліки, усунення яких дасть змогу поліпшити результати освіти на окремому ступені школи або дасть можливість отримувати такі самі результати, але з меншими витратами часу, зусиль, фінансових та інших засобів” [5, с. 72].

Сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен уміти виокремлювати основні види нововведень. На сьогодні можна визначити локальні, поодинокі, не пов'язані між собою зміни; комплексні, модульні нововведення, які характеризують діяльність окремих груп педагогів чи паралельних класів, навчальні предмети певного циклу; системні, які охоплюють весь заклад освіти, кожного з учасників навчально-виховного процесу.

Очевидно, що інновації можуть функціонувати на різних рівнях. Менеджер освіти разом з педагогічним колективом має визначитися, які відбудуться зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; комбінаторні нововведення, що враховують конструктивне впровадження елементів різних методик; принципово нові, радикального характеру, технології навчання, виховання, розвитку школярів, організації педагогічного процесу, управління навчальним закладом [6, с. 60].

До загальних ознак нововведень належать такі: професійна діяльність учителів на діагностичній основі, психологізація педагогічного процесу, диференціація та індивідуалізація навчання й виховання, розвивально-творчий характер діяльності учнів, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, підвищена увага до потреб і запитів учнів.

Головними принципами відбору інновацій є: перспективність, інтенсифікація, динамічність, гнучкість, демократизація, гуманістичність, інтег-

ративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність [6, с. 60].

Змістовий аналіз літератури показав, що багатогранність освітніх процесів і сучасні зміни, які відбуваються в управлінні школою, передбачають посилення вимог до професійної підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів. За таких умов постають нові цілі та завдання в підготовці менеджерів освіти до інноваційного управління. Вона має враховувати сучасні тенденції розвитку інноваційних процесів у системі освіти України, які характеризуються розробкою та впровадженням нових концепцій, наукових принципів, підходів до освіти, модернізацією змісту, форм і методів [8, с. 7].

Т.Ф. Бірюкова зазначає, що національна система вищої освіти розвивається в напрямі зближення із загальноєвропейськими стандартами. Так, дослідниця виділяє ознаки, які характеризують формування конкурентоспроможного менеджера в системі вищої освіти України:

- 1) слідування особистісно орієнтованому підходу;
- 2) проблемність навчання і критичність мислення студентів;
- 3) використання досвіду й знань тих, хто навчається;
- 4) формування практичного, творчо орієнтованого мислення;
- 5) врахування рівня готовності до сприйняття нової інформації, активності, ініціативності та самостійності;
- 6) забезпечення співробітництва й діалогу викладачів та студентів [3, с. 16].

Згідно з поглядами В.Є. Береки, організаційно-методичними умовами фахової підготовки з управління майбутніх менеджерів освіти в магістрах вищих педагогічних навчальних закладах є: “формування змісту на основі інноваційності та постійного його оновлення в контексті сучасних освітніх реформ, модульної організації і раціонального відбору та дозування навчального матеріалу відповідно до останніх досягнень у сферах управлінських технологій з менеджменту; професійно-діяльнісне та інтегративне спрямування з метою підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної управлінської діяльності, цільової установки на індивідуальний та наскрізний принципи її планування; спрямованість змісту на учіння та підвищення значення самоконтролю й самокорекції навчальних досягнень магістрів та перерозподілу навчального матеріалу у змісті дисциплін з тенденцією до збільшення його питомої ваги на самостійну позааудиторну підготовку” [2, с. 32].

У дослідженні В.Є. Береки доведено, що підготовка управлінських кадрів сприяє збагаченню керівників освітніх установ надбаннями культури управління, науки та передового педагогічного досвіду на основі вивчення сучасних педагогічних управлінських програм і технологій, сучасних концепцій управлінської технології, теорії навчання і виховання, уявлень про можливі моделі нових типів навчальних закладів, поглиблення спеціальних знань та вмінь інноваційного характеру з управління [1, с. 124–125].

Для нашого дослідження важливими є погляди Г.В. Кашкарьова, який зазначає, що на сучасному етапі розвитку освіти України виникла нагальна потреба в модернізації системи підготовки керівників навчальних закладів. Г.В. Кашкарьов, спираючись на власний досвід, стверджує: “...використання інноваційних технологій сприяє покращенню підготовки магістрів до управління навчальними закладами різних типів, що розширює можливості врахування особливостей діяльності освітніх закладів, їх цілей і завдань: змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функцій педагогів, позицій вихованців у навчально-виховному процесі, особливостей управління навчальним закладом” [4, с. 35].

Т.М. Сорочан підкреслює, що важливою для управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом є інноваційна компетенція керівника освітньої установи, тому що модернізація освіти передбачає постійне впровадження нововведень у навчально-виховний процес. У цьому контексті важливим є те, що розвиток школи передбачає набуття нових якісних і кількісних показників у процесі засвоєння інновацій [9, с. 178]. На думку Т.М. Сорочан, “управлінська компетентність сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу виявляється не лише в тому, щоб чітко виконувати традиційні управлінські функції, а й у тому, щоб забезпечувати розвиток педагогічної системи своєї школи, тобто управляти інноваційними процесами” [9, с. 100].

Провідною ланкою в системі підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом є науково-методична робота викладачів зі студентами, якісна організація якої забезпечує ефективне функціонування навчального закладу загалом.

Дослідження Т.М. Сорочан підтвердили думку, що науково-методичний супровід – це професійно-педагогічна взаємодія суб’єктів освітньої діяльності, головними умовами якої є добровільність і партнерство, необхідними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників освітніх установ та учасників навчально-виховного процесу, а результатом – новий якісний рівень освіти [9, с. 246].

**Висновки.** Проаналізувавши наукові джерела з питання підготовки менеджерів освіти, ми дійшли висновку, що впровадження інноваційного менеджменту в загальноосвітніх навчальних закладах потребує від майбутнього управлінця володіння комплексом знань та умінь щодо реалізації інноваційної діяльності. Доцільно зазначити, що сучасний керівник у сфері освіти повинен уміти ефективно організовувати управлінську діяльність, зорієнтовану на використання теоретичних і практичних нововведень у навчально-виховному процесі.

Таким чином, фахова підготовка магістрів спеціальності “Управління навчальним закладом” має враховувати сучасний соціально-економічний контекст управлінської діяльності, а також необхідність реалізації нових професійних функцій керівника закладу освіти.

Перспективи подальших науково-педагогічних розвідок вбачаємо в розробці навчальних вправ для розвитку інноваційної діяльності магістрів менеджменту освіти.

#### Список використаної літератури

1. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія / В.Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.
2. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В.Є. Берека. – Київ, 2008. – 42 с.
3. Бірюкова Т.Ф. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / Т.Ф. Бірюкова. – Київ, 2005. – 21 с.
4. Кашкаръов Г. Використання інноваційних технологій як шлях підвищення ефективності підготовки магістрів до управління навчальним закладом / Г. Кашкаръов // Рідна школа. – 2006. – № 6 (917). – С. 33–35.
5. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе : учеб. пособ. / В.С. Лазарев. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
6. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2003. – 80 с. – (Серія “Бібліотека журналу “Управління школою ””; Вип. 12).
7. Павлютенков Є.М. Труднощі та обмеження діяльності директора школи і шляхи їх подолання: управлінський аспект / Є.М. Павлютенков // Управління школою. – 2012. – № 25–27 (361–363). – С. 2–28.
8. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
9. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

---

#### **Бельчев П.В., Меркулова Н.В. Теоретические аспекты исследования проблемы подготовки магистров менеджмента образования к инновационному управлению общеобразовательным учебным заведением**

*В статье раскрыта проблема формирования готовности магистров менеджмента образования к внедрению инновационного управления; проанализированы общие положения процесса подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений; рассмотрена практическая подготовка менеджеров образования к инновационной профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** менеджер, модернизация, инновация, управление, методика, компетенция.

#### **Belchev P., Merkulov N. Theoretical aspects of the study of the problem of Master of Management education to innovative management of a comprehensive educational institution**

*This article deals with the problem of the training the Master of Education Management in innovation management; analyzed Terms process of preparing future leaders of secondary schools; considered practical training of education managers for innovative professional work.*

*Theoretical – methodological analysis of scientific papers gave an opportunity to make conclusions about the relevance and feasibility study of this problem, clarify basic concepts and to analyze the current state the Master of Management Innovation management education to secondary schools.*

*The analysis of professional managerial activity the managers of education shows that given the realities of today's Ukraine is important for rapid development of innovative education, which is to create the necessary conditions for the renewal of management and contributes to the further improvement the educational process of professional training for future leaders secondary schools to introduce innovative leadership.*

*The article stated that the issue of Master of Education Management in innovation management is very urgent national needs, addressed by professional activities at different levels. Based on results of research substantial characteristics the readiness of future leaders secondary schools for innovative management, the article identifies the various aspects of their preparations for this type of professional activity.*

*Determined that the decisions and deficiencies requires modernization of vocational training of managers of education, and creation of the system of their continuing professional self-realization.*

**Key words:** *manager, modernization, innovation, management, methodology, competence.*

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У ШКОЛІ

*Статтю присвячено підготовці майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями школи. Розкрито сутність інтерактивних методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи, обґрунтовано їх вибір та наведено особливості використання цих методів у кооперативному навчанні в групах.*

**Ключові слова:** інтерактивні методи, майбутній соціальний педагог, профорієнтація, профконсультація, профінформація, профвибір, взаємодія.

Упровадження профілів у структуру навчання є одним з основних шляхів модернізації середньої освіти, спрямованої на більш індивідуалізовану, функціональну й ефективну підготовку дитини до життя. Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно спрямованими характеристиками мотивів, цілей, засобів і результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які забезпечують можливість для рівного доступу учнів до здобуття початкової допрофесійної підготовки, виховання особистості, здатної до професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. У зв'язку з цим на сучасному етапі розвитку суспільства посилюється актуальність підготовки саме соціальних педагогів, здатних адаптуватися до нових умов профілізації освіти, мати методичну готовність до виконання профорієнтації учнів на різних етапах профільного навчання. Одним із завдань підготовки соціального педагога щодо організації профорієнтації учнів є сприяння інтерактивними методами ознайомленню школярів з найбільш поширеними професіями та професіями, які найбільше відповідають інтересам молоді й запитам ринку [5].

У сучасних дослідженнях психолого-педагогічного характеру знайшли певне відображення такі питання підготовки майбутніх педагогів до профорієнтації в школі: особливості підготовки до профорієнтаційної роботи з учнями (М. Весна, О. Добенько, К. Жубаєва, С. Золотухіна, О. Лук'янченко, К. Нестеренко, Є. Попкова, В. Хільковець, М. Чобітько та ін.); мета, завдання, зміст підготовки (В. Харламенко, В. Чебишева, С. Чистякова, М. Янцура); педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками (О. Негривода); особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності (Н. Бочаріна, Р. Вайнола, К. Віцукаєва, І. Козич, О. Лапа, О. Луганцева, Н. Маркова, С. Содоль), зокрема до профорієнтаційної роботи зі школярами (С. Архіпова).

Водночас шкільна освіта недостатньо орієнтує учнів на життєве і професійне самовизначення. Усе це свідчить про актуальність питання під-

готовки майбутнього соціального педагога до професійної орієнтації підрастаючого покоління саме нетрадиційними методами, які б активізували молодь у виборі професії. Окреслена проблема й зумовила *мету статті* – розкрити особливість використання інтерактивних методів підготовки соціальних педагогів до професійно орієнтованої роботи зі старшокласниками.

Сучасна теорія і практика вищої освіти показують, що удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на впровадженні інноваційних педагогічних технологій в освітній процес, серед яких значне місце посідають інтерактивні, які характеризуються інтенсивністю спілкування, рівноправністю суб'єктів педагогічної взаємодії, їх максимальним залученням у процес пізнання, опорою на суб'єктивний досвід, цілеспрямованою рефлексією власної діяльності та досягнень [1].

З огляду на проблему дослідження, інтерес становлять інтерактивні методи. “Інтерактивний” (від англ. “interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу [4]. Інтерактивні методи підготовки майбутніх соціальних педагогів до профорієнтації учнів у школі будемо розуміти як упорядковану за певним принципом спільну цілеспрямовану діяльність викладача й студентів, що являє собою систему прийомів або способів співпраці, конструктивної взаємодії і спрямована на підготовку студентів до роботи з профсамовизначення учня на основі врахування його особистісних характеристик і потреб ринку праці.

Суть інтерактивних методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до профорієнтації учнів у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Інтерактивні методи передбачають створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Саме інтерактивні методи, як підкреслює С. Архипова, у підготовці соціального педагога взагалі, зокрема до профорієнтаційної роботи, готують студентів до колективної та групової організації співпраці, взаємодії на кожному з етапів профорієнтації (професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація) [1].

Вибір інтерактивних методів навчання в підготовці майбутніх соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи учнів був зумовлений тим, що інтерактивні методи, які реалізують ідеї співпраці, спілкування, вчать конструктивної взаємодії, розвивають уміння формулювати та висловлювати власну думку, розкривати й доводити її, що необхідно при проведенні профорієнтаційної роботи з учнями. Заняття з використанням інтерактивних методів, коли суб'єкти навчання є рівноправними, рівнозначними, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють, передбачають моделювання ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу ситуації.

Інтерактивні методи навчання в науковій літературі [1; 3; 4; 6] поділяють на дві групи: дискусійні та ігрові (ділові, рольові, імітаційні ігри). Стимулюванню інтелектуальної та практичної діяльності студентів у проце-

сі підготовки до профорієнтаційної роботи зі школярами сприяє проведення з майбутніми соціальними педагогами ділових ігор, застосування таких методів, як “мозковий штурм”, “аналіз конкретних ситуацій”, проведення проблемно-моделювальних лекцій, лекцій-дискусій, круглих столів, практичних занять із застосуванням сценічних постановок, драматизації тощо.

На основі аналізу наукових досліджень В. Букатової, Н. Горбунової, А. Єршової, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Ревенко наведемо особливості організації навчання студентів з використанням інтерактивних методів у кооперативному навчанні в групах [1–6]. Важливий елемент при структуруванні навчання – позитивна взаємозалежність: члени групи розуміють, що вони пов’язані один з одним, успіх залежить від успіху кожного. Другий елемент спільного навчання – особистісна взаємодія: спільна діяльність, у якій кожний працює на успіх не тільки свій, а й товаришів, спільно використовуючи можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи та радіючи досягненням товаришів. Третій основний елемент спільного навчання – індивідуальна й групова підзвітність: група несе відповідальність за досягнення своїх цілей, і кожен член повинен відповідати за свою частину роботи, надання допомоги, підтримки і схвалення тим, хто потребує. Четвертий елемент – розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в великих групах. П’ятим основним елементом кооперативного навчання є обробка (аналіз, опрацювання) даних про роботу групи: ретельний аналіз того, як співпрацюють члени групи, і визначення способів ефективності цієї роботи.

Для підготовки студентів до професійної інформації було застосовано групову дискусію, яка сприяла з’ясуванню кожним учасником власної точки зору, розвивала ініціативність, комунікативні якості, критичність мислення. Ознайомлення зі змістом і перспективами розвитку різних професій, формами та умовами їх здобуття, станом і потребами ринку праці в кадрах, вимогами професій до особистості, можливостями професійно-кваліфікаційного становлення зі студентами було проведено інтерактивні методи “мозковий штурм”, круглий стіл, “аналіз конкретної ситуації”.

Інтерактивні ігрові методи було використано при підготовці студентів до професійної консультації, що ґрунтується на науково організованій системі взаємодії соціального педагога як профконсультанта й учня, який потребує допомоги у виборі професії чи виду діяльності. Ігрові методи (рольові, ділові, імітаційні ігри) забезпечували зв’язок теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів через моделювання окремих моментів профконсультації, урахування індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвої ситуації, професійних інтересів, схильностей, стану здоров’я дитини та потреб ринку праці. Інтерактивні ігрові методи дають змогу створити умови, наближені до реальних (проведення профконсультації в школі).

Ігрові методи розвивають у майбутніх соціальних педагогів професійне мислення, навчають їх самостійно вирішувати профорієнтаційні завдання, приймати правильні рішення в наданні консультаційних порад.

Проведення ділових ігор у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до профорієнтації учнів у школі сприяє формуванню в них важливих професійних якостей, спрямованості на активізацію учнів до вибору професії, організаторсько-комунікативних та оцінно-рефлексивних умінь.

Особливе значення мали завдання проблемного типу, що спрямовували розумову діяльність студентів, спонукали до інформаційно-пошукової діяльності в підготовці майбутніх соціальних педагогів до такого компонента профорієнтації, як професійний добір. Професійний добір – система профдіагностичного обстеження особи, спрямована на визначення конкретних професій, найбільш придатних для оволодіння ними конкретною особою.

Метод ситуацій передбачав залучення студентів до таких навчально-пізнавальних ситуацій, у яких вони повинні були: захищати свою думку, висловлювати аргументи, докази; ставити проблемні запитання; аналізувати відповіді інших студентів, вносити корективи; здійснювати аналіз, спираючись на здобуті знання; здійснювати самоаналіз власних дій; вирішувати проблемно-пошукові завдання.

Метою моделювання професійних ситуацій у ділових, імітаційних іграх, програванні різних ролей (профконсультант, модератор, профінформатор тощо) було збагачення досвіду майбутніх соціальних педагогів навичками конструювання оптимальних та ефективних дій з профорієнтації, навичками виконання функціональних обов'язків соціального педагога щодо підготовки учнів до адекватного вибору професії.

**Висновки.** Таким чином, використання інтерактивних методів підготовки майбутніх педагогів до профорієнтації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах дало можливість вирішити низку навчально-виховних завдань: стимулювати позитивну мотивацію, ціннісне ставлення та інтерес до соціально-педагогічної діяльності з профорієнтації; актуалізувати наявні знання з профконсультації, надати нову інформацію про професії в різних формах (фактах, образах, системному розумінні); допомогти студентам усвідомити рівень власної готовності до профорієнтації учнів, сформулювати потреби в саморозвитку та самовдосконаленні в цій сфері.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи підготовки соціального педагога до профорієнтаційної роботи в умовах практичної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Архипова С.П. Інтерактивні методи у підготовці соціальних працівників / С.П. Архипова // Вісник Технологічного університету Поділля : зб. наук. праць. – Хмельницький, 2003. – С. 15–16.
2. Барановский А.Б. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации : учеб.-метод. пособ. / А.Б. Барановский, Г.М. Потапенко, Г.В. Щекин. – К. : 1991. – 230 с.
3. Букатова В.М. Я иду на урок : хрестоматия игровых приемов обучения : [книга для учителя] / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М. : Первое сентября, 2000. – 224 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : АПН, 2002. – 136 с.

5. Негривода О.О. Підготовка майбутніх учителів до професійно орієнтаційної роботи зі старшокласниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Олексіївна Негривода. – Одеса, 2012. – 24 с.

6. Ревенко І.В. Використання інтерактивних технологій навчання у художньо-естетичній підготовці майбутніх учителів / І.В. Ревенко // Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика : матер. наук.-практ. конф., 22 листопада 2011 р. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2011. – С. 102–103.

*Стаття надійшла до редакції 08.08.2013.*

---

**Василенко А.В. Интерактивные методы подготовки будущих социальных педагогов к профориентации учащихся в школах**

*Статья посвящена подготовке будущих социальных педагогов к профориентационной работе с учащимися в школах. Раскрыта сущность интерактивных методов подготовки будущих социальных педагогов к профориентации, обоснованы выбор и особенности использования интерактивных методов в кооперативном обучении в группах.*

**Ключевые слова:** *интерактивные методы, будущий социальный педагог, профориентация, профконсультация, профинформация, профвыбор, взаимодействие.*

**Vasylenko A. Interactive methods of training of social care teachers to be for occupational guidance of students in school**

*This article deals with training of teachers to be for career-oriented work with students in school due to the introduction of specialized training of students. Analysis of recent researches of socio-pedagogical nature revealed that there was noticed in them a distinct reflection of the problem concerning training of teachers to be for career-oriented work, defined the purpose, objectives, the content and interactive methods of such training. However, in schools they don't carry out sufficient occupational guidance of students.*

*On the basis of analysis of interrelated concepts of "community", "interactive", "technique" there was determined the definition of interactive methods of training of social care teachers to be for occupational guidance of students in school.*

*The essence of interactive methods of training of social care teachers to be for career-oriented work is revealed (constant active engagement of all participants, students are trained for collective and group organization of collaboration, cooperation); the choice of interactive methods is grounded (implement the ideas of collaboration, communication, teach constructive cooperation, develop the ability to formulate and express one's own opinion, disclose arguments); the features of the use of these methods in cooperative learning in groups are specified (positive interdependence, personal interaction: joint activities: individual and group accountability and development of skills of interpersonal communication in small groups; processing (analysis, processing) of data concerning the activities of the group and identification of ways to improve the efficiency of the given work).*

*It was determined that to improve the training of social care workers to be for career oriented work one should apply certain interactive methods. So, in order to train for professional information perception there was used group discussion that contributes to the development of the initiative and communication skills. Interactive gaming techniques have been used in training for professional advice rendering, which is based on a scientifically organized system of social care teacher interaction as an expert providing occupational guidance with the student who needs help in choosing a profession. Problem type assignments directed the mental activity of students, prompted to information retrieval activity for obtaining knowledge concerning professional selection. The method of situations for the purpose of professional situations modeling in business, simulation games, playing different*

*roles (profession consultant, moderator, and profession informant) enriched the experience of social care teachers to be at the expense of constructing skills. Using interactive methods made it possible to train social care teachers to be for occupational guidance of students to attain a series of educational objectives: to encourage positive motivation, valuable attitude and interest in social and educational activities of vocational guidance; update the existing knowledge of professional consultation, provide new information about the profession in various forms (facts, types and system understanding).*

**Key words:** *interactive methods, social care teachers, career guidance, profession consultation, profession information, profession selection, cooperation.*

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*У статті проведено теоретичний аналіз поняття емоційної культури й уточнено визначення емоційної культури майбутніх психологів як цілісного динамічного утворення особистості, що характеризує здатність і готовність її висловлювати свої емоції відповідно до соціокультурних норм, адекватними та комунікабельними способами, використовуючи необхідні вербальні та невербальні засоби.*

**Ключові слова:** емоційна культура, культура, емоції, професійна психологічна діяльність.

Сучасний світ настільки швидкоплинний і сповнений технічними інноваціями, які постійно вдосконалюються, але це призводить до виникнення нових економічних і політичних криз. Саме тому соціальні проблеми сучасності набувають усе більшої гостроти.

Особливо чутливою до негативного впливу є сфера людських стосунків, у якій ускладнюються внаслідок вищенаведених факторів відносини людини з навколишнім світом, виникають особистісні проблеми. Така ситуація призводить до надзвичайного перенапруження психіки, особливо страждає емоційна сфера. Саме вона відповідає за регуляцію та модуляцію поведінки, психіки й самопочуття людини.

Тому психолог як фахівець, що працює із сучасною людиною, людиною прогресу, щоб забезпечити високу ефективність виконуваної професійної діяльності, повинен мати певні знання, вміння й навички щодо емоційного розвитку та мати власну, добре сформовану, емоційну культуру. Таким чином, однією з найважливіших проблем сучасної професійної освіти майбутніх психологів є формування високого рівня емоційної культури.

Нині професійна підготовка майбутніх психологів спрямована на розвиток здебільшого когнітивної сфери. Про людину як цілісну, розумну й емоційну істоту написано багато праць, але, на жаль, відсутні фундаментальні розробки цілеспрямованих дій щодо розвитку й формування такого явища, як емоційна культура.

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що формування емоційної культури майбутніх фахівців, зокрема педагогів, цікавило багатьох вчених (Р.М. Давлетшина, Г.Н. Казанцева, Л.Ю. Колтирева, О.М. Кулеба, А.Г. Маджуга, Н.А. Рачковська, О.А. Сергєєва, О.В. Турська, П.М. Якобсон, Г.А. Ястребова), тоді як проблема формування емоційної культури у майбутніх психологів майже не досліджена.

**Мета статті** – проаналізувати поняття “емоційна культура” в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях та уточнити визначення поняття “емоційна культура майбутніх психологів”.

Культура (лат. cultura) у загальному сенсі – це сфера всього людського життя: матеріального, духовного й інтелектуального. Це поняття включає не тільки внутрішні (психологічні, духовні) якості, а й прояви їх у способах діяльності та в результатах цієї діяльності. Культура – це те, що люди роблять з природою, із собою, як ведуть себе щодо оточення, самих себе й що вони при цьому думають і говорять. Культура органічно поєднує в людині її природні й соціальні якості, оскільки вона є справою самої людини, яка є одночасно й творцем культури, і її представником, носієм – істотою культурною [1].

Емоційна культура є частиною загальної культури людини. У науковій психолого-педагогічній літературі дослідники не дійшли однозначного висновку щодо визначення емоційної культури. Одні вчені визначають поняття “емоційна культура”, використовуючи характеристики емоційного життя людини. Так, емоційна культура визначається як рівень розвитку емоцій (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров), як сукупність якостей емоційного життя (П.М. Якобсон), як здатність усвідомлювати емоції (Р.М. Давлетшина, А.Г. Маджуга) або як використання емоційного інтелекту (Г.Н. Казанцева). Інший підхід до визначення цього поняття передбачає його аналіз як особистісної характеристики. Наприклад, О.А. Сергєєва, Н.А. Рачковська, О.М. Кулеба, Г.А. Ястребова представляють поняття емоційної культури як особистісного утворення, О.В. Турська вважає, що це – якість особистості, Л.Ю. Колтирєва – характеристика особистості. Розглянемо кожний із підходів більш детально.

Вперше дав визначення емоційній культурі дослідник П.М. Якобсон. Він вважав, що емоційна культура є комплексом явищ, які являють собою розвиток і вдосконалення якостей емоційного життя. На його погляд, вона включає в себе: емоційну чутливість до більшості явищ, які відбуваються в житті; розвинуту здатність розуміти, поважати й цінувати почуття інших людей, виявляти до них увагу; розвинуту здатність до співпереживання з почуттями інших людей; уміння ділити свої переживання з близькими; почуття відповідальності за свої переживання перед собою та оточенням [2].

Емоційна культура, за Г.М. Коджаспировою, А.Ю. Коджаспировим, це рівень розвитку емоцій, що передбачає чуйність і відповідальність за власні переживання перед собою та оточенням [3].

З точки зору психологічного й тілесного здоров'я людини емоційну культуру висвітлюють Р.М. Давлетшина, А.Г. Маджуга. Під емоційною культурою вони розуміють здатність суб'єктом усвідомлювати власні й чужі емоції, ціннісно диференціювати емоційні стани та на базі цього здійснювати емоційну саморегуляцію в діяльності й спілкуванні. Емоційна культура, в їх розумінні, є інтегральним фактором, що визначає емоційне благополуччя людини, включаючи як методи розпізнання та оцінювання, так і методи регуляції емоційних станів – як власних, так і партнерів по спілкуванню [4].

Виходячи з такого розуміння, Р.М. Давлетшина й А.Г. Маджуга виділяють таку структуру емоційної культури, яка, на їх думку, включає чо-

три компоненти: когнітивний (емоційна компетентність, основою якої є емоційний інтелект); аксіологічний (активна позиція суб'єкта щодо емоцій); мотиваційно-смісловий (врахування емоційного стану як власного, так і оточення як регулятора поведінки й соціальної взаємодії суб'єкта); конативний (поведінка, спрямована на регуляцію власних емоційних станів і допомогу в цьому оточенню, володіння відповідними прийомами на рівні навички) [4].

Аналогічну структуру виділяє Г.Н. Казанцева, але в дослідженні вона дає визначення емоційній культурі як “практиці використання суб'єктом емоційного інтелекту для рефлексії емоцій (як власних, так і інших людей), ціннісної диференціації емоційних станів та цілеспрямованого використання емоцій у своїй діяльності і спілкуванні, що неможливо без розвинутих навичок емоційної саморегуляції” [5].

Ми у своєму дослідженні будемо додержуватись такого визначення, що емоційна культура є цілісним особистісним утворенням, тому вважаємо, що на особливу увагу заслуговує аналіз досліджень, у яких емоційна культура визначається як особистісна характеристика.

Зокрема, О.А. Сергєєва розуміє емоційну культуру як цілісне динамічне особистісне утворення, що має власну структуру і являє собою систему знань про розвиток емоцій, умінь і способів аналізу емоцій, управління ними, спрямованих на адекватність реагування, що сприяє вербалізації емоцій людини, її емоційній відкритості, емоційній емпатії та наданню емоційної підтримки оточенню. Таким чином, з погляду науковця О.А. Сергєєвої, емоційна культура – це сфера діяльності, яка регулюється загальноприйнятими нормами вираження емоцій та впливає на розвиток особистості.

З погляду цієї дослідниці, високий рівень емоційної культури забезпечується цілісним формуванням таких компонентів: соціокультурного, поведінкового, емоційного, мотиваційного, етико-морального, які знаходять вираження в таких структурних елементах: опора на власні моральні принципи під час вибору емоцій; відповідність емоцій вимогам, що висувуються до себе; відповідність емоційного реагування віковим особливостям; адекватність емоційної реакції соціокультурним нормам; усвідомленість емоційного реагування.

Емоційна культура, на погляд О.А. Сергєєвої, також включає емоційну компетентність та емоційну грамотність. При цьому емоційною грамотністю дослідниця вважає цілеспрямоване підвищення емоційної компетентності, а емоційною компетентністю – володіння методикою, особистісному й інтелектуальну готовність, можливість упоратися із запропонованим професійним завданням [6].

Заслуговує на увагу також дослідження О.В. Турської категорії “емоційна культура”, у якому вона виділяє структуру й надає визначення цьому явищу. На її думку, емоційна культура – це інтегративна сукупність якостей особистості, знань про емоційну сферу людини, необхідних для її

життєдіяльності, комунікативних умінь та вмій керувати емоційними станами й емоційними реакціями. Структура емоційної культури, яку виділяє О.В. Турська, складається з таких компонентів: певні якості особистості (емоційне відчуття, толерантність та емпатія, емоційна пам'ять, фантазія, уява, образне мислення, інтелект); уміння емоційної регуляції діяльності; знання про суть, значення, роль емоцій у житті людини; знання, що розкривають шляхи й засоби збагачення емоційної сфери й управління нею; знання щодо вираження емоцій (володіння емоційно-експресивними засобами мовлення) [7].

Г.А. Ястребова під емоційною культурою професій соціономічної типу розуміє “цілісне особистісне утворення, представлене багатством емоційного досвіду, володінням системою механізмів управління власними емоційними станами та емоційним відгуком учнів, доцільністю прояву емоцій, прагненням до вдосконалення емоційного досвіду на основі рефлексії” [8].

На думку Л.Ю. Колтиревої, емоційна культура – це інтегративна характеристика особистості фахівця, що відображає єдність знань про емоційні аспекти своєї діяльності, емоційної спрямованості, емоційних вмій, що дають змогу створювати позитивний емоційний фон діяльності, якісно перетворюючи індивідуальний емоційний досвід [9].

Дослідження О.М. Кулеби стосувалося проблем історії формування емоційної культури вчителя. У своєму дослідженні О.М. Кулеба трактує емоційну культуру як “складне інтегральне, системне, динамічне утворення особистості вчителя, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю і способів його професійної поведінки й діяльності; включає в себе цілий ряд компонентів, основними з яких є: емоційне багатство, тезаурус особистості, загальна емоційна спрямованість особистості, емпатія, креативність і рефлексія, стійкість і емоційно-вольова регуляція поведінки й діяльності; показником сформованості якої виступає професійно-педагогічна стійкість” [10].

Н.А. Рачковська вважає, що емоційна культура педагога є відносно самостійним особистісним утворенням. В останньому велика роль відводиться альтруїстичним переживанням, розвиненій здатності до емпатії, які у своїй сукупності забезпечують здатність майбутнього фахівця до співпереживання, співчуття, милосердя, викликають бажання надати допомогу й підтримку людині, що потрапила у важку життєву ситуацію [11].

Безліч визначень існує через те, що емоційну культуру визначають залежно від того, яка сфера людини підлягає розвитку під час формування цього явища:

1. Професійна сфера (Л.Ю. Колтирева, О.М. Кулеба).
2. Особистісна сфера (П.М. Якобсон, О.В. Турська, Г.А. Ястребова).
3. Професійна та особистісна сфери (Р.М. Давлетшина, Г.Н. Казанцева, А.Г. Маджуга, Н.А. Рачковська, О.А. Сергєєва).

Крім того, вчені виокремлюють різні складові культури фахівців, найбільш відомими є: педагогічна, комунікативна, конфліктологічна, емоційна, інформаційна, соціальна й рефлексивна.

Також висвітлені нами визначення різноманітних учених щодо емоційної культури можна розподілити на дві групи відповідно до досвіду, якого набуває людина в процесі формування емоційної культури:

1. Система знань як результат рефлексії власного досвіду та досвіду оточення (О.А. Сергєєва, О.В. Турська).

2. Особистісний емоційний досвід (Р.М. Давлетшина, Г.Н. Казанцева, Л.Ю. Колтирєва, О.М. Кулеба, А.Г. Маджуга, Н.А. Рачковська, П.М. Якобсон, Г.А. Ястребова).

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців професій “людина – людина” у вчених існують різні підходи до розуміння феномену емоційної культури, які можна звести, як мінімум, до трьох груп:

1. Емоційна культура в межах особистісного підходу – як властивість особистості (О.М. Кулеба, Н.А. Рачковська, О.А. Сергєєва, Г.А. Ястребова).

2. Емоційна культура визначається з позиції діяльнісного підходу – як готовність суб’єктів взаємодії до розпізнавання емоцій і управління емоційними станами в професійній діяльності (М.Б. Коробіцина, М.І. Кряхтунов) [12].

3. Емоційна культура подається в контексті суб’єктного підходу за допомогою характеристик сукупних якостей людини як суб’єкта професійної діяльності (Г.М. Казанцева, Л.Ю. Колтирєва, О.В. Турська).

**Висновки.** Таким чином, враховуючи наведені визначення та психолого-педагогічні розробки з досліджуваної нами проблеми, ми дійшли висновку, що емоційна культура – це цілісне динамічне утворення особистості, що характеризує здатність і готовність її висловлювати свої емоції відповідно до соціокультурних норм, адекватними та комунікабельними способами, використовуючи необхідні вербальні та невербальні засоби. Отже, враховуючи висвітлені наукові дослідження, ми виділили власну структуру емоційної культури, яка складається з таких компонентів: рефлексивного; мотиваційно-сміслового; когнітивного; аксіологічного; регулятивного.

#### **Список використаної літератури**

1. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.

2. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. – М. : Изд. АПН, 1956. – С. 20–173.

3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 155 с.

4. Эмоциональная культура как фактор активизации здоровьесозидающего потенциала личности [Электронный ресурс] / Р.М. Давлетшина, А.Г. Маджуга // Alma mater (Вестник высшей школы), Специальный выпуск “Премия Менегетти – 2012” – 2012. – Режим доступа: <http://onto.ru/public/publications/400/>.

5. Роль эмоциональной культуры преподавателя в воспитании личности студентов: контекстный подход [Электронный ресурс] / Г.Н. Казанцева // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsionalnoy-kultury-prepodavatelya-v-vospitanii-lichnosti-studentov-kontekstnyy-podhod>.
6. Эмоциональный компонент социально-педагогического сопровождения учебного процесса [Электронный ресурс] / О.А. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 1. – Режим доступа : [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga\\_i\\_psichologiy/34\\_5/](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psichologiy/34_5/).
7. Турська О.В. Соціально-педагогічні умови виховання емоційної культури підлітків / О.В. Турська // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 5. – С. 52–55.
8. Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г.А. Ястребова. – Волгоград, 1998. – 19 с.
9. Колтырева Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Л.Ю. Колтырева. – Челябинск, 2011. – 21 с.
10. Кулеба О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования (60–90-ые гг. XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.М. Кулеба. – М., 2000. – 16 с.
11. Рачковская Н.А. Становление понятия “эмоциональная культура социального педагога” в структуре педагогического знания / Н.А. Рачковская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия “Педагогика”. – 2011. – № 4. – С. 82–87.
12. Кряхтунов М.И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / М.И. Кряхтунов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 76–80.

*Стаття надійшла до редакції 28.08.2013.*

---

**Вергелес Е.В. Теоретический анализ эмоциональной культуры будущих психологов**

*В статье проведен теоретический анализ понятия эмоциональной культуры и уточнено определение эмоциональной культуры будущих психологов как целостного динамического образования личности, характеризующего способность и готовность выражать свои эмоции согласно социокультурных норм, адекватными и коммуникабельными способами, используя необходимые вербальные и невербальные средства.*

**Ключевые слова:** эмоциональная культура, культура, эмоции, профессиональная психологическая деятельность.

**Vergeles K. Theoretical analysis of emotional culture of future psychologists**

*In this article first of all we analyzed and described general problem formulation and its relevance.*

*Here we consider the concept ‘Emotional Culture’ with different points of view. We performed deep theoretical analysis to clarify the widely known definitions of this concept and to find the most common words and concepts that are closely linked with the concept of Emotional Culture. Then we divided analyzed definitions and interpretations of this concept into 3 big classes: Professional sphere, Personal sphere and both Professional and Personal sphere.*

*To perform deep and wide analysis we also divided the interpretations of our central concept into two another parts:*

– *Interpretations that treat Emotional Culture as the system of knowledge as a result of reflection of our own experience and experience of the others.*

– *Interpretations that treat Emotional Culture as own emotional experience.*

*On the next step we analyzed the background of this analysis and as a result we formulated our own definition of Emotional Culture that is based on huge amount of work of famous scientists like L.Y. Koltireva, O.M. Kuleba, P.M. Yackobson, O.V. Turska, G.A. Yastrebova, O.A. Sergeeva, R.M. Davletshina, A.G. Majuga, G.N. Kazantseva, N.A. Rachkovska, M.I. Kriachtunov.*

*On the basis on this work we also analyzed principal understanding of the Emotional Culture phenomenon. One must mention that there is no strict or even a bit unified definition of this basic concept but wide range of scientists use this concept to explain the meaning of related or more complicated concepts. Treating works that consider emotional structure with the relation to different known classes of concepts like: Properties of the individual, Willingness of Subjects to the emotional interactions and Characteristics of comprehensive qualities of man we classified definitions that are cited in this work into another 3 groups.*

*Also one must mention that we performed not only theoretical analysis and categorization of the existing definitions of 'Emotional Culture' term. As one of the results of this work we made decision about four main components of Emotional Culture: motivational, cognitive, axiological, reflexive.*

*This versatile analysis gives us an opportunity to make general conclusions about ability to use and develop the concept 'Emotional Culture' and ability to unify different interpretations of it and opportunity to make more particular conclusions about various classifications of definitions of the Emotional Culture that allows to treat it deeper.*

*So, this article presents a theoretical analysis of the emotional cultural concept and clarifies the definition of emotional culture for future psychologists as an integral dynamic formation of personality that characterizes the ability and willingness to express their emotions in accordance with the socio-cultural norms, adequate and communicative ways, using the necessary verbal and non-verbal methods.*

**Key words:** *emotional culture, culture, emotion, professional psychological activities.*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті теоретично обґрунтовано проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Наведено результати аналізу анкетування викладачів і студентів вищих навчальних закладів і вчителів фізичної культури щодо підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності.*

**Ключові слова:** майбутній учитель, фізична культура, професійна підготовка, рухливі ігри, народні ігри, національні ігри, гра.

У сучасних умовах модернізації національної освіти й науки суспільство не задоволене наявним рівнем готовності молодих учителів до педагогічної діяльності. Відповідно до реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та положень Болонської конвенції, перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи ВНЗ педагогічного профілю щодо навчання й виховання майбутніх учителів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідально ставилися до результатів своєї діяльності.

Освіта є потужним фактором розвитку духовної культури української політичної нації. Крім того, вона здатна стати дієвим механізмом формування й поширення глобальних цінностей, а також сприяти пошуку компромісів між традиційними національними цінностями й цінностями глобальної культури [14, с. 80].

Професійна освіта – одна з найважливіших підсистем соціальної сфери держави, яка забезпечує процес одержання особою систематизованих знань, умінь і навичок з метою їх ефективного використання в повсякденній та професійній діяльності [2, с. 312].

Ю.І. Євсєєв зазначає, що вища професійна освіта й фізична культура як її гуманітарна складова спрямовані на пріоритетне вдосконалення особистих здібностей, розвиток самовиховної та самоосвітньої функцій студента, формування його як громадянина, інтелігента, фахівця [6, с. 4].

Одним з актуальних завдань педагогічної науки на сучасному етапі є розробка шляхів удосконалення професійної майстерності фахівців, що зумовлено закономірностями суспільного розвитку й високою соціальною значущістю проблеми підвищення якості підготовки фахівця-професіонала, заснованої на гуманістичних ідеалах і принципах.

У працях багатьох вітчизняних учених ґрунтовно досліджено концептуальні засади професійної підготовки як фахівців фізичного виховання та спорту в цілому (Г.М. Арзютов, О.М. Вацеба, Е.С. Вільчковський,

М.С. Герцик, О.Ц. Демінський, В.І. Завацький, О.С. Куц, В.М. Платонов, Л.П. Сущенко, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкробтій), так і майбутніх учителів фізичної культури зокрема (Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.І. Подмазін, В.В. Рибалка). Так, Л.П. Сущенко визначила поняття “професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту” як “процес, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів країни надання особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці, буде самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення регіону й успішно працювати в усіх ланках спортивного руху” [18, с. 28].

*Метою статті* є аналіз теоретичних основ підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності в сучасній педагогічній науці й розкриття сутності поняття “підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності”.

Останніми роками з’явилися нові погляди на традиційне розуміння ключових понять підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Підготовка – це сукупність засобів і методів, а також порядок їх використання в навчанні [11, с. 161]. Спираючись на аналіз цього поняття, можна визначити “професійну підготовку” як “процес і результат діяльності, спрямований на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності” [8, с. 8–9]. Поняття “професійна підготовка вчителя” визначається як “система, що включає в себе: формування світогляду й загальної культури, психологічну готовність до фахової діяльності, практичну готовність до педагогічної роботи, професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя, розвиток педагогічних здібностей. Невід’ємною складовою, що, з одного боку, має ключове значення для підготовки майбутніх фахівців, а з другого – являє собою важливий результат, є готовність, яка означає налаштованість на конкретну діяльність, бажання приступити до виконання певної соціальної ролі” [16, с. 8]. Поняття “професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури” необхідно висвітлювати в кількох аспектах: “з точки зору її організаторів, це процес створення науково-педагогічними працівниками й керівниками умов для цілеспрямованого формування й розвитку в майбутніх спеціалістів компетентності та здатності до професійної діяльності; з точки зору студентів, це процес досягнення ними необхідного рівня підготовленості, який би забезпечив готовність до виконання дій за призначенням; як результат професійної підготовки – це готовність її суб’єктів до професійної діяльності” [1, с. 8].

На сьогодні в дослідженнях учених, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах до професійної діяльності, досить поширеним є поняття “професійна компетентність”.

Поняття “компетентність” тлумачиться як інтеграція знань, їх взаємопроникнення, узагальнення, високий рівень ерудиції, що дає змогу особистості реалізувати потребу в самоідентифікації, самовираженні, саморозвитку й самоствердженні [7, с. 58]. Професійна компетентність – це “сукупність компетенцій, які структурно й змістовно розкривають її специфіку” [17, с. 92].

О.К. Корносенко визначає професійну компетентність як “інтегральну якість особистості, здатність, властивість, що базується на оволодінні компетенціями, орієнтованими на самостійне й успішне виконання службових обов’язків, які набуваються з досвідом, у процесі навчання та соціалізації (висока загальна культура, моральна, правова й естетична вихованість, знання з літератури, мистецтва, галузі фізичної культури тощо)” [10, с. 407].

Поняття “діяльність” О.М. Леонт’єв визначив не як реакцію чи сукупність реакцій, а як систему, якій притаманні своя будова, свої внутрішні переходи й перетворення, свій розвиток [12, с. 82]. Професійна діяльність – це процес вирішення педагогічних завдань, які постійно виникають і відрізняються одне від одного за своїм змістом і складністю [3].

Поняття “рухливі ігри” трактується в науковій літературі як “найбільш адекватна форма занять фізичними вправами, що сприяють підвищенню рухової активності дітей” [4, с. 33]. Народні ігри висвітлюються як “потужна рушійна сила естетичного, морально-етичного, культурного виховання дітей молодшого шкільного віку” [15, с. 23]. Національні ігри визначаються як самостійний вид діяльності, представлений у культурі всіх націй і народностей та зумовлений історичними особливостями їх формування [13, с. 4].

Н.А. Деделюк зазначає, що “народні ігри стали основою розвитку національної системи фізичного виховання, яка постійно вдосконалюється, залежить від багатьох факторів (педагогічних, психологічних, політичних, соціальних) і вимагає подальшого вивчення” [5, с. 59].

Професійно-педагогічна підготовка учителів фізичної культури є сукупністю знань, умінь і навичок, оволодіння якими дає змогу працювати вчителем у школі, а також формувати психологічні й моральні якості особистості вчителя фізичного виховання, важливі для визначення характеру, мети й завдань його педагогічної діяльності [9, с. 8].

Майбутній учитель фізичної культури повинен володіти повним арсеналом теоретичних знань і практичних умінь для проведення рухливих ігор із дітьми різного шкільного віку. Але найголовніше питання організації й методики їх проведення – забезпечення диференційованого підходу. При застосуванні диференційованого підходу вчитель фізичної культури обов’язково повинен враховувати вікові анатомо-фізіологічні й психологічні особливості дитини, рівень її фізичного розвитку й навчально-пріоритетний матеріал, який пропонує програма з фізичної культури [10, с. 103].

У професійному розвитку та становленні майбутніх учителів фізичної культури, як вважає В.І. Щемелінін, гра виконує особливу функцію: є

засобом освіти і способом включення студентів у активну фізкультурно-оздоровчу діяльність, яка спирається на принцип відповідності характеру й особливостей ігрової спортивної діяльності мотивам і потребам людини в руховій активності [19, с. 146].

Отже, можемо стверджувати, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності – це процес отримання сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, професійного досвіду й норм поведінки, який здійснюється у вищому навчальному закладі та забезпечує можливість подальшої успішної роботи з учнівським контингентом у системі дошкільного й шкільного фізичного виховання з метою підвищення рухової активності дітей та залучення їх до вивчення історії, традицій, звичаїв, обрядів і культури свого народу.

Для з'ясування актуальності проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності було проведено анкетування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. У ньому взяло участь 45 учителів шкіл м. Запоріжжя.

Результати проведеного анкетування засвідчили, що повністю задоволені професійною підготовкою студентів-практикантів до використання рухливих і національних ігор 37,78% учителів, частково задоволені – 44,44%; не задоволені – 15,56%; важко відповісти – 2,22%.

Отже, доводиться констатувати, що відсоток учителів, які цілком задоволені професійною підготовкою студентів-практикантів до використання рухливих і національних ігор, далеко не високий (37,78%).

Анкетування з метою з'ясування доцільності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності нами було проведено серед викладачів вищих навчальних закладів. В анкетуванні взяли участь 64 викладачі: 10 викладачів Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), 15 викладачів Запорізького національного університету (ЗНУ), 11 викладачів Класичного приватного університету (КПУ), 14 викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ імені М.П. Драгоманова), 14 викладачів Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка).

Результати відповідей викладачів вищих навчальних закладів розподілилися таким чином: 92,36% викладачів від загального числа опитаних вважають за доцільне здійснювати у вищих навчальних закладах України підготовку майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності; не вважають за доцільне – 7,64%; важко відповісти – 2,27%. Отже, більшість викладачів (92,36%) вважає за доцільне здійснювати у вищих навчальних закладах України підготовку майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності.

Для всебічного аналізу актуальності питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності нами було проведено анкетування й серед студентів. У ньому взяли участь 140 студентів Запорізького національного університету (ЗНУ), 70 студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ імені М.П. Драгоманова), 67 студентів Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка), 80 студентів Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), 49 студентів Класичного приватного університету (КПУ).

Загальні результати анкетування майбутніх учителів фізичної культури з питання “Наскільки Ви вважаєте себе підготовленим до використання рухливих і національних ігор у своїй майбутній професійній діяльності?” показали, що повністю підготовленими вважають себе 26,69% студентів, підготовлені частково – 66,55%, не підготовлені – 2,69%, важко відповісти – 4,06% (див. рис.).

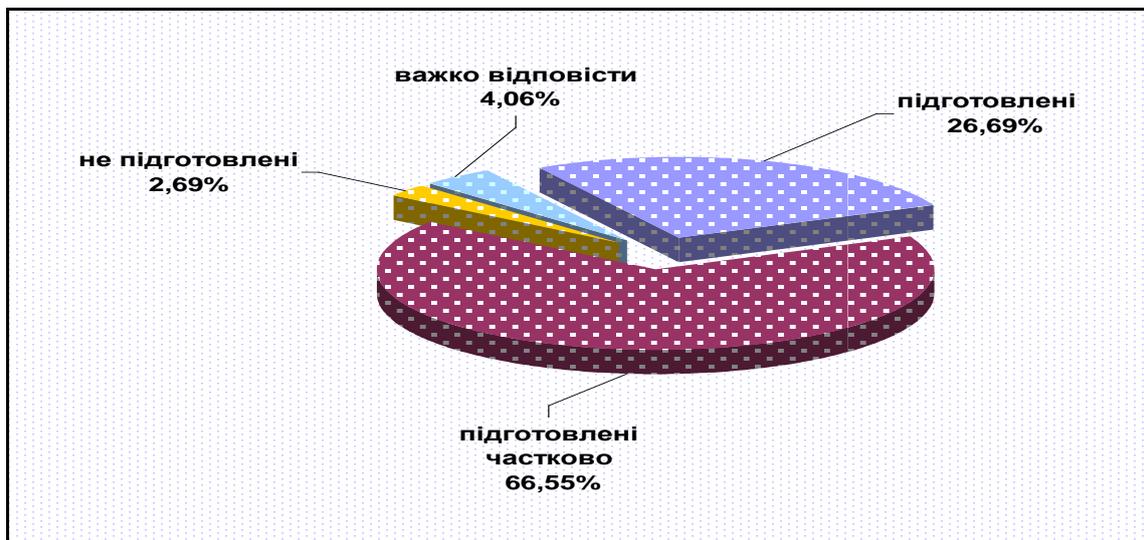


Рис. Показник кількості опитаних студентів щодо підготовленості до використання рухливих і національних ігор у майбутній професійній діяльності, %

Результати такого самого анкетування у вищих навчальних закладах виявилися такими: повністю вважають себе підготовленими до використання рухливих і національних ігор 32,14% студентів ЗНУ, 27,14% студентів НПУ імені М.П. Драгоманова, 32,84% студентів ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 14,81% студентів БДПУ, 26,53% студентів КПУ; підготовлені частково – 62,14% студентів ЗНУ, 67,14% студентів НПУ імені М.П. Драгоманова, 61,19% студентів ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 79,01% студентів БДПУ, 63,27% студентів КПУ; не підготовлені – 2,14% студентів ЗНУ, 1,49% студентів ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 3,70% студентів БДПУ, 6,12% студентів КПУ; важко відповісти – 3,57% студентів ЗНУ, 5,71% сту-

дентів НПУ імені М.П. Драгоманова, 4,48% студентів ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2,47% студентів БДПУ, 4,08% студентів КПУ.

Аналіз відповідей студентів дав змогу виявити той факт, що більшість з них (66,55%) вважає себе тільки частково підготовленою до використання рухливих і національних ігор у майбутній професійній діяльності, що свідчить про актуальність і доцільність обраної теми дослідження.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури окреслено деякі теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності. Встановлено, що професійна підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців фізичного виховання й спорту у вищих навчальних закладах України вимагає суттєвої оптимізації та вдосконалення відповідно до сучасних тенденцій розвитку як суспільства в цілому, так і освіти зокрема.

За результатами анкетування студентів з'ясовано, що проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності є актуальною і потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

#### **Список використаної літератури**

1. Афонін В. Теорія і практика професійної підготовки студентів інститутів фізичної культури (ІФК) як педагогічна проблема / В. Афонін, А. Сениця // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць у галузі фізичної культури і спорту. – Львів : НВФ “Українські технології”, 2004. – Т. 4. – С. 7–10.
2. Босак О.В. Поняття “послуга професійної освіти” в умовах становлення моделі неперервної освіти / О.В. Босак // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України. – 2007. – Вип. 17.8. – С. 312–317.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1999. – 536 с.
4. Глушак О.О. Рухливі ігри та забави в оздоровчих таборах / О.О. Глушак, Л.М. Зацерковна // Фізична культура, спорт та здоров'я нації. – 2008. – № 1. – С. 32–36.
5. Деделюк Н.А. Народні ігри та розваги в системі фізичного виховання Київської Русі / Н.А. Деделюк // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Л., 2001. – Т. 1. – Вип. 5. – С. 58–61.
6. Евсеев Ю.И. Физическая культура : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / Ю.И. Евсеев. – 3-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
7. Ефремова Н.Ф. Независимое оценивание учебных достижений как инструмент формирования компетенций обучающихся / Н.Ф. Ефремова, Е.Ф. Корсунова // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 57–61.
8. Ємельянова Н.Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Леонідівна Ємельянова ; Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с.
9. Ігнатенко С.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування моральних якостей молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сузанна Олександрівна Ігнатенко ; Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 22 с.
10. Корносенко О.К. Динаміка формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури у контексті викладання ігрових методик / О.К. Корно-

сенко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 15. – 2011. – Вип. 10. – С. 407–411.

11. Котова Е.В. К вопросу о современном состоянии профессиональной подготовки учителя физической культуры / Е.В. Котова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : монографія / за ред. Єрмакова С.С. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2007. – № 6. – С. 160–164.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев Алексей Николаевич. – М. : Прогресс, 1977. – 304 с.

13. Майсурадзе М.И. Грузинские национальные игры в мяч / М.И. Майсурадзе. – Тбилиси : СабчотаСакартвело, 1980. – 123 с.

14. Молодиченко В. Глобалізація цінностей у контексті освітніх практик / В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 80–84.

15. Мудрик С.Б. Вплив національних рухливих ігор на розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку / С.Б. Мудрик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проб. фіз. вих. і спорту. – 1999. – № 6. – С. 19–23.

16. Пастир Ю.І. Підготовка майбутнього вчителя до соціалізації молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.І. Пастир. – Черкаси, 2010. – 23 с.

17. Романовська Т.І. Компетентнісно-орієнтований підхід у системі професійної підготовки вчителів фізичного виховання / Т.І. Романовська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2010. – Вип. 81. – С. 91–95.

18. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Л.П. Сущенко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с. : іл.

19. Щемелинин В.И. Педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности с использованием народных игр : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Щемелинин Виктор Иванович. – Уфа, 2004. – 178 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2013.*

---

**Гальченко Л.В. Теоретико-методические аспекты подготовки будущих учителей физической культуры к использованию подвижных и национальных игр в профессиональной деятельности**

*В статье теоретически обоснованы проблемы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Приводятся результаты анализа анкетирования преподавателей, студентов высших учебных заведений и учителей физической культуры относительно подготовки будущих учителей физической культуры к использованию подвижных и национальных игр в профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *будущий учитель, физическая культура, профессиональная подготовка, подвижные игры, народные игры, национальные игры, игра.*

**Galchenko L. Theoretical and methodological aspects of future physical education teachers preparation for using action and national games in professional activities**

*The problem of professional training of future physical education teachers is theoretically grounded in this article. One of the urgent tasks of pedagogy at the present stage is the development of ways of specialists' professional skills improvement, due to the laws of social development and high social significance of the problem to increase the quality of professional's training which is based upon humanistic ideals and principles.*

*Theoretical foundations of training the future physical education teachers to use the mobile and ethnic games in professional activities in modern teaching science is analyzed and the essence of the mobile and ethnic games usage training for the future education teachers" concept is discovered.*

*Theoretical analysis of the basic concepts of research on the training of future physical education teachers of the mobile and national games usage in professional activities such as “training”, “professional training”, “professional teacher’s training”, “training of future physical education teachers”, “professional competence”, “competence”, “activity”, “professional activity”, “outdoor games”, “traditional games”, “national games” allow us to conclude that the future physical education teacher should be a person capable of teaching performance, psychological, research activities, various in content and efficient activity.*

*Future physical education teachers should possess the full arsenal of theoretical knowledge and practical skills for holding outdoor and national games for all children of school age. But the most important question of organization and methods of their realization is providing a differentiated approach.*

*When applying the differentiated approach physical education teacher should necessarily take into account age peculiarities, anatomical, physiological and psychological characteristics of the child, the level of his or her physical development and educational priority material, offered by a program of physical education.*

*To identify the urgency of the problem of future physical education teachers` for using action and national games in professional activities preparation the survey of secondary school teachers was conducted. It was attended by 45 school teachers of Zaporozhye. The results of professors questionnaire are quoted. In a survey 64 teachers participated.*

*For a comprehensive analysis of the future physical education teachers` preparation for using action and national games in professional activities issue relevance we conducted a survey among the university students.*

*It has been established, that the educational training of highly qualified and competitive experts of the physical education and sport in Ukrainian Institutions of higher education requires a significant optimization and improvement according to modern tendencies of society development as a whole, and also education development in particular.*

*According to the survey of students it was found out, that the future physical education teachers` preparation for using action and national games in professional activities problem is relevant and requires the further thorough research.*

**Key words:** *future teacher, physical culture, professional preparation, action games, folk games, national games, game.*

## МЕТОДИ ТА ПОРЯДОК ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ІНДІЇ

*У статті висвітлено й узагальнено методи виявлення обдарованих дітей, специфіку й порядок їх використання в аспекті багатокультурного та багаторелігійного різноманіття Індії. Проаналізовано переваги й недоліки зазначених методів. Вивчено емпіричний досвід індійських освітніх закладів, суспільних організацій і фондів у виявленні дітей з високими інтелектуальними здібностями та проявами творчого мислення.*

**Ключові слова:** *тестування, спостереження, метод номінації з боку вчителів, батьків та однолітків, метод типового профілю, метод інтерв'ю, діагностика, скринінг.*

Індія, як і більшість країн світу, цілеспрямовано й систематично виявляє і розвиває дітей, які мають високі інтелектуальні здібності. До таких дітей треба відносити тих, хто демонструє виключну продуктивність або дуже високий рівень творчості, пам'яті, мотивації, фізичної вправності або психо-моторної здатності, соціальної майстерності або лідерських здібностей, естетичного смаку, або які мають виражену здатність в образотворчому й виконавському мистецтві або демонструють потенційну здатність у будь-якій з цих сфер (Сенат, 1988) [8]. Як повідомляє доктор Сандху (Dr. Sandhu), якщо ваша дитина надзвичайно бадьора, потребує меншої кількості сну, ніж інші діти, починає імітувати різні звуки дуже рано і, як правило, виключно чутлива до звуків, запахів, текстур і смаків, він/вона може бути "обдарованою" дитиною [11].

Поняття "обдарованість" може тлумачитись науковцями в різний спосіб саме тому, що має складний зміст, а це означає, що для ідентифікації таких дітей Індія, яка характеризується значним соціально-економічними й соціально-культурними відмінностями, не може використати такі прості способи, як IQ або психометричні тестування. Альтернативним шляхом ідентифікації можуть бути виявлення обдарованості на ранніх стадіях, звертаючи увагу на те, як обдаровані діти виявляють себе у виконанні різних завдань і контекстів, а також просвітницька робота, яка поширює інформацію про виховання, виявлення, навчання й підтримку обдарованих дітей.

Питання обдарованості вивчали і психологи, і педагоги як в Україні, так і в близькому й далекому зарубіжжі (М. Аксінєва, В. Алфімов, О. Антонова, Щ. Бочарова, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Ю. Гільбух, В. Давидов, О. Кульчицька, Н. Лейтес, Д. Маккоуч, А. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, Дж. Рензулі, С.Л. Рубінштейн, Г. Тарасова, К. Тейлор, А. Торренс та ін.). Із здобуттям незалежності в педагогічній теорії Індії дослідженням обдарованості також приділяється багато уваги. Нашому дослідженню сприяють праці психологів та педагогів Індії, таких як А. Басу,

А. Каруп, І. Каур Сандху, А. Шривастава, Дж. Шарма та ін., які мають ряд важливих фактів і суджень щодо різних аспектів освіти обдарованих дітей. Усі вони одностайні в думці, що таким дітям необхідно надавати особливу підтримку й, перш за все, в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема виявлення обдарованих дітей і надання їм педагогічної підтримки в загальноосвітніх школах Індії не була предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** полягає у вивченні методів виявлення обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Індії, визначенні їх позитивних і негативних ознак.

Послідовно вирішуючи проблеми у сфері освіти, з метою надання рівних можливостей для навчання дітей з різним рівнем здібностей у 1963 р. індійські дослідники звернулись до виявлення обдарованих і талановитих дітей, що викликало необхідність утворення програм виявлення “Національна схема пошуку талантів” (National Science Talent Search Scheme) та “Національний іспит”, які в 1964 р. було поширено територією всіх штатів і союзних територій. Таким чином, на національному рівні такі програми виявлення реалізуються через національний іспит, який проводиться у три етапи. На першому етапі виявляються діти з розумовими здібностями (Mental Ability Testing), на другому етапі виявляються академічні здібності дітей (тести з різних шкільних предметів, передбачених програмою), на третьому етапі проводиться інтерв'ю з виявленими обдарованими дітьми. На національному рівні було виявлено 4000 обдарованих і талановитих дітей.

В Індії централізовано діє Національна програма олімпіад з математики, фізики, хімії, біології за підтримки Відділу науки та технологій, Відділу атомної енергетики й Міністерства розвитку людських ресурсів. Мета програми – виявлення й відбір обдарованих і талановитих дітей, які навчаються у загальноосвітніх школах, та формування команд, що будуть відстоювати честь країни на міжнародних олімпіадах.

Державна політика стосовно обдарованих дітей була вперше запропонована в 1986 р. Звертаючи увагу на те, що одними з головних принципів навчання обдарованих дітей є гуманістичний підхід і доступність навчання, уряд Індії зробив акцент на новій парадигмі освіти обдарованих дітей – вирівнюванні соціальної несправедливості й започаткував програму, за якою інтелектуально обдаровані й талановиті сільські школярі з соціально та економічно дискримінованих племінних родів Адавасі й Даліт (Adivasi and Dalit) забезпечуються якісною безкоштовною освітою до 14 років у державних школах-інтернатах Джавахар Наводая Відялая.

На муніципальному рівні в рамках цієї програми Міжнародна організація Менса (Mensa International), місія якої полягає в заснуванні інтелектуального форуму й забезпеченні інтелектуальними й соціальними можливостями обдарованих дітей [13], започаткувала у 2007 р. в Індії Програму виховання Трайбал Менса (Tribal Mensa Nurturing Programme). Мета програ-

ми – виявлення та виховання обдарованих дітей, які мешкають у державних школах-інтернатах Ашрам (Ashram), що розташовані в сільській місцевості. Це безпрецедентна подія, тому що вперше відбувається виявлення дітей з соціально дискримінованих родів. До складу групи дослідників увійшли спеціально підготовлені для проведення тестування координатори й адміністратори тестування, вчителі, науковці та психологи Інституту психології Джняна Прабодіні. Експерти відвідали 12 шкіл і протестували 2 183 дитини. За результатами тестування 64 дитини продемонстрували достатньо високий IQ – 94 бали й вище. Відповідно до критеріїв тестування, IQ у 140 балів показали 36 хлопчиків і 6 дівчаток, яких було направлено для подальшого навчання в міста Мавал, Кхед, Амбедгаон (Maval, Khed, Ambedgaon). До змісту тестування увійшло два стандартних тести – стандартна прогресивна матриця, невербальний тест на інтелект Нафде і два додаткових тести. Загалом, тести склалися із загадок, на вирішення яких було встановлено певний час. Діти були забезпечені всіма необхідними засобами складання тесту: олівцями, буклетами з тестами та таблицями, в які треба було внести відповіді. Тестування відбувалося у звичайних класах по 30 дітей. У кожному класі знаходився адміністратор тестування і його асистент. Було встановлено певний час на виконання кожного тесту: стандартна прогресивна матриця – 40 хв.; невербальний тест на інтелект Нафде – 20 хв.; тест на цифри (Akruti Olakh Chachana) – 1 хв.; тест на академічні здібності (Shaleya Buddhimaaran Kasoti) – 3 хв.; додаткові тести – 3 хв. Оцінювання було проведене експертами Інституту Джняна Прабодіні. Усі виявлені обдаровані діти отримали сертифікати про високий рівень здібностей.

Таким чином, ми бачимо, що один із методів, який застосовується в загальноосвітніх школах Індії і який ми збираємось вивчити, – *метод тестування* на інтелектуальні здібності – дає змогу оцінити дитину на рівні з її однолітками. Тести IQ і тести на специфічні здібності окреслюють корисну й об'єктивну картину здібностей дитини в розвивальних і нормативних межах. Тестування відбувається у два етапи. На першому етапі здійснюється обстеження (screening) в групах. На другому – рекомендується вводити індивідуальне тестування, яке вважається більш дійсною і компонентною мірою IQ.

Аналіз літератури показав, що виявлення обдарованих дітей цілком залежить від розуміння самого поняття “обдарованість” і моделей обдарованості. Це визначає тести, які необхідно використовувати, зміст тестів, такі джерела інформації, як комплекс використаних ідей, записи академічної успішності або позашкільних досягнень учнів. Після визначення того, що необхідно виявляти, постає питання як виявляти. Наше дослідження показало, що в Індії практикують декілька методів діагностування. Оцінювання містить як *кількісні*, так і *якісні засоби* оцінювання. Результат будь-якого тесту завжди вимірюється цифрами, а інформація, яка надається в тесті, лімітована [4].

Під час дослідження ми визначили, що в індійських загальноосвітніх школах ідентифікування обдарованих дітей відбувається такими *якісними засобами* оцінювання, як: тестування, номінація, портфоліо, спостереження, інтерв'ю. Кількісні засоби визначають кількість учнів, а якісні описують їх переваги [5]. Тобто, в індійських середніх школах виявлення дітей здійснюється такими методами: *тестування, спостереження, метод номінації з боку вчителів, батьків і однолітків, метод складання портфоліо, інтерв'ю, метод типового профілю.*

Ураховуючи той факт, що Індія відома своїм національним, релігійним і культурним різноманіттям, велика увага приділяється використанню тестів вільних від культурних обмежень. Вербальні тести, зокрема, не можуть вимірювати здатність у чистому вигляді (потенціал), але вони використовуються для вимірювання досягнень дитини, тобто що вона вивчила або дізналась. Навіть коли психометричні тести пристосовані для використання в індійських освітніх закладах, вони можуть бути упередженими стосовно тих дітей, які не мають формальної освіти, не розуміють англійської або є вихідцями з бідних сімей. Одним з рішень є використання тестів, які є вільними від культурних обмежень (*culture – fair tests*), які усувають результати попереднього навчання й культурну компоненту й вимірюють здібності до аргументації та міркувань [1].

На думку індійських науковців, повна шкала IQ між 90 і 109 вважається показником середніх інтелектуальних здібностей, від 110 до 119 – вище середніх здібностей, від 120 до 129 – високі здібності, і 130 + вважається надзвичайно високими здібностями. Як правило, діти з високим IQ демонструють нерівнозначні здібності – високі здібності в одній або двох сферах діяльності й середні або низькі в інших сферах діяльності [3].

В Індії IQ тести використовуються селективно, головним чином у тому випадку, якщо дитина тестується з метою оцінки наявності труднощів у навчанні. У таких випадках тест щодо розумових здібностей забезпечує цінною інформацією про когнітивний профіль дитини більше, ніж одноразовий IQ бал. Хоча IQ тестування не набуло значного поширення в Індії, деякі освітяни підтримують концепцію психометричного оцінювання розумових здібностей у шкільному середовищі.

Зокрема, Індербір Каур Сандху, доктор PhD (Inderbir Kaur Sandhu) належить до тих науковців, хто підтримує концепцію психометричного оцінювання розумових здібностей у шкільному середовищі. Дослідниця впевнена, що IQ тести можуть бути корисними, тому що вони дають змогу дізнатися про надзвичайні здібності. Низький бал IQ не означає, що людина, яка проходить тестування, має низький рівень інтелекту, але він вказує, що розумові здібності цієї людини не можна виміряти конкретно цією програмою тестування. Водночас, високі оцінки також не можуть свідчити про високий рівень здібностей дитини у всіх сферах, але тільки в тих, які були протестовані. IQ тести можуть бути корисними при визначенні виду діяльності, в якій розумові здібності дитини будуть найбільш придатні [3].

Але треба зауважити, що в нашому дослідженні ми з'ясували деякі недоліки сучасної системи тестування в індійських школах. Зокрема, аналіз літератури показав, що під час тестування індійські викладачі стикаються з проблемою соціальної нерівності: коли діти з привілейованих каст демонструють кращі розумові здібності порівняно з дітьми з економічно дискримінованих племінних родів (Scheduled Castes). Історично склалося так, що в індійському суспільстві домінував принцип нерівності каст. Із здобуттям незалежності Індії у 1949 р. принцип кастової нерівності було скасовано формально, але неформально він існує і досі. Маючи таке глибоке історичне коріння, проблему соціальної нерівності країна намагається подолати завдяки додатковим освітнім і соціально-політичним рішенням на державному рівні, а також створенням зразково-показових шкіл на всій території країни.

Ще одним недоліком тестування обдарованих дітей в Індії є використання повністю запозичених західних тестів. Усі тести, які застосовують в індійських середніх школах, мають європейське або американське походження. Суперечності відчуваються не тільки в культурному змісті тестів, але й у відсутності специфічної духовної компоненти, яка притаманна індійському етносу.

Проте, незважаючи на всі недоліки, тести допомагають вчителям і освітянам не залишити обдарованих дітей непоміченими серед загальної маси учнів. Крім того, тести на розумові здібності дають змогу вивчати взаємозв'язок між розумовими характеристиками й досліджувати різні типи обдарованості. Тести дають відповідь на запитання в кожному конкретному випадку – чи є обдарованість наслідком генетичного фактору або впливу окремого навколишнього середовища, або й того, й іншого. Наступна перевага тестів полягає в тому, що вони допомагають вчителю й батькам розуміти краще учнів та своїх дітей, помічати вчасно й розвивати їх здібності, а також вчасно надавати педагогічну підтримку, застосовуючи більш ефективні освітні методики [6].

На замовлення Головного управління з науки при уряді Індії спеціалістами Національного інституту перспективних досліджень (NIAS) під керівництвом д-ра Аніти Каруп разом з його партнерами Фондом Агастья (gasthya Foundation) та Університетом м. Делі (під керівництвом д-ра Джіоті Шарма) було розроблено одну з таких програм з метою підтримки й надання своєчасної допомоги обдарованим дітям. Психологи, освітяни й інші експерти в справах обдарованих дітей займаються поширенням проекту з виявлення дітей з надзвичайними здібностями територією країни й виконують серію спостережень у класі, тематичні дослідження, семінари для вчителів, розробляють нові методи й інструменти для ідентифікації.

Делійський університет розпочав програму “Відкриття потенціалу – формування інтелекту”. Цей пілотний проект було здійснено за ініціативою головного Радника з науки при уряді Індії професора Р. Чидамбарам. В рамках цього проекту науковці університету розробили трирівневу модель виявлення обдарованих дітей, основою якої є розуміння дитини, ви-

ховання та допомога. Крім того, вчені розробили заходи ідентифікації та передову матрицю скринінгу (англ. “screening” – попередній контроль або відбір) для дітей, які мають здібності в сфері математики й науки. Об’єктом основної уваги цього дослідження Університету м. Делі було дитяче населення, яке мешкає в містах на півночі Індії віком 9–15 років. План полягав у проведенні експериментального дослідження в м. Делі та його передмісті, в різних типах державних і приватних шкіл, у тому числі школах Джавахар Наводая Відьялая, Раджкія Пратібха Викас Відьялая (Rajkiya Pratibha Vikas Vidyalayas) та ін. Відповідальні за цей проект використовували поєднання різних інструментів проведення діагностики, такі як тести IQ, невербальні тести, метод номінацій з боку вчителів, однолітків, батьків і поведінкових спостережень в умовах загальноосвітньої школи [9].

Фонд Агастья зосередив свої зусилля на виявленні обдарованих дітей у сільських районах віком 9–15 років, а також тих дітей, які взагалі не відвідують школу й мешкають на півдні Індії. Перший етап діагностики передбачає проведення дворівневого скринінгу з можливістю проведення наукових експериментів, консультацій та ігор і виявлення спочатку 20 000 дітей, з яких пізніше відбирається група з 5 000 потенційно обдарованих дітей. Наступний етап передбачає послідовне проведення скринінгу 500 потенційно обдарованих дітей у декілька рівнів і потім відбір з них 15–20 дітей з надзвичайними здібностями.

Програма виявлення обдарованих дітей, розроблена фахівцями Національного інституту передових досліджень, націлена на використання багатостороннього підходу з акцентом на діагностику дітей, які мешкають на території міста у віці 3–8 років (північ Індії). Прагнення врахувати всі психолого-індивідуальні особливості для того, щоб обрати найбільш придатну форму й метод навчання для кожної конкретної обдарованої дитини зумовило визначення трьох важливих компонентів проекту.

Перший компонент – проведення досконалого спостереження в умовах класу або школи з метою отримання даних про якості й поведінкові характеристики, які могли б сприяти ідентифікації обдарованої дитини. Через такі спостереження було заплановано сформуванню комплекс різних видів діяльності, які можуть бути використані для полегшення демонстрації поведінки обдарованої дитини в умовах звичайного класу загальноосвітньої школи.

Другим компонентом програми є проведення ряду запланованих семінарів і майстер-класів для вчителів за допомогою експертів на національному і міжнародному рівнях. Проведення таких заходів допомагає збудувати платформу для співпраці з вчителями щодо розвитку розуміння основних понять та інших питань, що стосуються обдарованих учнів, підвищення чутливості й обізнаності вчителів про методи виявлення обдарованих дітей, форми та методи їх навчання та надання їм педагогічної підтримки.

Третій компонент програми – розробка *методу типового профілю* дітей, визначених як “обдаровані” або які демонструють високий потенціал, для отримання інформації про їх інтелектуальні й когнітивні здібності,

особистісні фактори й фактори навколишнього середовища, які впливають на результати їх діяльності, для створення якісної ідеї про шляхи розвитку обдарованості, для розуміння, як навколишнє середовище взаємодіє з вищезгаданими факторами і впливає на виявлення обдарованої дитини. Однак, треба зауважити, що недоліком методу типового профілю є те, що він довготривалий і займає багато часу, враховуючи той факт, що цей метод потребує повторної взаємодії з вчителями, однолітками, батьками. На відміну від групових тестів, метод типового профілю застосовують як у групі, так і індивідуально [7].

Комбінація якісних методів сприяє збору й запису отриманих даних. Експерти відвідують обдарованих дітей у школі або вдома з дозволу вчителів і батьків. Спостереження за поведінкою та потенціалом обдарованих дітей відбувається одночасно з проведенням бесід і інтерв'ю з обдарованими дітьми, їх батьками, однокласниками та вчителями. Історія дослідження складається з таких психологічних деталей: особистісні дані (ім'я, вік, стать, школа, місце роботи батьків); розвиток дитини з точки зору медицини та фізіології; історія навчання у школі (зміна школи, навчальні програми, розвиток навичок спілкування, розвиток навичок читання в ранньому віці); історія родини (генеграма, психологічні проблеми, інтелектуальні здібності, наявність інших видів обдарованості, крім інтелектуальної, коло спілкування родини); сучасна історія обдарованої дитини (інтереси, хобі, таланти, досягнення); офіційні підтвердження досягнень дитини (участь у конкурсах, олімпіадах, отримання сертифікатів про складання конкурсних іспитів); поведінкові спостереження (зовнішність, модель спілкування з батьками, однолітками, мовленнєві навички, вміння вирішити проблему, спосіб мислення та ін.).

Додатково до психологічного типового профілю обдарованої дитини складається перелік рис, визначених у літературі і якими користуються на практиці батьки і вчителі, коли ведуть спостереження за поведінкою обдарованих дітей. Крім того, *метод спостережень передбачає* використання загадок, ігор, а також заходи в галузі математики, науки та англійської мови для сприяння взаєморозумінню з дитиною, а також для розвитку її уваги/концентрації, наполегливості, навичок з прийняття можливих рішень і т. д.

Крім того, ведеться спостереження не тільки вдома, але й у шкільному середовищі з метою виявлення доступних ресурсів і визначення характеру соціальних взаємодій, шкільних програм, заходів і пріоритетних інтересів обдарованої дитини.

Вивчення практичного досвіду індійських освітніх закладів допомогло нам з'ясувати, що одним із методів діагностики обдарованих дітей є *метод номінації* дитини з боку вчителів, батьків, однолітків. У США дослідження виявили, що вчитель у процесі номінації може припуститися таких самих помилок, як і звичайні тести. Вчителі можуть зосередитися на високих досягненнях відповідних дітей і ігнорувати дітей, які відстають, погано поведуться або дітей з малозабезпечених сімей. Спостереження та-

ких процесів актуально в Індії, де більшість дітей мають зубрити матеріал для найкращого оцінювання, а не розвивати критичне мислення. Роль учителя визначна при здійсненні методу номінацій. Учителі мають можливість порівнювати конкретну дитину з сотнями інших дітей того ж віку, досвідчений учитель може часто швидко й точно побачити дитину, яка перевершує однолітків у навчанні і здатності логічно мислити. Номінації однолітків також корисні. Вивчення результатів досліджень показало, що навіть маленькі діти можуть точно відповісти на питання: “Хто у вашому класі найкращий у математиці (або будь-якій іншій діяльності)?”

Так, у Національному інституті перспективних досліджень виявлення потенційно обдарованих дітей відбувається методом номінацій з боку батьків або вчителів. Номінації робляться з використанням контрольного листка спостережень, розробленого після проведення польових досліджень (field research) обдарованих дітей у класах звичайних індійських шкіл, а також на основі типового профілю обдарованих дітей, розробленого за допомогою інтерв'ю з батьками та іншими значущими особами в житті обдарованої дитини. Після того, як дитину було номіновано, експерти інституту пропонують дітям виконання різних тестів на інтелектуальні здібності і творче мислення. Треба підкреслити, що всі діти мають рівні можливості складання таких тестів, які адаптовано до індійського контексту й вільні від будь-яких культурних або соціально-економічних упереджень. Після оцінювання тестів експерти вивчають типовий профіль дитини і, якщо треба, залучають до роботи наставника, який допомагає детальніше розкрити обдаровану дитину. Метод номінації складається з поведінкових характерних рис, які надають додаткову інформацію про обдаровану дитину. Такий метод ідентифікації практикується в НПД для обдарованих дітей віком 3–12 років [10].

Наступний метод виявлення обдарованих дітей, який застосовується в індійських загальноосвітніх школах, – *метод портфоліо*: поточне портфоліо з роботами дитини є показником її здібностей і досягнень. У тих областях, де розвиток здібностей у ранньому віці дуже важливий, оцінка того, що дитина вже знає або може робити (досягнення), має велике значення. Малюнки дітей з художніми здібностями, наприклад, систематично відрізняються від малюнків їх однолітків. Експерт може визначити художні здібності й талант уже в ранньому віці, використовуючи матеріали, зібрані в портфоліо. Метод портфоліо має вирішальне значення в областях, де не існує надійних тестів. Креативність, наприклад, виявити набагато важче, ніж інтелектуальні здібності. У багатьох областях кращим предиктором майбутніх творчих досягнень є минулі творчі досягнення.

На думку науковців Національного інституту перспективних досліджень Індії, будь-яка дитина, яка проявляє незвичайні здібності, починаючи від співу й закінчуючи вмінням переказувати списки або таблиці у зворотному напрямку, умовно називається “обдарованою”. Відповіддю на запитання, чи може бути обдарованість ідентифікована за допомогою емпі-

ричного методу, Національний інститут перспективних досліджень, в рамках національного проекту з освіти обдарованих дітей, який було розпочато у 2010 р., розробив *механізм* для використання в індійських класах з метою виявлення дітей, які демонструють “особливі таланти” та “обдаровані ознаки”. Модель поведінки обдарованих дітей була розроблена на основі польових досліджень команди у 12 школах у м. Бангалор та його передмісті з 2010 р. до середини 2012 р. з використанням спостережень протягом шкільного дня, зроблених іншими особами, яких не було номіновано до списку учасників. Розмір класів, навчальні плани, методи й стилі навчання були різними.

Цей документ охоплює цілий ряд можливостей учнів початкової школи, включаючи концентрацію, спостереження, вивчення швидкості, критичне мислення, словниковий запас і позашкільні здібності. Науковці вивчали дітей в одному з їх природних середовищ – у школі. Вивчення емпіричного досвіду Індії у сфері виявлення обдарованих дітей показало, що часто вчителі помічають дитину з високими здібностями за її поведінковими проблемами, бо якщо дитина опиняється не в стимулювальному середовищі, вона себе некомфортно почуває і має проблеми адаптаційного характеру [2].

**Висновки.** Як бачимо, виявлення обдарованих дітей в Індії відбувається в звичайних класах загальноосвітніх шкіл, науково-дослідницьких організаціях, державних освітніх установах, суспільних фондах та асоціаціях як індивідуальним, так і груповим способом, із застосуванням різних методів. Під час дослідження нами було з’ясовано, що багато індійських учених погоджуються з думкою про доцільність діагностування дітей у ранньому віці (від 5 до 15 років). У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що виявлення обдарованих дітей відбувається в загальноосвітніх школах Індії, державних науково-дослідницьких інститутах, суспільно-громадських фондах та асоціаціях і забезпечується комплексними діагностичними програмами, створеними психологами. Але вивчення емпіричного досвіду роботи з обдарованими дітьми в Індії дає підставу говорити, що повноцінних єдиних програм діагностики обдарованості, які б включали в себе й різноманітні взаємодоповнюючі методи й процедури, й особливий досвід психолога, й особливості регіону, школи тощо, невиправдано мало.

#### Список використаної літератури

1. Amita B. Can you tell a gifted child apart [Electronic resource] / Basu Amita. – Mode of access: [www.deccanherald.com/content/284388/can-you-tell-gifted-child.html](http://www.deccanherald.com/content/284388/can-you-tell-gifted-child.html).
2. Bageshree S. NIAS team develops instrument to identify gifted students [Electronic resource] / S. Bageshree / The Hindu, Bangalore. – 2012. – Mode of access: <http://www.thehindu.com/todays-paper/tp-national/nias-team-develops-instrument-to-identify-gifted-students/article3890816.ece>.
3. Indebir Kaur Sandhu. Make Your Child Smarter / [Electronic resource] / Indebir Kaur Sandhu. – Mode of access: <http://www.brainy-child.com/experts/iq-facts.shtml>.
4. Julia Osborn. Assessing Gifted Children [Electronic resource] / Julia Osborn. – Mode of access: [http://www.hoagiesgifted.org/assessing\\_gifted.htm](http://www.hoagiesgifted.org/assessing_gifted.htm).

5. Keyser D. Test critiques / D. Keyser, R. Sweetland. – Volumes I–XI. – Austin, TX: PRO–ED. – 2004.
6. Venkata Reddy K. Changing Attitudes To Education In India Atlantic Publishers And Distributors B-2, Vishal Enclave / K. Venkata Reddy. – New Delhi, Atlantic publishers and Distributors, 2002. – P. 14–16.
7. Maithreyi R. Case Profiles of gifted children: Identification of Gifted Children in Maths and Science in the Indian Context (3–15 years) / Maithreyi R., Amita Basu, Anitha Kurup. – Bangalore : National Institute of advanced Studies, 2013. – P. 11–12.
8. Oghounu A.E. & Oniyama H.O. (2003). *Introduction to Giftedness and Talentedness* / In Oniyama E.E. & E.E. Ebiowie (Ed): *Essentials of Special Education* (130–140), Warri: Umpeta Press [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.articlesbase.com/childhood-education-articles/development-and-validation-of-giftedness-assessment-instrument-gai-for-the-identification-of-creative-productive-giftedness-ability-1184100.html>.
9. Promotion development for India's Gifted Young [Electronic resource]. – Mode of access: <http://prodigy.net.in/delhi-university/75>.
10. Promotion development for India's Gifted Young [Electronic resource]. – Mode of access: <http://prodigy.net.in/how-does-the-nias-gifted-education-identification-process-work-and-what-happens-afterwards/56>.
11. Shilpy Arora. The Gifted Friday Gurgaon. – Vol. 2. – № 9, 19–25 (October 2012). – P. 14. – [Electronic resource]. – Mode of access: [http://issuu.com/fridaygurgaon/docs/friday\\_gurgaon\\_19-25\\_oct\\_2012](http://issuu.com/fridaygurgaon/docs/friday_gurgaon_19-25_oct_2012).
12. Summary Record of Discussions of the Nineteenth Meeting of Scientific Advisory Committee to the Cabinet (SAC-C) held on 13th February, 2010, at New Delhi [Electronic resource]. – Mode of access: [http://psa.gov.in/SACC\\_19meeting.pdf](http://psa.gov.in/SACC_19meeting.pdf).
13. Summiya Yasmeen. Wasted Potential of India's gifted children Education World [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.educationworldonline.net/index.php/page-article-choice-more-id-862>.

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2013.*

---

### **Горбылёва Е.В. Методы и порядок выявления одарённых детей в Индии**

*В статье рассмотрены и обобщены методы выявления одарённых детей, специфика и порядок их использования в аспекте поликультурного и религиозного разнообразия Индии. Определены преимущества и недостатки упомянутых методов. Изучен эмпирический опыт индийских образовательных учреждений, общественных организаций и фондов в проведении диагностики детей с высокими интеллектуальными способностями и проявлениями творческого мышления.*

**Ключевые слова:** *тестирование, наблюдение, метод номинации со стороны родителей, учителей, одноклассников, метод типового профиля, диагностика, скрининг, метод интервью.*

### **Gorbylyova H. Methods of identification of gifted children in India**

*The paper has reviewed and summarized the methods of identifying gifted children, the specificity of their use in the aspect of multi-cultural and religious diversity of India. Among the most popular methods used in Indian schools the author specially pointed out the following ones such as testing, observation, method of nomination from parents, method of nomination from children, method of nomination from teachers, method of portfolio, method of interview and case profile method. There has been defined some advantages and disadvantages of methods mentioned. The author has examined the empirical experience of Indian educational institutions, public organizations and foundations while diagnosing children with high intellectual capacity and manifestations of creative thinking. There has been considered the programme that has been developed by NIAS scientists. The list of some*

*features and behavioral models has been researched. During the study the author has found out that many Indian scholars agree with the opinion of advisability of diagnosing children at an early age (5 to 15 years).*

*The author of the paper has studied some national and municipal programmes of gifted children identification and the ways they are realized in Indian. A pilot project called Tribal Mensa Nurturing Programme, Identification and mentoring programme of Potentially Gifted Children initiated by the Office of the Principal Scientific Advisor to the Government of India have been thoroughly analyzed. There has been studied an identification model which is called Three Tier identification Model, where the gifted are screened and selected for interactive mentoring sessions to reflect their interests and potential.*

*In the paper the guiding role of teachers and parents in the process of identification has been pointed out. Some documents aiming at improving identification and nurturing the gifted have been researched. In the mentioned documents there has been emphasized the role of a teacher who need to be sensitized by training workshops to select gifted children.*

*As a result of our study, we can make conclusion that the identification of gifted children takes place in general (comprehensive) schools of India, national and scientific institutes, public funds and associations using both individual and group forms of identification, diversified methods of identification and provides comprehensive diagnostic programmes created by psychologists. However, the study of empirical experience with gifted children in India suggests that full application of uniform diagnostic talent that incorporate the diverse and complementary methods and procedures, specially trained and much-experienced psychologists and peculiar features of the region and schools are unreasonably low.*

**Key words:** *testing, screening, nomination from parent, teachers and classmates, method of case profile, identification.*

УДК 37.015: 159.955

О.В. ГОРИЦЬКА

## СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “ПРОФЕСІЙНА АДАПТИВНІСТЬ”, “ПРОФЕСІЙНА АДАПТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА”

*У статті розглянуто проблеми формування професійної адаптивності як динамічної якості особистості. Професія економіста стала однією з найбільш важливих на кожному підприємстві. Зміни в економічній сфері держави обмежуються галуззю законодавства та перебудовою відповідної практики. Ефективність цих змін в економічній сфері та в масштабах усього суспільства безпосередньо залежить від рівня кваліфікації економістів, тобто рівня їх професійної підготовленості.*

**Ключові слова:** адаптація, адаптивність, адаптованість, адаптаційні процеси, професійна адаптивність майбутнього економіста, адаптованість особистості.

Адаптаційні процеси винятково складні. Вони призводять до руйнації динамічних стереотипів діяльності, формують нові переконання, знання, навички, уміння, звички, змінюють рівні професійної компетентності і, як підсумковий результат, *саму особистість*.

Наразі можна стверджувати, що відбулася якісна зміна соціальної значущості ролі економіста. Професія економіста стала однією з найбільш важливих на кожному підприємстві. Водночас кроки щодо змін в економічній сфері держави обмежуються галуззю законодавства та перебудовою відповідної практики. Ефективність цих змін в економічній сфері та в масштабах усього суспільства безпосередньо залежить від рівня кваліфікації економістів, тобто рівня їх професійної підготовленості. Окреслені питання безпосередньо стосуються майбутніх економістів, адже розвиток ринкових відносин, підвищення ролі фахівців, більш орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених у перебудові країни, вимагають більш високої якості підготовки фахівців-економістів у сучасній системі освіти.

Аналіз літератури, теорія й практика педагогічних досліджень показали, що адаптаційні проблеми виникають повсюдно. Найбільш гостро (у межах системи освіти) вони виявляються при масовому переході дітей із родини в школу, із класу в наступний клас, при вступі до спеціальних навчальних закладів, мобілізації юнаків в армію тощо. Низка цих процесів і саме явище адаптації давно вже є об'єктом пильної уваги з боку як вітчизняних, так і зарубіжних учених різних спеціальностей: педагогів, психологів, соціологів, фізіологів, медиків, практичних працівників освіти тощо.

На сьогодні система вищої економічної освіти є складною і взаємодіє з політичними, культурними та соціальними системами. Отже, на думку науковців (А.І. Абрамова, А.Л. Журавльов, Н.А. Перевозчикова та ін.), у цих умовах вища економічна освіта не може бути пасивною, а мусить істотно й динамічно впливати на навколишнє середовище, формуючи цивілізоване економічне поле. Відтак, важливою професійною характеристикою економіста стає його професійна адаптивність, що має бути розвинена ще у процесі навчання у вищому навальному закладі.

**Мета статті** – уточнити сутність понять “професійна адаптивність”, “професійна адаптивність майбутнього економіста”.

Термін “адаптація” був уперше запропонований у науковій лексиці німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 р. для характеристики явища “пристосування” органів зору та слуху до впливу відповідних подразників [2]. У сучасній біології адаптація є пристосуванням будови й функцій органів до умов існування організму. Однак науково-понятійний зміст, вкладений у неї сьогодні, став значно ширшим, набувши нового соціального значення, а саме: пристосування особистості до соціального середовища, а якщо говорити про педагогіку вищої школи, то професійне пристосування (у широкому розумінні цього поняття) до умов діяльності у вищому навчальному закладі.

“Серцевиною” адаптації є **професійна адаптація** [2]. Вона має свою структуру, форму, зміст, механізми, рушійні сили, траєкторію, тенденції й закономірності розвитку, які зазнають психолого-педагогічного коректування зсередини (з боку студента) та іззовні (з боку колективу та викладача). Її найбільш загальне визначення належить К.К. Платонову: “Профадaptaція до нових умов діяльності здійснюється шляхом систематичного виконання діяльності, що ускладнюється, у цих нових умовах” [8]. Частково це трактування розкрито в праці А.І. Бистрової: “Це досить тривалий процес, що є результатом цілеспрямованої діяльності середньої школи, ВНЗ й виробничих колективів, у яких працюють молоді фахівці, що закінчили інститут” [4].

Однак у межах досліджуваної проблеми найбільш близьким є формулювання А.Г. Мороза: “Профадaptaція випускника є складним динамічним процесом повного освоєння професії й оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності вже опанованих і постійно поповнюваних знань, навичок, у результаті чого відбувається активна взаємодія як викладача, так і студентського колективу з метою ефективного професійного функціонування” [6].

**Професійна адаптація** – частина феномену, що домінує. Це силовий, “опорний” стрижень процесу [2]. У такому контексті найменш вивченими, за словами І.Я. Кряжевої, залишилися соціально-психологічні фактори. У її праці з’являється нове поняття – **“адаптованість особистості”**: “Це включеність людини в соціальне середовище в процесі її суспільно корисної діяльності, інтеграції зі спільністю й самовизначення в ній на ґрунті найбільш істотних особливостей індивідуальності” [5]. На цій поняттєво-категоріальній основі – адаптованість особистості (студента, викладача; учня, учителя та ін.) до конкретного професійного середовища. Саме таке її розуміння використовується в нашій статті.

В аспекті дослідження важливий синтезований науково-педагогічний підхід до проблеми адаптації студентів-першокурсників. Учора вони були школярами, а сьогодні ще не стали повноцінними студентами. Проблема адаптації для них споконвічна, постає завжди особливо гостро. Про це свідчить наш багаторічний особистий досвід, досвід колег і викладачів інших вищих навчальних закладів, аналіз наявної літератури.

Коротко зупинимося на проблемі адаптації студентів, які є повноправними учасниками адаптаційного й навчально-виховного процесів. Відзначимо працю В.Я. Яблонко [10], у якій автор виокремлює три стадії формування адаптації: а) *часткову* (перший семестр навчання у ВНЗ); б) *достатню* (другий семестр); в) *повну* (третій семестр). У цій же праці встановлений темп реалізації дидактичного компонента адаптації студентів: “достатній” (до кінця III семестру) і “повний” (до закінчення IV семестру). А також стверджується, що темп розвитку показників різний, але в цілому є прогресивним. Це свідчить про те, що відбувається успішне формування нових динамічних стереотипів не тільки в мисленні, а й у поведінці.

*Тривалість адаптаційного процесу* – складне практичне й теоретичне питання. У науці воно остаточно не вирішене. Очевидно, загального рішення не існує. Дослідження В.Т. Ащепкова виявили, що це індивідуальний, особистісний процес [2]. Немає в природі однакових двох і більше студентів.

Аналіз літератури показав, що адаптація являє собою складне, багатоконпонентне явище; як процес – за часом свого перебігу, а точніше – виникнення, далеко передреє етапу “становлення”.

Для аналізу сучасних західних концепцій професійної адаптації ми звернулися до статистичних даних. На частку найбільших країн Заходу припадає понад 60% вищих навчальних закладів, 50% світового студентського контингенту. Тільки у США, Великобританії, Франції, Німеччині і Японії розташовано більше ніж 50% цих закладів, навчається близько 40% студентства [1]. Аналіз літератури свідчить про наявність двох чітких тенденцій у західній системі освіти: 1) модернізація адаптації особистості до західної системи освіти; 2) адаптація системи освіти до ринкового попиту, існуючих форм політико-економічного устрою конкретних країн [1]. Таким чином, *адаптаційні процеси становлять джерела західної педагогіки, її концептуальний базис*. Наразі Захід розгорнув широкомасштабні психолого-педагогічні дослідження на базі великих спеціалізованих університетських, міжуніверситетських і міждержавних наукових центрів, у яких працюють тисячі висококваліфікованих фахівців: педагогів, психологів, фізіологів, медиків, соціологів, філософів та ін. Усе це не випадково, тому що проблеми адаптації індивіда виявилися у фокусі державних інтересів.

Найбільш істотний внесок у створення *домінуючої концепції адаптації* належить прогресивному вченому зі світовим ім'ям, директору Міжнародного інституту “Стрес-адаптації” академіку Г. Сельє (м. Монреаль, Канада), автору більше ніж 1000 публікацій, у тому числі 20 монографій. Підґрунтям концепції “стрес-адаптації” Г. Сельє є ідея *приспосовування*, тобто адаптації організму до стресів. *Стрес – це стан напруження, що викликає появу сукупності захисних поведінкових, психомоторних і фізіологічних реакцій* [9]. Він виникає щоразу у відповідь на вплив різних несприятливих факторів – *стресорів*.

Уперше “*адаптаційний синдром*” відповіді людини (організму) на стрес був виявлений Г. Сельє у 1936 р. Під адаптаційним синдромом автор

розумів “сукупність змін, що відбуваються в організмі людини під впливом стресора” [3]. Без певного рівня стресів ніяка активна діяльність студентів чи викладачів неможлива. Небезпеку в навчальному процесі становлять *дистреси, або стреси великої потужності*. Взагалі американська педагогіка – це педагогіка пристосування, тобто адаптації в найчистішому вигляді. З іншого боку, адаптацію в системі американської освіти треба розуміти в широкому значенні цього терміна, а саме як розвиток навичок аналізу, планування, прогнозування. Можна стверджувати, що це не є “натаскуванням”, адже випускники американських ВНЗ набувають твердих навичок і вмінь варіативної адаптаційної поведінки.

Адаптація – це не тільки пристосування й навчання, насамперед *це виховання й перебудова психіки, мислення особистості*. Стверджувати, що той або інший студент адаптувався повністю, на всі 100% – це складна справа. Адаптаційний процес – не курси, закінчивши які, одержуєш сертифікат про їх завершення. Антиподом адаптації є *реадаптація*. *Реадаптація – це “рух назад” адаптаційного процесу*. Причинами її виникнення є адаптаційні труднощі [2], які часто й з різних причин зустрічаються на траєкторії професійної підготовки студента. Між вимогами, які висуває професія, вищий навчальний заклад й особистісними можливостями працівника виникає невідповідність. Розшарування й супутній реадaptaції дискомфорт підсилюються при низькому рівні мотивації, нестійкості психіки, відсутності допомоги ззовні. Настає стан глибокої кризи, що завершується відрахуванням з навчального закладу, втратою для особистості можливості здобути освіту за обраним фахом загалом.

У результаті теоретичного аналізу досліджень стало можливим конкретизувати, що адаптація є явищем і процесом одночасно. У літературних джерелах існують принаймні два підходи до питання адаптивності студентів: як до одного з етапів професійної адаптації і як до процесу адаптації в умовах навчання у ВНЗ. У наявних працях більшість дослідників розуміють ці поняття так:

**адаптація** – процес взаємодії індивідуальних якостей і значущих для існування умов життєдіяльності, що змінюються;

**адаптивність** – реальні й потенційні можливості особистості обирати та здійснювати адекватні умовам способи поведінки й діяльності на основі властивих їй психічних якостей;

**адаптованість** – рівень відповідності індивідуально-психологічних можливостей людини нормативним вимогам діяльності в певних умовах.

Також існує два різних розуміння **професійної адаптивності**: перше, вузьке – пристосовність до умов нової діяльності або спеціальності; друге, широке розуміння – здатність людини до включення в соціальну структуру взаємодії у сфері професійної діяльності.

Однією з основних характеристик адаптивності є здатність людини змінювати свій спосіб життя відповідно до нових умов діяльності і своїх реальних і потенційних можливостей [7].

Системотвірним чинником розвитку адаптивності є неузгодженість результатів діяльності з тими вимогами, які ставляться до них або з боку соціально-психологічного середовища, або з боку суб'єкта адаптації [7]. Ця неузгодженість і невизначеність шляхів їх усунення переживається суб'єктом як стан тривоги і є джерелом пошукової активності (Н.В. Аршавекій, П.Я. Гальперін, В.С. Ротенберг).

Адаптивність виявляється: по-перше, у розвитку здатності управляти рівнем нервово-психічного напруження відповідно до індивідуальних можливостей студентів; по-друге, головним чином, у підвищенні стресостійкості студентів, яка ґрунтується на ініціативності й відповідальності.

Загалом, **розвиток адаптивності** – адекватне усвідомлення суб'єктом нормативних вимог умов діяльності стосовно своїх психологічних якостей. Отже, підґрунтям формування й розвитку адаптивності є удосконалення умов діяльності й розвиток саморегуляції особистості.

**Висновки.** Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу конкретизувати, що **адаптивність майбутнього фахівця** – це *інтегративна якість особистості, що забезпечує оптимальність переходу від одних умов ефективної діяльності до нових/інших або більш складних, які пов'язані із практичним завданням підвищення якості професійної підготовки.*

**Професійна адаптивність майбутнього економіста** – це *інтегративна якість особистості, що забезпечує оптимальність переходу від одних умов ефективної діяльності до нових/інших або більш складних, які пов'язані із практичним завданням підвищення якості професійної підготовки.*

Визначення складових професійної адаптивності як інтегративної якості особистості надасть можливість контролювати динаміку формування названої якості та проводити порівняльний аналіз формувального ефекту педагогічних умов. Для успішного вирішення цього завдання необхідно розробити адекватну модель професійної адаптованості особистості студента, з якої буде походити перелік характеристик компонентів для діагностики.

#### Список використаної літератури

1. Андонович Ч.Д. Социально-экономические и демографические факторы развития высшего образования и их учёт при планировании подготовки специалистов в западных странах / Ч.Д. Андонович, А.И. Галаган. – М. : НИИ ВШ, 1986. – 52 с.
2. Ащепков В.Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы : монография / Виталий Тимофеевич Ащепков. – Майкоп : АТУ, 1997. – 341 с.
3. Биологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. М.С. Гиляров. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 864 с. // Biblioclub : университетская библиотека online. – Режим доступа: [http://www.biblioclub.ru/dictionaries.php?action=dict&dict\\_id=93](http://www.biblioclub.ru/dictionaries.php?action=dict&dict_id=93).
4. Быстрова А.И. Методические рекомендации по организации и проведению профориентации в системе школа-вуз-производство / А.И. Быстрова, Л.Г. Егорова. – Казань : КХТИ, 1983. – 17 с.
5. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 “Социальная психология” / И.К. Кряжева. – М., 1990. – 24 с.

6. Мороз А.Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательно-го процесса школы / А.Г. Мороз. – К. : КГПИ, 1985. – 51 с.
7. Натаров В.И. Адаптивность и ее развитие у студентов в процессе совмещенной производственно-учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Натаров Владимир Иванович. – Ленинград, 1988. – 167 с.
8. Платонов К.К. Психологический практикум / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1980. – 247 с.
9. Социальная психология : учеб. пособ. для студентов ун-тов / [А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова, М.Ю. Кондратьев] ; под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
10. Яблонко В.Я. Психологические особенности адаптации обучаемых к учебной и другой деятельности в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / В.Я. Яблонко. – М., 1982. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.08.2013.*

**Горицкая Е.В. Сущность понятий “профессиональная адаптивность”, “профессиональная адаптивность будущего экономиста”**

*В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной адаптивности как динамического качества личности. Профессия экономиста стала одной из наиболее важных на каждом предприятии. Изменения в экономической сфере государства ограничиваются отраслью законодательства и перестройкой соответствующей практики. Эффективность этих изменений в экономической сфере и в масштабах всего общества непосредственно зависит от уровня квалификации экономистов, то есть уровня их профессиональной подготовленности.*

**Ключевые слова:** адаптация, адаптивность, адаптированность, адаптационные процессы, профессиональная адаптивность будущего экономиста, адаптирование личности.

**Goritskaya E. Essence of concepts “professional adaptiveness”, “professional adaptiveness of future economist”.**

*In the article of problem of forming of professional adaptiveness, as dynamic quality of personality there is enough deep and complete illumination. The profession of economist became one of most essential on every enterprise. Changes in an economic sphere in the state are limited to industry of legislation and re-erecting of the proper practice.*

*Adaptation processes are exceptionally difficult. They conduce to destruction of dynamic stereotypes of activity, form new persuasions, knowledges, skills, abilities, habits, change the levels of professional competence and, as an aggregate result, personality.*

*In the aspect of research the important is synthesized scientifically pedagogical approach to the problem of adaptation of students-freshmen. Yesterday they were schoolboys, and today did not yet become valuable students. The problem of adaptation in them is native, appears always especially sharply. Our long-term personal experience, experience of colleagues and teachers of other higher educational establishments, analysis of present literature, testifies to it.*

*Efficiency of these changes in an economic sphere and in the scales of all society directly depends on the level of qualification of economists, that level of their professional preparedness.*

**Key words:** adaptation, adaptiveness, adaptovannost, adaptation processes, professional adaptiveness of future economist, adaptirovannii personalities.

**СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ,  
ПІДГОТОВЦІ ТА ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИКИ З МУЗИКИ  
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ – МАЙБУТНІХ  
МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ**

*У статті розкрито значення впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес організації, підготовки й проведення практики в дошкільних навчальних закладах. Висвітлено принципи проведення та умови реалізації педагогічної практики майбутніх музичних керівників, надано практичні рекомендації щодо вдосконалення процесу організації, підготовки й проведення такої практики.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології, педагогічні технології, організація педагогічної практики, колоквиум, музичний репертуар, музичний керівник.*

Модернізація сучасної освітньої системи зумовлює необхідність відходження від авторитарної педагогіки та впровадження ефективних інноваційних навчальних технологій, зорієнтованих на формування творчого потенціалу особистості, інтеграцію професійних знань, умінь і навичок. Саме виховання нового покоління людей, що мислять і діють інноваційно, є основним завданням підготовки майбутніх музичних керівників у вищих педагогічних навчальних закладах I–II рівня акредитації. Вищезазначене завдання ставить перед собою сучасна багаторівнева система національної освіти.

**Мета статті** – висвітлити значення впровадження інноваційних технологій у процес організації, підготовки та проведення практики в дошкільних навчальних закладах студентів відділення “Музичне мистецтво” педагогічного коледжу.

У зв’язку з тим, що всі вищезгадані науковці розкривають питання організації педагогічної практики тільки у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації (університетах, академіях, інститутах, консерваторіях або музичних академіях тощо), виникає необхідність у висвітленні питань щодо інноваційного підходу до організації, підготовки та проведення практики з музики студентів вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації – майбутніх музичних керівників.

Науковці Л. Арчажникова, Т. Бодрова, І. Боднарук, В. Бриліна, Л. Булатова, С. Гладка, Ж. Дебела, Т. Єременко, Л. Ісаєва, З. Квасниця, Г. Кожевников, Л. Масол, Л. Матвєєва, І. Найдьонов, І. Печерська, І. П’ятницька-Позднякова, А. Сидоренко, Г. Яковлєва вивчали питання практичної підготовки майбутніх учителів музики у своїх працях з різних точок зору, висвітлили зміст принципів, форм і методів організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах [1; 4; 5].

Весь комплекс циклів навчальних дисциплін, запланований навчальним планом коледжу, забезпечує студентів необхідними знаннями, вмін-

нями й навичками для майбутньої професійної діяльності. Метою вивчення предметів відповідних циклів з навчального плану (загальноосвітньої, гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, вільного вибору навчального закладу, вільного вибору студентом) є підготовка студентів до педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах і загальноосвітніх школах (практичної апробації набутих теоретичних знань), формування професійних умінь і навичок (педагогічної майстерності) майбутнього вчителя музики й музичного керівника для подальшої роботи.

На нашу думку, у процесі педагогічної практики фахові вміння реалізуються в тісному зв'язку з психолого-педагогічними знаннями й уміннями, тобто втілюються у спрямуванні на певну вікову категорію дітей. Саме педагогічна практика містить інтегровані знання й уміння, здійснює зв'язок вищезазначених дисциплін у предметно-музичній площині. Унікальність педагогічної практики полягає в її узагальнювальному характері.

**Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації відділення “Музичне мистецтво”** – це особливий вид навчальної діяльності, спрямований на формування в студента інтересу до обраної професії, знань, умінь та навичок роботи щодо різних видів музичної діяльності, здатності до педагогічно доцільного спілкування з дітьми та ефективного застосування набутих загальнонаукових і методичних знань та вмінь у реальному педагогічному процесі [3, с. 37]. Тобто виробнича практика в дошкільних навчальних закладах дає можливість формувати в майбутніх музичних керівників здатність адаптуватися до умов життєдіяльності дитячого садка, особистий стиль стосунків із дітьми та майбутніми колегами по роботі, вміння самостійно здобувати нові практичні навички й уміння.

На нашу думку, саме інноваційні технології сприяють підвищенню якості організації, підготовки та проходження практики в садках.

Термін **“технологія”** у педагогіці пов'язують із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання, програмного навчання й використання обчислювальної техніки в навчанні.

На думку сучасних науковців, **“педагогічні технології”** – це певна система вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану та програми дій і навчальних методів.

За Ю. Бабанським, **“педагогічна технологія”** – це цілісна система, спрямована на поєднання освітньої й виховної мети; розвиток творчих здібностей учнів; взаємодію ідей і досвіду з психології, соціології, системного аналізу тощо.

**Інновації** (італ. *innovacione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [6].

**Інноваційні технології** – радикально нові чи вдосконалені технології, які істотно поліпшують умови виробництва або самі виступають товаром. Зазвичай мають знижену капіталомісткість, характеризуються більшою екологічністю й меншими енергопотребами [6].

**Педагогічна інновація** – це особлива форма педагогічної діяльності й мислення, яка спрямована на організацію нововведень в освітньому просторі (процес створення, упровадження й поширення нового в освіті).

**Інноваційний процес в освіті** – це сукупність послідовних дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [6].

За Д. Мазохою і Н. Опанасенко, **інноваційний потенціал педагога** – сукупність культурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів і методів, здатних забезпечити цю готовність [6].

Педагогічні нововведення (інновації) не виникають спонтанно, а постають результатом системних наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Саме тому виникає необхідність під час організації, підготовки й проведення всіх видів педагогічної практики використовувати всі сучасні педагогічні надбання.

На підставі того, що стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення й поширення передового вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, при підготовці майбутніх музичних керівників до практики нами впроваджено вивчення систем розвивального навчання М. Монтесорі, Б. Нікітіна, ТРВЗ (теорії розвитку винахідницьких завдань) та інших сучасних методик.

Особливої актуальності набуває впровадження в навчальний процес педагогічних коледжів спеціалізованого курсу “Слухання музики в дошкільних навчальних закладах” (Т. Горобець). Цей курс розроблено на основі навчально-методичного посібника “Слухання музики у дошкільному навчальному закладі” авторів А. Болгарського, Т. Горобець, В. Шкоби [2]. Вищевказаний навчально-методичний посібник рекомендовано Міністерством освіти і науки до використання організаторам соціально-педагогічної й виховної роботи, музичним керівникам дошкільних навчальних закладів, учителям музики початкових класів, студентам-практикантам педагогічних коледжів, музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. Зазначимо, що спеціалізований курс “Слухання музики у дошкільному навчальному закладі” містить авторські методичні рекомендації зі слухання музики за темами “Пори року”, “Образи тварин у музиці”, “Жанри в музиці”, “Казка в музиці” [2].

Під час вивчення спецкурсу нами висвітлювалася орієнтовна методика проведення музичних занять; надавалися зразки проведення вступних бесід і розповідей до музичних творів; окреслювалася репертуарна політи-

ка (підбирався музичний репертуар); надавалися практичні рекомендації щодо використання CD-диска. Цей диск містить записи 116 музичних творів, які відповідають сучасним програмним вимогам зі слухання музики в дошкільних навчальних закладах, та повністю забезпечує вищезгадані інноваційні методичні рекомендації.

Нами розроблено методичну систему організації практики з музики студентів педагогічного коледжу, що ґрунтується на *принципах* (безперервності, послідовності й наступності практичної музично-педагогічної діяльності; єдності психолого-педагогічної, методичної та спеціальної музичної підготовки; поєднання методичного керівництва й високої активності, самостійності студента-практиканта; забезпечення творчої спрямованості педагогічної практики) та *умовах* її реалізації (забезпечення міжособистісної взаємодії в комунікативних ланках “студент – методист”, “студент – викладачі індивідуальних дисциплін”, “студент – учитель музики”, “студент – музичний керівник”, “студент – вихователь”, “студент – діти”; використання в навчально-виховному процесі новітніх інформаційних технологій; встановлення оптимальної кількості навчальних годин з педагогічної практики, необхідних для вирішення виробничих завдань; удосконалення програм з практики та їх взаємоузгодження з навчальними планами освітніх закладів) [3, с. 127].

Дослідниками запропоновано *оптимальний* для досягнення найкращих результатів *термін проведення колоквіумів* в експериментальних (Мукачівському й Луцькому) педагогічних коледжах. Тобто колоквіум проводився напередодні практики.

Планування колоквіумів зумовлювало концентрацію уваги на необхідності існування часу (після колоквіуму перед початком практики), під час якого студентам надавалася можливість усвідомити отримані знання (набуті вродовж колоквіумів), можливо, доповнити власними спостереженнями й накреслити подумки, превентивно умовно змодельювати засоби їх застосування, привласнити на особистісному рівні.

Питання колоквіумів стосувалися життя композиторів (музичні твори яких пропонуються в програмах “Малятко”, “Зернятко”, “Дитина”, “Я у світі”) та їх творчого доробку [3, с. 137–138].

**Висновки.** Інтелектуальний розвиток сучасних дошкільнят, їх генетико-психологічний стан зумовлюють виникнення нестандартних ситуацій під час педагогічної практики, які може вирішити тільки озброєний інтегрованими знаннями з вищезазначених дисциплін студент-практикант. Необхідні знання та навички щодо вирішення цих проблем студенти повинні отримувати під час підготовки до практики, а вдосконалювати – в умовах роботи в реальних базових навчальних закладах під час педагогічної практики.

Таким чином, упровадження сучасних інноваційних технологій у процес організації, підготовки та проведення педагогічної практики з музики студентами педагогічних коледжів сприяє зростанню професійного рівня майбутніх музичних керівників.

### Список використаної літератури

1. Болгарський А.Г. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету “Музика” : [навч.-метод. посіб.] / А.Г. Болгарський, Т.О. Бодрова – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 130 с.
2. Болгарський А.Г. Слухання музики у дошкільному навчальному закладі : [навч.-метод. посіб.] / А.Г. Болгарський, Т.В. Горобець, В.А. Шкоба. – Луцьк : Твердиня, 2010. – 180 с.
3. Горобець Т.В. Методичні засади організації практики з музики студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Горобець Тетяна Вікторівна. – К., 2012. – 310 с.
4. Найдъонов І.М. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів : [навч.-метод. посіб.] / І.М. Найдъонов, В.Л. Бриліна, А.В. Сидоренко. – 3-тє вид., доп. – К. : Освіта України, 2006. – 179 с.
5. Педагогічна практика з дисциплін мистецького спрямування: технології впровадження у навчальний процес ЗОШ : [навч. посіб.] / за ред. І.С. П’ятницької-Позднякової. – Миколаїв : Вид-во Миколаївського державного ун-ту, 2006. – 116 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/10470406/pedagogika/innovatsiyntechnologiyi\\_metodi\\_navchannya](http://pidruchniki.ws/10470406/pedagogika/innovatsiyntechnologiyi_metodi_navchannya).

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2013.*

---

### **Горобец Т.В., Мазурок И.В. Современные инновационные технологии в организации, подготовке и проведении практики по музыке студентов педагогических колледжей – будущих музыкальных руководителей**

*В статье раскрыто значение инновационных педагогических технологий в процессе организации, подготовки и проведения практики в дошкольных образовательных учреждениях. Представлены принципы проведения и условия реализации педагогической практики будущих музыкальных руководителей, даны практические рекомендации относительно улучшения процесса организации, подготовки и проведения данной практики.*

**Ключевые слова:** *инновационные технологии, педагогические технологии, организация педагогической практики, коллоквиум, музыкальный репертуар, музыкальный руководитель.*

### **Gorobets T., Mazurok I. Modern innovative technologies in organization, training and realization of music practice of pedagogical college students – future music instructors**

*In the article the authors reveal the importance of implementation of innovative pedagogical technologies in the process of organizing, training and the practice in preschool educational institutions.*

*It is indicated by authors that the full range of academic disciplines cycles, planned in the curriculum of experimental colleges focused on providing students with the necessary knowledge and skills for future careers.*

*According to the researchers, the aim of studying subjects of relevant cycles of the curriculum (general education, humanitarian and socio-economic, natural sciences, vocational and practical training, free choice of school, student free choice) is to prepare students for teaching practice in preschool educational institutions and schools (practical testing of acquired theoretical knowledge), the formation of professional skills and knowledge (teaching skills) future music teacher and music director for further work.*

*The researchers formulated the concept of «teaching practice of students of higher educational establishments of I-II levels of accreditation department “Music Art”».*

*The authors highlight terms such as “technology”, “educational technologies”, “innovation”, “innovative technologies”, “pedagogical innovation”, “innovative process in education,” “innovative potential of a teacher”.*

*Based on the fact that the core of innovation in education is introduction of the achievements of psycho-pedagogy science in practice, research, compilation and dissemination of advanced domestic and foreign teaching experience in preparing future music teachers to practice authors recommended the introduction of the study of developmental education M. Montessori B. Nikitin, TIPS (theory of inventive problem solving) and other advanced techniques.*

*T. Gorobets and I. Mazurok reveal the urgency of implementing into the learning process of teacher training specialized course “Listening to music in preschool educational institutions” (by T. Gorobets). The authors highlighted in summary form the content of the course.*

*The authors have developed a methodical system of practice in music of teaching college students, based on the principles (continuity, consistency and continuity of musical practice and educational activities; unity of psychological and pedagogical, methodological and special musical training, a combination of manual methods and high activity, autonomy of practice, providing creative direction teaching practice) and the conditions of its implementation (of interpersonal interaction in communication links “student – methodist”, “student – teachers of individual subjects”, “student – teacher of music”, “student – musical director”, “student – teacher “,” student – children “, used in the educational process of new information technologies, establishing the optimal number of hours of teaching practice needed to meet production targets, improve programs and their mutual practice with the curriculum of educational institutions).*

*T. Gorobets and I. Mazurok conclude that modern innovative technologies in the organization, preparation and conduct of teaching practice in music of pedagogical college students promote professional growth of future musical leaders.*

**Key words:** *innovative technologies, pedagogical technologies, organization of the pedagogical practice, colloquium, musical repertoire, music instructor.*

## ПРОФЕСІЙНЕ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ВИКЛАДАЧА В ІСПАНІЇ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП)

У статті вивчено проблему початкового формування викладачів в університетах Іспанії. Розкрито зміст програми формування викладачів і наведено базові принципи та цілі цього процесу. Проаналізовано розроблені іспанськими дослідниками моделі й напрями набуття професійних знань. Подано приклади знань і вмінь, що входять до системи підготовки університетських викладачів.

**Ключові слова:** професійний розвиток, парадигма формування викладачів, початкове формування.

Однією з найактуальніших проблем університетської освіти в Іспанії є питання про оптимізацію професійної підготовки викладачів, особливо на початковому етапі. Завдання освітніх інституцій постає в розробці загальної моделі формування викладачів, орієнтованої на інноваційний розвиток технологічного суспільства.

Зазначена проблема розглядалася в таких напрямках, як: вивчення проблеми початкового формування викладачів (M.A. Zabalza, M. Goñi, F. Heyworth), визначення базових принципів процесу їхньої підготовки (M. Egaut, D. Madrid, J. Parla), аналіз аспектів набуття професійних знань (C. Marcelo, J.C. Richards, A.J. Echeverría). Утім, проблема початкового формування викладачів університетів потребує більш ґрунтовного дослідження.

**Мета статті** – розкрити науково-методичні підходи, які склалися в системі вищої освіти Іспанії, для підвищення ефективності професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів на початковому етапі.

Коли ми говоримо про формування університетського викладача, то маємо на увазі три аспекти: формування, підготовку та професійний розвиток. В англо-американських наукових джерелах цієї тематики йдеться про три послідовні фази, які визначаються так: *teacher training* (тренування та формування спеціальних компетенцій), *teacher education* (підготовка майбутнього вчителя/викладача), *teacher development* (процес самоформування та професійного розвитку). Головним аспектом формування викладачів є їхня професіоналізація, спеціалізація та самостійний розвиток. В загальних рисах процес формування викладачів має відображати такі базові принципи:

- інтегральний характер академічних і педагогічних складових;
- поєднання теорії та практики;
- зв'язок з навчальними потребами суспільства;
- соціальний і динамічний характер процесу, важливість контексту та соціальної взаємодії і їхній вплив на соціальну конструкцію професійних знань;
- принцип індивідуалізації та персоналізації;
- принцип нагляду та публічного контролю;

- формування, орієнтоване на вивчення, рефлексію й дослідження;
- забезпечення освітньої, лінгвістичної та інтеркультурної неоднорідності;
- розвиток за допомогою нових технологій.

Зміни, наявні в будь-якій сфері знань, виникають як результат неочікуваних революційних подій, котрі трапляються в процесі розвитку суспільної думки. Ці зміни передбачають прийняття нових підходів щодо розвитку освіти частиною дослідників і спеціалістів міжнародного співтовариства. Коли відбувається зміна в парадигмі, то ми бачимо речі в іншій перспективі. Зміна парадигми, яка сталася в кінці ХХ ст., закладена в русі від позитивізму до постпозитивізму:

- позитивізм: деконтекстуалізація, відокремлення, загальне та універсальне, об'єктивне та кількісне, зовнішні знання експертів, зовнішній контроль, “top-down” (від загального до часткового), універсальна стандартизація, акцент на результат;

- постпозитивізм: контекстуалізація, інтеграція, специфічне та особливе, суб'єктивне та якісне, внутрішні знання учасників, розуміння та рефлексія, “bottom-up” (від часткового до загального); диверсифікація, акцент на процес.

Ця еволюція спричинила своєрідне віддалення від психології соціальної поведінки і структурної лінгвістики та наближення до когнітивізму й соціокогнітивної психології. Крім того, були прийняті більш контекстуалізовані лінгвістичні підходи. Окреслені зміни парадигми сприяли орієнтації процесу початкового формування викладачів іноземної мови в напрямі таких аспектів:

- навчання, центром якого є учень, його потреби та інтереси;
- найбільша увага не виключно до кінцевих результатів, а до навчального процесу; намагання запропонувати навчання, орієнтоване на процес;
- звернення до соціальної природи навчання (замість того, щоб ставитися до учнів як до окремих суб'єктів, відірваних від соціального та навчального контексту);
- урахування неоднорідності учнів, їхніх пізнавальних рівнів і стилів, їхнього культурного, соціального та лінгвістичного походження;
- розуміння специфіки академічного контексту, беручи до уваги той внесок, який роблять учні, їхні думки та емоції;
- розвиток холістичного навчання в контакті з навколишнім світом, відхід/віддалення від часткового навчання;
- надання учням інформації про цілі, зміст і стратегії навчального процесу;
- розвиток самостійного навчання;
- сприяння змістовному навчанню, пов'язуючи його з попереднім досвідом учнів;
- сприяння навчанню упродовж усього життя (lifelong learning), яке не базувалося б не тільки на концепціях і принципах, а й на розвитку методів і здатностей/можливостей;
- навчання нового за допомогою аналізу та дослідження різних ситуацій;

– кооперативне навчання з посиленням роботи в парі та в команді для того, щоб учні навчилися співпрацювати з іншими, а викладач так само став би “співучнем” (“co-learner”);

– сприяння подальшому професійному розвитку, крім здобутої педагогічної освіти.

F. Heyworth [3] запропонував нову парадигму формування викладачів іноземних мов, яка сприяє:

– розвитку загальної лінгвістичної компетентності як підготовчого кроку до розвитку плюрилінгвізму;

– розвитку інтеркультурної компетентності (толерантності та поваги до інших культур);

– розвитку загальних умінь навчання шляхом застосування рефлексивних підходів в оволодінні мовою.

Зміст програми формування викладачів має бути таким, щоб майбутній викладач:

– мав достатньо загальних знань;

– знав і відчував психологію дитини;

– мав професійну підготовку та вмів користуватися різною методологією;

– розумів, як керувати аудиторією й навчальним центром;

– вмів планувати та готувати навчальне завдання;

– був здатним вибирати технічні засоби й користуватися ними;

– вмів застосовувати відповідні моделі оцінювання;

– знав, як інтегрувати школу з реальністю;

– вмів організувати заняття;

– міг виконувати адміністративні завдання навчального центру;

– був здатним ураховувати особливі навчальні потреби учнів.

У деяких європейських освітніх системах, наприклад у британській, виділяють такі цілі початкового формування:

– розвивати та оцінювати певні аспекти особистості викладача, які сприяють ефективній освіті (ентузіазм, мотивація, активність, покликання тощо);

– навчати легко та невимушено спілкуватися;

– формувати здібності до навчання дітей;

– розвивати дослідницьке та критичне мислення;

– формувати вміння розвивати в учнях навички навчання, здібності, позитивне ставлення та цінності;

– навчати адекватно та толерантно ставитися до культурної й расової неоднорідності суспільства;

– розвивати вміння користуватися новими технологіями;

– навчати адаптуватися до потреб учнів;

– сприяти змістовному навчанню;

– розвивати навички застосування різних навчальних технік і методів, а також навчати використовувати правильні критерії оцінювання.

Опитування, які проводяться з метою надання оцінки навчальній діяльності того чи іншого викладача, часто показують, що учні не задоволені занадто теоретичним характером програми. Крім того, вважається, що теорія є мало корисною для формування викладачів. Для учнів найпотрібнішою є практика, тому що теорія не допомагає вирішити практичні проблеми в класі/аудиторії.

Однак слід визначити поняття теорії та показати її корисність для формування викладача за умови правильного її поєднання з практикою. Можна стверджувати, що теорія походить від сприйняття тих явищ, які оточують нас, від рефлексії про їхню природу, від ідей та думок, які ми формуємо про них і які створюють нашу концептуальну систему. Таким чином, ми розробляємо наші персональні теорії щодо викладання й навчання іноземної мови та підтверджуємо практичну діяльність.

Виділяють два типи теорій, які впливають і постійно регулюють навчальну/викладацьку практику. З одного боку, існує *персональна або приватна теорія*, що створюється викладачем у процесі теоретизації [2], з іншого – *професійна або публічна теорія*, яка розробляється професійними дослідниками та експертами, публікується в книжках та журнальних статтях. Отже, персональні теорії є такими, що насправді формують і зумовлюють практику, експліцитно або ні. Саме рефлексія про практику дає можливість формувати персональні теорії. Крім того, потрібно мати на увазі, що публічні або професійні теорії можуть ставати приватними або персональними, якщо їх інтерпретують і реконструюють з особистісної точки зору. Тому поділ між теорією та практикою – це насправді поділ між теоріями персональними й публічними, так само, як практична діяльність будь-якого викладача – це відображення його приватної теорії, і коли учні говорять, що дисципліна є занадто теоретичною, це означає, що тут багато публічної теорії.

Виходячи із цієї дихотомії, ми можемо дійти висновку, що впродовж періоду початкового формування ми маємо сприяти метатеоретизації через рефлексію, тобто розвивати в студентах уміння пов'язувати теорію з практикою в будь-якій формі, застосовувати персональні теорії через практику, реконструювати професійні теорії з метою створення персональних теорій. Отже, викладачі в процесі навчання мають зрозуміти, як і коли створювати свої теорії, а також як ці теорії організувати. Це все й називається метатеоретизацією.

Компоненти професійних знань, як правило, використовуються як система посилок для планування початкової підготовки викладачів. Упродовж історичного розвитку розвивалися певні компоненти за рахунок інших. Наприклад, у 1970-х рр. педагогічні інституції надавали початкову підготовку, спеціальну підготовку (на базі дисципліни, яка буде викладатися), педагогічну та дидактичну підготовку (20% від загальної кількості лекцій), а також практичну підготовку (через шкільну практику). Пізніше були запропоновані інші моделі формування професійних знань.

В Іспанії однією з найбільш поширених є модель С. Marcelo, в якій виділяють чотири типи професійних знань [6]:

- психопедагогічні;
- знання змісту;
- дидактичні знання змісту;
- знання соціального та навчального контексту.

М. Zabalza [9] визначив головні психологічні проблеми викладачів-початківців:

- необхідність контролювати заняття;
- страх перед самостійним викладанням;
- невизначеність питання щодо користування підручниками;
- необхідність використовувати дидактичні методи та техніки;
- неочікувані ситуації й невдачі в аудиторії.

Наведені нижче аспекти становлять зміст професійних знань викладачів іноземної мови (J. Richards [8]):

- базові знання (*knowledge base*) з лінгвістики;
- методика викладання іноземної мови (*language teaching methodology*);
- навчальна практика (*practice teaching*).

Англійська система підготовки/формування викладачів традиційно включала чотири типи знань [5]: “subject studies” (дисципліни зі спеціальності); “curriculum studies” та “subject method” (спеціальні дидактичні методи); “education and professional studies” (психо-соціо-педагогічні аспекти); “school practice” (навчальна практика).

J. Richards встановлює сім великих груп як складові професійних знань, якими має володіти викладач іноземної мови [8]:

- методика викладання (теоретичний аспект);
- навчальні компетенції та навички;
- комунікативна компетентність;
- знання з дисциплін зі спеціальності (іноземна мова, морфологія та синтаксис, фонетика, лінгвокраїнознавство, викладання літератури тощо);
- знання з психології та педагогіки;
- знання навчального контексту;
- практичні знання.

Ці галузі професійних знань мають поєднуватися з окресленими нижче аспектами.

#### *Теоретичний аспект методики викладання іноземної мови*

Теорія методики викладання іноземної мови становить теоретичну базу навчального плану, який забезпечує підготовку викладацького складу, а також підтвердження прийнятого дидактичного підходу та застосовуваних дидактичних стратегій і методів. Також теорія методики викладання допомагає зрозуміти розмаїтість технік аналізу навчальної діяльності.

#### *Навчальні компетенції та навички:*

- вибрати відповідні навчальні методи;
- застосовувати їх в адекватній формі згідно з індивідуальними характеристиками учнів;

- ставити запитання;
- перевіряти рівень розуміння учнів;
- пропонувати час для практики;
- бути посередником і моніторити навчальний процес;
- правильно оцінювати;
- готувати такі види навчальної діяльності, які б сприяли комунікативній взаємодії;
- встановлювати рівновагу між розвитком усіх компетенцій, що становлять комунікативну компетентність;
- уміти об'єднувати учнів з метою розвитку комунікативної взаємодії на занятті;
- правильно трактувати помилки учнів;
- сприяти самостійній роботі школярів.

Останнім часом трактування навчання в межах професійних умінь і навичок вийшло на перший план у зв'язку з європейською системою конвергенції.

#### *Комунікативні вміння викладача*

Очевидно, що викладач іноземної мови має знати цю мову та бути здатним спілкуватися нею в різних ситуаціях і контекстах. Але, крім цього, він повинен бути гарним комунікатором і викладати та передавати все, що вважається потрібним у тій чи іншій ситуації. Серед комунікативних навичок і вмінь, які має формувати та розвивати в собі викладач, ми можемо виділити такі:

- встановлення візуального контакту з учнем;
- правильне користування жестами та мімікою;
- зміни позиції та рух в аудиторії;
- правильне використання голосу;
- метамова та часовий контроль за говорінням;
- сприяння тому, щоб учні брали участь у занятті;
- здатність встановити взаєморозуміння з учнями.

#### *Знання про свою спеціальність:*

Ця сфера зазвичай визначається в англо-американській традиції “subjectmatter knowledge” та стосується до того, що мають знати викладачі іноземної мови про свою спеціальність (особливо ті спеціальні концепції та теорії, які становлять теоретичну основу викладання/навчання іноземної мови). Головними аспектами є:

- іноземна мова;
- фонетика та фонологія;
- принципи оволодіння іноземною мовою;
- складання навчальних програм і планів;
- дискурсний аналіз;
- соціолінгвістика;
- методика викладання;
- оцінювання;

- навчання комунікативних умінь;
- соціокультурні аспекти;
- психолінгвістика;
- граматики іноземної мови;
- лінгвістика;
- семантика;
- прагматика;
- лінгвокраїнознавство;
- двомовне навчання;
- вступ до літературознавства, а також принципи його викладання;
- навчальна практика;
- дослідження на занятті з іноземної мови.

Усі ці формувальні дисципліни можуть бути поділені на три великі групи: лінгвістично-літературне формування, дидактична підготовка та практичне формування.

#### *Психолого-педагогічні та дидактичні знання*

Педагогічні знання сприяють тому, що викладач має вміння зрозуміти, що таке дидактичні вміння, навички, стратегії. Психолого-педагогічні та дидактичні знання народжуються від точки перетину змістовних і педагогічних знань і зберігають зв'язок з навичками, що входять у поняття *дидактичної транспозиції*, процес трансформації якої проходить чотири фази:

- підготовка: критична інтерпретація та аналіз текстів;
- репрезентація: аналогії, метафори та пояснення;
- відбір: набір засобів навчання та їхня організація;
- адаптація до характеристик учнів: відносини з учнями з урахуванням їхніх особистих та індивідуальних характеристик.

#### *Знання навчального контексту*

З точки зору навчального контексту необхідно бути обізнаним із:

- лінгвістичною політикою (статус іноземної мови в суспільстві);
- характером дисципліни в розкладі: факультативний чи обов'язковий предмет; перша чи друга іноземна мова;
- обумовленими чинниками: підтримка батьків, очікування;
- соціолінгвістичними чинниками: статус рідної мови учнів, культурні цінності тощо;
- типом школи: компенсального навчання, загальноосвітня сільська, загальноосвітня міська, приватна договірна (на суспільні кошти), приватна недоговірна;
- шкільною культурою: вірування та практика;
- освітнім рівнем учнів;
- віком учнів;
- дидактичними та технічними ресурсами школи тощо.

#### *Практикум*

Це один із дуже важливих і значних компонентів початкового формування для розвитку професійних знань майбутніх викладачів. На цьому

етапі створюються теорії, які будуть вести студентів численними і складними стежками навчання. У загальних рисах цілями практикуму є:

- вивчати освітню реальність, роботу школи та функціонування уроку, вміти вирішувати щоденні проблеми тощо;
- удосконалювати навчальні/викладацькі здібності: розвиток підходів і ставлення до викладання;
- ідентифікувати та аналізувати психолого-педагогічні аспекти навчання;
- інтегрувати теорію з практикою; застосовувати знання, отримані в різних навчальних сферах, робити відповідні висновки та створювати особисті (персональні) теорії;
- розвивати рефлексію стосовно дії та дослідження певних явищ з метою кращого розуміння принципів навчання й викладання іноземної мови;
- перевіряти покликання студента до професії;
- бути обізнаним з учнями: їхніми інтересами, потребами, поведінкою, індивідуальними відмінностями, ставленням до процесу навчання;
- випробовувати різні підходи, методи та техніки для презентації й експлуатації змісту та суті навчання;
- практикувати різні моделі оцінювання;
- пропонувати можливості для зв'язку роботи школи та аудиторії із суспільством і родиною.

Неоднорідність походження учнів у зв'язку з масивним міграційним рухом, наявним на Європейському континенті, змушує нас так організувати формування викладачів, щоби вони вміли діяти в мультикультурному просторі, зокрема в європейському контексті.

Інтеркультурна підготовка має містити не тільки концепцію культурної та расової неоднорідності, а також гендерної, релігійної, соціальної відмінності та різниці в можливостях і потенціалі учнів. С. Marcelo запропонував таксономію культурних складових згідно з трьома категоріями: теорія, суспільство та клас [7].

Окрім знань, викладачі мають розвивати як поведінкові, так і когнітивні вміння та навички, які дали б можливість діагностувати, оцінювати, аналізувати контексти й конфлікти.

Серед базових цілей і складових інтеркультурної підготовки викладачів є такі: поважати культурну й лінгвістичну різноманітність Європи, етнічних меншин континенту; розвивати на заняттях мультикультурну та мультиетнічну перспективу; вивчати художній, літературний, музичний та історичний внесок особистостей світового масштабу, а також їхній вплив на розвиток народу; вивчати культурні й міжетнічні відмінності, рівень міжрасового порозуміння між учнями шляхом порівняння соціальних, культурних, етнічних, расових і гендерних подібностей і відмінностей.

**Висновки.** У ХХІ ст. пріоритетними напрямками професійної підготовки викладачів є орієнтація на людину, на аналіз інтенсивних потоків інформації, швидких змін у житті суспільства, пов'язаних з масивними пе-

реміщеннями людей різних рас і релігій з одних країн до інших. Основними складовими професійного розвитку є експеримент, автономія та гнучкість, коли учням/студентам дається більше свободи та відповідальності для регулювання процесу навчання. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у створенні моделі, орієнтованої на ефективну підготовку педагогічних кадрів з урахуванням тенденцій розвитку технологічного суспільства.

#### **Список використаної літератури**

1. Elliott J. La investigación-acción en educación / J. Elliott. – Madrid : Morata, 1999. – 134 p.
2. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – Lewes, Sussex : The Palmer Press, 1998. – 200 p.
3. Heyworth F. A New Paradigm for Language Education / F. Heyworth. – Strasbourg : Council of Europe, 2003. – 340 p.
4. Madrid D. Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras / D. Madrid. – Granada : Editorial Universidad de Granada, 2004. – 160 p.
5. Madrid D. Técnicas de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua Inglesa D. Madrid. – Granada : Grupo Editorial Universitario, 2005. – 220 p.
6. Marcelo C. Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos / C. Marcelo / Universidad de Sevilla. – Sevilla : Servicio de Publicaciones, 2000. – 190 p.
7. Marcelo C. Formación del profesorado para el cambio educativo / C. Marcelo. – Barcelona: PPU, 2001. – 80 p.
8. Richards J.C. Beyond Training / J.C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 120 p.
9. Zabalza M.A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional / M.A. Zabalza. – Madrid : Narcea Ediciones, 2003. – 94 p.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2013.*

---

#### **Григорович О.В. Профессиональное формирование университетского преподавателя в Испании (начальный этап)**

*В статье изучена проблема начального формирования преподавателей в университетах Испании. Раскрыто содержание программы формирования преподавателей и представлены основные принципы и цели данного процесса. Проанализированы разработанные испанскими исследователями модели и направления приобретения профессиональных знаний. Приведены примеры знаний и умений, которые входят в систему подготовки университетских преподавателей.*

**Ключевые слова:** *профессиональное развитие, парадигма формирования преподавателей, начальное формирование.*

#### **Grygorovych O. The initial formation of university professors in Spain**

*In the article the problem of the initial formation of university professors in Spain is studied*

*When we speak about the formation of university professors, we refer to three aspects: formation, preparation and professional development. Next phases exist: teacher training (training and formation of special competences), teacher education (preparation of future teacher), teacher development (a process of autoformation and professional development). The main aspect of teachers' formation is their professionalization, specialization and independent development.*

*The new paradigm of the formation of teachers of foreign languages means the development of:*

- *common linguistics competence;*
- *intercultural competence;*
- *common skills of studies.*

*According to the questioning, the students are dissatisfied with a very theoretical character of the program. Besides, the theory is considered as little useful for teachers' formation. The most necessary for students is the practice. However, if the theory is correctly united with the practice it is very useful. We elaborate our personal theories about teaching and studying foreign languages and then we confirm the practical activity.*

*In Spain Marcelo's model is very popular where four types of professional knowledge are distinguished:*

- *psicopedagogical;*
- *knowledge of contents;*
- *didactic knowledge of contents;*
- *knowledge of social and didactic context.*

*The content of professional knowledge of the teachers of foreign languages has the next aspects:*

- *knowledge base of linguistics;*
- *language teaching methodology;*
- *practice teaching.*

*Richards establishes seven big groups of knowledge as the components of professional knowledge which the teacher of foreign languages should possess:*

- *teaching methodology (theoretical aspect);*
- *didactic competence and skills;*
- *communicative competence;*
- *knowledge from the disciplines of the speciality (foreign language, morphology, syntax, phonetics, country-specific studies, literature etc.);*
- *knowledge of psychology and pedagogics;*
- *knowledge didactic context;*
- *practical knowledge.*

*Except knowledge the teachers have to develop behavioral and cognitive skills and abilities which give the possibility to diagnose, evaluate, analyze contexts and conflicts.*

**Key words:** *professional development, professors' formation paradigm, initial formation.*

УДК 159.9:316

Ю.Є. ДЕМІДОВА, О.Є. ТВЕРИТНИКОВА

## ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті досліджено коло питань, пов'язаних із проблемами запровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (ЄCTS). Розглянуто можливості, які система ЄCTS надає навчальним закладам і студентам. Проведено аналіз шкал оцінювання знань у вищих навчальних закладах різних країн.*

**Ключові слова:** *Європейська кредитно-трансферна система організації навчального процесу (ЄCTS), Болонський процес, вищі навчальні заклади, оцінювання знань.*

Однією з обов'язкових передумов для входження до європейського освітнього простору і головних вимог Болонської декларації 1999 р. є запровадження системи ЄCTS. ЄCTS було створено в межах пілотного проекту, спонсованого Європейською комісією протягом 1988–1995 рр., для підвищення мобільності студентів та взаємовизнання результатів навчання за кордоном. Європейський Союз традиційно приділяє особливу увагу розвитку міжуніверситетської співпраці як засобу покращення якості освіти на благо студентів і вищих навчальних закладів, а програма обміну студентами є переважним елементом такого співробітництва. Навчання за кордоном може бути особливо цінним досвідом, оскільки це не лише найкращий спосіб дізнатися про інші країни, а й важливий елемент збільшення можливостей для розвитку навчальної та професійної кар'єри. Зростання попиту з боку студентів на навчання за кордоном зумовлено відмінностями в якості підготовки і престижності вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) різних країн, кращими перспективами працевлаштування і заробітку, розвитком різноманітних освітніх програм мобільності студентів. ЄCTS надає університетам необхідний інструментарій для того, щоб гарантувати прозорість, розширити можливості вибору для студентів [1].

Система сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів закладами вищої освіти шляхом використання загальнозрозумілої системи оцінювання – кредитів і оцінок, а також забезпечує засобами для інтерпретації національних систем вищої освіти. ЄCTS у своїй основі базується на трьох ключових елементах: інформація (стосовно навчальних програм і здобутків студентів), взаємна угода (між закладами-партнерами і студентом) і використання кредитів ЄCTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів). ЄCTS спрощує розуміння і порівняння навчальних програм для всіх студентів (вітчизняних та іноземних). ЄCTS стимулює мобільність і академічне визнання, допомагає університетам організувати і переглядати їх навчальні програми, ЄCTS може бути використана для різних програм і форм навчання. Ця система робить здобуття вищої освіти в Європі привабливішим для студентів з інших континентів [2].

*Мета статті* – шляхом узагальнення матеріалів різноманітних моделей оцінювання, залікових одиниць, застосованих у багатьох національних системах освіти, показати досвід і деякі аспекти особливості реалізації ЄCTS у вищих навчальних закладах різних країн.

Основними завданнями, реалізація яких передбачалася в межах першої фази розвитку Європейської кредитно-трансферної системи, є: забезпечення прозорості навчальних програм; створення умов для можливості порівняння навчальних програм у різних університетах та різних країнах Європейського Союзу; реалізація ЄCTS як базового інструменту для зарахування навчальних дисциплін, опрацьованих студентами в інших університетах, у базовому навчальному закладі.

ЄCTS забезпечує прозорість і можливість порівняння навчальних програм такими засобами, як: введення кредитів ЄCTS, які є числовими еквівалентами для окреслення обсягу навчального навантаження студентів, необхідного для повного засвоєння відповідної навчальної дисципліни; створення інформаційного пакета, який надає письмову інформацію студентам і працівникам про навчальні заклади, факультети, організації, структуру навчальної програми та окремих дисциплін; забезпечення кожного студента описом навчальних досягнень (академічною довідкою), який показує здобутки студентів у навчанні у спосіб, який є загальноприйнятим та загальнозрозумілим, і може легко передаватися від одного закладу до іншого; підписання академічної угоди, що стосується навчальної програми, яка буде вивчатися, і кредитів ЄCTS, що будуть присвоюватись за успішне її закінчення; навчальний контракт є обов'язковим як для навчального закладу, що направляє студента на навчання, так і для того, що приймає, а також і для студентів [3].

Принципи Болонського процесу передбачають використання системи залікових одиниць, покликаної вирішити проблему порівняння освітніх програм, сприяти зростанню академічної мобільності. Система має забезпечити оціночними критеріями як результати навчання, так і його навантаження, що є досить актуальним під час переходу студента від одного вищого навчального закладу до іншого під час навчання. Це також дасть змогу зблизити національні освітні системи.

Австрія, Франція, Німеччина, Італія, Угорщина, Словаччина та інші країни об'єднали введення двох циклів навчання з одночасним обов'язковим введенням ЄCTS. Інші країни, особливо ті, які знаходяться в Північній Європі, мають власні системи кредитів, досить сумісні із системою ЄCTS. Отже, у деяких країнах співіснують дві системи. Однак Данія та Норвегія вирішили повністю замінити власні національні системи кредитів системою ЄCTS. Навіть у країнах, де кредитна система не є обов'язковою, багато вищих закладів освіти використовують ЄCTS для перезарахування кредитів (наприклад, Болгарія, Чеська Республіка, Польща, Словенія). Міністри освіти майже двох третин із 46 країн заявили, що їхні вищі заклади освіти використовують систему ЄCTS для перезарахування кредитів. Близько 15% від цієї кількості країн використовують іншу систему кредитів, а

в решті країн такої системи немає зовсім. Систему ЄCTS широко використовують вищі заклади освіти Греції та Швеції (80%), Фінляндії й Польщі (82%), Австрії (84%), Румунії (87%), Норвегії (90%), Ірландії та Данії (93%). Системами кредитів, відмінними від ЄCTS, користуються вищі навчальні заклади Великобританії (45%) та Туреччини (58%) (табл. 1) [4].

Таблиця 1

### Використання системи академічних кредитів у країнах Європи

Країни	Наявність кредитної системи в завершеному вигляді	Наявність національної системи
Австрія	Немає	ЄCTS використовують деякі ВНЗ
Бельгія (французьке співтовариство)	Немає	ЄCTS використовують у межах міжнародного співробітництва
Бельгія (фламандське співтовариство)	Є (має ознаки перенесення та акумуляції кредитів)	ЄCTS використовують деякі ВНЗ
Великобританія Шотландія	Немає. Використовується кредитна система SCOTCATS із вираженою функцією перенесення кредитів	Більшість ВНЗ використовують кредитну систему, яка базується на "SNAА pointsystem". У багатьох ВНЗ застосовують CATS (систему нагромадження та перенесення кредитів)
Англія	Немає	Використовують також ЄCTS
Греція	Немає	ЄCTS використовують деякі ВНЗ
Данія	Немає	Багато ВНЗ використовують власні кредитні технології чи ЄCTS. Міністерство освіти Данії в лютому 1999 р. рекомендувало парламенту введення кредитної системи, заснованої на засадах ЄCTS
Ірландія	Немає	Деякі ВНЗ використовує ЄCTS. Курси підвищення кваліфікації структуруються на основі кредитної системи, що забезпечує її прогрес
Ісландія	Є система, сумісна з ЄCTS	ЄCTS використовують багато ВНЗ
Іспанія	Є (однак базується на контактних годинах, а не на трудомісткості навчального процесу)	Національна система певною мірою сумісна з ЄCTS
Нідерланди	Є система, сумісна з ЄCTS	ЄCTS використовують багато ВНЗ
Німеччина	Немає	Університетський акт 1998 р. забезпечує основу для введення кредитної системи. ЄCTS використовує багато ВНЗ
Норвегія	Є система, сумісна з ЄCTS	ЄCTS використовує багато ВНЗ
Португалія	Немає	ЄCTS використовують деякі ВНЗ
Фінляндія	Є (має ознаки перенесення та нагромадження кредитів, сумісна з ЄCTS)	ЄCTS використовує багато ВНЗ
Франція	Немає	ЄCTS використовують деякі ВНЗ
Швеція	Є	ЄCTS використовують поряд із національною кредитною системою

ВНЗ експериментують із застосуванням кредитних одиниць системи ЄCTS на основі національних систем, а не замість них. Багато суперечок виникає щодо розширення та поглиблення практики використання системи, особливо щодо нагромадження кредитних одиниць. Існують побоювання, що надто квапливе поширення ЄCTS може призвести до зниження якості освіти. Проте чимало ВНЗ Європи вважають свої національні системи сумісними з ЄCTS (більшою мірою для переведення академічних кредитів, аніж для їх акумулювання). У такому разі йдеться або про можливість звичайного переведення національних систем у ЄCTS, або про пряме застосування власної системи ЄCTS. Визнано переваги цієї системи для введення модульної організації освітнього процесу.

Європейська система переведення й нагромадження кредитів – система, яка розроблена в інтересах студентів і базується на визначенні навантаження студентів, необхідного для досягнення цілей програми. Необхідно уточнювати ці цілі, а саме результати навчання та набуті вміння. Важлива роль у системі оцінювання знань належить шкалі, за якою буде проводитись оцінювання. Будь-які результати екзаменів і заліків потрібно підтвердити оцінками. Між тим у різних країнах Європи існує багато систем оцінювання. Успішність студента характеризують локальними/національними оцінками. Бажаними, особливо для випадку переведення кредитів, є додаткові ЄCTS оцінки. З одного боку, тлумачення оцінок значно відрізняється в одній країні від іншої, від одного предмета до іншого, від одного навчального закладу до іншого. З іншого боку, помилка при перезарахуванні оцінки може мати наслідки для студентів [5].

У результаті Європейська комісія скликала групу експертів для визначення спірних питань. Інформація, коментарі та статистичні дані, надані 80 з 84 навчальних закладів-учасників ЄCTS у той час, були взяті до уваги для того, щоб відпрацювати запропоновану шкалу оцінювання ЄCTS. Усі групи предметів були узгоджені з використанням шкали оцінювання ЄCTS для того, щоб перевірити її ефективність. Шкала оцінювання ЄCTS (Grading Scale) була розроблена для того, щоб допомогти навчальним закладам перенести оцінки, виставлені іншим університетом. Вона надає додаткову інформацію щодо роботи студентів, а не замінює загальні оцінки. Вищі навчальні заклади приймають власні рішення щодо використання шкали оцінювання у своїй власній системі.

Шкала оцінювання ЄCTS заснована на концепції поділу студентів на достатньо широкі групи за результатами перевірки знань таким чином. Спочатку всі студенти діляться на дві групи: оцінені успішно, і такі, що не пройшли випробування. Студенти першої групи розподіляються на 5 підгруп: А – кращі 10%; В – наступні за ними 25%; С – наступні за ними 30%; D – наступні за ними 25%; Е – наступні за ними 10%. Студенти, які не пройшли випробування (не здали успішно іспит), розподіляються на 2 підгрупи: FX – необхідно додатково попрацювати та скласти іспит; F – повторити вивчення цієї навчальної дисципліни [6].

Проведемо порівняльний аналіз різноманітних шкал оцінювання і спробуємо з'ясувати, як вони можуть бути співвіднесені між собою (табл. 2).

Таблиця 2

### Порівняльна шкала оцінювання

Національна система оцінювання у ВНЗ України	Європейська кредитно-трансферна система ЄCTS			Порівняльна шкала оцінювання у ВНЗ США		
	Літера оцінки ЄCTS	Пояснення	Кількість балів	Літера оцінки	Кількість балів	Кількість балів
5 (відмінно)	A	<b>Відмінно</b> – відмінне виконання з незначною кількістю помилок	90–100 балів	A+ A	100 99–93	4,333 4
4 (добре)	B	<b>Дуже добре</b> – вище від середнього рівня з декількома помилками	85–89 балів	A– B+	92–91 90–88	3,667 3,333
	C	<b>Добре</b> – в цілому правильна робота з відповідною кількістю помилок	75–84 балів	B B–	87–79 78–76	3 2,667
3 (задовільно)	D	<b>Задовільно</b> – непогано, але є відповідні недоліки	70–74 балів	C+ C	75–73 72–66	2,333 2
	E	<b>Достатньо</b> – виконання відповідає мінімальним критеріям оцінювання	60–69 балів	C– D	65–63 62–60	1,667 1
2 (незадовільно)	FX	<b>Незадовільно</b> – потрібно додатково попрацювати з можливістю повторного складання іспиту	35–59 балів	E/F	59 і нижче	0,00
1 (погано)	F	<b>Незадовільно</b> – обов'язковий повторний курс навчання, необхідна серйозна робота	1–34 бали			

*Примітка:* Національна система оцінок у ВНЗ США: A – відмінно, B – вище від середнього, C – середньо, D – нижче від середнього (мінімальна прохідна оцінка), E/F – (або будь-який інший символ) – погано або дуже погано.

ЄCTS є значною складовою університетської освіти Німеччини. Її використовують понад 50% усіх ВНЗ країни. Завдяки реформам, що активно проводяться, в системі освіти Німеччини є тенденції до впровадження на основі кредитів системи накопичення, що базується на 60 кредитах в академічних годинах (академічний рік складається з 1600–1800 робочих годин).

У Франції немає національної системи кредитів. У датських університетах прийнята система ЄCTS, але існує низка проблем з її упровадженням. З 1999 р. освітня програма Італії має систему на основі кредитів. Кредити впроваджені на всіх рівнях освіти, у тому числі й вищій. Кредити можуть використовуватись як у нагромаджувальній формі, так і для переведення. Іспанська національна система кредитів діє з 1987 р., один кредит

відповідає 10 год теоретичного чи практичного навчання. Іспанська система – це система нагромадження кредитів, що створює необхідні умови при виборі студентом спеціалізації професійної освіти. Деякі ВНЗ країни використовують мінімальну кількість кредитів (60 на рік, 120 – для дворічного циклу, 300 – для п'ятирічного). Система кредитів Іспанії співвіднесена з ЄCTS, але в освітній системі країни також є труднощі, пов'язані із системою оцінювання знань за ЄCTS [7].

**Висновки.** У формуванні висококваліфікованих фахівців і забезпеченні якості освіти важливу роль відіграє система оцінювання знань. Шкала оцінювання ЄCTS розроблена для того, щоб допомогти ВНЗ перенести оцінки, виставлені місцевим закладом. Вона надає додаткову інформацію щодо роботи студентів, а не замінює загальні оцінки. Європейську систему “полегшеної шкали оцінювання” (шкалу оцінювання ЄCTS) сформовано для того, щоб передача оцінок могла ефективно проводитися за допомогою полегшеного оцінювання, зрозумілого в усій Європі. Національна шкала оцінок перекладається на семиступінчасту модель, за допомогою якої оцінки, отримані в різних країнах, можуть бути співвіднесені між собою. При цьому принципи перезарахування виробляються та затверджуються на рівні відповідних факультетів.

#### Список використаної літератури

1. Пінчук Є.А. Болонський процес: європейський досвід реформування архітектури ступенів вищої освіти / Є.А. Пінчук // Наука та наукознавство. – 2008. – № 3. – С. 76–89.
2. Впровадження ЄCTS в українських університетах: методичні матеріали / за ред. Ю.М. Рашкевич. – Львів : Національний університет “Львівська політехніка”, 2006. – 56 с.
3. Давидов П. Цивілізаційний потенціал української освіти в контексті Болонського процесу / Павло Давидов // Українознавчий альманах. – К., 2012. – Вип. 8. – С. 154–158.
4. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвинська, В.Д. Данчук. – Київ : Знання України, 2006. – 440 с.
5. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя : монографія / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2005. – 112 с.
6. Товажнянський Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити : монографія / Л.Л. Товажнянський та ін. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-2719.html>.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2013.*

---

#### Демидова Ю.Е., Тверитникова Е.Е. Европейская кредитно-трансферная система организации учебного процесса

*В статье исследован круг вопросов, связанных с проблемами внедрения ECTS. Рассмотрены возможности, которые дает система ECTS учебным заведениям и студентам. Проведен анализ шкал оценивания знаний в высших учебных заведениях разных стран.*

**Ключевые слова:** *Европейская кредитно-трансферная система организации учебного процесса, Болонский процесс, высшие учебные заведения, оценка знаний.*

**Demidova Y., Tveritnikova E. European credit transfer system to learn**

*The article examines a range of issues related to the problems of implementation of the European credit transfer system to learn (ECTS). Among the latest trends in high school the last place holds European integration of higher education that aims to create a unified educational space, the main principles of which are reflected in the documents of the Bologna Process.*

*The Bologna Process – a system of measures European government agencies, universities, intergovernmental and non-governmental organizations related to higher education, aimed at structural reform of national systems of higher education in Europe to create a European Research Area in order to increase the capacity of graduates to employment, raising the competitiveness of European higher education.*

*An analysis of the integration process of higher education in Europe, the Bologna Declaration – the result of generalization, purposeful collective understanding of objective socio-economic and political processes of their interaction with her educational systems.*

*he possibilities offered by the system ECTS educational institutions and students: the adoption of clear and comparative degrees, making the education system that initially is based on two cycles, establishing a system of credits, the development of internships and the development of European cooperation in quality control of education, the development of the European dimension in higher education, lifelong learning, establishing closer links between the European Higher Education Area and European Research, higher education institutions and students.*

*Of primary importance are the introduction of a system of credits as an accepted means of qualitative and quantitative measurement of the educational process, sm development of internships as a practical way of integrating learning based on quality criteria and credits. In this regard, an important role to play ECTS.*

*Perception of Europeanization of national higher education systems, the formation of educational space will be implemented primarily by modernizing curricula, inter-institutional cooperation, mobility schemes development, joint training programs, practical training and implementation of research, adoption of co-Dimensional degrees to ensure employability of European citizens and increasing international attractiveness of European education systems. So the main goal of the Bologna Process - consolidation efforts of scientific and educational community and the governments of European countries not only to significantly improve the competitiveness of European research and education on a global dimension, as well as to enhance its role in the social democratic transformations.*

**Key words:** *European credit transfer system of the educational process, the Bologna process, higher education institutions, assessment of knowledge.*

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті проаналізовано науково-педагогічні дослідження з питань адаптації студентів; розкрито сутність поняття професійної адаптації; висвітлено основні питання професійної адаптації майбутніх учителів у процесі педагогічної практики; виявлено типові труднощі, що виникають у студентів-практикантів під час педагогічної практики, та визначено шляхи їх подолання.*

**Ключові слова:** професійна адаптація, педагогічна практика, вищий педагогічний навчальний заклад, майбутній вчитель.

Нинішній етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується пошуком нових ефективних форм і методів її організації. Важливе місце серед них посідає педагогічна практика, що має значні можливості для забезпечення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в сучасних школах, розвитку в них необхідних особистісних якостей. Тому проблема підвищення ефективності цієї практики як засобу професійної адаптації майбутніх учителів набуває особливої актуальності.

Останнім часом проблема адаптації студентів усе частіше стає предметом досліджень фахівців різних наукових галузей: філософії (Г. Андреева, В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ковальова, В. Кремень, В. Лутай, Г. Царегородцев та інші), соціології (М. Вебер, Т. Дичев, М. Лукашевич, В. Москаленко, В. Парето, М. Пірен, П. Сорокін, М. Шабанова та інші), психології (Ю. Александровський, Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, А. Петровський, П. Просецький, С. Рубінштейн, В. Семиченко та інші), педагогіки (Н. Бояринцева, О. Галус, О. Гура, М. Дьяченко, В. Загвязинський, Е. Зеєр, Л. Кандилович, В. Каширін, С. Митіна, І. Підласий, В. Сластьонін, І. Облес, О. Соловцова, Є. Ткаченко, П. Третьякова, Н. Чайкіна та інші). Окремі питання застосування педагогічної практики як засобу професійної адаптації майбутніх учителів висвітлюються у працях таких науковців, як: Т. Білоусова, С. Гончаренко, О. Гребенюк, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Каширін, Л. Коростильова, В. Кулешова, Л. Подимова, В. Сластьонін, Т. Шестакова, О. Щербаков та інші. Проте ця проблема в сучасних умовах розвитку суспільства вимагає подальшого дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати можливості педагогічної практики як засобу професійної адаптації майбутніх учителів.

Як свідчить аналіз наукової літератури, вчені пропонують різні підходи до визначення поняття професійної адаптації. Так, Я. Абсалямова розуміє її як складний процес пристосування фахівця-початківця до особливостей місця роботи та організації праці, в результаті якого відбувається повне оволодіння ним специфікою фахової діяльності, що включає систе-

матизацію набутих раніше й засвоєння нових знань, умінь та навичок, а також формування професійно важливих особистісних якостей [1, с. 7].

Н. Чайкіна вважає, що професійна адаптація – це процес взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення такої відповідності між ними, що найбільшою мірою забезпечує ефективну роботу, розвиток колективу й особистісне задоволення [10]. Деякі науковці сприймають цю адаптацію як процес знайомства людини з її професією, освоєння нової соціальної ролі, професійного самовизначення, формування особистісних та професійних якостей, досвід самостійного виконання професійної діяльності й гармонізація взаємодій особистості з професійним середовищем [3; 7; 8].

Вагомий внесок у дослідження проблеми професійної адаптації фахівців-початківців зробив О. Мороз. Вивчаючи це явище на основі застосування цілісного підходу, автор виокремив у ньому такі специфічні та взаємопов'язані між собою компоненти: соціальний, соціально-психологічний, психологічний і власне професійний [5].

На основі врахування різних точок зору науковців зроблено висновок про те, що професійна адаптація – це складний динамічний довготривалий процес повного й успішного оволодіння людиною професією, під час якого відбувається звикання, пристосування фахівця до змісту й характеру нової для нього праці, її умов та організації. Про ефективність професійної адаптації свідчить формування в молодих людях нових установок, потреб, інтересів на основі засвоєння професійних цінностей, розвиток стійкого позитивного ставлення до своєї професії, вдосконалення фахових знань, умінь і навичок, становлення професійно важливих якостей. Як наслідок, це забезпечує готовність фахівця до успішної реалізації професійної діяльності. Основними характеристиками процесу професійної адаптації є такі: систематичність; доступна складність; тривалість; цілеспрямованість; динамічність; спрямовування на оволодіння специфікою фахової діяльності, тобто формування професійних необхідних знань, вмінь, професійних якостей особистості.

Як встановлено під час проведення дослідження, одним із засобів професійної адаптації майбутніх учителів є педагогічна практика. Спрямування цієї практики на забезпечення педагогічної адаптації студентів відкриває перспективу для їхнього подальшого самовдосконалення і сприяє формуванню в них професійно-активного ставлення до роботи в школі. Важливо зазначити, що в процесі проходження педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення майбутніх учителів з усіма аспектами майбутньої професійної діяльності, виявляється критичне та осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, включаються механізми педагогічної рефлексії, збільшуються можливості щодо повноцінної самореалізації, мобілізується їхній особистісний потенціал, розкриваються раніше приховані здібності кожного студента тощо. Причому залучення студентів-практикантів до різних видів педагогічної практики дає їм мож-

ливість комплексно ознайомитись із системою навчально-виховної роботи загальноосвітніх закладів, навчитися планувати й проводити уроки, брати участь у позакласних заходах, розвивати інтерес та прагнення до науково-дослідної роботи в галузі навчання й виховання школярів.

Як зазначають науковці, результатом професійної адаптації майбутніх учителів у процесі педагогічної практики є професійна адаптованість, яка характеризується, насамперед, позитивним психоемоційним станом майбутнього фахівця, а також його готовністю до професійної педагогічної діяльності, що виражається в позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, вміннях реалізації навчальної, науково-методичної й організаційно-виховної роботи, прояві професійної рефлексії й позитивного ставлення до професійного оточення, сформованості стійкої професійної Я-концепції [2; 4; 7].

Очевидно, що рівень професійної адаптації залежить від ступеня прояву студентами-практикантами таких важливих властивостей і особистісних якостей, як самостійність, ініціативність, творча активність, загальна спрямованість на педагогічну діяльність. Тому важливо грамотно з педагогічної точки зору спланувати організаційно-методичну систему керівництва педагогічною практикою студентів у контексті стимулювання в них розвитку цих якостей, а також цілеспрямованого розвитку кожного з компонентів професійної адаптації, що виявляється у відповідних позитивних змінах, зокрема таких: у стійкому бажанні вдосконалювати знання, вміння, навички, необхідні для педагогічної діяльності в школі; у прагненні долати труднощі у вирішенні професійних завдань; здатності синтезувати й узагальнювати психолого-педагогічні та спеціальні знання; в творчому й репродуктивно-творчому характері вирішення навчально-виховних завдань; у потребі аналізувати й контролювати свої дії тощо.

Слід зауважити, що на ефективність процесу професійної адаптації студентів-практикантів під час педагогічної практики значно впливають також відносини з педагогічним колективом школи. Як зазначають учені, відносини студентів та вчителів можуть складатися на таких рівнях:

- урівноваження, змістом якого є встановлення рівноваги між педагогічним колективом та студентом, який ознайомлюється зі специфікою діяльності, встановлює нові соціальні контакти;
- псевдоадаптація – зовнішнє пристосування при внутрішньому неприйнятті норм і цінностей середовища школи;
- пристосування – взаємне визнання колективом школи та студентом-педагогом ціннісних орієнтацій одне одного;
- уподібнення – процес, що характеризується повною психологічною переорієнтацією майбутнього фахівця [2; 3; 6].

Очевидно, що тільки в першому випадку можна стверджувати про успішність реалізації адаптаційного процесу. Важливо також зазначити, що під час проходження педагогічної практики студент на практиці стикається з основними як позитивними, так і негативними сторонами своєї майбутньої професійної діяльності. Як наслідок, кількість студентів стар-

ших курсів, які вирішили пов'язати своє майбутнє зі школою, є дещо меншою, ніж на молодших курсах. Однією з причин такої картини є те, що не всім студентам-практикантам вдалося успішно пройти перший етап професійної адаптації, який здійснюється під час педагогічної практики.

Дані багаторічних спостережень і аналізу звітів студентів про результати проходження практики дали змогу виявити типові труднощі, що виникають у студентів-практикантів. Так, з'ясовано, що значна частина старшокурсників слабо володіє технологією визначення мети в педагогічному процесі, а також відрізняються недостатньою розвиненістю аналітичних умінь спілкування як з учнями, так і з їх батьками, що, у свою чергу, затрудняє професійну адаптацію педагога-початківця. Зокрема, до цього ряду утруднень можна віднести: невміння встановлювати контакт зі школярами на початковому етапі роботи; відсутність навичок виробляти оптимальну стратегію й тактику в спілкуванні з класом; уповільнене реагування на зміну ситуації; невміння вибудовувати відносини та перебудовувати їх залежно від ситуації; невміння знаходити нестандартні прийоми у вирішенні проблемних завдань; нестача досвіду професійного спілкування та передачі власного емоційного ставлення; невміння перебудовувати характер відносин залежно від змін у виконуваних ролях тощо.

У процесі проведення дослідження було також виявлено, що більшість студентів-практикантів не володіють емпатією, тобто не можуть за зовнішніми проявами зрозуміти внутрішній світ дитини. У свою чергу, нерозуміння внутрішньої позиції учня пов'язано з тим, що в більшості випадків відносини з учнями мають формальний характер і будуються на ставленні суб'єкта до об'єкта діяльності. Крім того, аналіз конспектів уроків студентів-практикантів засвідчує, що у своїй професійно-педагогічній діяльності вони планують реалізацію переважно неформальної функції педагогічного спілкування. Інші ж функції спілкування (організаторська, пізнання іншої людини, комунікативна тощо) нерідко випадають з їхнього поля зору, а відсутність умінь орієнтуватися в зовнішніх проявах психічних станів учнів заважає педагогу-початківцю правильно організовувати процес спілкування, навчання та виховання учнівської молоді.

Слід зазначити, що виявлені труднощі студентів під час проходження педагогічної практики вимагають внесення відповідних коректив в організацію та зміст професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, уникнути практикантам вищевказаних труднощів дають змогу включення в педагогічний процес ВНЗ різноманітних активних методів та форм роботи, наприклад, ділових і рольових ігор, тренінгів з педагогічного спілкування тощо.

Важливо також під час організації педагогічної практики, окрім оцінювання рівня професійної адаптованості студентів-практикантів, забезпечити активізацію їхньої самостійної професійно-пошукової діяльності. Цьому сприяє, наприклад, залучення їх до складання щоденників проходження педагогічної практики та індивідуальних планів оволодіння професійною майстерністю.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що науково обґрунтована та проведена педагогічна практика сприятиме ефективній професійній адаптації майбутнього вчителя, що є необхідною передумовою його професійного становлення. Подальше дослідження буде спрямоване на пошук шляхів запобігання та подолання основних бар'єрів професійної адаптації майбутніх педагогів.

#### **Список використаної літератури**

1. Абсалямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я.В. Абсалямова. – К., 2005. – 20 с.
2. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного вищого навчального закладу : монографія / О.М. Галус. – Хмельницький : Центр. ін-т післядипломн. пед. освіти АПН України, Хмельницьк. гуманітарн.-пед. акад., 2007. – 473 с.
3. Гузанов Б.Н. Профессиональная адаптация студентов профессионально-педагогического вуза при обучении рабочей профессии / Б.Н. Гузанов, А.С. Кривоногова // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС / Тамбовск. госуд. ун-тет им. Г.Р. Державина. – Т. 2. – № 18. – С. 32–35.
4. Гура О.І. Професійна адаптація викладача вищого навчального закладу на етапі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О.І. Гура, І.І. Облес. – Запоріжжя : Класичн. приват. ун-тет, 2009. – 164 с.
5. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А.Г. Мороз. – К., 1998. – 329 с.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое сопровождение профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М., 2002. – 246 с.
7. Облес І.І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.І. Облес. – К., 2008. – 185 с.
8. Слостенин В.А. Психология и педагогика : учеб. пособ. / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 8-е изд. – М. : Академия, 2010. – 480 с.
9. Соловцова Е. Адаптация при обучении профессии / Е. Солонцова // Народное образование. – 2004. – № 9. – С. 202–207.
10. Чайкина Н.А. Теоретический обзор по проблеме профессиональной адаптации / Н.А. Чайкина. – Полтава, 1988. – 56 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2013.*

#### **Диденко Т.П. Педагогическая практика как способ профессиональной адаптации будущих учителей**

*В статье проанализированы научно-педагогические исследования по вопросам адаптации студентов; раскрыта сущность понятия профессиональной адаптации; отображены основные аспекты профессиональной адаптации будущих учителей в процессе педагогической практики; выявлены типичные трудности, возникающие у студентов-практикантов во время педагогической практики, и рассмотрены пути их преодоления.*

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, высшее педагогическое учебное заведение, будущий учитель.

#### **Didenko T. Teaching practice as a means of professional adaptation of future teachers**

*The article is devoted to the actual problem of increasing the effectiveness of pedagogical practice as a means of professional adaptation of future teachers. The author*

*substantiates that the important role in training future teachers takes the pedagogical practice possessing significant opportunities for adapting future teachers to the profession in modern schools.*

*On the basis of scientists' different perspectives it is concluded the professional adaptation is a complex of dynamic long-term process and successful, complete mastery of occupation. During this process specialists get accustomed to the meaning and nature of his new work, its conditions and organization.*

*The author notes that different factors influence the effectiveness of professional adaptation of future teacher such as formation of young people's new plants, needs, interests based on learning professional values; development of positive attitudes towards their profession; improvement of professional knowledge and skills, which are professionally important qualities, ensuring the readiness of students to the successful professional work.*

*The main characteristics of professional adaptation process are: systematicness, optimal level of complexity, duration, commitment, dynamism and focus on possessing specific professional activity that is the formation of the necessary professional knowledge, skills and professional qualities of an individual.*

*The article focuses on the analysis of specific problems that students face during their teaching practice. After analyzing the research, the author states that such difficulties include inability to determine the goal of pedagogical process and lack of developed analytical skills such as communication with students and their parents; understanding the inner world of a child. Besides, the author reveals difficulties which students meet during their teaching practice, that require appropriate adjustments to be made in organization and substance of future teachers training.*

*The author comes to the conclusion that the science-based teaching practice will improve the future teachers' adaptation, which is necessary for his professional development.*

**Key words:** *professional adaptation, teaching practice, higher pedagogical school, future teacher.*

## ФЕНОМЕН МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ РІЗНОМАНІТНИХ ПІДХОДІВ ДО ЇЇ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЕРИ

*У статті проаналізовано вивчення проблемного поля математичної культури у філософських, психолого-педагогічних та культурологічних працях. Досліджено компоненти математичної культури особистості з погляду різних підходів до її формування, а саме аксіологічного, гносеологічного, історичного, компетентнісного та системного, з метою виявлення їх можливостей для формування математичної культури під час професійної підготовки майбутніх фахівців за напрямом “Програмна інженерія”.*

**Ключові слова:** математична культура, компоненти, аксіологічний, гносеологічний, історичний, компетентнісний, системний, програмна інженерія.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [4] зазначено, що “освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України”. При цьому “ключовим завданням у ХХІ столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє”, оскільки “сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян”.

Математична ж культура є вагомою складовою загальнолюдської культури. Це – випробуваний століттями засіб інтелектуального розвитку в умовах масової професійної освіти. Особливої ваги вона набуває для студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних технічних закладів як запорука їх успішної подальшої трудової діяльності та реалізації творчого потенціалу.

Задля створення продуктивної стратегії формування математичної культури майбутніх інженерів галузі індустрії програмної продукції необхідно більш чітко визначитись із сутністю цього поняття та його складовими. До уточнень у цьому питанні спонукає і факт переходу до постіндустріального суспільства, а саме суспільства інформаційного.

Питання культури останнім часом стають для держави й сучасного суспільства, так би мовити, вирішальними, оскільки безліч проблем, які виникають перед ними, можна вирішити тільки за допомогою соціалізованої та культурної людини.

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій з проблеми свідчить про інтерес до питань філософії та методології різних аспектів математичної культури як вітчизняних науковців (В.Г. Бевз, А.В. Білюнас, Ю.А. Галайко, В.Я. Ілляшенко, А.М. Коломієць, О.Б. Красножон, В.М. Кремінь, В.П. Крижанівська, Т.В. Крилова, Є.О. Лодатко, Т.М. Марченко, С.А. Раков, В.І. Трофименко та інші); так і дослідників близького зарубіж-

жя (З.С. Акманова, В.М. Галинський, О.С. Гаркун, А.Л. Жохов, М.І. Жуков, А.М. Кричевець, С.Ю. Кузьмін, О.А. Окунєва, В.Я. Пермінов, Ю.В. Позняк, В.В. Самохвал, В.О. Светлов, Л.М. Феофонова, Ю.К. Чернова, В.О. Шапошніков, Г.Г. Шваркова та інші).

Проте питання про визначення математичної культури має глибоке коріння та було значущим для людства протягом століть, оскільки математика є засобом та інструментом пізнання навколишнього світу. Обґрунтування цього питання знаходимо ще у філософських надбаннях мислителів античності, таких як: Арістотель, Піфагор, Платон, Прокл, Сократ, Фалес та інші, у спадщині філософської думки Відродження та Нового часу (Р. Декарт, В.Р. Гамільтон, І. Кант, Н. Кузанський, Г. Лейбніц, А. Шопенгауер та інші), а також новітній філософії, серед представників якої Л. Віттенштейн, П.А. Флоренський, О. Шпенглер та інші.

У тому, що проблеми визначення та формування математичної культури постійно турбують людство, немає нічого дивного, оскільки на кожному витку свого розвитку математика, а разом із нею математична культура особистості набувають нових форм, при цьому трансформуючись таким чином, щоб надати людству подальшу можливість пізнавати Всесвіт за допомогою математики.

**Мета статті** – обґрунтувати актуальність проблеми формування математичної культури студентів вищих технічних закладів освіти, уточнити поняття сучасної математичної культури як складової загальнолюдської культури, визначити можливі шляхи її формування та розвитку в умовах інформаційного суспільства.

Математична культура є багатошаровим і складно структурованим концептом. Вивчаючи дослідження з цієї проблематики, ми дійшли висновку, що не існує якогось універсального поняття математичної культури. Тобто математичну культуру особистості не можна досліджувати взагалі, до її вивчення існує декілька підходів, причому вибір того чи іншого підходу приводить до своєрідного бачення математичної культури. Але вибір якогось визначеного аспекту розгляду цього феномену не унеможлиблює правомірності інших підходів.

Зупинимось на **методології** дослідження математичної культури, яка включає фундаментальні філософські, психолого-педагогічні та культурологічні ідеї, котрі базуються на загальнонаукових і конкретно наукових підходах щодо проблеми формування математичної культури в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців за напрямом програмної інженерії. Серед них – аксіологічний, гносеологічний, історичний, компетентнісний та системний підходи.

**Історичний підхід** (з давньогр. *στορία* – розпитування, дослідження). “Математика і математична культура – не тотожні поняття. Математика – це, насамперед, наукові знання, культура ж містить це знання, але не вичерпується ним. Термін “математична культура” вживають для того, щоб показати, яким чином особистість взаємодіє з таким знанням, як ма-

тематика, має можливість впливати на структуру та внутрішній світ особистості” [13]. Процес становлення математичної культури можна розглядати як історичний процес, через якості людей, які її створюють, а також враховуючи вплив історичних і культурних чинників.

Історизм виражається, вочевидь, у тому, щоб, з одного боку, не ігнорувати ті надбання і досягнення, які здобуті вже людством протягом тисячоліть, а з іншого – враховувати певний історичний момент і запити цивілізації. Тут доречно буде навести вислів відомого математика Фур'є: “Ця важка наука формується повільно, але вона зберігає будь-який одного разу досягнутий результат: вона зростає і міцніє серед змін і помилок людського розуму” [7].

Педагогіка має справу з творчістю та відкриттями. Евристика стимулює математичні відкриття, спонукаючи до аналізу дій в аналогічних ситуаціях. Евристичні підходи, характерні для творчого розвитку математичних понять, дають змогу створювати такі ситуації, в яких учні можуть змінити свої понятійні уявлення. Вивчаючи історію математики, ми не лише досліджуємо різні аспекти процесу розвитку математики, а і багато чого дізнаємося про важливі контексти її існування: психологічний, соціальний, культурний, економічний тощо. І хоча вивчення математики в аудиторії ні в якому разі не здатне відобразити історію, все ж є чого дізнатися, вивчаючи розвиток різних історичних точок зору [7].

**Гносеологічний підхід** (з давньогр. *γνσις* – пізнання, знання і *λόγος* – слово, мова). Математична культура не тільки сприяє тому, що особистість отримує нове знання про природу, суспільство та людину, а й допомагає знайти в суміжних науках імпульси та реальні стимули для свого розвитку, оскільки вона є невід'ємною складовою загальнолюдської культури. Особливою стає роль математики в епоху інформатизації та комп'ютеризації, оскільки за допомогою математики виробляються нові методологічні підходи до пізнання, які відображені, зокрема, в математичному моделюванні процесів і явищ, створюючи на цій основі комп'ютерний підхід до засвоєння інформації.

Слово “математика” походить від давньогр. *μάθημα* – “матема”. Греки стверджували, що домінуючою основою всякого знання є найвища його форма “матема”, тобто знання, отримуване в процесі розумового ідеального моделювання. Саме цей тип знання є інструментом пізнання світу ідей. Звідси походить термін “точне знання”, тобто знання, в межах якого можна виділити ідеальну розумову модель, яка лежить у його основі. Тільки “матема” дає можливість поставити питання про істинність і зробити вибір. Абстракції математики мають за основу феномени реального світу і впливають із нього. А будь-які дії людини повинна передувати думка. Сучасні успіхи програмної інженерії яскраво ілюструють це положення. Інженерно-технічній реалізації складного програмного забезпечення, яке, треба визнати, присутнє в усіх галузях буття людини, має передувати точний аналіз та розрахунок.

У [2] запропоновано структуру математичної культури особистості через гносеологічний “зріз” цієї культури (рис. 1).



Рис. 1. Гносеологічний підхід до формування математичної культури особистості

*Математична грамотність* містить у собі навички пошуку та інтерпретації математичної інформації, вирішення математичних завдань у різних життєвих ситуаціях та професійній діяльності. Інформація може бути наведена у вигляді рисунків, цифр, математичних символів, формул, діаграм, карт, таблиць, тексту, а також може бути подана за допомогою технічних засобів візуалізації матеріалу. У [12] наведено таке визначення: “*математична грамотність* – наявність необхідних математичних знань і відомостей для виконання роботи (вирішення проблеми), термінологічна грамотність, правильна математична мова (усна та письмова), обчислювальна та графічна культура”.

*Математична освіченість* – це підсистема загальної освіченості студентів. Вивчення дисциплін математичного циклу сприяє не тільки нагромадженню певної системи знань, умінь і навичок, а й розвитку інтелектуальної сфери студентів, формуванню різних способів мислення. Метою такої підготовки стає готовність студента до безперервної самоосвіти і практичного вживання математичних знань. Освіченість може слугувати своєрідним “виміром” набутого знання, його розширення та оновлення. Якщо “освіта” – це певною мірою поняття формальне, то “освіченість” – найвищою мірою реальне.

*Математична компетентність*, за С.А. Раковим [5], – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Під умінням здійснювати рефлексію процесу та результату математичної діяльності розуміємо уміння студентів усвідомити та оцінити рівень сформованості у них усіх компонентів математичної культури та успішності діяльності з її формування.

Особливе місце математичної інтуїції в математичній творчості безперечне. Без неї неможливе будь-яке математичне відкриття. Нам імпонує думка Л.М. Феофанової про те, що математична кмітливість, дотепність, фантазія та відчуття гармонії дають змогу правильно поставити завдання, виділити найбільш істотні дані, обрати спосіб його вирішення, передбачити необхідний результат до того, як його буде отримано. Однак інтуїтивні відчуття гармонії є в математиці лише першою, хоча і вельми важливою, сходинкою. Такі правдоподібні міркування та здогади повинні віддаватися на розсуд холодного розуму задля їх вивчення, доведення або спростування [10].

Для того, щоб охарактеризувати компонент “*креативна уява*”, розглянемо окремо обидві складові цього словосполучення. *Уява* або *фантазія* – це психічний процес, який полягає у створенні нових образів на основі даних минулого досвіду. Уява належить до вищих пізнавальних процесів, що виникають у процесі трудової діяльності і характерні лише для людини. Уявлення, якими оперує людина, не обмежуються лише відтворенням того, що вона сприймає. Перед людиною в образах може з’явитися і те, чого вона безпосередньо не сприймала, і те, чого взагалі не було, і навіть те, чого в такій саме конкретній формі насправді і бути не може [6].

*Креативність* може характеризувати особу в цілому, окремі її сторони, продукти діяльності або процес їх створення. Усі основні досягнення людей, що перетворюють світ, є результатом їх креативності, реалізації творчого потенціалу. Креативне мислення можна охарактеризувати як здібність до нешаблонного аналізу, подолання стереотипів, встановлення всіляких зв’язків між об’єктами і їх властивостями, до узагальнення явищ, не пов’язаних очевидно між собою.

Виходячи із загальної ієрархії навчальних досягнень, можна навести таку послідовність: *математична грамотність* → *математична освіченість* → *математична компетентність* → *математична культура*.

**Аксіологічний підхід** (від давньогр. *axia*, *ξία* – цінність, *logos* – слово, вчення) – спирається на те, що цінності становлять фундамент культури, і предметним полем формування цінностей є культура [11].

Аксіологія – це вчення про форми і способи ціннісного проектування людиною своїх життєвих устремлінь у майбутнє, вибору орієнтирів для наявного життя й оцінювання минулого. Орієнтація підготовки майбутніх інженерів з програмного забезпечення на формування у них математичної культури, що визначає їхнє ціннісне ставлення до світу, до своєї діяльності, до себе як людини і як фахівця, відповідає аксіологічному підходу до формування культури.

У сучасних умовах усе більше зростає вплив інформаційно-комп’ютерних технологій на зазначені вище (рис. 1, 2) компоненти математич-

ної культури. Проникнення цих технологій у соціальні практики людини, яка використовує математичний апарат у професійній діяльності, підвищує роль математичного інструментарію, даючи тим самим більше можливостей для якісного математичного аналізу розв'язуваних проблем. А це, у свою чергу, надає аксіологічним компонентам математичної культури особистості більшої фундаментальності, підвищуючи цінність наукових теорій.



Рис. 2. Аксіологічний підхід до формування математичної культури особистості

Таким чином, при формуванні математичної грамотності та математичної компетентності відбувається інтенсифікація інтелектуальних практик, а сама інтелектуальна діяльність стає на шлях активного споживання наукового знання, звільняючись від рутинних математичних операцій. У [1] підкреслено особливу роль математики як найважливішого засобу збереження інтелектуальної культури суспільства, наступності знань та суттєвого чинника комунікативного розвитку людини. Рефлексійно-результативний компонент полягає в умінні здійснювати рефлексію процесу та результату математичної діяльності. У цьому випадку використання інформаційно-комп'ютерних технологій створює умови для інтенсифікації рефлексійної діяльності завдяки наданню їй технологічного оздоблення. Вплив на креативний компонент математичної культури відбувається через предметну та математичну інформованість, оскільки ініціюються нові напрями інтуїтивних пізнавальних зусиль особистості. У свою чергу, розширюються та якісно трансформуються сфери реалізації її креативної уяви, тому що комп'ютерні технології дають змогу обмежити вплив формально-логічних процедур у творчому процесі, передаючи їх реалізацію сис-

темам з елементами штучного інтелекту в поєднанні з інтелектуальними практиками людини [2].

**Компетентнісний підхід** (від лат. *competens* – підходящий, відповідний, належний, здібний, знаючий) – спрямовує процес формування математичної культури на створення умов для розвитку професійної компетентності.

А.М. Кричевець пропонує три різновиди математичної культури, а саме: математику професійних математиків, математику інженерів і математику фізиків [3]. Його підхід розвиває В.О. Шапошніков, пропонуючи відрізнити “математику через переважне тяжіння до певної суміжної сфери культури”, тобто додати ще “математику філософів, художників, поетів тощо”. Особливе місце відводиться математиці професійних математиків, оскільки вона не взаємодіє безпосередньо з іншими сферами культури, тому що така взаємодія завжди опосередкована однією з “математик”, названих вище [14].

Ми вважаємо доречним у зв'язку з настанням ери інформаційного суспільства продовжити одну з гілок цього ряду таким чином: *загальнолюдська культура* → *математична культура* → *математична культура інженера* → *математична культура інженера з програмного забезпечення*. Це підкреслює, що програмна інженерія набуває особливого статусу в сучасних умовах розвитку суспільства, проникаючи в усі сфери людського буття. Тому питання культури фахівців, причетних до програмної інженерії, постають з новим змістом і значенням причини глобального впливу на подальший розвиток суспільства.

**Системний підхід** (давньогр. *συστημα* – ціле, складене з частин; з'єднання) передбачає:

- розгляд математичної культури як цілісного процесу;
- отримання складу та структури основних компонентів математичної культури, взаємозв'язку та взаємозалежності між ними всередині системи;
- висвітлення суперечностей, що виступають як рушійна сила розвитку та чинники гальмування, які потребують подолання;
- визначення умов ефективного функціонування системи.

Формування математичної культури відповідає всім ознакам педагогічної системи, оскільки, по-перше, має чітко визначену педагогічну мету, по-друге, наявні, з одного боку, студенти, які мають потребу в цьому виді освіти, а з іншого – викладачі вищої школи, котрі відповідають меті системи як визначальному компоненту її успішного функціонування.

Під *системою взагалі* розуміємо комплекс компонентів, що утворюють визначену структуру, покликану до активного досягнення мети.

*Педагогічна система* являє собою безліч взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості і функціонують у цілісному педагогічному процесі [9].

Узявши за основу ідею І.К. Сиротіної [8], наведемо математичну модель математичної культури, побудовану за допомогою системного підхо-

ду (рис. 3). Дослідниця визначає, що математична культура особистості – це система набутих особистістю знань, форм і методів математичної діяльності, а також засобів їх присвоєння, які, удосконалюючись у соціокультурному процесі, впливають на структуру та внутрішній світ особистості. При цьому, спираючись на принцип цілісності, ми не зводимо систему математичної культури особистості до звичайної суми її складових, а розглядаємо компоненти виключно в їх взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємопроникненні.



Рис. 3. Системний підхід до формування математичної культури особистості

У свою чергу, кожен компонент математичної культури є системою нижчого рівня. Виходячи зі змісту математичної освіти та характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів з опанування цього змісту, до основних компонентів зараховуємо [8]: 1) ціннісно-мотиваційний компонент як систему особистісно орієнтованих цінностей, навчальних мотивів і спрямованості особистості; 2) когнітивно-особистісний компонент як систему математичних знань, умінь і навичок; 3) операційний компонент як систему розумових операцій і дій; 4) креативний компонент як культуру творчості, культуру дослідження, культуру наукового пошуку; 5) комунікативний компонент як систему знань та вмінь організації навчальної взаємодії; 6) рефлексійний компонент як систему вмінь, які дають суб'єктам навчання змогу усвідомити та оцінити рівень сформованості в них усіх компонентів математичної культури й успішності діяльності з її формування.

### **Висновки**

1. Обґрунтовано актуальність проблеми формування математичної культури студентів вищих технічних закладів освіти. Проаналізовано структурні та функціональні компоненти математичної культури особистості майбутнього інженера з використанням різноманітних підходів до її формування, а саме аксіологічного, гносеологічного, історичного, компетентнісного та системного.

2. Умовне подання математичної культури майбутнього інженера з програмного забезпечення у вигляді системи компонентів з погляду різних наукових підходів дає змогу отримати цілісне уявлення про структуру та

суть цієї дефініції, а також дає підстави для створення умов розвитку цього феномену. Отримані результати системного аналізу можуть слугувати підґрунтям для подальшого дослідження проблеми формування математичної структури особистості під час професійної освіти.

3. Основи формування математичної культури особистості приводять до виникнення та розвитку сутнісних характеристик цієї особистості. У результаті онтологічного підходу за основу маємо предметний зміст навчальних дисциплін та систему організації освіти, що не залежить від самої особистості. Використовуючи ж аксіологічний або гносеологічний підходи, отримуємо фундацію персональних характеристик особистості, а також складові компоненти математичної культури особистості в результаті процесу формування.

#### Список використаної літератури

1. Білюнас А.В. Математична культура в системі базової культури учнів / А.В. Білюнас // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2012. – № 15 (228). – С. 117–120.
2. Галынский В.М. Роль систем компьютерной математики в формировании математической культуры личности / В.М. Галынский, А.С. Гаркун, Н.К. Кисель, Ю.В. Позняк, В.В. Самохвал, Г.Г. Шваркова // Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт : междунар. науч.-практ. конф., 28 нояб. – 1 дек. 2007 г. : сб. науч. трудов. – Гродно : ГрГУ, 2008. – С. 275–283.
3. Кричевец А.Н. Четыре шага интуиции в математике / А.Н. Кричевец // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово : “Алеф” Гуманитарный Центр, 1993. – С. 387–405.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
5. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С.А. Раков // Математика в школі. – 2005. – № 5. – С. 2–8.
6. Ратанова Т.А. Психология общая: Экспериментальная психология : учебник для всех специальностей педагогических вузов / Т.А. Ратанова, И.А. Домашенко. – М. : Изд-во МПСИ, 2004. – 464 с.
7. Роджерс Л. Историческая реконструкция математического знания / Л. Роджерс // Математическое образование. – 2001. – № 1 (16). – С. 74–85.
8. Сиротина И.К. К вопросу формирования математической культуры личности в образовательном процессе / И.К. Сиротина // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : материалы VII междунар. заочной науч.-практ. конф. (21 ноября 2012 г.) – М. : Изд. “Международный центр науки и образования”, 2012. – Ч. II. – С. 74–79.
9. Слостенин В.А. и др. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Феофанова Л.Н. Подготовка будущих менеджеров к решению экономико-управленческих задач (На материале изучения математических дисциплин в техническом вузе) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л.Н. Феофанова. – Волгоград, 2000. – 163 с.
11. Філософія : курс лекцій / Л.В. Губернський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та інші ; за ред. І.Ф. Надольного. – К. : Вікар, 2000. – 516 с.
12. Чашечникова О.С. Деякі аспекти формування математичної грамотності учнів / О.С. Чашечникова, М.В. Мельникова, Л.В. Носаченко, Ю.М. Тверезовська, Н.О. Шевченко // Розвиток інтелектуальних вмінь та творчих здібностей учнів і студен-

тів в процесі навчання математики : матер. Всеукр. наук.-метод. конфер. Суми, 3–4 грудня 2009. – Суми, 2009. – С. 103–105.

13. Чернова Ю.К. Математическая культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю.К. Чернова. –Тольятти : Изд-во ТолПи, 2000. – 230 с.

14. Шапошников В.А. Математическая мифология и пангеометризм / В.А. Шапошников // Стили в математике: социокультурная философия математики / под ред. А.Г. Барабашева. – СПб. : РХГИ, 1999. – С. 139–172.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

---

**Дубинина О.Н. Феномен математической культуры в контексте различных подходов к ее формированию в условиях информационной эры**

*В статье проанализировано изучение проблемного поля математической культуры в философских, психолого-педагогических и культурологических работах. Исследованы компоненты математической культуры личности с точки зрения различных подходов к ее формированию, а именно аксиологического, гносеологического, исторического, компетентностного и системного, с целью выявления их возможностей для формирования математической культуры во время профессиональной подготовки будущих специалистов по направлению “Программная инженерия”.*

**Ключевые слова:** математическая культура, компоненты, аксиологический, гносеологический, исторический, компетентностный, системный, программная инженерия.

**Dubinina O. Mathematical culture phenomenon in the context of various approaches to its formation in the information age**

*Article analyses study of the problem field of “mathematical culture” in philosophical, psychology-pedagogical and culturological researches. Components of the personal mathematical culture are researched from the different approaches to its formation point of view, namely axiological, epistemological, historical, competence and systematic approaches in order to detect its capabilities in formation of mathematical culture during professional training of intended professionals in the field of “Software engineering”.*

*Mathematical culture is an important part of human culture. It is tested over the Centuries means of intellectual development in the conditions of mass education. It becomes particularly important for engineering students of higher technical educational institutions as a key to their successful employment and further realization of creative potential. For creating a productive strategy of forming mathematical culture of the future engineers industry, software industry should more clearly define the essence of this concept and its components. For clarification on this issue induces the fact that the transition to post-industrial society, namely the Information Society.*

*The fact that the problem of defining and shaping mathematical culture is constantly concerned about humanity is not surprising, because at each point of its development mathematics, and with it the mathematical culture of the person acquire new forms, thus transforming thus, to provide humanity with a further opportunity to cognize the universe using mathematics. The process of establishing mathematical culture can be seen as a historical process through quality people who create it, and considering the impact of historical and cultural factors. Historicism is expressed clearly in the fact that, on the one hand, not to ignore the achievements and advances that humanity has acquired over thousands of years, on the other hand, consider a particular historical moment and demands of civilization.*

*Mathematical culture not only helps to ensure that a person receives new knowledge about nature, society and individual, but helps to find related Sciences impulses and real incentives for its development, because it is an integral part of human culture.*

*Software Engineering acquires a special status in the modern conditions of society, penetrating all spheres of human existence. Therefore, the question of culture professionals involved in software engineering challenges with new content and meaning, because of the global impact on the further development of society.*

*Development of a mathematical culture meets all the characteristics of pedagogical system, because, firstly, has a clearly defined pedagogical goal, secondly, are available with one hand, students who have a demand in this form of education, on the other, lecturers, who correspond to the objectives of the system, as the defining component of its successful functioning.*

*The result of the study was the actuality of problems of forming mathematical culture of students of higher technical educational institutions. The structural and functional components of mathematical culture of future engineers use a variety of approaches to its formation, namely, axiological, epistemological, historical, competence and systemic approaches.*

*Conditional represent of mathematical culture of the future of software engineering as a system component in terms of different scientific approaches provides a holistic view of the structure and essence of this definition, and gives grounds to the creation of conditions for the development of this phenomenon. The results of system analysis can serve as a basis for further study on the formation of the mathematical structure of the individual during the professional education.*

*Bases of formation of mathematical culture of personality lead to the emergence and development of the essential characteristics of this person. As a result of the ontological approach for a basis we have substantive content of academic disciplines and organization system of education that does not depend on the personality itself. Using the same axiological or epistemological approaches receive the foundation of the personal characteristics of the individual components of the mathematical culture of the person as a result of the process of formation.*

**Key words:** *mathematical culture, components, axiological, epistemological, historical, competence, systematic, software engineering.*

УДК 070.422.001:378.14

М.Д. ДЯЧЕНКО

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ: ПРОЕКЦІЯ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

*У статті висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на процес розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у сучасних умовах, розкрито сутність професійної підготовки творчої, комунікабельної особистості майбутнього журналіста. Конкретизовано теоретичні уявлення щодо сутності та структури творчого потенціалу особистості журналіста, охарактеризовано показники й рівні готовності майбутніх журналістів до творчої діяльності.*

*Підкреслено, що розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста є процесом збагачення особистості студента професійно значущими рисами й властивостями, умінням виводити знання на творчій, перетворювальній, суб'єктно-виховній рівень шляхом формування конкретних журналістсько-професійних та особистісних якостей, розвитку спільних творчих сил студента й професійних здібностей до компетентного виконання журналістських функцій, своєї соціальної ролі в суспільстві.*

**Ключові слова:** майбутній журналіст, журналістська творчість, професіоналізм, професійна творча діяльність, розвиток, самореалізація, самовдосконалення, творчий потенціал.

Рівень цивілізованості будь-якого суспільства вимірюється й визначається реальним становищем людини в межах конкретної історичної системи суспільних відносин, наявністю можливостей для здійснення її життєвих задумів, реалізації власного творчого потенціалу. Під впливом глобальних перетворень в українському суспільстві зростає соціальна роль творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної культури – творця нових цінностей. Сучасний журналіст, насамперед, має бути творчою особистістю з високим рівнем відповідальності й громадського обов'язку.

Сьогодні спостерігається невідповідність професійної підготовки майбутніх журналістів потребам суспільства у творчих особистостях працівників засобів масової інформації, чим викликана суперечність між соціально зумовленими вимогами до особистісних, професійних якостей випускників журналістських спеціальностей і відсутністю цільової спрямованості на розвиток їхньої творчої індивідуальності в процесі навчання у ВНЗ, а також між необхідністю формувати творчу особистість студента-журналіста, який відчуває потребу у використанні внутрішніх потенційних ресурсів для професійного зростання й самореалізації, та відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад цього процесу під час професійної підготовки.

Загострення цих суперечностей і посилення потреби сучасної молоді у творчій самореалізації в умовах жорсткої професійної конкуренції в межах ринкової системи підкреслюють актуальність теми статті, **мета** якої – висвітлити філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на процес розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у су-

часних умовах; розкрити сутність професійної підготовки творчої, комунікабельної особистості майбутнього журналіста; конкретизувати теоретичні уявлення щодо сутності та структури творчого потенціалу особистості журналіста; охарактеризувати показники й рівні готовності майбутніх журналістів до творчої діяльності.

Ідея розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів ґрунтується на теоретико-методичних засадах професійної освіти (С. Батишев, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Новіков, Т. Сущенко, А. Субетто та ін.), на принципі гуманізації професійної підготовки фахівців (Є. Адакін, Г. Балл, Д. Богоявленська, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, П. Кравчук, В. Кремень, В. Кудін, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Сухомлинський, А. Сущенко та ін.), на концепціях розвитку творчої особистості (Б. Ананьєв, Б. Кедров, В. Клименко, В. Моляко, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Чаплигін та ін.).

У царині досліджень проблеми творчості значну роль відіграють наукові розвідки А. Арнольдова, М. Барга, М. Бахтіна, Н. Бердяєва, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, І. Манохи, З. Сіверс та ін.

Особливості журналістської творчості розглядали Ю. Андреева, А. Бобков, Р. Бухарцев, О. Дорошук, В. Здоровега, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, А. Марачева, Г. Мельник, В. Олешко, Л. Світич, Ю. Шаповал.

Основи професійної зрілості як вершини всієї життєдіяльності журналіста закладаються в системі вищої журналістської освіти, а наше майбутнє багато в чому залежить від сумлінно-творчого ставлення журналістів до своєї професії, яка, “наче розкрилені вітрила в океані, дає енергію рухові людей до духовного, морального вдосконалення й цивілізованого формування реальних форм життя, несе естетичну насолоду й інтелектуальний розвиток”, без чого сьогодні “неможливо уявити жодного суспільно-державного утворення” [16, с. 3] і яка суттєво впливає на соціальне здоров'я нації, що “вимірюється ставленням до часу, часткою спроектованих у майбутнє сьогоднішніх справ” [10, с. 12], у тому числі й тих, що стосуються професійної підготовки майбутніх журналістів.

Однією з провідних цілей сучасної журналістської освіти є професійна підготовка творчої, комунікабельної особистості майбутнього фахівця, що передбачає розвиток і стимуляцію творчих резервів кожного студента-журналіста, формування та вдосконалення його комунікативних здібностей, поглиблення самосвідомості й суб'єктності особистості, її здатності до самореалізації та творчого самовираження.

Творчий потенціал розглядається з різних наукових позицій: як генетична потреба особистості у творчій самостійності (Т. Сущенко), основа пізнавальної мотивації (О. Матюшкін), інтегративна властивість особистості, готовність до творчого саморозвитку (В. Моляко), розвинена творча уява, здібності до новацій, творче мислення (А. Деркач), розвиток діяльності з ініціативи самої особистості (Д. Богоявленська), соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення суперечностей об'єктивної реальності (Є. Адакін, Н. Касаткіна) тощо.

За словами Є. Адакіна, потенціал 1) відбиває минуле: потенціал є сукупністю накопичених особистістю в процесі її становлення ознак, що зумовлюють здатність до певного розвитку; у такому контексті дефініція потенціалу наближається за змістом до поняття “ресурс”; 2) репрезентує сьогодення: у цьому випадку в понятті “потенціал” акцентується увага на структурі та рівні організації здібностей, можливостей особистості і їх практичного застосування; у цьому сенсі дефініція потенціалу частково збігається з поняттям “резерв”; 3) орієнтує на майбутнє: потенціал не тільки реалізує перехід із можливого в дійсне, а й слугує необхідною передумовою для саморозвитку особистості та розвитку світу загалом [10, с. 4].

Творчий потенціал особистості з погляду філософії – це інтегральна якість, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб’єкта життєдіяльності і як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні своїх суспільних відносин та свого власного саморозвитку [15].

Психолого-педагогічні тлумачення творчого потенціалу зводяться до такого визначення: обдарованість людини, здатність до активної самореалізації, прагнення до вищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб’єкта творчості. Під творчим потенціалом розуміють інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснення творчої діяльності, готовності та здатності до творчої самореалізації та саморозвитку.

На думку В. Моляко, творчий потенціал складається з природних задатків і здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; швидкого оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій та тактик вирішення різних проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Творчий потенціал включає в себе всі властивості особистості (мислення, волю, пам’ять, знання, переконання [4]), але вони, хоч і впливають на творчий потенціал людини, відображають лише кількісний бік можливості реалізації людського “Я” [1, с. 4], а якісна характеристика його полягає в характері їх взаємозв’язку та спрямованості. Творчий потенціал і його прояв (активність) перебувають у сфері якісної динаміки властивостей особистості в її співвідношенні з конкретною діяльністю [6].

Якісна характеристика творчого потенціалу, що виражається в єдності особистісного “Я” й соціального, природних здібностей до творчості та необхідності їх розвитку в умовах життєдіяльності, відображає властивість особистості інтегрувати її дії щодо цілеспрямованого подолання певної суперечності з метою виходу за межі звичайного, досягнутого, тобто це ті сили, що сприяють самореалізації майбутнього журналіста. Саме така сила, як характеристика творчого потенціалу особистості, спонукає людину до самоствердження, самореалізації [14].

Визначаючи складники творчого потенціалу, В. Моляко наголошує на природних здібностях, загальному інтелекті, спрямованості інтересів, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості, бажанні створювати щось нове, швидкому оволодінні навичками та вміннями, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій.

На думку З. Сіверс, творчу діяльність можна вважати комбінаторною, оскільки її результатом є “не тільки відображення наявних у досвіді людини дій та вражень, а створення нових образів чи дій” [12, с. 14.]. Задатки творчої діяльності притаманні будь-якій людині. Треба вмiти їх розкрити й розвинути. “Прояви творчих здібностей варіюють від великих і яскравих талантів до скромних і малопомітних, але сутність творчого процесу однакова для всіх. Різниця – в конкретному матеріалі творчості, в масштабах досягнення і їх суспільної значущості” [7, с. 286].

Творча діяльність особистості передбачає складну динаміку потреб, мотивів, поглядів, переконань, цінностей, самосвідомості, рефлексивності та інших людських якостей, емпіричний вимір яких здійснити майже неможливо [11, с. 41–43], але oprіч цього вони існують, зумовлюючи якісні зміни самої особистості, її особистісної свободи й відповідальності, відносин із навколишнім світом, а відтак – і зміни в суспільстві, країні, нації, усьому світі.

Найхарактерніша ознака творчої діяльності журналіста – спрямованість її на користь суспільства. Соціальна активність майбутнього журналіста, на наше переконання, тісно переплітається з його творчою активністю, яка виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні й нестандартні рішення та вмінні відповідати за них. Робота над гнучкістю мислення, перехід від особистісного творчого мислення до планетарного є ознакою як творчої, так і соціальної активності майбутнього журналіста.

Складниками процесу формування творчої особистості майбутнього журналіста є: збагачення її професійно значущими рисами та властивостями; умінням доводити знання до творчого, перетворювального, суб'єктивно-виховного рівнів шляхом формування конкретних журналістсько-професійних і особистісних рис, розвитку загальних творчих сил студента (мислення, уяви, літературної фантазії, журналістської інтуїції; здатністю творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя тощо); професійними здібностями компетентно виконувати журналістські функції і свою соціальну роль у суспільстві.

Серед характерних рис творчої особистості виокремлюють: 1) активність (прагнення розширити сферу своєї діяльності); 2) спрямованість (перевага певних мотивів, інтересів та переконань); 3) ступінь усвідомлення свого ставлення до дійсності, оточення; 4) ініціативність (франц. *initiative*, від лат. *initium* – початок) – “морально-психологічна риса особистості, яка характеризується здатністю й схильністю до активних та самостійних дій” [2, с. 145].

Ознаками творчої особистості також вважають швидкість думки (кількість ідей, що виникають за одиницю часу), гнучкість думки (здатність перек-

лючатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноновизнаних поглядів), допитливість (відгук на проблеми навколишнього світу), здатність до розробки гіпотези, “іррелевантність” (логічна незалежність реакції від стимулу), фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного взаємозв’язку між стимулом і реакцією) тощо. Дослідники також пропонують вважати найважливішими здібностями й уміннями, які треба розвивати, творчі здібності: здатність до ризику; дивергентне мислення; гнучкість у мисленні й діях; швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити що-небудь нове; багата уява; сприйняття неоднозначних речей; високі естетичні цінності.

Розвиток, на думку О. Мещанінова, – це особливий тип змін, які пов’язані з оновленням, з виникненням нового якісного стану об’єкта, з розширенням його структурно-функціональної сутності, які впливають на якісні зміни суб’єктів освітнього процесу. Забезпечити якісну та ефективну, гармонійну професійну підготовку фахівців в університетах можна на основі реалізації її як цілісної організаційно-педагогічної університетської системи освіти [5].

Аналіз педагогічних теорій, присвячених проблемі розвитку творчого потенціалу, засвідчив, що модернізація вищої освіти зумовила інтенсивний пошук нових шляхів оптимізації процесу розвитку творчого потенціалу студентів; змінилися ціннісні орієнтири, постали нові вимоги до якості та змісту професійної підготовки майбутніх журналістів. Сучасне суспільство потребує творчого журналіста, здатного самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, аналітично мислити, мати стійку громадянську позицію, відстоювати власні погляди й водночас уміти почути інших. Однією з професійних рис журналіста є творчий підхід до вирішення завдань, що все частіше стає запорукою його успіху в професійній діяльності.

Професійно-творчий підхід журналіста до виконання функцій працівника ЗМІ безпосередньо залежить від розвитку його творчого потенціалу в студентські роки. Для індивідуального розвитку особистості “потрібні свобода й незалежність, а необхідність адаптації до соціального середовища і прагнення до незалежності породжують потребу в соціальній творчості” [9, с. 21].

Реалізація творчого потенціалу майбутніх журналістів безпосередньо залежить від якості журналістської освіти, від психолого-педагогічних умов, від особистісних прагнень студентів. У процесі професійної підготовки важливо формувати в майбутніх журналістів усвідомлену готовність до постійного саморозвитку, творчої самореалізації й професійного самовдосконалення в умовах творчого освітнього середовища, духовної взаємодії, творчої співпраці викладачів і студентів.

Індивідуально-творчий підхід до проблеми самореалізації особистості (В. Андреев, В. Загвязинський) передбачає не лише розвиток вихідного творчого потенціалу студентів, а й формування потреби в їх подальшій самореалізації у професійній діяльності, що є особливо актуальним в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці. Самореалізація – одна з найважливі-

ших індивідуально-психологічних особливостей людини, це – “шлях до особистості” (за К. Юнгом), що потребує напруженої внутрішньої роботи над собою, над своєю професійною сутністю.

Тому професійно-творчу самореалізацію майбутнього журналіста ми розглядаємо як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду під час здобуттям журналістської освіти, у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття та здійснення професійного і творчого потенціалу особистості.

Здатність до самореалізації є важливим складником становлення індивідуальності, а індивідуалізація включає процеси розвитку й формування особистості, її самореалізації в житті. Вважаємо, що творчі можливості реалізуються, насамперед, за допомогою активної навчальної діяльності, участі в різних формах позааудиторної роботи (творчі конкурси, олімпіади, розробка сценаріїв теле/радіопередач, випуск студентських газет тощо), вони є результатом впливу самосвідомості на саморегуляцію та самореалізацію.

Самореалізація особистості – важливий показник її життєдіяльності, а особливо у професійній сфері, що є однією з провідних у житті кожної людини. Необхідним атрибутом самореалізації є саморозвиток особистості як прояв суб'єктної активності в будь-якій діяльності, тому важливо виокремити творчу самореалізацію як показник успішності в професійній діяльності.

Самореалізація творчого потенціалу майбутнього журналіста передбачає його активну життєву позицію, що може ефективно формуватися лише у взаємозв'язку самовиховання з постійним прагненням особистості до швидкого досягнення високих рівнів самореалізації в процесі творчого саморозвитку – процесу безперервного самотворення та самовдосконалення творчих рис, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно й творчо вирішувати життєво необхідні завдання та проблеми. Реалізація творчого потенціалу журналіста полягає не тільки в прояві літературних здібностей, а й у творчо-діяльнісному ставленні до навколишньої дійсності, у професійно свідомій позиції при формуванні громадської думки. Сприяння самореалізації студентів допомагає розвинути їхній творчий потенціал, збудити прагнення до безперервного самовдосконалення.

Основним способом розвитку творчої особистості є самовдосконалення – на нашу думку, безперервне професійне й особистісне творче самовдосконалення упродовж усього життя. Інтелект особистості дає нове слово, тобто організовану по-новому інформацію, духовність генерує думки, впливає на світогляд і стійку життєву позицію журналіста. Саме тому таким важливим на всіх етапах становлення сучасної журналістської особистості є стимулювання інтелектуально-творчої діяльності в умовах духовно-творчої педагогічної взаємодії, що стимулює розвиток творчого потенціалу майбутніх журналістів – здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик для творчого

вирішення проблем, це поєднання природних, особистісних і соціальних потреб у творчому саморозвитку й професійній самореалізації.

Загалом усі визначення творчого потенціалу зводяться до такого: здатність до творчості бачиться в створенні чогось нового, оригінального, характеристики й процесу, що активізують творчу діяльність людини. Говорити про розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста – значить вести мову про безперервний, цілеспрямований процес актуалізації задатків, здібностей, формування професійної самосвідомості, творчий підхід до вирішення поставлених завдань, розвиток творчого мислення та журналістського сприйняття дійсності.

В основі процесу становлення й розвитку творчого потенціалу лежить діалектична суперечність як елемент системи причинно-наслідкових зв'язків. Але сучасні умови – це реальна єдність старого й нового. Щоб творити нове, потрібен глибокий об'єктивний аналіз старого, а об'єктивність завжди вимагає різнобічного, зваженого підходу до оцінювання будь-якого соціального явища [3].

На думку Є. Адакіна, творчі можливості суб'єкта актуалізуються в міру подолання суперечності за допомогою взаємодії суб'єкта з об'єктом і в процесі перетворення об'єкта перетворюються самі. Взаємодія ця зумовлена особливостями і суб'єкта, і об'єкта, що виявляються в активності суб'єкта з актуалізації свого творчого потенціалу, який відображається у вищому ступені активності особистості [1].

Постановка таких завдань у ВНЗ пов'язана з продуктивними методами навчання. Таким чином, подолання суперечності зумовлює реалізацію й розвиток творчого потенціалу як інтегративної властивості. Кожна людина має певні здібності, потенційні можливості, але не кожна повністю розкриває та розвиває їх упродовж життя. Причина цього – в наявності двох взаємопов'язаних тенденцій становлення творчої особистості:

1) з одного боку, природні яскраві здібності можуть використовуватися особистістю в напрямі їх подальшого розвитку й удосконалення в ході творчого процесу або в напрямі якихось життєвих переваг чи особистісних інтересів і уподобань, тобто індивід самостійно обирає спосіб і галузь застосування своїх здібностей;

2) з іншого боку, реалізація творчих можливостей і здібностей потенціалів особистості можлива в такому суспільстві, в якому творчість інтегрується.

Керуючись таким підходом до проблеми реалізації творчого потенціалу, В. Петровський зводить її до двох аспектів: 1) проблеми створення особистістю самої себе; 2) проблеми виокремлення та створення параметрів природного й соціокультурного простору, що відкриває можливості здійснення творчості [8].

Реалії сьогодення вимагають від кожної людини здатності до активної самореалізації в професійному й особистісному аспектах, прагнення до постійного самовдосконалення. Успішним у своїй професійній діяльності може бути лише той журналіст, який є творчою особистістю, здатною до

саморозвитку й самовдосконалення, особистістю, яка відчуває себе потрібною суспільству.

Творчий потенціал особистості як сукупність можливостей цілеспрямованої творчої діяльності реалізується залежно від характеру діяльності суб'єкта, його цільових установок і зовнішніх причин, що відображають суспільні відносини, від рівня розвиненості його перетворювальних можливостей у конкретний момент. Учені пропонують два шляхи розвитку творчого потенціалу студента: через створення спеціальних умов у різних видах діяльності та цілеспрямований розвиток творчого потенціалу за допомогою сучасних технологій навчання [1, с. 4].

Розвиток творчих потенцій особистості здійснюється в процесі їх актуалізації. Перетворювальні здібності, реалізуючись і розвиваючись, зумовлюють потребу різнобічного розвитку особистості, оскільки творчий процес об'єктивно потребує активізації необхідних особистісних якостей суб'єкта: ціннісних орієнтацій, моральних установок, перетворювальних здібностей, інтелектуального рівня, психологічних властивостей. З іншого погляду, різнобічний розвиток особистості зумовлює розвиток її творчого потенціалу, оскільки відображає спрямованість і напруженість взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх якостей особистості як інтегрального явища.

Таким чином, творчий потенціал є ключовим поняттям особистості як системної цілісності, а прояв і зміна перетворювальних здібностей у творчому процесі забезпечує перетворення людини в особистість. Суперечність між рівнем розвиненості творчого потенціалу й можливістю самоактуалізації, самоздійснення та самовдосконалення особистості виявляється основною суперечністю, що забезпечує рух до прогресу [1, с. 31].

Творчий потенціал майбутнього журналіста – складне, багатогранне поняття, яке об'єднує особистісний резерв можливостей і здібностей осмислення світу, аналізу суспільного життя й відтворення його в самобутньому інформаційному продукті засобами індивідуального відображення; продукування оригінальних стратегій і тактик у процесі творчого розв'язання журналістських завдань; спрямованість професійних інтересів, особистісних і соціальних цінностей на творчий саморозвиток та продуктивну професійну самореалізацію.

Професійна підготовка майбутнього журналіста є тривалим процесом формування його не лише як фахівця, а і як особистості, оскільки “особистісні якості кореспондента відіграють значну роль у його професійному становленні, виборі виду мас-медійної діяльності, зумовлюють певну поведінку в різних професійних ситуаціях, визначають його стиль спілкування. Тому цей аспект формування спеціаліста є досить вагомим” [13, с. 60].

Отже, майбутня професійна самореалізація майбутнього журналіста передбачає його активну життєву позицію, що може ефективно формуватися лише у взаємозв'язку самовиховання з постійним прагненням особистості до швидкого досягнення високих рівнів самореалізації в процесі творчого саморозвитку – процесу безперервного самотворення й самовдосконалення

творчих рис, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно та творчо вирішувати життєво необхідні завдання й проблеми. Суспільству сьогодні потрібний спеціаліст, не лише функціонально готовий до професійної діяльності, а й сформований як творча особистість.

#### Список використаної літератури

1. Адакин Е.Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения : монография / Е.Е. Адакин ; ред. Н. Э. Касаткина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 328 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
3. Касаткина Н.Э. Противоречия как источник развития творческого потенциала студентов / Н.Э. Касаткина, Е.Е. Адакин // Вестник ТГПУ. Серия: педагогика. – 2005. – Вып. 2 (46). – С. 11–15.
4. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О.П. Мещанинов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
6. Овчинников В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В.Ф. Овчинников. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 214 с.
7. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упорядник О.О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ“ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
8. Петровский В.А. Теория личности с позиции категориального анализа психологии / В.А. Петровский // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 75–83.
9. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посіб. / В.А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
10. Сарапулова Є.Г. Самопізнання та етика спілкування як засобом формування комунікативних вмій у представників молодого покоління / Є.Г. Сарапулова, Т.Д. Панченко // Педагогіка толерантності. – 2008. – № 3 (45). – С. 57–65.
11. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 406 с.
12. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
13. Супрун Л. Соціально-психологічний і ментальний портрет журналіста / Л. Супрун // Журналістика : наук. зб. / за ред. Н.М. Сидоренко. – К. : Ін-т журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – С. 59–68.
14. Фейербах Л. Избранные философские произведения / Л. Фейербах. – М. : Политиздат, 1955. – Т. 2. – С. 115.
15. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / О.К. Чаплигін ; Харків. нац. автомобільно-дорожній ун-т. – Х., 2001. – 428 с.
16. Шаповал Ю.Г. Мистецтво журналізму : монографія / Ю.Г. Шаповал. – Львів, 2007. – 320 с.

*Стаття надійшла до редакції 27.08.2013.*

---

#### **Дяченко М.Д. Развитие творческого потенциала будущих журналистов: проекция на профессиональную деятельность**

*В статье рассматриваются философские, педагогические, психологические и журналистские взгляды на процесс развития творческого потенциала будущих журналистов в современных условиях, раскрыта сутність професійної підготовки*

*творческой, коммуникативной личности будущего журналиста. Конкретизированы теоретические представления о сущности и структуре творческого потенциала личности журналиста, охарактеризованы показатели и уровни готовности будущих журналистов к творческой деятельности.*

*Подчеркивается, что развитие творческого потенциала будущего журналиста является процессом обогащения личности студента профессионально значимыми чертами и свойствами, умением выводить знания на творческий, преобразовательный, субъектно-воспитательный уровень путем формирования конкретных журналистско-профессиональных и личностных качеств, развития общих творческих сил студента и профессиональных способностей к компетентному выполнению журналистских функций, своей социальной роли в обществе.*

**Ключевые слова:** *будущий журналист, журналистское творчество, профессионализм, профессиональная творческая деятельность, развитие, самореализация, самосовершенствование, творческий потенциал.*

**Dyachenko M. Development of creative potential of future journalists: projection on the professional activities**

*In the article examines the philosophical, pedagogical, psychological and journalistic views on development of creative potential of future journalists in the modern conditions, the essence of the professional training of the creative, communicative personality of a future journalist. Elaborated on the theoretical ideas about the essence and the structure of the creative potential of the individual journalist, characterized indicators and levels of readiness of future journalists to creative activity.*

*The creative potential of a future journalist is considered as a complex, multifaceted concept which combines the personal reserve of the capacity and capabilities of comprehension of the world, the analysis of public life and play it in the original information product means an individual display; development of original strategies and tactics in the process of creative solutions journalistic tasks; orientation of professional interests, personal and social values, and creative self-development and productive professional development.*

*It is noted that the evidence of the creative the capacity of the journalist is a professional identity, which is formed by a collective image of journalistic professionalism, which corresponds to the requirements of time and the formation of professional skills and creative activity in educational and professional activity; creative thinking; individual author's style; capacity for self-reflection, self-education, creative self-expression and self-development; awareness of their social role, own tastes, inclinations, abilities, level of readiness for creative implementation of journalistic functions; objective self-assessment of level of professional and creative self-expression.*

*Stresses that the development of creative potential of future journalist is the process of enrichment of the student's personality professionally relevant traits and qualities, the ability to display knowledge in a creative, conversion, subject educational level through the formation of a specific journalist and professional and personal qualities, development of common creative forces of the student and professional capacity to the competent execution of journalistic functions, its social role in the society.*

**Key words:** *future journalist, journalistic creativity, professionalism, professional creative work, development, self-realization, self-improvement, creative potential.*

УДК 378.094+371.11

Т.М. ЖИДКИХ

## СПЕЦСЕМІНАР “ГОЛОВНА МЕТА – ЛІДЕРСТВО ЧЕРЕЗ ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ” ЯК КОМПОНЕНТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ “КОЛЕДЖ-АКАДЕМІЯ” ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ КОМПЛЕКСОМ

*У статті розкрито зміст спецсеминару “Головна мета – лідерство через якість освітніх послуг”. Цей спецсеминар розроблено й проведено з учасниками експериментальної групи для того, щоб показати слухачам нові підходи до вирішення управлінських завдань, сформувані такі установки стосовно якості освітніх послуг і таку систему пріоритетів, які будуть максимально сприяти підвищенню ефективності викладацької діяльності як окремих викладачів, так і всього навчального комплексу і його окремих структурних підрозділів.*

***Ключові слова:** стратегічні, дослідницькі, методичні, організаційні завдання; якість освітніх послуг; тематика семінарів.*

Сучасні соціально-економічні тенденції, динаміка суспільного розвитку визначають необхідність якісних змін вітчизняної освітньої системи, пов’язаних зі світовим досвідом і глибокою інтеграцією України в європейський освітній простір. Саме підвищення професіоналізму педагогів, підготовка педагогічного корпусу відповідно до запитів сучасного життя стають необхідною умовою модернізації системи освіти в Україні, що визначає формування перспектив інтенсивного розвитку системи безперервної освіти.

Проблему безперервної освіти, управління інтегрованими освітніми установами вивчали українські та зарубіжні вчені: В. Алфімов, О. Горбань, В. Григораш, Л. Даниленко, В. Докучаєва, О. Мармаза, В. Огаренко, В. Пікельна, О. Тягушева, Є. Хриков та ін.

Досліджуючи проблему управління навчальним комплексом “коледж-академія”, ми дійшли висновку, що сьогодні вже далеко не достатньо виконання персоналом навчального комплексу суто професійних функцій. Кожний працівник має поєднувати їхнє виконання з організаторськими, управлінськими функціями, для чого він повинен опанувати якісно новими знаннями у сфері маркетингу, менеджменту тощо.

На нашу думку, сучасна діяльність колективу навчального комплексу “коледж-академія” потребує формування відповідального виконавця, організатора й керівника в одній особі, що відрізняється новими ідеями, гнучкістю професійного мислення, умінням швидко й ефективно адаптуватися в динамічно мінливих виробничих і соціальних умовах.

Наведемо із цього приводу висловлювання вчених М. Магура, М. Курбатова: “Працювати завтра ефективніше, ніж сьогодні, неможливо,

якщо не визначити, що в сьгоднішніх підходах до роботи нас не влаштує, якщо не виявити проблеми, що знижують віддачу від кожного працівника, що перешкоджають підвищенню продуктивності і якості праці. Наш досвід показує, що фахівцям і керівникам ... бракує вміння самостійно аналізувати проблеми, які виникають у їхній роботі, і виробляти оптимальні рішення. Значні труднощі викликає аналіз проблем і підготовка рішень у складі робочих груп або спільна підготовка рішень членами управлінської команди. Причиною цього є не тільки перевага авторитарних методів управління, ... недостатність у працівників повноважень для прояву самостійності, дефіцит необхідних знань і навичок” [1, с. 65].

Зазначимо, що навчання персоналу відіграє важливу роль у донесенні до працівників основного змісту й необхідності проведених інтеграційних процесів у навчальному комплексі “коледж-академія”, у роз’ясненні їх суті, щоб добитися підтримки нововведень не тільки з боку вищого керівництва та керівників середньої ланки, а й знизу, з боку викладацького складу.

Для цього нами був розроблений і проведений з учасниками експериментальної групи спецсеминар “Головна мета – лідерство через якість освітніх послуг”.

**Мета статті** – розкрити зміст спецсеминару “Головна мета – лідерство через якість освітніх послуг”

Серед завдань, розв’язуваних цим спецсеминаром, можна виділити такі: стратегічні, дослідні, методичні, організаційні.

Для стратегічних завдань на спецсеминарі були корисними відповіді на такі питання: *Яких результатів може досягти навчальний комплекс у близькій і далекій перспективі? Яким вимогам для успішного досягнення цих результатів повинна відповідати кваліфікація співробітників нашого комплексу? Яких знань, умінь і навичок не вистачає персоналу навчального комплексу “коледж-академія”? Що слід здійснити для приведення у відповідність рівня підготовки співробітників тим завданням, які доведеться вирішувати навчальному комплексу найближчим часом?*

Дослідні завдання спецсеминару були спрямовані на збір інформації до, під час і після навчання різних категорій співробітників, її аналіз і узагальнення отриманих результатів. Дослідні завдання, що вирішував спецсеминар, – це ті завдання, які необхідно розв’язати, насамперед, при визначенні потреби працівників організації в навчанні й при розробці структури та змісту навчальних програм для співробітників навчального комплексу. Зауважимо, що особливо складні дослідні завдання пов’язані з підготовкою навчальних програм для завідувачів кафедр, деканів факультетів, директора коледжу як керівників структурних організацій. Для того, щоб визначити, наскільки корисною була навчальна програма для тієї або іншої категорії співробітників навчального комплексу, було потрібне проведення опитувань і спеціального тестування.

Методичні завдання для спецсеминару – добір методів навчання й розробка програм підвищення кваліфікації та розвитку персоналу навчаль-

ного комплексу. Ми вважаємо, що, в першу чергу, це повинні бути такі методи й форми навчання, які найбільшою мірою могли б допомогти колективу навчального комплексу “коледж-академія” в досягненні цілей цієї освітньої організації, а саме: підвищення якості послуг, формування організаційної культури, посилення інтеграційної функції, підвищення віддачі від кожного співробітника тощо. Сучасні тенденції в організації навчання персоналу полягають у скороченні часу суто лекційної подачі матеріалу й у найбільш широкому використанні методів активного навчання. До активних методів навчання належать групові обговорення, розбір досвіду роботи інших освітніх установ тощо. Крім того, у сучасних умовах більше уваги приділяється практичному відпрацьовуванню досліджуваного матеріалу й закріпленню практичних навичок, тому для експериментальної групи необхідне розуміння вирішення таких методичних завдань: а) визначення й узгодження з адміністрацією навчального комплексу організаційних форм (з відривом або без відриву від виробництва, на робочому місці) і методів навчання співробітників; розробка програм навчання або вибір із програм, пропонованих різними навчальними центрами; вибір співробітників або організації, яким буде доручене проведення навчання співробітників навчального комплексу; добір і підготовка (можливо, для коледжу – викладачів академії) власних викладачів; оцінювання ефективності навчання співробітників навчального комплексу.

Організаційні завдання для спецсемінару спрямовані на визначення потреб співробітників навчального комплексу в навчанні й розвитку. У вирішенні цього завдання повинні брати участь не тільки представники кадрової служби, а й керівники всіх рівнів. Підкреслимо, що навчання співробітників має спиратися на чіткий розподіл відповідальності, зрозумілу й прозору для всіх систему планування й контролю. До організаційних ми зараховуємо такі завдання, як призначення відповідальних за проведення навчання, підготовка відповідних наказів і розпоряджень, комплектування навчальних груп і контроль за відвідуваністю, добір фахівців, які проводять навчання, підготовка приміщень, де буде проходити навчання, вирішення питань технічного оснащення процесу навчання й інших допоміжних питань. У навчальному комплексі майже завжди є особливі підрозділи, які вирішують широке коло організаційних питань. Ці питання по своїй суті не потребують спеціальних знань, але від якості їх розв’язання часто залежить успіх усієї системи навчання співробітників. Важливим напрямом роботи ведення документації та звітність із питань навчання й підвищення кваліфікації.

Програма спецсемінару передбачала розробку таких тем:

1. Цілі і стратегія навчального комплексу “коледж-академія”.
2. Аналіз професійної діяльності співробітників.
3. Робочі функції, знання, уміння й навички, необхідні для успішного виконання відповідних професійних завдань на кожному рівні акредитації.

4. Підвищення здатності співробітників навчального комплексу “коледж-академія” адаптуватися до мінливих соціально-економічних умов і вимог ринку освітніх послуг та ринку праці.

5. Основні цінності та пріоритети організаційної культури в навчальному комплексі “коледж-академія”.

Наведемо також тематику семінарів, проведених з експериментальною групою.

Так, основними темами на семінарі “Розвиток управлінського потенціалу в навчальному комплексі” були такі: 1) основний зміст діяльності керівників у навчальному комплексі; партисипативний підхід в управлінні комплексом; принципи ефективного управління; 2) розвиток лідерського потенціалу керівників навчального комплексу; мотивація в роботі керівника; 3) засоби підвищення рівня співробітництва з боку людей, що мають інструментальну мотивацію в професійній діяльності; 4) підготовка й реалізація управлінських рішень; відпрацьовування навичок ефективної презентації підготовленої доповіді з розвитку управлінського потенціалу.

Тематика семінару “Мотивація професійної діяльності в навчальному комплексі “коледж-академія” включала розгляд таких питань, як: теоретичні аспекти трудової мотивації, методи вивчення трудової мотивації, методи впливу на трудову мотивацію співробітників навчального комплексу, проектування ефективної системи мотивації співробітників.

Тематика семінару “Підготовка й реалізація управлінських рішень у навчальному комплексі “коледж-академія” передбачала розгляд факторів, що впливають на ефективність управлінських рішень в освітній організації; методи підготовки спільних для різних освітніх структур управлінських рішень; аспекти лідерства в процесі підготовки спільних для співробітників коледжу й академії управлінських рішень. На семінарі докладно розглядалася специфіка проведення наради як найважливішого інструменту вироблення управлінських рішень, основні процеси, що впливають на ефективну реалізацію інтегративної функції в реалізації управлінських рішень.

Семінар “Управління співробітниками в роботі кадрових служб навчального комплексу “коледж-академія” передбачав розгляд таких питань: технологія добору персоналу, адаптація в організації праці нових співробітників; спірні питання в навчанні й розвитку кадрів вищої кваліфікації; оцінювання й контроль якості освітніх послуг, які надають кафедри, факультети; організаційна культура та професійна етика в процесі управління навчальним комплексом.

На семінарі “Індивідуальні ресурси управління й самоврядування якістю освітніх послуг у навчальному комплексі “коледж-академія” вирішувалися такі завдання, як: вироблення програми раціонального й ефективного використання робочого часу; проблеми й рішення в індивідуальному плануванні кар’єрного зростання; розробка плану саморозвитку; оцінювання та самооцінювання якості освітніх послуг у навчальному комплексі; методи діагностики навчального процесу.

Семінар “Комунікаційні процеси в управлінській роботі” передбачав розгляд таких проблем: специфіка комунікаційних процесів при реалізації управлінських функцій; шляхи підвищення інтеграційного фактора між різними організаційними структурами в навчальному комплексі; ефективна презентація основних завдань навчального комплексу “коледж-академія”.

**Висновки.** Таким чином, протягом навчання на спецсемінарі “Головна мета – лідерство через якість освітніх послуг” учасники експериментальної групи здобули знання про нові підходи до вирішення управлінських завдань, сформувавши такі установки стосовно якості освітніх послуг і таку систему пріоритетів, які будуть максимально сприяти підвищенню ефективності викладацької діяльності як окремих викладачів, так і всього навчального комплексу та його окремих структурних підрозділів.

**Список використаної літератури**

1. Магура М. Организация обучения персонала компании / М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Управление персоналом, 2003. – 264 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2013.*

---

**Жидких Т.Н. Спецсеминар “Главная цель – лидерство через качество образовательных услуг” как компонент экспериментальной модели подготовки коллектива учебного комплекса “колледж-академия” к внедрению организационно-педагогических условий управления комплексом**

*В статье раскрыто содержание спецсеминара “Главная цель – лидерство через качество образовательных услуг”. Данный спецсеминар был разработан и проведен с участниками экспериментальной группы для того, чтобы показать слушателям новые подходы к решению управленческих задач, сформировать такие установки относительно качества образовательных услуг и такую систему приоритетов, которые будут максимально содействовать росту эффективности преподавательской деятельности как отдельных преподавателей, так и всего учебного комплекса и его отдельных структурных подразделений.*

**Ключевые слова:** стратегические, исследовательские, методические, организационные задачи; качество образовательных услуг; тематика семинаров.

**Zhidkih T. The special seminar “The main goal is the leadership through the quality of educational services” as a component of the experimental model of the team training complex “college – academia” for the introduction of the organizational and pedagogical conditions of the complex management**

*Studying the problem of the educational complex “college – academia”, we have concluded that to function just professionally is not enough anymore for the staff of the educational complex. Every educator should combine his professional tasks with the organizational and managing functions, and to do that, he needs to acquire some brand new knowledge of marketing, management and so on.*

*To our way of thinking, the modern activities of the educational complex “college–academia” require the formation of a responsible performer, organizer and supervisor in one individual, who would differ from the rest with his ideas, flexibility of the professional thinking, ability to adjust quickly and effectively to the dynamically changing working and social conditions.*

*The training of the staff plays an essential role when it comes to letting them know how important it is to carry out the integration processes in the training complex “college–*

*academia”, to explain their point to gain the support of not only top management but of the teaching staff as well.*

*For this purpose we have worked out and carried out the special seminar “The main goal is the leadership through the quality of educational services” together with the members of the experimental group. Its contents are revealed in this research paper.*

*The training was meant to show the participants some new approaches to the solution of the management problems, to form a system of the priorities that would promote the improvement of the teaching activities of certain teachers and the whole educational complex.*

**Key words:** *strategic, research, methodological and organizational objectives; quality of educational services; seminars’ topics.*

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ЯК НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗУМУ

*У статті розглянуто дві парадигми щодо інтерпретації сутності розуму. Природничо-наукова мономодальна парадигма визначає сутність розуму лише як психологічної категорії. Синергетична полімодальна парадигма визначає сутність розуму та розуміння, виходячи з міждисциплінарних, поліпарадигмальних позицій тих наук, які причетні до розуму, фаховізуючи його власними парадигмами.*

**Ключові слова:** фаховий розум, розуміння, природничо-наукова парадигма, синергетична парадигма, концептуальні технології, дефінізація, концептуалізація.

Вища фахова освіта (далі – ВФО) у ВНЗ на основі природничо-наукової парадигми, яку інколи називають “педагогіка ЗУН (знань, умінь і навичок)”, давно застаріла, і її результати не відповідають потребам та вимогам сьогодення. Потрібна інша освітня стратегія, яка б не суперечила природничо-науковій парадигмі і не відкидала її, але віддавала пріоритетний статус формуванню професійних та професіональних (високого рівня) якостей майбутніх спеціалістів у ВНЗ.

**Мета статті** – обґрунтувати факти та особливості щодо застарілої природничо-наукової парадигми у сфері ВФО і запропонувати іншу освітню стратегію формування засобів конструювання та визначення професіональної сутності фахових явищ, фахового розуму й розуміння на основі синергетичної парадигми у ВНЗ.

Програмне забезпечення фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ усього світу будується на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми, початок якої був закладений Галілеєм (1564–1642) понад чотириста років тому і пов’язаний з організацією та проведенням експериментів, обробкою результатів, їх інтерпретацією, виявленням наукових фактів, законів, закономірностей тощо. Протягом чотирьохсот років ученими відпрацьовані досить чіткі правила і положення реалізації природничо-наукової парадигми, які презентовані дотриманням таких вимог, як: об’єктивність, достовірність, репрезентативність, валідність, інваріантність тощо.

Факти пріоритетності природничо-наукової парадигми у програмному забезпеченні представлені наявністю експериментальних дисциплін (експериментальна фізика, хімія, біологія, психологія та ін.), математичних дисциплін (математична фізика, біологія або математичні методи в педагогіці, соціології, психології тощо), є теоретичні дисципліни (теоретична фізика, біологія, психологія тощо). Основними засобами теоретичної підготовки студентів у всіх ВНЗ є підручники, навчальні посібники, монографії, статті тощо, в яких автори-вчені описують основні положення і принципи своєї (або інших) науково-дослідної діяльності відповідно до особливостей

предметної сфери тієї чи іншої науки, але з обов'язковим дотриманням вимог природничо-наукової парадигми, оскільки мова йде про науку, наукові факти, закономірності тощо.

Крім того, у кінці навчання у ВНЗ майбутні спеціалісти виконують дипломні, магістерські роботи, а викладачі, щоб підвищити свій науковий статус, пишуть кандидатські, докторські дисертації, які переважно орієнтовані (за змістом і технологією) відповідно до положень і правил природничо-наукової парадигми. Зазначені факти є очевидними і досить логічні, оскільки підготовка майбутніх спеціалістів, магістрів, як і кандидатів, докторів наук, має здійснюватись на основі отримання науково обґрунтованих знань, умінь та навичок (ЗУН).

Разом з тим, слід зазначити, що фахівці, які отримали диплом спеціаліста, магістра, кандидата або доктора наук, *професійно придатні* для роботи в науково-дослідних *фахових інститутах або лабораторіях*, але *професійно не придатні* для роботи в галузевих організаціях, оскільки мета, завдання, методи в них зовсім різні. У перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони, створювати теорії. І спеціалісти готові до цього. У галузевих організаціях завдання інше – вирішувати проблеми. А проблеми вирішуються не експериментами, а професійним розумом, здатністю розуміти причини виникнення проблем, засоби їх подолання тощо. Тобто наразі переважає *інтелектуальна*, а не *експериментальна* діяльність. На жаль, у програмному забезпеченні відсутні дисципліни, які були б орієнтовані на формування професійного (високого рівня) розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів.

Виникає таке запитання: чому впродовж чотирьохсот років становлення та розвитку природничо-наукової парадигми, яка покладена в основу програмного забезпечення підготовки спеціалістів різних рівнів та напрямів, не відбувався паралельно процес розвитку й формування *професійного розуму та фахового розуміння*?

Відповідь така. Розум, інтелект, розуміння були, є і залишаються однією із глобальних проблем науки взагалі і фахової підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ зокрема. Так, проблемний характер розуміння зазначають філософи [4], вчені різних наук робили спробу вирішити “загадку” розуму [3; 7]. Педагоги, зокрема У. Стоунс, заявляють, що вирішальною навичкою для більшості вчителів є формування понять у школярів, але не говорять, як це робити [18, с. 211–221]. Логіки заявляють про важливість формування понять, розуму та розуміння у педагогічному процесі, але зазначають: “На жаль, у логіці немає розробок самого поняття “розуміння” [1, с. 211]. А понятійно-термінологічні стандарти в моніторингу якості освіти, на думку В.І. Лугового, взагалі вважаються проблемою [12, с. 53–60].

Виникає запитання щодо причин такого стану речей з феноменом “розуму” та “розуміння”, оскільки, знаючи характер причин, можна віднайти засоби формування такої важливої професійної якості, якою постає професійний (високого рівня) розум та фахове розуміння.

Головною причиною, і це може видатись парадоксальним, є пріоритет природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання, оскільки методологія і технологія цієї парадигми мономодальні, а точніше, монопарадигмальні. Тобто організація й проведення експериментів, починаючи з формулювання гіпотези, вибору одиниць вимірювання, інтерпретації результатів дослідження тощо, регламентуються прийнятою у відповідній науці панівною теорією, яку Т. Кун називав парадигмою [10, с. 221–228]. І положення, правила та вимоги щодо організації і проведення експериментів завжди парадигмовані, тобто регламентовані *лише однією теорією*, дотримання вимог якої й визначає об'єктивність, валідність, репрезентативність, достовірність, інваріантність результатів досліджень.

Такий стан пріоритету природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання тривав понад чотириста років до того часу, коли наукова спільнота виявила і почала усвідомлювати наявність об'єктів, природа яких синергетична (англ. synergetic, від грецького син – “спільне” і ергос – “дія”), тобто певною мірою міждисциплінарна [20].

Технологія наукового дослідження таких об'єктів на основі природничо-наукової парадигми *не підходить принципово*, оскільки неможливо створити один експеримент, у якому мали б місце одночасно парадигми різних наук, різні одиниці вимірювання і при цьому не порушувались положення, правила реалізації природничо-наукової парадигми. Саме тому поняття “розуміння” практично не зустрічалось у методології природознавства, та й у методології суспільних наук згадується досить рідко [13, с. 4]. До речі, поняття “розуміння” не могло з'явитись і в методології педагогознавства, оскільки і в педагогічній науці наявний пріоритет природничо-наукової парадигми.

Це одна із головних причин такого стану щодо розуму та розуміння у сфері вищої фахової освіти, заперечити яку означає заявити, що підручники, монографії, статті пишуть не вчені, що зміст підручників, посібників зовсім інший і вони не є основними засобами теоретичної підготовки спеціалістів, що в програмному забезпеченні підготовки спеціалістів немає експериментальних, математичних, теоретичних дисциплін, що майбутні спеціалісти не виконують дипломні, магістерські роботи, а викладачі – кандидатські та докторські дисертації, а існує щось інше.

Ми стверджуємо таке: поки що іншого немає, але має бути обов'язково. І це “інше” *не протиставляється* природничо-науковій парадигмі, а синергетично поєднується з нею, але на іншій – *концептуальній* – основі й технології. Таке завдання ставив перед собою ще А.Н. Уайтхед, намагаючись з'ясувати зв'язок понятійних конструкцій природознавства з емпіричним базисом [19, с. 10–11]. “Ми намагаємось зрозуміти розуміння. Я, однак, зізнаюсь вам, що в повному обсязі це завдання не може бути вирішене. Можна висвітлити лише фрагментарні аспекти розуму” [19, с. 371].

Разом з тим, з усвідомленням наявності об'єктів, природа яких синергетична, міждисциплінарна, і того факту, що їх не можна досліджувати, керуючись лише принципами природничо-наукової парадигми, постає за-

вдання щодо створення іншої – *синергетичної* – парадигми, сутність якої визначально приймається як *полімодальна*. А це означає, що об'єкти *синергетичної* природи розглядаються в контексті різних парадигм, між якими (парадигмами) установлюються взаємозв'язки та взаємовідношення *не на онтологічній* (оскільки це неможливо вирішити на експериментальній основі принципово), а *гносеологічній – концептуальній* – основі, тобто у вигляді текстовізованої природи.

Іншими словами, оскільки кінцеві результати наукових досліджень презентуються вченими у наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, досліджувана ними частина об'єктивної реальності (онтологічна категорія) перетворюється завдяки експериментам у наукові факти, законності і переходить у наукові тексти підручників, монографій, статей, які нижче ми будемо називати “текстовізована природа”. Тим самим змінюється її (частини об'єктивної реальності) форма або вид існування. Вона стає частиною наукового знання, тобто гносеологічною категорією (щодо способів або видів існування (реальне, ідеальне, логічне, математичне, міфологічне, літературно-художнє, релігійне) див. [6, с. 120]).

Але водночас у наукових текстах відображаються і думки, роздуми вченого як автора наукового тексту, який своїми міркуваннями породжує, створює науковий текст. Тим самим у текстах з'являється зовсім інша онтологічна реальність – “*текстовізована думка, роздуми, міркування*” автора тексту, яку Гегель, посилаючись на Шеллінга, називав “окам'янілим інтелектом” [2, с. 121].

Надзвичайно важливий момент усвідомлення факту утворення у фахових текстах *двох онтологічно різних* реальностей, котрі набувають статусу різних за змістом гносеологічних категорій і тим самим створюють основи щодо наявності в наукових текстах двох різних систем координат їх інтерпретації.

Виникає таке запитання: якими засобами в наукових текстах презентуються два онтологічно різні види реальності? Відповідь така. У наукових текстах є чотири основних типи знаків (за винятком розділових): знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості, рухи тощо. Доказом є наявність частин мови (іменники, прикметники, дієслова тощо) і чуттєво-образні механізми їх походження.

Знаками-термінами позначаються не предмети та явища дійсності, а логічні форми думки (поняття, судження, умовиводи), елементи логічних форм думки (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Знаками-концептами позначаються логічні форми думки, в які учені вкладають (мають вкладати) результати досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і, що важливо відзначити, також фахових положень, правил і законів побудови денотатів *професіональних* концептів. Математичними знаками вчені позначають результати експериментальних досліджень, керуючись правилами і законами математики.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, вивчають різні науки (лінгвістика, логіка, термінологія і концептологія), денотати типів знаків зовсім різні, а *зовнішньо ці типи знаків абсолютно однакові*.

То які механізми відображення *денотатів* трьох різних типів знаків за умови, що знаки зовнішньо абсолютно однакові?

Для цього у студентів мають бути три різні системи знань щодо знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів, механізмів утворення їх денотатів тощо. У студентів, як і магістрів та викладачів, є певна система лінгвістичних знань у вигляді знань рідної мови.

Щодо знань про знаки-терміни та знаки-концепти, то ні в школі, ні у ВНЗ такі знання достатньою мірою не даються. І тому в процесі навчання переважає *лексичний пріоритет*, наслідком якого є оволодіння певною системою фахових знань, умінь і навичок переважно на чуттєво-образній основі, оскільки знаки-слова (графовізовані, фонетизовані) відображаються органами чуття, до речі, як і предмети та явища, їх властивості, які позначаються відповідними знаками-словами також. І, як результат, у свідомості є певна система чуттєво-образних фахових знань, які можна запам'ятати, зберегти і за необхідності відтворити (теоретично і практично). Але розуміння не виникає, оскільки відсутні знання щодо знаків-термінів та знаків-концептів, якими позначаються думки, роздуми, міркування вчених і на основі котрих можна і *навчати*, і *вчитись* професіонально міркувати, розуміти *самостійно*.

Таким чином, *лексичний пріоритет* у сфері ВФО є другою глобальною причиною, оскільки у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів у ВНЗ відсутні необхідні дисципліни і засоби для цілеспрямованого формування фахового розуму та розуміння.

З метою відповіді на поставлені запитання ми хочемо привернути увагу до надзвичайно важливого для усвідомлення суті відповіді факту.

Пріоритет природничо-наукової парадигми методологічно і методично розділяв предметні сфери кожної окремої науки, які не перетинаються, оскільки вся технологія створення *фахового* наукового знання у кожній окремій науці чітко й однозначно регламентувалась лише однією парадигмою. І тому *сутність* досліджуваних ученим явищ завжди була *мономодальною, монопарадигмальною*, а контроль за *мономодальністю сутності* здійснювався завдяки такому принципу, як “бритва Оккама” (“не потрібно множити сутності”). Тим самим відбувалися розділ і розподіл предметних сфер окремих наук та закріплення за ними *абсолютного права* щодо статусу фахових концептів.

Так, наприклад, очевидно, що розум та розуміння є предметом психологічної науки, оскільки вони пов'язані з процесом мислення, а мислення є предметом психології. Але тоді *фаховий* розум та *фахове* розуміння (тобто розум та розуміння фізика, хіміка, біолога тощо) має бути предметом психологічної науки і презентуватись у програмному забезпеченні відповідними дисциплінами типу “психологія розуму фізика”, біолога, соціо-

лога тощо. Але психолог не має відповідної освіти. А без знання парадигм цих наук психолог не має права викладати такі науки й дисципліни, не отримавши відповідних фахових знань.

Крім того, психолог має отримати педагогічні знання, щоб викладати подібні дисципліни у ВНЗ. Він може вступити до магістратури. Але якої? Педагогічної, фізичної, біологічної? Чи магістратури для вивчення логіки, оскільки у наукових текстах будь-яких наук є *фахові* знаки-терміни та *фахові* знаки-концепти. А їх вивчають логіка, термінологія, концептологія. З цього приводу у М.І. Кондакова є таке твердження: “В усіх науках складаються судження, формулюються поняття щодо предметів і явищ різноманітних сфер матеріального світу. Але жодна із конкретних наук (наприклад, фізика, хімія, біологія тощо) не вивчають судження і поняття як логічну форму, не досліджують логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка” [9, с. 310].

Висновок такий: оскільки цього немає фактично в жодному ВНЗ, формування фахового розуму та розуміння відсутнє. Тому спеціалісти, отримавши дипломи, можуть мати певні фахові знання і знати дуже багато на лексичній основі, але вирішувати галузеві проблеми вони не здатні.

До речі, на подібні заяви щодо відсутності фахового розуму та фахового розуміння у спеціалістів будь-якого рангу виникають досить образливі заперечення. Але коли починаєш з'ясовувати наявність деяких знань щодо логіки, зазначимо, знань не всієї логіки, а лише тих, що мають стосунок до термінів, концептів, їх функцій, семи правил побудови денотатів фахових концептів [9, с. 467–468], *правил* семантизації логічних форм мислення фаховим змістом тощо, то відповіді відсутні. А коректні визначення фахових понять досить часто підмінюються прийомами, схожими на визначення (характеристика, опис, пояснення тощо) [9, с. 477]. А це означає, що фахові *поняття*, які створюються подібними прийомами, залишаються “*порожніми*”.

Аналіз причин, які породжуються *пріоритетом* природничо-наукової парадигми у сфері ВФО, зовсім не означає, що цю парадигму потрібно замінити іншою. Вона була, є і буде пріоритетною у *створенні* нових фахових наукових знань, у сфері *наукової діяльності*. Але у ВФО, у сфері *освітнянської діяльності*, де переважає оволодіння уже створеними науковими знаннями, *пріоритетною* має бути інша – синергетична парадигма, оскільки у засобах теоретичної підготовки спеціалістів переважає предметна сфера “текстовізованої природи” і, що важливо відзначити, “текстовізованих думок, роздумів, міркувань” авторів наукових текстів. Тобто саме та суб'єктна сфера вченого-дослідника, яка відсікається монопарадигмальною методологією природничо-наукової парадигми заради *об'єктивності* отримання наукових фактів.

У зв'язку із цим парадоксальна ситуація склалась у психології, яка вважає розум, інтелект, розуміння *власним*, і *тільки* її предметом дослідження, у якій частіше використовують термін “інтелект” (від лат. *intellectus* – розуміння, розсудок, пізнання) – здатність до мислення, особливо до його ви-

щих теоретичних рівнів [17, с. 287]. Існує значна кількість теорій інтелекту, точок зору щодо природи інтелекту, його структури. Так, наприклад, у факторній структурі інтелекту Дж. Гілфорда нараховується 150 факторів [15, с. 433–456], є різні види інтелекту тощо. Єдине, чого немає у психології, – це коректного визначення сутності інтелекту (згідно з вимогою “бритви Оккама”). Більше того, ставиться під сумнів існування інтелекту як психічної реальності [21, с. 121–128], і саме тому результати його дослідження традиційними методами вважаються парадоксальними [21, с. 272].

Виникає запитання: чому дослідження інтелекту у психології триває більше ніж 85 років (Ч. Спірмен, 1927 р.), а єдиного визначення сутності інтелекту немає?

Відповідь досить проста: “сутності” у досліджуваних явищах будь-якої природи не існує. Походження “сутності” досліджуваних явищ *конструктивне*, а не *експериментальне*. Тобто факти, закономірності, які отримані вченим на основі реалізації технологій природничо-наукової парадигми, належать до досліджуваних явищ, а “сутність” досліджуваних явищ *конструктивно створюється вченим-дослідником*, якого (автора створюваної сутності) методологія природничо-наукової парадигми “відсікає” заради об’єктивності.

Побудувати лише одне, єдине (і тільки) коректне визначення сутності інтелекту, розуму або визначення сутності будь-якого іншого явища, природа якого синергетична, неможливо (уточнюємо – одного, і тільки), оскільки природа таких об’єктів поліпарадигмальна. Тому й визначень “сутності” таких об’єктів може бути декілька. І всі вони будуть коректними за умови дотримання логічних, термінологічних, концептуальних і логістичних положень і правил побудови денотатів визначуваних фахових концептів, якими (і тільки ними) презентується “сутність” у наукових текстах. А це суперечить положенням і правилам природничо-наукової парадигми, згідно з якими *сутність* визначуваних явищ має бути однією-єдиною (“бритва Оккама”).

Так, наприклад, якщо давати визначення інтелекту в межах психологічної науки, яка розглядає його як об’єктивно існуючий феномен (онтологічна категорія), то його сутність визначатиметься введенням у денотат визначуваного концепта панівної у психології теорії відображення. Якщо ж інтелект, розум визначати в межах “текстовізованої природи”, а розум, інтелект, думки, роздуми вченого також “текстовізовані” і презентуються в наукових текстах знаками-термінами і знаками-концептами, то в межах *семіотичної теорії* розум, інтелект визначається як здатність змінювати систему координат інтерпретації трьох зовнішньо однакових типів знаків та їх денотатів, використовуючи при цьому *різні теорії, різні технології і механізми* утворення їх денотатів.

Наукові факти, закономірності, закони отримати можна, але вони належать до досліджуваної вченим дійсності. А щоб вони належали і до *сутності*, яку конструктивно створює вчений-дослідник, то, крім результатів

досліджень, учений використовує (має використовувати) *конструктивні засоби* презентації *сутності* явищ у вигляді знаків-термінів, знаків-концептів, логічних форм мислення, елементів логічних форм. До речі, з деякими положеннями і правилами побудови денотатів професіональних концептів та концептуальних стандартів якості на прикладі психології можна ознайомитись у нашій монографії [8].

Напрями подолання і проблем, і причин зводяться до такого: через зіставлення і протиставлення *предметних сфер* природничо-наукової і синергетичної парадигм на методологічному, теоретичному і методичному рівнях усвідомити їх міждисциплінарну і разом з тим об'єднавчу роль у формуванні професіонального розуму та фахового розуміння.

*Методологічний рівень.* Предметною сферою природничо-наукової парадигми була, є і залишається об'єктивна реальність, її певна частина (онтологічна реальність), яку завдяки експериментальній технології вчені переводять у наукові факти, закономірності, закони, теорії тощо. І процес організації та проведення експериментів, аналіз результатів, їх інтерпретацію фіксують у наукових текстах різного формату. Зазначимо, що в кінцевих результатах експериментів явно ніяк не представлена присутність конкретного вченого-дослідника, оскільки результати експериментів виключно детерміновані тим, що є у досліджуваних явищах. Саме тому *сутність* досліджуваних явищ моноmodalна.

Предметною сферою синергетичної парадигми постають наукові тексти (“текстовізована природа”), які створюються вченим завдяки його думкам, роздумам, міркуванням. Оскільки думки, роздуми вчений позначає знаками-термінами і знаками-концептами (навіть якщо ним ця дія не завжди усвідомлюється), в наукових текстах з'являється інша онтологічна реальність – опредметнені його думки, роздуми, міркування.

Очевидна різниця способів або видів існування міркувань ученого у контексті природничо-наукової парадигми, де вони постають як частина об'єктивної реальності, яка є предметом дослідження психології, і думок, роздумів, міркувань ученого, що опредметнені в наукових текстах, об'єктивовані в них і належать текстам (“текстовізовані думки, міркування”).

Звертаємо увагу на *методологічну трансформацію* думок, роздумів ученого як *об'єктивної реальності* (предмет психології), і його думок, роздумів, міркувань, які переходять у зовсім іншу – *текстовізовану* – реальність, і тим самим *виходять за межі предмета* психологічної науки. І цей не завжди усвідомлюваний *факт методологічної зміни* предметів є *найбільш драматичним для розуму*, оскільки, будучи виведеним за межі психологічної науки, він (розум) *переходить* у предметні сфери текстів усіх інших наук: фізики, хімії, біології тощо, які від нього, образно кажучи, відхрещуються, вважаючи, що розум, інтелект, розуміння є предметом *тільки* психологічної науки.

Але очевидним є той факт, що вчені будь-яких наук думають, міркують і процес та результати своїх міркувань відображають у створюваних ними текстах (фізичних, біологічних, соціологічних, тих самих психологі-

чних тощо). Саме тому *сутність* “текстовізованої природи” завжди полі-модальна, оскільки конструктивно створюється (детермінується) міркуваннями вченого і *засобами*, які він використовує для відображення предметів міркувань, аргументів, а також *засобів*, що презентують його власні думки, роздуми (знаки-терміни, знаки-концепти, логічні форми мислення, елементи логічних форм тощо).

*Теоретичний рівень: відмінність цільових установок.* Метою вчених, викладачів і студентів, які реалізують природничо-наукову парадигму, є виявлення нових наукових фактів, закономірностей, законів і створення на їх основі  *нової* теорії, оскільки теорія у суворому сенсі є система взаємопов’язаних законів.

Учені, викладачі й студенти, які реалізують синергетичну парадигму, такої мети собі не ставлять, а використовують уже створені іншими вченими теорії інших наук: семіотики, логіки, термінології, концептології, фахові теорії, у тому числі й теорії психології. І використовують їх як *засоби* коректного відображення думок, роздумів, міркувань у наукових текстах. Очевидно, що в програмному забезпеченні підготовки спеціалістів у ВНЗ мають бути відповідні знання щодо цих теорій, їх сутності тощо.

*Методичний рівень.* Основним методом природничо-наукової парадигми є експеримент, головна *методологічна* функція якого – змінювати спосіб або вид існування частини об’єктивної реальності й переводити її в наукове знання, тобто гносеологічну категорію. Технологічно така процедура переведення здійснюється за дотримання чітких, суворих правил і положень, викладених в експериментальних розділах.

Методи синергетичної парадигми не менш чіткі, точні та суворі, оскільки будуються на основі теорій, які виведені з наукових фактів, закономірностей і законів у тих науках, що причетні до відображення думок, роздумів, міркувань вченого і переведення їх у наукові тексти.

Таким чином, монопарадигмальна інтерпретація розуму та розуміння в контексті природничо-наукової парадигми визначає одну-єдину їх сутність як *психологічних фахових* категорій, обмежуючи тим самим методи та засоби їх формування. Синергетична парадигма розглядає їх у контексті поліпарадигмальної, міждисциплінарної інтерпретації і визначає їх полімодальну сутність методом *дефінізації*, тобто конструктивної побудови визначень сутностей фахових концептів, змінюючи систему координат побудови та інтерпретації їх денотатів. Тим самим розширюються можливості і засобів (логічних, термінологічних, фахових), і методів (дефінізація, концептуалізація) їх розвитку (оволодіння засобами), і формування (оволодіння правилами їх використання).

Звертаємо увагу на таке. Змістивши акценти на засоби та методи розвитку й формування фахового розуму та розуміння, ми переводимо аналіз у сферу педагогічних технологій, що в назві статті зафіксовано виразом “концептуальні технології”, а теоретико-методологічні передумови технологій викладено вище. Але зазначимо: лише передумови.

Складність завдання полягає в тому, що у більшості спеціалістів сформована лише монопарадигмальна технологія інтерпретації уже дослідженого явища, згідно з якою той об'єкт, який підпадає під вплив педагогічних технологій, має бути чітко й однозначно визначеним у світлі прийнятої *однієї* фахової парадигми. І всі педагогічні технології формування будь-яких наукових знань, умінь та навичок (ЗУН) побудовані на цій основі, оскільки результати досліджених явищ наведені в наукових текстах у вигляді фактів, закономірностей, законів, відповідних фахових теорій тощо. Але зазначимо, що технологія природничо-наукової парадигми залишається універсальною для всіх наук. І саме тому мономодальність природничо-наукової парадигми визначає *однобокість* фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ лише для науково-дослідних установ, організацій і тільки.

Зовсім інша ситуація з об'єктами, природа яких синергетична (поліпарадигмальна), і їх можна досліджувати і формувати лише на основі *концептуальних технологій*. Оскільки і експериментальна, і педагогічна технології більшості спеціалістів відомі через наявність *пріоритету* природничо-наукової парадигми у сфері програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ, то виникає запитання щодо *сутності концептуальних технологій*, уточнюємо, і дослідження, і формування об'єктів, природа яких міждисциплінарна, синергетична і, зокрема, щодо фахового розуму та фахового розуміння.

Відповідь на поставлене запитання ми даємо у вигляді визначення поняття “концептуальні технології” і коментарів щодо елементів визначення. При цьому зазначимо, що ми використовуємо найбільш поширений і прийнятий для визначень наукових понять *вид визначення* через вказівку найближчої родової ознаки і видових відмінностей, який надалі ми називатимемо “родо-видовою схемою визначення”. Його часто називають “класичним”, насамперед, тому, що визначні класики філософії: Сократ, Платон і Арістотель – розглядали тільки визначення такого виду. Нерідко їх називають *класифікаційними*, тому що за їх допомогою будуються наукові класифікації предметних галузей конкретних наук [11, с. 69–70].

**Концептуальні технології** – це вид технологій, предметною сферою яких постають текстовізовані думки, роздуми, міркування вчених, зафіксовані знаками-термінами і знаками-концептами в наукових текстах відповідно до семіотичних, логічних та логістичних положень і правил з метою конструювання та презентації сутності досліджуваних і досліджених *фахових* явищ.

Терміном “технологія” позначають сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій, сукупність способів обробки або переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій тощо [14, с. 529]. Предметною сферою концептуальних технологій постають текстовізовані думки, роздуми, міркування тих учених, які брали участь у створенні фахових наукових знань.

Звертаємо увагу на таке. Думки, роздуми, міркування як предмет психології існують в ідеальній формі, у свідомості того чи іншого вченого, і їх дослідження підпорядковується правилам природничо-наукової парадигми. Текстовізовані думки, роздуми вченого, які об'єктивовані ним у наукових текстах термінами і концептами, змінюють тим самим спосіб або вид їх (думок) існування. Тобто засобами існування думок постають знаки-терміни і знаки-концепти в наукових текстах, а не у свідомості вченого (знаково-предметна, а не суб'єктна сфера).

Не завжди усвідомлюється той факт, що думки, роздуми, міркування, як ідеальні явища (предмет психології), вступають у синергетичний, міждисциплінарний взаємозв'язок з матеріалізованими знаками-термінами та знаками-концептами й переходять в інший спосіб їх існування, виходячи тим самим за межі предмета психології. І їх можна і досліджувати, і формувати на зовсім іншій семіотичній, логічній та логістичній, а не тільки одній, монопарадигмальній, природничо-науковій основі як психічне явище.

Таким чином, **об'єктом** концептуальних технологій постають *об'єктивовані* в наукових текстах думки, роздуми, міркування групи вчених, які брали участь у створенні будь-якого, але зазначимо, *наукового*, знання.

Очевидно, що технологія текстовізації думок ученим за участю термінів і концептів є специфічний вид інтелектуальних (розумових) дій, пов'язаних із використанням певної *системи знань* щодо сутності семіотичних засобів (терміни й концепти), їх функцій, а також логічних та логістичних засобів і правил та положень оперування ними. Оскільки цими різноплановими засобами вчені позначають думки, роздуми, міркування, то виникає запитання щодо визначення *елементів* думок, роздумів, міркувань і якими засобами вони позначаються.

Відповіддю на поставлене запитання ми позначаємо предметну сферу концептуальних технологій і водночас визначаємо сутність **предмета** цих технологій. Тобто є думки, роздуми вчених, елементи їх думок, з одного боку, а з іншого – засоби, якими вони позначаються вченими в наукових текстах.

Специфічною особливістю текстовізованих думок з точки зору педагогічних технологій є той факт, що акцент зміщується на взаємозв'язок і, що найважливіше, взаємозалежність та взаємозумовленість між ними, які регламентуються суворими правилами і положеннями. І саме вони визначають послідовність та упорядкованість дій цієї технології. Іншими словами, коли вчений позначає в наукових текстах свої думки, роздуми, використовуючи терміни й концепти, керуючись при цьому правилами і положеннями (семіотичними, логічними, логістичними), то він же своїми думками, роздумами, своїм умом може їх і відобразити, до речі, як і думки, роздуми, міркування інших учених, але за умови наявності відповідної *системи знань* щодо зазначених засобів. Тобто, за аналогією, коли студенти вивчають принципи реалізації природничо-наукової парадигми, то тим самим оволодівають і певною системою знань, і як це робити. І вони готові

виконувати дипломні, магістерські роботи, а викладачі, як колишні студенти, – кандидатські, докторські дисертації.

Разом з тим, через зовнішню однаковість знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів, а також наявність лексичного пріоритету у фаховій підготовці спеціалістів у ВНЗ ставиться під сумнів наявність таких знань і дотримання зазначеної умови як ученими, так і викладачами та студентами. При цьому зазначимо, що наявність окремих, а точніше, відокремлених знань, тобто окремо лексичних, окремо логічних або окремо психологічних, які мають стосунок до думок, не виключається, оскільки вони формувались у процесі оволодіння цими знаннями при вивченні *окремих* наук і дисциплін, розмежованих різними парадигмами.

Таким чином, одним з педагогічних завдань постає розробка такої технології освіти, яка б проводила чітке розмежування між, з одного боку, лексичною технологією і пов'язаною з нею природничо-науковою парадигмою та її результатами, а з іншого – концептуально-термінологічною технологією, яка пов'язана з думками, роздумами, міркуваннями і вчених, і викладачів та студентів.

Водночас зазначимо таке. Чітке розмежування різних предметних сфер необхідне для того, щоб потім їх об'єднати в денотатах фахових термінів і фахових концептів відповідно до положень, правил і законів, напрацьованих у семіотиці, логіці і логістиці, тобто згідно з вимогами і функціями синергетичної (міждисциплінарної) парадигми для цієї технології.

Так, наприклад, оскільки “думка – результат, продукт процесу мислення у формі судження або поняття, який відображає загальне в масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітних явищах навколишнього середовища” [9, с. 366], то складовими думки, за М.І. Кондаковим, є “судження або поняття”, “загальне”, “суттєве”, “закономірне”, “явище навколишнього середовища”. Коли вчений починає досліджувати явища навколишнього середовища, а потім процес і результати своїх досліджень презентує в наукових текстах, то в самих явищах немає ні суджень або понять, ні суттєвого, оскільки вони створюються вченим, а “загальне” та “закономірне” виявляється (створюється) в результаті реалізації принципів природничо-наукової парадигми.

Досить важливе уточнення, оскільки доволі часто терміни “суттєве” і “закономірне” ототожнюються і вважається, що це одне й те саме. І цьому сприяє пріоритет природничо-наукової парадигми (факти, закономірності, закони). Але “закономірне” стосується досліджуваних явищ, детерміноване об'єктивно існуючими явищами, а “суттєве” детермінується і визначається *парадигмою*, тобто *теорією*, якої немає в досліджуваних явищах, яка привноситься вченим, його парадигмованим розумом, тобто певною системою теоретичних знань: семіотичних, логічних, логістичних і фахових. І об'єднуються вони в денотатах фахових концептів, що презентують думку та її складові в наукових текстах.

Для того, щоб продемонструвати розуміння *сутності* як результат, продукт, який створюється парадигмованим розумом (а не одним лише мисленням), ми у своїх працях наводимо приклад з визначенням поняття “годинник”: дати таке визначення, щоб воно відображало його сутність. Пропозиції, як правило, стосуються вказівок на функції (показує час) або атрибуту (з чого зроблений) тощо. Але всі погоджуються з тим, що ні функції, ні атрибуту не визначають його сутність. А на підказку – ввести у визначення парадигму – постає запитання: а як це? Годинник – це прилад, деякі елементи якого перебувають у взаємооднозначному відношенні до певних параметрів обертання землі навколо сонця (геліоцентрична теорія Коперніка). Зовсім не важливо, з чого зроблений годинник: механічний, електричний чи тінь від палки (єгипетський годинник), аби було відношення взаємооднозначності. Знаючи інтелектуальні механізми походження *сутності* будь-якого явища, можна створювати теоретично, тобто парадигмованим розумом, наприклад, сотні різних годинників на якій завгодно атрибуті.

Таким чином, аналіз елементів визначення поняття “концептуальні технології”, функцій зазначених технологій сприяє чіткому розведенню різних предметних сфер походження фахового наукового знання і водночас поєднує їх у понятійних формах. Образно кажучи, якщо функцію природничо-наукової парадигми у ВФО можна номінувати терміном “науковізація”, то функцію концептуальних технологій – терміном “концептовізація”, тобто опонятіювання вищої фахової освіти, коли науковий концепт набуває статусу (візи) *фахового* завдяки введенню в його денотат фахової парадигми.

Можливо, у читачів постане запитання такого змісту: а хіба у сфері науково-дослідної діяльності вчені не приділяли цьому уваги? То ми нагадуємо твердження М.І. Кондакова: “...жодна із конкретних наук (наприклад, фізика, хімія, біологія тощо) не *вивчають* судження і поняття як логічну форму, не *досліджують* логічні правила оперування судженнями і поняттями ...” (курсив наш. – В.К.) [9, с. 310]. Але ми стверджуємо таке. З усвідомленням об’єктів, природа яких синергетична, і розум та розуміння постають як міждисциплінарні утворення, сутність яких визначається в системі координат їх інтерпретації за участю різних парадигм, виникає можливість їх і досліджувати, і формувати у чітко визначених логістичних формах створюваних фахових концептуальних стандартів. Іншими словами, якщо результатами реалізації принципів природничо-наукової парадигми постають факти, закономірності, закони, то результатами реалізації синергетичної парадигми постають концептуальні стандарти якості професіонального (високий рівень) розуму та фахового розуміння.

**Висновки.** Наявність пріоритету природничо-наукових технологій, а також лексичного пріоритету у сфері сучасної вищої освіти має бути доповнено синергетичною парадигмою й концептуальними технологіями інтерпретації та формування фахового розуму, фахового розуміння в майбут-

ніх спеціалістів, виходячи з потреб оволодіння здатністю відображати та конструювати сутність досліджених і досліджуваних ними фахових явищ.

#### Список використаної літератури

1. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук / Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. Наука логики. – 452 с.
3. Гейзенберг В. Что такое “понимание” в теоретической физике? / В. Гейзенберг // Природа. – 1971. – № 4. – С. 75–77.
4. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
6. Дёллинг Э. Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии / Э. Дёллинг // Исследования по логике научного познания. – М. : Наука, 1990. – С. 115–123.
7. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А.А. Яковлева; сост. В.П. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с.
8. Коваленко В.О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.
9. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
10. Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
11. Логіка : підруч. для студентів вищих навчальних закладів / В.Д. Титов та ін. ; за заг. ред. проф. В.Д. Титова. – Х. : Право, 2005. – 208 с.
12. Луговий В.І. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти / В.І. Луговий // Вища освіта України. Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Моніторинг якості освіти”. – Київ, 2008. – Додаток 3 (т. 7). – С. 53–60.
13. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания / А.Л. Никифоров // Исследования по логике научного познания. – М. : Наука, 1990. – С. 4–18.
14. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущенко. – 2-ге вид., випр. – Київ : АКОРТ, 2006. – Т. 1, 2, 3.
15. Психология мышления / [пер. с нем и англ. под ред. А.М. Матюшкина]. – М. : Прогресс, 1965. – 532 с.
16. Словарь иностранных слов: – 12-е изд., стереотип. – М., 1985. – 608 с.
17. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – Київ, 1975. – 776 с.
18. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; [пер. с англ.] ; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
19. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. с англ. / А. Уайтхед ; [сост. И.Т. Касавин ; общ. ред и вступ. ст. М.А. Киссея]. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
20. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен [пер. с англ. под ред. Ю.П. Климонтовича и С.М. Осовца]. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
21. Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.
22. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.*

**Коваленко В.А. Концептуальные технологии в сфере высшего образования на основе синергетической парадигмы как новой образовательной стратегии формирования профессионального разума**

*В статье рассмотрены две парадигмы интерпретации сущности разума. Естественно-научная мономодальная парадигма определяет сущность разума только как психологической категории. Синергетическая полимодальная парадигма определяет сущность разума и понимания, исходя из междисциплинарных, полипарадигмальных позиций тех наук, которые причастны к разуму, специализируя его собственными парадигмами.*

**Ключевые слова:** профессиональный разум, понимание, естественно-научная парадигма, синергетическая парадигма, концептуальные технологии, дефиниция, концептуализация.

**Kovalenko V.O. Higher School Conceptual Technologies in Terms of Synergetic Paradigm as a New Educational Strategy of Developing Professional Intellect**

*The courseware of the professional specialist training at higher school rests on the priority basis of natural science paradigm: the preparation and performance of experiments, processing of results, revealing regularities, principles, etc. The author singles out the priority points of the natural science paradigm and its implications at higher school: specialists' competence at work in research establishments and their incompetence in professional activity in professional bodies for the objective of the latter ones is solving problems mainly through professional intellect. However, the courseware of developing high level intellect at higher school is absent.*

*The article considers two paradigms as to the interpretation of the subject-matter of intellect. Natural science mono-modal paradigm defines the intellect as a psychological category alone. Synergetic polymodal paradigm determines the subject-matter of intellect and understanding within the interdisciplinary, polyparadigm framework of those sciences relative to the intellect considering it in terms of their professional paradigms.*

*Defining the subject-matter of intellect and understanding, the mono-modality of methodology for natural science paradigm narrows down the ways of its development as a psychic phenomenon rather than an interdisciplinary formation determined by professional paradigms of such sciences as logic, semiotics, terminology, conceptology and other sciences in their synergetic interrelation and interdetermination.*

*Technological aspects of developing intellect and understanding as a synergetic formation are considered in terms of conceptual technologies the objective field of which comprises generally accepted ideas, reflections, thoughts of scholars fixed in signs-terms and signs-concepts in scientific texts in accordance with logical, semiotic, logistic and professional statements and regulations for the purpose of developing and presenting the subject-matter of professional phenomena being study and having been studied. If the function of natural science paradigm in the field of higher professional education can be termed as "sciencivization", the function of conceptual technologies can be termed as "conceptivization" of higher education resulting in conceptual standards for the quality of high level intellect and professional understanding.*

**Key words:** professional intellect, understanding, natural science paradigm, synergetic paradigm, conceptual technologies, definization, conceptualization.

## СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ВЛАСТИВІСТЬ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкрито сутність соціального інтелекту як властивості, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців з комерційної діяльності. Узагальнено напрями розробки проблематики соціального інтелекту серед зарубіжних і вітчизняних науковців. Обґрунтовано вагомість високорозвиненого соціального інтелекту для фахівців з комерційної діяльності, що здійснюють різноманітну професійну взаємодію.*

**Ключові слова:** соціальний інтелект, професійна взаємодія, майбутні фахівці з комерційної діяльності.

У сучасних умовах від цілеспрямованої підготовки людини до життя у світі серед багатоманітних зв'язків залежить рівень її інформованості, впевненості у встановленні професійних, особистісних контактів з різними людьми. Це вимагає від майбутніх спеціалістів постійно підвищувати компетентність у здійсненні професійної взаємодії, вміти адаптуватися в умовах швидкого оновлення технологій і протягом короткого часу поповнювати професійні знання. Компетентність у здійсненні професійної взаємодії залежить від наявності спеціальних здібностей, серед яких провідною, на думку багатьох дослідників (М. Амінова, М. Молоканов та ін.), є соціальний інтелект. Однак феномен соціального інтелекту не вивчено повною мірою й, у зв'язку із цим, є актуальною розробка питання про особливості прояву та розвитку соціального інтелекту як складника компетентності майбутніх фахівців комерційної діяльності у здійсненні професійної взаємодії.

Дослідженню взаємозв'язку проблеми взаємодії з інтелектуальними процесами (мисленням, розумінням, рефлексією) присвячено праці значної когорти науковців (Г. Гарднер, Д. Големан, С. Каган, Г. Оллпорт, К. Петерсон, Е. Торндайк, В. Загвоздкін, Е. Носенко та ін.). Дослідники акцентували увагу на феномені “соціальний інтелект” – специфічній пізнавальній здатності, що забезпечує успішну взаємодію з людьми. На відміну від абстрактного (розуміння думок, ідей і управління ними), механічного (розуміння конкретних об'єктів), соціальний інтелект виявляється в розумінні людей, здатності діяти мудро в людських відносинах. Проте досліджень щодо вагомості наявності в майбутніх фахівців комерційної діяльності розвинутого соціального інтелекту як основи їх успішної професійної взаємодії, на жаль, бракує.

**Метою статті** є розкриття сутності й обґрунтування вагомості соціального інтелекту як властивості, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців з комерційної діяльності; узагальнення напрямів розробки проблематики соціального інтелекту.

У загальному розумінні, соціальний інтелект – здібність правильно розуміти свою поведінку й поведінку інших людей. Вона забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії й успішність соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів – людини як партнера по спілкуванню й діяльності, а також групи людей [1, с. 8].

Уперше його було введено Е. Торндайком з метою позначення “далекоглядності” в міжособистісних відносинах. Науковець виділив три види інтелекту [8]: абстрактний (здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи й робити з ними певні дії); конкретний (здатність розуміти речі та предмети матеріального світу й робити з ними певні дії); соціальний (здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними).

У Г. Оллпорта зазначений феномен тлумачиться як здатність “добре розбиратися в людях”, “соціальний дарунок, необхідний для тонкої рівноваги поведінки, що забезпечує гладкість у відносинах з людьми” [5].

У теорії множинного інтелекту Г. Гарднера соціальний інтелект збігається з міжособистісним інтелектом. За словами вченого, “міжособистісний інтелект заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах” [6, с. 51]. У книзі “Множинність виявлення інтелекту” Г. Гарднер репрезентував дві форми соціального інтелекту: *міжособистісний* (спроможність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи, вдосконалювати співпрацю з цими людьми, правильно розпізнавати настрої, мотиви та прагнення інших людей і відповідним чином реагувати на них); *внутрішньоособистісний* (властивість людини, спрямовану на себе, спроможність формувати точну адекватну модель власного “Я” та використовувати цю модель для ефективного функціонування в житті, здатність людини розуміти власні почуття, їх джерела а відтак регулювати власну поведінку, спираючись на перелічені складники). Отже, наявний певний взаємозв'язок сутності понять “соціальний (міжособистісний) та емоційний інтелект” [6].

Зарубіжні дослідники С. Космітські та О. Джон розробили концепцію соціального інтелекту, в якій вони виділяють сім компонентів. Ці компоненти утворюють дві групи: когнітивні й поведінкові. До групи когнітивних компонентів соціального інтелекту вчені включили: оцінку перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточенням. До групи поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках (за [4]). На нашу думку, ця концепція досить точно відображає особливість соціального інтелекту як феномену. Саме взаємодія когнітивних і поведінкових факторів робить цей конструкт ефективним у практичному використанні. Ймовірно, що це досягається за рахунок того, що кожен із двох груп зазначених елементів використовується ментальною системою людини з урахуванням іншого.

Останніми роками увагу фахівців у галузі психології обдарованості та творчості привернула проблематика дослідження емоційного інтелекту. Ці дослідження також реанімували дуже давні міркування й дослідження проблем соціального інтелекту, розпочаті ще Едвардом Лі Торндайком на початку ХХ ст.

Так, Д. Големан [7] визначив сутність емоційного інтелекту як можливість досягнути свої почуття та почуття інших людей, мотивувати активну діяльність свою та оточення, керувати емоціями як сам на сам, так і у відносинах з іншими, та запропонував шляхи опанування таких особистісних властивостей, як: самоконтроль, наполегливість, самомотивування діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, що сприяє успіху комунікації. Дослідник установив, що люди, не здатні “читати” емоції інших або адекватно виражати власні емоції, постійно перебувають у стані фрустрації, оскільки фактично не розуміють відтінків між особистісної взаємодії.

У вітчизняну психологію феномен “соціальний інтелект” введено Ю. Ємельяновим, який стверджував, що “сферу можливостей суб’єкт-суб’єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, маючи на увазі стійку, засновану на специфіці розумових процесів афективного реагування й соціального досвіду здатність розуміти самого себе, інших людей, їхні взаємини та прогнозувати міжособистісні події” [2, с. 35]. Досить оригінальною й цікавою є його ідея щодо формування в людини на основі інтуїції таких конструктів, як індивідуальні “евристики”, які використовуються людиною під час оцінювання та складання висновків у міжособистісних відносинах; гарантують високу прогностичність та надійність.

За твердженням В. Куніциної [3], зазначений феномен зумовлює прогнозування розвитку міжособистісної взаємодії, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень; дає змогу досягати гармонії із собою та навколишнім середовищем; допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість.

У межах своєї концепції В. Куніцина виділяє такі основні функції соціального інтелекту: забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються; формування програми й планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, вирішення поточних завдань; планування міжособистісних подій та прогнозування їх розвитку; мотиваційна функція; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Дослідниця висвітлює зазначений феномен у таких аспектах: комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, які полегшують або ускладнюють взаємодію. На його основі формується психологічна контактність і комунікативна сумісність; характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свободи від комплексів, упередженість, відкритість

новим ідеям; соціальна перцепція – соціальне мислення, соціальна уява, здібність до розуміння й моделювання соціальних явищ, розуміння людей і їхніх мотивів; енергетичні характеристики – психічна й фізична витривалість, активність, слабка виснаженість. Вагомим для нас виявилось її твердження, що вищий рівень розвитку соціального інтелекту відрізняється гуманістичною спрямованістю, здатністю особистості позитивно впливати на інших. Отже, соціальний інтелект визначає рівень адекватності й успішності будь-якої взаємодії, зокрема професійної.

Вагомими стали результати дослідження М. Кубишкіної, яка довела існування взаємозв'язку соціального інтелекту з мотивацією соціального успіху; виявила роль соціального інтелекту в діяльності, спрямованій на досягнення високих результатів у соціально значущій професійній сфері. Автор встановила, що основними характеристиками людей з вираженим мотивом соціального успіху є більша активність взаємодії, наявність впевненості в собі, високий рівень соціального інтелекту. Найвищий рівень соціального інтелекту, на думку авторки, характеризується задоволенням від взаємодії та стосунків з колегами, розвинутим почуттям гідності, самоповаги, гнучкістю поведінки, високим рівнем саморегуляції та адаптивності.

Вивчаючи цей феномен як інтегральну характеристику особистості, що визначає успіх будь-якої взаємодії, зокрема професійно спрямованої, за будь-яких умов, ми враховували напрацювання С. Кагана [18], який репрезентував дві його форми: міжособистісну (наявність здібностей: вирішувати конфлікти, товаришувати, працювати в команді, бути комунікативним) та внутрішньоособистісну (передбачає володіння здібностями: метапізнання, самооцінка, розстановка авторитетів і цілей, саморегуляція).

Щодо взаємодії майбутніх фахівців з комерційної діяльності, то проведений аналіз дав змогу переконатися в тому, що їх професійна діяльність передбачає організацію розмаїття процесів, пов'язаних з купівлею-продажем, обміном та просуванням товарів від виробників до споживачів з метою задоволення запиту покупців та отримання максимального прибутку комерційним підприємством. В основі реалізації будь-якого із зазначених процесів є взаємодія як з юридичними, так і фізичними особами, наділеними правом здійснення комерційної діяльності, яка має базуватися на співпраці, а також довірі собі та іншим, повазі, професіоналізмі й компетентності. Здійснити зазначене без високорозвинутого соціального інтелекту є майже неможливим. Крім того, актуальним для дослідження є твердження Т. Армстронга, О. Беляєвої про можливість цілеспрямованого формування зазначеної інтегральної властивості особистості в будь-якому віці.

У нашому дослідженні соціальний інтелект оцінювався за допомогою методики Дж. Гілфорда і М. Саллівена для діагностики рівня соціального інтелекту. На відміну від інших тестів виміру інтелекту, вона виявляє здатність до міжособистісного пізнання. Методика дає змогу вимірювати як загальний рівень соціального інтелекту, так і здатність до розуміння по-

ведінки (здатності передбачати наслідки поведінки, адекватно відбивати вербальну й невербальну експресію поведінки, розуміти логіку розвитку складних ситуацій міжособистісної взаємодії).

Аналіз результатів дослідження за субтестом “Історія з завершенням” показав, що студенти не в повному обсязі володіють здатністю передбачати наслідки поведінки людей у відповідній ситуації. Значна кількість студентів погано розуміють зв’язок між поведінкою та її наслідками, часто помиляються, потрапляючи в конфлікти, небезпечні ситуації, тому що неправильно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших, погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Субтест “Групи експресії” дав змогу виявити наявність у студентів здібності до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих відзнак у різних невербальних реакціях людини. Загальновідомо, що люди з високими оцінками за цим субтестом здатні правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами: мімікою, позою, рухами. Такі люди, скоріше за все, надають великого значення невербальному спілкуванню, звертають увагу на невербальні реакції учасників взаємодії. Чуттєвість до невербальної експресії істотно посилює здатність розуміти інших. Отримані результати показали, що більшість студентів не володіють засобами невербальної комунікації, не вміють читати невербальні прояви партнерів взаємодії.

Щодо результатів за субтестом “Вербальна експресія”, то майже половина студентів продемонструвала середній та високий рівень сформованості здатності розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуацій, які їх викликали; чутливості до характеру й відтінків людських відносин. Вони здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (виявляють рольову пластичність).

Аналіз результатів дослідження за субтестом “Історії з доповненням” свідчить про те, що здатності студентів розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, сутність і значення поведінки людей у цих ситуаціях дещо гірші. Так, більшість студентів мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Лише незначна кількість опитаних довели високі вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, чуттєві до зміни смислу ситуації при включенні в комунікацію різних учасників. Ідеться про те, що ці студенти шляхом логічних висновків можуть добудовувати невідомі, недостатні ланки в ланцюзі певних взаємодій, передбачати, як людина поведе себе в майбутньому, аналізувати причини адекватної поведінки.

Дослідження рівня розвитку соціального інтелекту в майбутніх фахівців з комерційної діяльності за методикою Дж. Гілфорда і М. Саллівена виявило, що студенти мають переважно середній та нижчий від середнього рівні зазначеного феномену (відповідно 24,7% та 49,3%). Високий рівень сформованості соціального інтелекту виявлено лише у 11,3% студентів. Решта продемонструвала низький рівень. Ці респонденти потребують свого залучення до розгорнутої програми психокорекційної роботи з метою

вдосконалення властивостей особистості, які зумовлюють розвиток соціального інтелекту, а саме розвитку здатності розуміти зміни схожих вербальних реакцій залежно від контексту, усвідомлювати логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людини в різноманітних ситуаціях тощо.

**Висновки.** Проведений аналіз дав змогу переконатися в тому, що наявність у майбутніх фахівців з комерційної діяльності високого рівня розвиненості соціального інтелекту, спроможності розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи, удосконалювати співпрацю з цими людьми, правильно розпізнавати настрої, мотиви й прагнення інших людей і відповідним чином реагувати на них є передумовою їх успішної професійно спрямованої взаємодії. Володіння заявленим інтегральним особистісним утворенням забезпечить кваліфіковане виконання комерсантом професійної, комунікативної діяльності. Зазначене підтверджує необхідність акцентування уваги на розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців з комерційної діяльності як складника їх компетентності у здійсненні професійної взаємодії. Висвітлені напрацювання дають змогу використати їх у подальших наукових розвідках, присвячених моделюванню процесу підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії.

#### **Список використаної літератури**

1. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Социальная психология" / Г.П. Геранюшкина. – Иркутск, 2001. – 19 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
3. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб., 1995. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 48–59.
4. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. Методологический семинар. – 2006. – № 1 (6). – С. 30–38.
5. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation / G.W. Allport. – N.Y., 1937. – 516 p.
6. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 294 p.
7. Goleman D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – N.Y. : Banta book, 1995. – 352 p.
8. Thorndike R.L. Intelligence and its uses / R.L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – 626 p.

*Стаття надійшла до редакції 09.08.2013.*

---

**Кожушко С.П. Социальный интеллект как интегральное свойство, обеспечивающее эффективность профессионального взаимодействия будущих специалистов коммерческой деятельности**

*В статье раскрывается сущность социального интеллекта как свойства, которое обеспечивает эффективность профессионального взаимодействия будущих специалистов коммерческой деятельности. Обобщены направления разработки проблематики социального интеллекта зарубежными и отечественными учеными. Обос-*

нована важность высокообразованного социального интеллекта для специалистов в области коммерческой деятельности, которые осуществляют профессиональное взаимодействие различного уровня.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, профессиональное взаимодействие, будущие специалисты коммерческой деятельности.

**Kozhushko S. Social intelligence as an integral property that guaranties the effectiveness of professional interaction of future specialists in commercial activity**

*The article reveals the essence of social intelligence as a property that guaranties the effectiveness of professional interaction of future specialists in commercial activity. Social intelligence is treated as a phenomenon that can be considered as an inseparable part of professional competence of future entrepreneurs. The analysis performed gives the grounds for the claim that professional activity of future business persons envisages the organization of a great variety of processes connected with selling and buying goods, their change and promotion on their way from producers to consumers with the aim to gain profit. Any of these processes is based on interaction with legal entities and physical persons who are authorized to perform commercial activity which has to rest on cooperation, trust, mutual respect, professionalism and competence. It is proved that to perform this complicated task one must possess a developed social intelligence. The author supports the idea that social intelligence as an integral property of a personality can be shaped in any age and assessed by a set of tests specially designed for its diagnostics. Having analyzed the results of the tests based on the techniques proposed by J. Guilford and M. Salliven we received the following outcomes: the level of social intelligence of future specialists in commercial activity, their ability to understand interlocutors, realize the motives of their deeds, their disposition, wishes and aspirations – all these factors can be considered as pre-requisites for successful professional interaction in the sphere of commerce. Thus, while training future specialists in commerce, special attention must be paid to the development of their social intelligence as an integral part of their professional competence and readiness to professional interaction.*

**Key words:** social intelligence, professional interaction, future specialists in commercial activity.

## ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

*У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з питань визначення сутності та структури творчого потенціалу особистості, шляхів його формування.*

**Ключові слова:** творчість, потенціал, творчий потенціал.

Творчу особистість у всі періоди розвитку суспільства вважали одним з найголовніших його досягнень, адже без неї неможливий рух уперед до подальшого прогресу. Саме тому сучасність розглядає освіту як процес, спрямований на особистісний саморозвиток учнів, поширення можливостей їх творчої самореалізації, розвиток творчого потенціалу особистості.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що проблема формування творчого потенціалу розглядається у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Це сприяє нагромадженню певного досвіду в розробці основних теоретичних положень із цієї проблеми. Психологічні прояви особистості у творчому процесі розглядаються при дослідженні співвідношення творчості та цілісності особистості (Б.Г. Ананьєв, В.Г. Афанасьєв, С.С. Батенін, М.С. Каган, Л.М. Коган), творчості та активності пізнання (К.А. Абульханова-Славська, Д.Б. Богоявленська, В.Д. Небиліцин), творчості та самореалізації (І.С. Кон, А.В. Петровський), творчості та діяльності (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн).

Для психолого-педагогічної науки актуальними є: подальше уточнення сутності понять “творчість”, “творчий потенціал особистості”; визначення структурних компонентів творчого потенціалу; розробка способів його діагностики, шляхів формування.

**Мета статті** – провести аналіз психолого-педагогічної літератури з питань визначення сутності, структури та шляхів формування творчого потенціалу особистості.

“Творчість – це діяльність, що породжує щось якісно нове й що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, бо завжди передбачає творця – суб’єкта творчої діяльності”, – зазначено в Радянському енциклопедичному словнику [19, с. 1322].

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) визначається як “...джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані з певною метою” [18, с. 462], а також “...можливості окремо взятої особистості, суспільства, держави в певній галузі” [4, с. 1048].

Аналіз філософських, психолого-педагогічних досліджень дає можливість виділити підходи до визначення поняття “творчий потенціал”.

Творчий потенціал особистості визначають як:

якість, властивість особистості, що: характеризує можливості особистості, яка здійснює діяльність творчого характеру (І.О. Мартишок, В.Ф. Овчинніков); відображає міру та спрямованість можливостей реалізації творчих сил (Т.І. Торгашина); зумовлюється мотиваційною готовністю до творчості (Є.О. Голубева, В.Н. Дружинін, В.І. Кочубей, А. Маслоу, Ю.З. Гільбух, Я.О. Пономарьов, Є.Л. Яковлева, Г.С. Костюк); характеризує міру відповідності діяльнісних якостей суб'єкта творчості соціальній нормі (певним соціальним ролям) (С.Р. Евінзон); характеризує її спрямованість у майбутнє (З.Ф. Байгільдіна); визначає потребу, готовність і можливість творчої самореалізації та саморозвитку суб'єкта (Р.А. Глуховська, М.В. Котюсова); Р.А. Глуховська, М.В. Колосова, П.Ф. Кравчук, В.А. Лисенко, І.О. Мартишок, В.Ф. Овчинніков, П.П. Платонов, Н.Ю. Посталюк, М.М. Ростовцев, Т.І. Торгашина, Л. Фейербах та ін. підкреслюють динамічний, інтегративний, системотвірний характер цієї якості;

– систему творчих (креативних) якостей особистості (М.С. Соколова, Н.А. Неволіна); потенційну креативність, яка ще не є цілком виявленою та актуалізованою (Т.А. Глотова);

– комплексну характеристику особистості, що: визначає рівень реалізації власної індивідуальності (О.Л. Яковлева); має прояв у перетворювальному ставленні до дійсності та прагненні до самореалізації (М.В. Корепанова); залежить від творчої унікальності особистості (Є.П. Варламова, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов); дає можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях (О.О. Попель);

– певний рівень психічних можливостей особистості, її внутрішньої енергії, спрямованої на її творче самовираження та самоствердження (Б.Д. Паригін); сукупність об'єктивних можливостей і внутрішніх особистісних факторів, серед яких головну роль відіграють творчі здібності та особисте ставлення до творчості (В.І. Андрєєв, Я.А. Пономарьов, А.В. Хуторської); ресурс творчих можливостей людини, здатність до здійснення творчих дій (В.О. Моляко); сукупність реальних можливостей (Г.Л. Піхтовщиков, Л.І. Московичева);

– складову людського капіталу, що відображає можливості окремої особистості реалізувати себе в професійному, соціальному та особистісному планах (Г.В. Леонідова);

– внутрішню готовність особистості до самореалізації у творчій діяльності (Г.В. Валєєв); одержані особистістю та самостійно вироблені вміння та навички, здібності до дії (Л.Д. Столяренко); систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичність розуму, відкритість усьому новому), що дають людині змогу оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності, набутих знань, умінь, переконань, які великою мірою визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до здійснення діяльності) (В.Г. Риндак);

- засіб реалізації творчої та інтелектуальної активності особистості (Ф.А. Виданов, Д.Б. Богоявленська);
- соціально-психологічну установку на нетрадиційне розв'язання суперечностей об'єктивної реальності (Є.В. Колеснікова);
- основу психічного розвитку індивіда, завдяки якій визначаються темп і напрями формування особистості (О.М. Матюшкін, В.В. Давидов); характеристику рівня розвитку особистості у професійному, кваліфікаційному, культурному планах (В.В. Сартаков);
- сформоване почуття нового, відкритість усьому новому, система знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність людини (Т.Г. Браже, Ю.М. Кулюткін).

Отже, визначаючи творчий потенціал, науковці частіше розглядають його як якість, властивість, системну характеристику особистості, яка відображає готовність до творчої діяльності та передбачає здатність і прагнення до творчості, що дає людині можливість творити, знаходити нове, невідоме їй самій, діяти оригінально та нестандартно в різноманітних ситуаціях.

П.Ф. Кравчук, П.П. Платонов, Л. Фейєрбах розглядають взаємозв'язок творчого потенціалу із “сутнісними силами людини”, що відображають її творчу сутність. П.Ф. Кравчук вважає, що творчий потенціал виявляється за допомогою творчої сили, яка визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей, творчих здібностей особистості до перетворення самої себе [8]. Т.І. Торгашина визначає творчі сили як “сукупність проявів особистісних функцій, спрямованих на вирішення зовнішніх та внутрішніх проблем особистості, з метою перетворення зовнішнього світу та самого себе” [20, с. 52]. На її думку, творчі сили “...визначають ступінь розвитку творчого потенціалу особистості, який може виявлятися на різних рівнях творчості” [20, с. 55].

К.О. Гуськова співвідносить поняття “творчий потенціал” та “когнітивна креативність”, розуміючи останнє як творчі здібності й задатки, що базуються на особливостях творчого мислення людини. Когнітивну креативність (вербальну та образну) автор розглядає як творчий потенціал особистості, показником якого є поведінкова креативність (потенційна креативність, що виявляється в поведінці людини) [7, с. 43].

Н.Ю. Посталюк пов'язує виявлення та формування творчого потенціалу особистості з поняттям “творчий стиль діяльності”. Останнє він розуміє як “стійке поєднання способів та засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер і цілісність” [17, с. 13]. На його думку, творчий стиль діяльності вимагає наявності в особистості: здатності до бачення проблем як стрижневої ознаки креативності; оригінальності мислення; легкості асоціювання; гнучкості мислення; легкості генерування ідей; критичності мислення; здатності до перенесення – трансформації засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію; готовності пам'яті.

Як одиницю дослідження творчого потенціалу особистості Д.Б. Богоявленська пропонує розглядати інтелектуальну активність як інтегральну властивість з її основними компонентами: інтелектуальними (загальні ро-

зумові здібності) та неінтелектуальними (перш за все, мотиваційними) факторами розумової діяльності [2, с. 23].

Таким чином, сутнісні сили людини відображають її творчу сутність. За допомогою творчої сили виявляється творчий потенціал, визначається рівень його розвитку. Але виявлення та формування творчого потенціалу здійснюються через творчий стиль діяльності, який вимагає його наявності. Одиницею дослідження творчого потенціалу особистості є інтелектуальна активність. Когнітивна креативність являє собою частку творчого потенціалу, показником якого є поведінкова креативність.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення структури та критеріїв оцінювання творчого потенціалу.

Т.А. Веретенникова та В.Г. Риндак вважають, що творчий потенціал становить “комплекс здібностей інтелекту, комплекс якостей креативності, комплекс особистісних проявів (емоційних, свідомих, несвідомих, вольових, поведінкових та ін.)” [6, с. 22].

На думку Т.І. Торгашиної, творчий потенціал відображає “як внутрішні (ставлення особистості до виконуваної діяльності), так і зовнішні (результативні) аспекти цієї діяльності” [20, с. 68].

І.В. Львова вважає, що творчий потенціал особистості становлять:

- світоглядні якості: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов'язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самопізнання, самовираження тощо;

- ціннісні якості: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність, критичність;

- інтелектуальні якості: далекоглядність (уміння прогнозувати), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму, варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу й синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність;

- вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, уміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість, неабияка енергійність, упевненість у собі [10, с. 45–46].

Зарубіжні дослідники у творчому потенціалі виділяють аспекти, пов'язані з поведінкою та мисленням. На їх думку, креативну особистість характеризує: уява, інтуїція, відкритість, готовність іти на ризик та висока толерантність до всього неясного (Ф. Барон, Н. Мейер, Д. Пірто, Е. Хілгард); здібність ставити завдання, концентруватися, приймати конфлікт і готовність до перетворення щодня (У. Фромм); самодовільність, виразність, легкість (А. Маслоу); пам'ять, научуваність, цілеспрямованість, передбачення, соціальне пристосування, допитливість (У. Грей); швидкість (продуктивність), чіткість, пластичність, рухливість, оригінальність, диве-

ргентність мислення (Д. Гілфорд, К. Тейлор), творча поведінка, що містить дії проектування, планування та винахідництва (Д. Гілфорд).

А.Б. Залкінд, В.Ф. Овчинников, М.М. Ростовцев, С.Л. Рубінштейн, П.К. Енгельмейер та інші визначають, що сутність творчого потенціалу не тільки в сукупності певних якостей особистості, творчих можливостей, а й у характері їх складного взаємозв'язку, його спрямованості та міри напруженості.

Тобто творчий потенціал характеризується не тільки наявністю творчих можливостей (природних задатків до творчості), а й причиною, що стимулює до їх реалізації. Він відображає властивість особистості інтегрувати власні дії із цілеспрямованого подолання конкретної суперечності з метою виходу за межі досягнутого, самореалізації.

О.О. Попель виділяє такі структурні компоненти творчого потенціалу: мотиваційний (виражає пізнавальну мотивацію людини, її інтереси, орієнтацію на творчу активність); інтелектуальний (виражається в оригінальності, гнучкості, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій, творчій уяві, спеціальних здібностях); емоційний (характеризує емоційне налаштування на творчий процес, емоційний супровід творчості); вольовий (має прояв як увага, самостійність, здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю, вольового напруження, спрямованості на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливості до результатів власної творчості) [16, с. 34–35].

Т.І. Торгашина називає мотиваційно-особистісний, інтелектуально-змістовний, процесуально-діяльнісний компоненти творчого потенціалу. Мотиваційно-особистісний компонент характеризує наявність потреб у творчій діяльності, що виявляється в мотивах, прагненнях, інтересах. Інтелектуально-змістовний – наявність можливостей до перетворювальної діяльності, що виявляється у творчих здібностях, знаннях, уміннях, навичках. Процесуально-діяльнісний – саму діяльність за рівнем самостійності, інтенсивності, продуктивності, організованості [20, с. 70].

До критеріїв творчого потенціалу дослідники зараховують: потребу у творчому саморозвитку; знання про феномен творчості, закономірності творчого процесу, навколишній світ і місце людини в ньому; переконання у творчій перетворювальній місії людини; знання про методи творчої діяльності; уміння та навички; необхідні для творчої діяльності та конструювання взаємодії в соціальному середовищі, здібності для творчої діяльності; особливості перебігу емоційно-вольових процесів; здібність до вольової саморегуляції; здібність до рефлексії (Л.К. Веретенникова); рівень сформованості пізнавального інтересу; пізнавальну самостійність; продуктивність (характеристика створюваного нового) (Т.І. Торгашина).

Підкреслюється, що: творчий потенціал закладений у кожному та він не є незмінним (О.М. Матюшкін); завдання навчання не в досягненні всіма вищого рівня творчості, а у створенні умов для самореалізації кожного на відповідному рівні (Т.І. Торгашина).

Л.К. Веретенникова вважає, що формування готовності до розвитку творчого потенціалу передбачає вирішення таких завдань: актуалізація потреби учнів у розвитку творчого потенціалу та створення необхідних умов; орієнтація мотиваційної сфери на розвиток творчого потенціалу; трансляція знань про способи творчої діяльності й способи саморозвитку; формування вмінь і навичок творчого саморозвитку. Серед шляхів розвитку творчого потенціалу вона називає: збагачення змісту освіти (забезпечення особистісної значущості змісту освіти для учнів, наповнення його інформаційним матеріалом про сутність, закономірності, способи здійснення творчого процесу, особистості творців, творчі відкриття людства та ситуаціями для засвоєння, що передбачають пошук, відкриття, творіння); створення розвивального освітнього простору, в якому актуалізуються потреби в розвитку творчого потенціалу; атмосферу прийняття людської індивідуальності, сприятливий психологічний клімат, стиль, тон відносин.

**Висновки.** Таким чином, поняття “творчий потенціал” є предметом дослідження психолого-педагогічної науки. Як компонент психологічної структури людини творчий потенціал є основою її розвитку та необхідною умовою здійснення творчого процесу. Ця характеристика надає людині можливість творити, знаходити нове, самостійно приймати рішення, діяти оригінально та нестандартно в різноманітних ситуаціях, інтегрувати власні дії із цілеспрямованого подолання конкретної суперечності з метою виходу за межі досягнутого, самореалізації.

Проблема вивчення творчого потенціалу потребує подальшого дослідження, що стосується способів його діагностування, шляхів формування.

#### **Список використаної літератури**

1. Андреев В.И. Актуальные вопросы творчества в учебном процессе советской высшей школы / В.И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1977. – 34 с.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002.
4. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. – М. : Сов. Энциклопедия, 1994.
5. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. – М., 2002. – 256 с.
6. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала современного школьника / Л.К. Веретенникова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 1. – С. 15–24.
7. Гуськова Е.А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дисс. ... канд. психол. наук / Е.А. Гуськова. – М., 2007. – 212 с.
8. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / П.Ф. Кравчук. – М., 1992. – 32 с.
9. Леонидова Г.В. Творческий потенциал населения: состояние и условия воспроизводства / Г.В. Леонидова // СИСП., 2012. – № 4. – С. 11.
10. Львова И.В. Психологические факторы развития креативности личности: дисс. ... канд. психол. наук / И.В. Львова. – Новосибирск, 2005. – 203 с.

11. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / пер. с англ., Г.А. Балла. – Киев ; Донецк : Инст. психол. АПН Украины, 1994. – С. 15.
12. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / В.О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
13. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
14. Мясичев В.Н. Проблемы способностей / В.Н. Мясичев. – М. : Наука, 1962. – 73 с.
15. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
16. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
17. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1989. – 204 с.
18. Семотюк О.П. Сучасний словник іншомовних слів / О.П. Семотюк. – Х. : Ранок, 210. – 688 с.
19. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
20. Торгашина Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : дисс. ... канд. пед. наук / Т.И. Торгашина. – Вологод, – 1999. – 220 с.
21. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М., 1997. – 224 с.
22. Guilford J.P. Creativity: a quarter century of progress / J.P. Guilford // Perspectives in Creativity (Eds. L.A. Taylor, J.W. Getzels). – Chicago : Aldme, 1975. – P. 37–59.
23. Taylor C.W. Various approaches and definitions of creativity / C.W. Taylor ; R. Sternberg (Ed.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 99–126.
24. Torrance E.P. Education and Creative Potential / E.P. Torrance. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1963. – 167 p.

*Стаття надійшла до редакції 16.08.2013.*

---

**Кохан Л.В. Теоретические вопросы формирования творческого потенциала личности**

*В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросам определения сущности, структуры творческого потенциала личности, путей его формирования.*

**Ключевые слова:** *творчество, потенциал, творческий потенциал.*

**Kokhan L. Theoretical background of the personality creative potential**

*The article contains definitions of the notions “creativity” and “potential” and analysis of the psychological and pedagogical literature on the topic “personality creative potential” and it is found that the notion “creative potential” has different meanings. It can be: dynamic, integrative quality, attribute of a personality with system nature; system of artistic (creative) traits; prospective creativity; complex description of a personality; a certain level of creative abilities of human resource; a component of human capital; inner willingness to personal fulfillment in the creative work; the system of personal abilities; a means of artistic and intellectual activity of the individual; social and psychological setting for unconventional solution of contradictions in objective reality; the basis of the mental development of the individual; openness to everything new.*

*The relationship of “creativity” with the concepts of “essential powers of man”, “creative power”, “cognitive creativity”, “intellectual activity”, “creative style in activity”, which are described in psychological and pedagogical literature were analyzed. The essential powers of man reflect their creative nature. The level of creative potential is determined by the creative power. But defining and forming of the creative potential occurs through creative style of practice, which requires its presence. The unit of study of the creative potential is the intellectual activity as an integral feature of its main components: intellectual (general mental ability) and non-intelligent (primarily motivational) factors of mental activity. Cognitive creativity, as creative abilities and inclinations, based on the features of creative thinking of an individual, represents the share of creativity, which is indicated by the behavioural creativity (prospective creativity in human behaviour). Creative potential reflects the feature of an individual to integrate his/her actions into purposeful overcoming of a specific contradiction to go beyond the reached limits, self-actualization.*

*The article analyses different approaches to determining the structure and criteria of the creative potential. The scientists distinguish: motivational, emotional, volitional, personality motivational, intellectually-informative, process-practical and other components of creative potential.*

*Based on the analysis of the literature, problems of training of the development of creative potential and ways of its formation are highlighted, the article emphasizes that creative potential is inherent in everyone and is not permanent, the purpose of learning is not to reach the highest level of creativity by everyone, but to create conditions for self-actualization of everyone at the appropriate level.*

**Key words:** *creativity, potential, creative potential.*

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ, ЗНАЧУЩИХ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглянуто актуальну педагогічну проблему, пов'язану з розвитком компонентів структури особистості майбутніх економістів, значущих для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності. За результатами аналізу структури особистості виявлено та охарактеризовано провідні із зазначених компонентів. Зроблено загальні пропозиції щодо організації їх цілеспрямованого формування під час фахової підготовки майбутніх економістів у ВНЗ.*

**Ключові слова:** майбутні економісти, фахова підготовка у ВНЗ, інноваційна економічна діяльність, психологічна структура особистості, готовність до інноваційної фахової діяльності.

Актуальність теми дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку економічної системи України в умовах трансформації. У ринковій економіці інноваційна діяльність підприємств – один із найвагоміших чинників, які дають підприємству змогу посідати стійкі ринкові позиції й отримувати перевагу над конкурентами в тій галузі, що є сферою комерційних інтересів цього підприємства. Отже, високої значущості набуває така організація фахової підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, яка забезпечує формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності. Така готовність є одним із психічних новоутворень у структурі особистості, має зв'язок з іншими її компонентами, а отже, залежить від їх сформованості та спрямування.

Проблеми, пов'язані з вивченням особистості, визначенням її провідних характеристик, особливостей її психічного розвитку, психологічної структури особистості та її складових, досліджені багатьма науковцями, зокрема К. Абульхановою, Б. Ананьєвим, Л. Анциферовою, Л. Божович, Б. Зейгарником, О. Леонтєвим, Б. Ломовим, С. Максименком, А. Петровським, К. Платоновим, В. Рибалкою, С. Рубінштейном, Д. Узнадзе, І. Фельдштейном та ін. Проте проблема науково обґрунтованого, системного та цілеспрямованого формування компонентів структури особистості майбутніх економістів, значущих для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності, поки не знайшла достатнього висвітлення в психолого-педагогічній літературі.

**Метою статті** є визначення, аналіз і надання характеристики компонентам структури особистості майбутніх економістів, значущим для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності, та виявлення шляхів їхнього розвитку під час фахової підготовки економістів у ВНЗ.

Схематично структуру особистості можна зобразити так (див. рис.) [3, с. 192]. Як видно зі схеми, визначальною в ній є світоглядна складова, що відтворює суспільно значущі якості та особливості особистості, які дають їй можливість посісти гідне місце в суспільстві. Вона зумовлює певні особливості індивідуально-психологічної складової як специфіки функціонування психічних процесів, властивостей, станів і утворень та соціально-психологічної складової, тобто якостей і характеристик, що дають особистості змогу виконувати певні соціальні ролі в межах суспільних статусів; формує її ціннісні орієнтири, які, у свою чергу, впливають на формування інтересу до фахової діяльності та її мотивів. Отже, формування, перш за все, інноваційного світогляду в процесі фахової підготовки майбутніх економістів у ВНЗ є вельми актуальним для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності як особливого психічного утворення в структурі особистості.

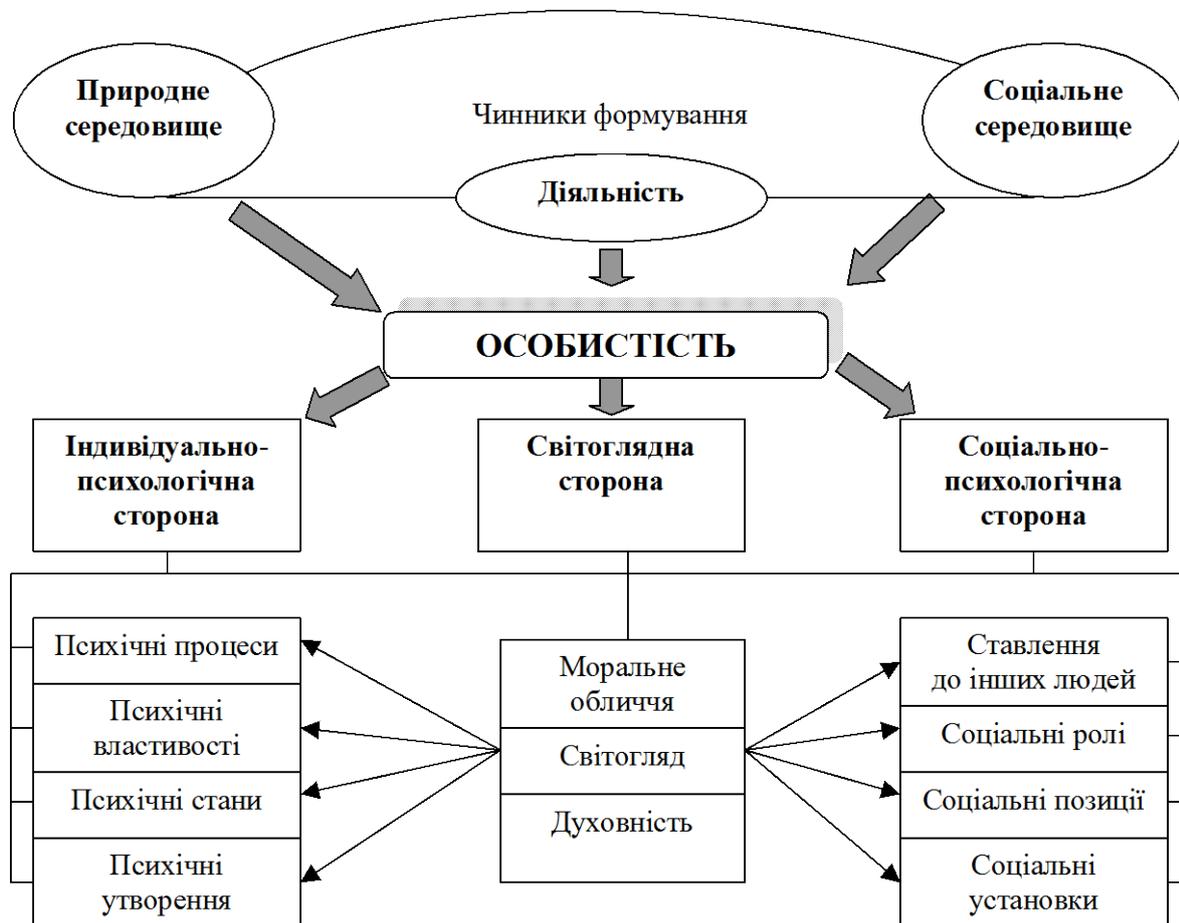


Рис. Психологічна структура особистості

Якщо виходити з позицій діяльнісного підходу стосовно формування особистості в процесі діяльності, то важливу роль у її структурі відіграють мотиви діяльності, інтерес до неї та ціннісні орієнтири, на базі яких людина діє. Відповідно, важливо визначити зміст та особливості формування зазначених компонентів стосовно інноваційної діяльності майбутніх еко-

номістів у фаховій сфері. І оскільки діяльність людини відбувається в соціальному середовищі, важливо визначити, які саме соціальні установки є актуальними для успішної інноваційної фахової економічної діяльності.

Для формування інноваційного світогляду майбутніх економістів у край важливою є, перш за все, наявність відповідних *ціннісних орієнтацій*, які регулюють та спрямовують їхню поведінку й діяльність у фаховій сфері. Під ціннісною орієнтацією розуміють свідоме оцінювання явищ і предметів навколишнього світу з погляду їх значущості для задоволення потреб та інтересів людини. Дослідження цінностей у професійній сфері [5] дало можливість сформувати два умовні блоки.

До першого входять такі цінності професії, як її престижність і поважність, можливість отримувати високу оплату, духовне задоволення, збереження власної індивідуальності. Таке ставлення до майбутньої професії може відігравати важливу роль при її виборі, але є недостатнім для людини, яка прагне стати професіоналом у своїй галузі.

Для фахівця з певним рівнем інноваційної культури, крім зазначених, характерні також цінності другого блоку. Вони включають прагнення внести в роботу елементи творчості, різноманітності, мати активні соціальні контакти, розвивати себе та досягати певних професійних результатів.

Найважливішою в аспекті порушеної проблеми є *особистісна цінність творчості*, оскільки інноваційна економічна діяльність має творчий характер і вимагає від майбутніх фахівців здатності генерувати, розробляти та реалізовувати нововведення (наприклад, нові ефективні методи господарського управління наукою, виробництвом та іншими сферами діяльності через реалізацію функцій прогнозування й планування, фінансування, ціноутворення, мотивації та оплати праці, оцінювання результатів діяльності). Саме зазначена цінність має бути покладена в основу цілеспрямованого формування інноваційного світогляду майбутніх економістів у процесі їх фахової підготовки у ВНЗ засобами інноваційної стратегії освіти. Тобто характер організації навчально-пізнавальної діяльності має змінитися порівняно з традиційними способами навчання: на перший план виходять творчі і продуктивні завдання, що визначають сенси й мотиви вибору суб'єктів навчання [2].

Саме особистісна цінність творчості має стати підґрунтям для формування *інноваційного світогляду* майбутніх економістів під час їхньої фахової підготовки у ВНЗ. Світогляд як концептуальна система поглядів людини на світ, на себе і своє місце у світі є ядром структури особистості. Саме за умов сформованого інноваційного світогляду цінність творчості у фаховій сфері втілюється у практичні інноваційні дії, що є найважливішим для успішної роботи економістів, оскільки ефективний розвиток підприємства пов'язаний з отриманням переваги над конкурентами і збільшенням прибутку не стільки за рахунок маніпуляції цінами, скільки шляхом постійного оновлення номенклатури виробів та розширення напрямів діяльності підприємства [6], що вимагає від фахівців з економіки активних компе-

тентних і креативних дій. Державний стандарт (освітньо-професійна програма підготовки економістів) містить достатній потенціал для формування в них інноваційного світогляду на базі дисциплін, які вивчаються у ВНЗ, що має знайти відображення в їхньому навчально-методичному забезпеченні. Проте реальна практика підготовки майбутніх економістів показує, що завдання інноваційного (творчого) характеру представлені в ньому недостатньо повно, досить безсистемно та розроблені здебільшого лише для окремих спецдисциплін. При цьому такі завдання традиційно наявні в методичних матеріалах з економічних дисциплін як окремі розрізнені кількісні завдання, спрямовані, здебільшого, на формування вмінь розрахунку за формулами та комбінування останніх. При цьому формуються репродуктивні розрахункові вміння, що складно пов'язуються між собою у свідомості студентів і не становлять цілісності, системи, не забезпечують виконання комплексних дій, з яких складається фахова діяльність. Для подолання зазначеної проблеми необхідно використовувати комплексні міждисциплінарні навчальні проекти, ділові ігри, кейси, зміст і структура яких дають змогу в умовах навчального закладу здійснювати зазначені вище види інноваційної економічної діяльності як цілісність, у вигляді, наближеному до реального, що сприятиме формуванню і системних уявлень студентів про майбутню діяльність, і практичних комплексних фахових умінь інноваційного змісту.

Проте процес формування інноваційного світогляду майбутніх економістів не повинен обмежуватися лише фаховими дисциплінами, оскільки його природа є значно ширшою, ніж сфера майбутньої професії. Мета навчального закладу в цьому сенсі – навчити молоду людину бачити світ як такий, що перебуває в постійному розвитку, нагромадженні і подоланні суперечностей; знати властивості суперечностей і закони їх подолання; бачити себе як частину світу, що розвивається, від котрої залежить напрям і швидкість його розвитку; і найголовніше – бачити інновації як частину процесу розвитку світу. Формування інноваційного світогляду має здійснюватися системно, на матеріалі дисциплін різних циклів, зокрема творчий підхід викладачів до викладання суспільно-гуманітарних дисциплін (соціології, філософії, психології, історії, економічної теорії тощо) відкриває найбільш сприятливі можливості для подолання світоглядного догматизму, розширення світогляду фахівців за умови використання у процесі їх викладання таких методів навчання, як проблемні лекції, семінари-диспути, дискусії з невирішених наукових питань, евристичні бесіди, творчі індивідуальні роботи тощо. У навчальному закладі повинна бути створена спільна комплексна методична розробка – “Банк фахових інноваційних завдань”, що має містити дидактичні засоби інноваційного змісту з різних дисциплін, базуватися на засадах системного, синергетичного та компетентнісного підходів, систематично оновлюватися й доповнюватися.

Результатом сформованості інноваційного світогляду та мислення є *інтерес до інноваційної фахової діяльності*, на базі якого формуються від-

повідні особисті мотиви як рушійна сила її здійснення. Досліджуючи загальні закономірності формування інтересу майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності, ми спиралися на позицію дослідника С. Крягжде, згідно з якою для утворення інтересів суттєве значення має як початковий етап – виникнення ситуативного інтересу, так і подальший його розвиток, який стає можливим лише в результаті багаторазового повторення певної діяльності та ситуацій, що має супроводжуватися емоційним підкріпленням унаслідок усвідомлення успіху та задоволення особистих потреб. При цьому фаховий інтерес варто поділяти за трьома рівнями: інтерес “споживача”, інтерес “діяча” та “власне фаховий” інтерес [4, с. 25–26]. Останній рівень розвитку фахового інтересу є найважливішим як для майбутніх економістів (забезпечує соціалізацію особистості), так і для суспільства (сприяє формуванню готовності випускників ВНЗ до інноваційної фахової діяльності та, відповідно, виконанню вимог соціального замовлення). Проте для формування цього рівня розвитку фахового інтересу необхідна попередня сформованість його нижчих рівнів, що можливо тільки за умови наближення змісту навчання до реальної інноваційної економічної діяльності, набуття студентами практичного досвіду здійснення інноваційних фахових дій під час підготовки, що потребує запровадження в навчальний процес відповідних дидактичних методів і засобів.

Зауважимо також, що майбутні економісти мають бути здатні не лише до креативного застосування фахових знань і вмінь, а й до усвідомлення будь-якої проблеми в широкому світоглядному контексті, до врахування можливих соціальних наслідків прийнятих рішень, гуманного запровадження інновацій і технологій, що зумовлює актуальність цілеспрямованого формування соціально-психологічної складової структури особистості майбутніх економістів під час їхньої фахової підготовки у ВНЗ. Зазначимо, що формування необхідних соціальних якостей майбутніх економістів, проектування соціального змісту інноваційної економічної діяльності практично відсутні в навчальному процесі. У зв'язку із цим слід особливу увагу звернути на формування в майбутніх економістів *соціальної компетентності* як інтегрованої характеристики особистості, що надає людині можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з іншими соціальними суб'єктами, брати участь у соціально значущих проєктах та продуктивно виконувати соціальні ролі [1, с. 92].

Відповідно, економічні ситуації й завдання інноваційного змісту, що освоюються засобами імітаційного моделювання, навчального проектування, ділових ігор тощо, мають розроблятися за участю викладачів психолого-педагогічних та суспільно-гуманітарних дисциплін і містити не лише предметні елементи, а й соціально-психологічну специфіку майбутньої діяльності. Результати соціологічних та психологічних досліджень, що повинні виконуватися студентами при вивченні дисциплін суспільно-гуманітарної спрямованості, мають бути пов'язані з тематикою їх курсових та дипломних робіт, ураховані в пропонованих рекомендаціях та відтворе-

ні у відповідних підрозділах цих робіт. Тематика має бути продумана і розроблена економічними кафедрами заздалегідь спільно з кафедрами суспільно-гуманітарного напрямку. При формуванні компетентності студентів у прийнятті інноваційних рішень під час аналізу фахових ситуацій необхідно вчити їх паралельно проводити соціологічну експертизу рекомендацій, пропозицій, проектів тощо. Потужним засобом формування необхідних та усунення небажаних якостей є соціально-психологічні тренінги, потенціал яких, на жаль, далеко не повністю використовується при підготовці економістів, що потребує подальшої роботи викладачів у цьому напрямі.

**Висновки.** Таким чином, нами визначено й охарактеризовано провідні компоненти структури особистості майбутніх економістів, значущі для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності, окреслено шляхи їхнього розвитку під час фахової підготовки у ВНЗ, що має бути покладено в основу розробки відповідної педагогічної системи. Останнє плануємо визначити як напрям подальших досліджень.

#### **Список використаної літератури**

1. Зарубінська І.Б. Соціальний інтелект та його діагностика: історичний аспект / І.Б. Зарубінська // Наукові записки : зб. наук. статей / М-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова ; укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXVIII (78). (Серія “Педагогічні та історичні науки”).
2. Козляковський П.А. Психологічні відмінності традиційної й інноваційної стратегій організації освіти [Електронний ресурс] / П.А. Козляковський. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002\\_7/7-10.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-10.pdf).
3. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях : учеб. пособ. / В.Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2008. – 254 с. : ил. – (Серия “Учебное пособие”).
4. Крягжде С. Управление формированием профессиональных интересов / С. Крягжде // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 23–30.
5. Миленкова Р.В. Світоглядні засади формування інноваційної культури майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Р.В. Миленкова. – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/611/index-1816406.html>.
6. Сутність і структура інноваційної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buklib.net/books/27731/>.

*Стаття надійшла до редакції 23.08.2013.*

---

#### **Кошелева Н.Г. Характеристика компонентов структуры личности будущих экономистов, значимых для формирования их готовности к инновационной профессиональной деятельности**

*В статье рассмотрена актуальная педагогическая проблема, связанная с развитием компонентов структуры личности будущих экономистов, значимых для формирования их готовности к инновационной профессиональной деятельности. По результатам анализа структуры личности выявлены и охарактеризованы основные из указанных компонентов. Сделаны общие предложения относительно организации их целенаправленного формирования во время профессиональной подготовки будущих экономистов в вузе.*

**Ключевые слова:** *будущие экономисты, профессиональная подготовка в вузе, инновационная экономическая деятельность, психологическая структура личности, готовность к инновационной профессиональной деятельности.*

**Kosheleva N. Characteristic components of personality structure of future economists, important for the formation of their readiness for innovative professional activity**

*In the article the problem of formation of future economists' readiness for innovative professional activity is considered. It is actual for activity of modern Ukrainian higher educational establishments carrying out training of economic profile specialists. It is noted that the formation of such a readiness in structure of future economists' personality provides, in particular, successful performance of professional tasks of innovative character in the future and competitive advantages to the enterprise on the basis of which their professional activity will be carried out. Necessity of system studying and scientifically grounded purposeful formation of components of future economists' personality structure, significant for formation of their readiness for innovative professional activity, in the course of their training in higher educational establishments is proved. It is the purpose of the article.*

*In the article one of the approaches to creation of personality's structure, gained an official recognition in modern psychology is analyzed. According to the results of the personality's structure analysis its main components, being significant for formation of future economists' readiness to innovative professional activity are revealed and characterized. It is proved that they are: innovative outlook, formation of valuable reference points in the sphere of creation and realization of professional innovations, interest to innovative professional activity and the social personality's attitude actual for successful innovative professional economic activity. Incomplete assonance between provisions of the state educational standard of economists ' preparation which contains sufficient potential for readiness formation for innovative professional activity, and real practice of their preparation in the higher educational establishments which traditional technologies don't realize a specified task to the full extent is defined in the article. Resolution of this contradiction by development and deployment of specially organized pedagogical system of future economists' preparation to innovative professional activity in educational process of economic higher educational establishments is offered.*

**Key words:** *future economists, professional preparation in Institute of higher, innovative economic activity, psychological structure of personality, readiness to innovative professional activity.*

## СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

*У статті проведено аналіз соціально-філософського підґрунтя модернізації освіти в суспільстві. Визначено основні філософські підходи до модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи.*

**Ключові слова:** філософія освіти, модернізація професійної підготовки викладача, філософські засади модернізації освіти, глобалізація освітніх процесів.

У своєму історичному розвитку людство весь час перебувало у стані перманентних соціально-економічних змін, зумовлених техніко-технологічними й науковими досягненнями, розвитком суспільно-культурних відносин та іншими загальнолюдськими чинниками. Відповідних змін набувала система освіти, відображуючи зміни суспільства та піднімаючись на все вищі щаблі навчально-виховного й науково-методичного розвитку.

Новітні чинники суспільного життя, насамперед, глобалізація та інформаційна революція, демократизація й становлення ринкових відносин, інтенсифікація суспільних відносин та міждержавних культурних зв'язків спонукають систему освіти готувати людину до життя в нових історичних умовах. Прогностичний випереджальний характер освіти відносно суспільства висуває перед педагогічним співтовариством непросте завдання розробки науково-методологічних засад оновленої системи професійної підготовки майбутніх фахівців, здатної реагувати на перманентні зміни суспільного розвитку.

Загальний напрям принципів змін охоплюється поняттям “модернізація”, зміст якого включає в себе оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які були досягнуті педагогічним товариством у попередньому історичному періоді. У перекладі з французької термін “moderne” у буквальному розумінні означає “найновіший”, “сучасний”. У цьому розумінні “модернізація” цілком справедливо може висвітлюватись як процес “осучаснення” освіти відповідно до тих вимог, які формує реальний життєвий процес [3].

Що ж це за вимоги і якими мають бути відповіді на них відповідно до потреб часу; за якими параметрами мають розгортатись модернізаційні процеси й що з традиційно притаманного освіті має залишитись у ній незмінним; на яких принципах і в яких напрямках має здійснюватись реальна модернізація освіти і якими якостями має володіти викладач вищої школи, щоб іти в ногу з часом?

**Метою статті** є висвітлення соціально-філософських аспектів модернізації освіти.

На пошук відповідей на ці запитання спрямовані дослідження науковців соціально-філософського та психолого-педагогічного напрямів. При цьому педагогічне наукове товариство у своїх фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях щодо модернізації освітніх процесів усе бі-

льше шукає соціально-філософське підґрунтя педагогічних концепцій, принципів та шляхів модернізації. І це цілком справедливо, адже, по-перше: освіта в сучасних умовах має гармонійно відображати процеси глобально-соціальних змін соціуму та впливати на його розвиток; по-друге, концепції філософського бачення стратегій модернізації вітчизняної системи освіти, шляхів реалізації цих стратегій в умовах процесів глобалізації мають аналізувати сучасні світові тенденції модернізації освіти та відповідати культурним традиціям української освіти.

Аналіз дисертаційних досліджень, філософських, психологічних і педагогічних праць, присвячених питанням модернізації освіти, засвідчив, що різноманітні аспекти проблеми пошуку підґрунтя сучасних модернізаційних процесів певною мірою знайшли відображення в науковій літературі. Серед зарубіжних авторів слід назвати, насамперед, Ф. Альтбаха, Г. Беккера, Д. Белла, М. Вебера, Я. Вайнсберга, Д. Гелбрейта, П. Друкера, М. Кастельса, Р. Лукаса, А. Маршалла, Т. Парсонса, Е. Тоффлера, С. Хантингтона, К. Ясперса та ін. В Росії до цієї тематики звертались такі вчені, як: А. Алексєєв, Б. Гершунський, А. Дайновський, О. Добринін, В. Іноземцев, С. Зарецька, Л. Колесникова, С. Кузьмін, Д. Ліхачов, Н. Никандров, Л. Поляков, В. Савельєв, В. Щетинін, Л. Якобсон та ін. Значний внесок у формування філософсько-теоретичних засад модернізації освіти зробили українські вчені: В. Андрущенко, В. Бех, Л. Губерський, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Лутай, О. Ляшенко, С. Максименко, М. Михальченко, В. Огнев'юк, О. Савченко, В. Ткаченко, А. Чухно та ін.

Чимало досліджень модернізації освітніх процесів ґрунтується на наукових поглядах видатних учених: філософів – М. Бердяєва, І. Канта, Г. Сковороди, Л. Фейєрбаха; педагогів – А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського; психологів – Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна.

З іншого боку, у державних документах, які визначають розвиток освітніх процесів в Україні, декларуються напрями модернізації, що відповідають викликам світового суспільства, без зазначення соціально-філософського підґрунтя принципів та умов їх реалізації. Також поодинокими є наукові розвідки соціально-філософського підґрунтя теоретико-методичних засад модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи, які мають бути готовими забезпечувати оновлені освітні процеси.

**Мета статті** – висвітлення соціально-філософських засад модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи як складової модернізації вищої освіти в умовах глобалізаційних викликів суспільства.

На глибоке переконання В.П. Андрущенко [2], “філософію здавна називають “наукою наук”...Завдяки своїй унікальній природі й суспільного статусу як методологічної і світоглядної платформи будь-якого пізнання і практики філософія справді забезпечує всезагальне наукобачення і науковчення...”. Погоджуючись із запропонованим визначенням, ми глибоко переконані, що пошук обґрунтування модернізаційних змін в освіті, зокрема педагогічній, слід починати, перш за все, у філософському дискурсі.

У межах філософії дослідження проблем сучасної освіти набуло постійного характеру, сформувалися освітні напрями досліджень. З'явилися філософські праці на освітню проблематику узагальнювального характеру. У них здійснено спроби в межах того чи іншого концептуально-методологічного підходу визначити зміст, функції, соціальну роль нової освітньої методології та заснованої на ній освітньої діяльності в суспільстві, що перебуває в стані постійних змін на етапі постіндустріального розвитку [7]. На базі вивчення процесу становлення й розвитку нової філософсько-освітньої методології у філософії відокремилась у відносно самостійну галузь нова дисципліна – філософія освіти.

На думку В. Андрущенка, Н. Михайлова та ін., філософію освіти недоцільно виділяти в окремий напрям філософії [8]. Філософія освіти розвивається в межах соціальної філософії, організовуючи комплексне й міждисциплінарне вивчення системи освіти. Предмет філософії освіти – це не тільки філософське осмислення самого процесу отримання знань, умінь і навичок, а й масштабне вивчення культурних надбань і цінностей, покликаних задовольнити потреби системи освіти. Філософія привносить у педагогіку масштабне бачення соціальних трансформацій і домінуючі у певному історичному періоді світоглядні концепції. Філософія освіти, висуваючи загальні, системні та фундаментальні завдання, об'єднує різні педагогічні напрями й привносить у процес освіти цілісність і гармонійність. Якщо педагогіка конкретизує форми необхідного для викладу знання, розробляючи систему викладання, реалізовує цілі та завдання освіти, то філософія освіти встановлює сутність системи освіти як соціального інституту, його зміст і взаємодію з іншими соціальними інституціями суспільства, а також місце в системі освіти процесу виховання. Взаємодія філософії освіти та педагогіки – це взаємодія тріади: філософія – філософія освіти – педагогіка [8]. Філософія як наука про сенс людського буття, як учення про загальні закони існування світу, життя й розуму має можливість через філософію освіти розглянути зміст і загальні закономірності становлення й розвитку системи освіти, проаналізувати функції цих систем у суспільстві.

Філософія освіти забезпечує узагальнену відповідь на питання розвитку освіти, оскільки займається граничними основами освіти й педагогіки (місце і зміст освіти в культурному універсумі, розуміння людини й ідеалу освіченості, зміст і особливості педагогічної діяльності тощо), і на цій основі здатна розробляти форми оптимізації освітньої практики [4]. Філософське дослідження освітніх проблем також відкриває можливості узагальнювального аналізу розвитку системи освіти в контексті основних соціокультурних змін сучасного суспільства. Висвітлення освітніх проблем у межах філософської методології також дає можливість дослідження взаємозв'язку соціальних та освітніх змін, що принципово важливо для модернізації освітньої діяльності.

У результаті вивчення наукових праць визначено загальні тенденції філософії освіти у XXI ст:

– усвідомлення кризи системи освіти, філософської думки й педагогічного мислення як вираження кризової духовної ситуації нашого часу;

– труднощі у визначенні ідеалів і цілей освіти, що відповідає новим вимогам науково-технічної цивілізації й інформаційного суспільства, що формується;

– конвергенція між різними напрямками у філософії освіти (наприклад, педагогічною антропологією та діалогічною філософією, критико-раціоналістичним і критико-емансипаторським напрямками);

– пошук нових філософських концепцій, що можуть слугувати обґрунтуванням системи освіти й педагогічної теорії й практики [6].

Для усвідомлення сучасних напрямів розвитку філософії освіти та трансформації її наукових здобутків для визначення шляхів модернізації вищої освіти необхідно вивчити філософські напрями й концепції, які є методологічною базою різних людинознавчих наук, у тому числі педагогіки.

Як стверджує А.І. Кузьмінський [5], упродовж ХХ ст. на базі вчень минулого склалися і продовжують функціонувати такі філософські напрями, концепції, як екзистенціалізм, неопрагматизм, неотомізм, неопозитивізм, біхевіоризм тощо. Ці напрями є основою для методології педагогіки відповідного історичного періоду й визначають концептуальні ідеї певного педагогічного спрямування (див. табл.).

Таблиця

**Характеристика основних філософських концепцій освіти**

Назва напрямку, основа педагогіки	Концептуальні ідеї	Особливості застосування в освіті	Основні представники
1	2	3	4
<b>Екзистенціалізм</b> (лат. <i>existentia</i> – існування) – філософська основа індивідуалізації навчання	Пропонує крайній індивідуалізм, протиставлення особистості суспільству й колективу. Заглиблення у власне “Я”, заперечуються об’єктивні знання й істини. Зовнішній світ постає таким, яким його сприймає внутрішнє “Я” кожної особистості. Моральні норми висвітлюються як продукт “саморефлексії”, як вираження абсолютної “свободи волі”, поза будь-якими вимогами суспільної діяльності. Ці ідеї породжують пасивність, елементи анархістського бунтарства. Центр виховного впливу – несвідоме (інтуїція, настрої, почуття, імпульсивність). Свідомість, інтелект, логіка мають другорядне значення. Головне в життєдіяльності індивіда – не розум, а почуття, віра, надія. Кожен залишає за собою право йти в житті своїм неповторним шляхом, незважаючи на загальнолюдські норми моралі	Заперечуються конкретні програми й підручники, проголошується ідея індивідуалізації	М. Бердяєв, М. Гайдеггер, К. Ясперс, Ж. Сартр, А. Камю, Е. Брейзах, Дж. Кнеллер, Г. Гоулд, У. Баррей, М. Марсель, О. Больнов

## Продовження табл.

1	2	3	4
<p><b>Неопрагматизм</b> (грец. <i>нео</i> – новий і <i>прагма</i> – дія, діяння) – філософська основа педагогіки самоствердження особистості</p>	<p>Базується на суб'єктивному ідеалізмі. Звідси заперечення об'єктивної істини, абсолютизація суб'єктивного досвіду, ідея самоутвердження особистості. Головними поняттями неопрагматизму є “досвід”, “справа”. Неопрагматики переконані, що об'єктивного наукового знання немає. Істинне лише те знання, яке здобує в процесі практичної діяльності, тобто корисне. Людина не повинна керуватися завчасно сформульованими принципами й правилами. Треба поводитись так, як диктують ситуація й мета. Відповідно основою навчального процесу стає індивідуальний досвід дитини, а метою освіти – процес “самовиявлення” притаманних їй від народження інстинктів і здібностей. Домінантною є опора на особистісну спрямованість виховання</p>	<p>Наслідками педагогіки, яка базується на ідеях неопрагматизму, є функціональна неграмотність значної частини випускників навчальних закладів</p>	<p>Ч. Пірс, У. Джемс, Дж. Дьюї, А. Маслоу, А. Комбс, Е. Келлі, К. Роджерс</p>
<p><b>Неотомізм</b> (лат. <i>нео</i> – новий і <i>Thomas</i> – Фома) – філософська основа релігійного виховання. Назва – від імені основоположника – релігійного діяча Фоми Аквінського</p>	<p>Побудова виховання на пріоритеті “духовного начала”. Обґрунтовується ідея “гармонійного поєднання” наукових знань і релігійної віри. Основні постулати цієї концепції: світ двоїстий – матеріальний, “мертвий”, “нижчого рангу” й духовний, багатий, благородний. Так само й Людина має “подвійну природу”: становлять єдність матерії і духу. Людина-індивід: як матеріальна, тілесна істота вона підкоряється законам природи й суспільства. Людина-особистість, що володіє безсмертною душею і підкоряється лише Богу. Наука безсила визначити цілі виховання, це може зробити лише релігія, яка відіграє стрижневу роль у вихованні. Неотомісти гостро критикують падіння моральних устоїв, злочинність, жорстокість. Вважають, що людина слабка, гріхозна і їй треба допомогти стати морально кращою, що треба виховувати загальнолюдські чесності: гуманізм, доброту, чесність, любов, непротивлення Богу і його випробуванням, покору, терпіння, сумління</p>	<p>Система навчання і виховання має позбутися зайвої раціональності. Освіта має бути спрямована на розвиток “досвідомого” намагання наблизитися до Бога</p>	<p>Ж. Марітен, У. Канінгхем, У. Макгакен, М. Казотті, М. Стефаніні</p>

## Продовження табл.

1	2	3	4
<p><b>Неопозитивізм</b> – філософська основа педагогіки раціоналізму</p>	<p>Представники цього напрямку у філософії ігнорують світоглядні аспекти наукових знань, принижують роль теорії, заперечують об’єктивні закони моралі і їх зумовленість соціальними відносинами, проповідують вічність моралі та біологічне успадкування. Своє формалістичне вчення про мораль називають метаетикою (від гр. meta – поза, після і eticos – той, що стосується моралі, етики), протиставляючи її нормативній етиці. Неопозитивісти вважають, що теорія моралі, щоб бути науковою, має утримуватися від розв’язання будь-яких моральних проблем, оскільки моральні судження не можна обґрунтувати за допомогою фактичних знань. Основні постулати філософії неопозитивізму: педагогіка слабка, оскільки в ній домінують безкорисливі ідеї й абстракції, а не реальні факти; виховання має бути звільнене від світоглядних ідей, від ідеології; сучасне життя потребує “раціонального мислення”</p>	<p>Повна гуманізація системи виховання. Створення умов для вільного самовираження особистості. Розвиток інтелекту. Формування людини, що мислить раціонально. Заперечення формування уніфікованих норм поведінки</p>	<p>П. Херс, Дж. Вільсон, Р.С. Пітере, Л. Кольберг, Дж. Конант</p>
<p><b>Біхевіоризм</b> (англ. behaviour – поведінка) – філософська основа виховання “індустріальної людини”</p>	<p>Біхевіоризм вважає предметом психології не свідомість, а поведінку людей, яку висвітлює як механічні реакції у відповідь на зовнішні подразники. Біхевіоризм не визнає активної ролі психіки, свідомості. Філософська концепція біхевіоризму характеризується такими постулатами: в основі – формула “стимул – реакція – підкріплення”. Головна ідея: людська поведінка є керованим процесом. Вона зумовлена стимулами й потребує позитивного підкріплення. Для того, щоб викликати певну поведінку, потрібно застосувати дієві стимули. Бажання, мотиви, характер, здібності людини ролі не відіграють. Значення мають лише дії – відповідні реакції на стимули. Моральні якості теж визначаються обставинами, стимулами. Головне – якнайкраще пристосуватися до середовища</p>	<p>У навчальному закладі мають панувати: атмосфера напруженої розумової праці; широке застосування техніки; всіляке стимулювання індивідуальної діяльності; суперництво у боротьбі за результат; виховання діловитості, організованості, дисциплінованості</p>	<p>Дж. Уотсон, Б. Скіннер, К. Халл, Е. Толмен, С. Прессі</p>

## Продовження табл.

1	2	3	4
<b>Гуманізм</b> (лат. <i>humanus</i> – людський, людяний) є філософським підґрунтям нової (неокласичної) методології педагогіки	Гуманізм – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. У його основі сповідування загальнолюдських цінностей: любові до людини, свободи, справедливості, гідності людської особистості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, благородства. Визнається взаємодія гуманістичних і національних цінностей. Стрижнева ідея: при формуванні особистості не можна застосовувати насилля, якими б благими цілями воно не обґрунтовувалося. Благо людини – вище за все. Норма людських відносин: принцип рівності, людяності, справедливості	На засадах гуманізму будується демократична, гуманна педагогіка, педагогіка рівноправ'я, співпраці, співробітництва, партнерства, суб'єктно-суб'єктна педагогіка	Леонардо да Вінчі, Т. Кампанелла, Дж. Бруно, Ф. Петрарка, Т. Мор, Ф. Рабле, Я. Коменський, М. Коперник, І. Вишенський, Г. Сковорода, Т. Шевченко

Останнім часом теоретики педагогіки все частіше звертаються до гуманістичних теорій. Гуманізм є філософським підґрунтям нової (неокласичної) методології педагогіки. Гуманізм (лат. *humanus* – людський, людяний) – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. В історичному аспекті гуманізм – прогресивна течія західноєвропейської культури доби Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей. Гуманізм – це сповідування загальнолюдських цінностей: любові до людини, свободи, справедливості, гідності людської особистості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, благородства. Ідеї гуманізму відповідають ментальності українського народу його національним цінностям. В Україні гуманістичними ідеями були проняті суспільно-політичні погляди І. Вишенського, Г. Сковороди, Т. Шевченка. Гуманістичні цінності є фундаментальними. На засадах гуманізму будується демократична, гуманна педагогіка, педагогіка рівноправ'я, співпраці, співробітництва, партнерства, суб'єктно-суб'єктна педагогіка. Тому гуманізм можна вважати провідним принципом модернізації освіти. І на його засадах будувати освітні системи, зокрема систему професійної підготовки викладачів вищої школи.

У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій ученими Інституту вищої освіти АПН були сформовані філософські засади, на основі яких укладено рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної освітньої політики. Зокрема, сформульовано низку принципів положень, які становлять концептуальну канву сучасної філософії освіти і є підґрунтям для модернізації освітньої галузі [1]:

– сучасну систему освіти України слід висвітлювати в контексті її становлення й розвитку (трансформації, модернізації); враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологіза-

ції, адміністрування та авторитаризму, й одночасно спадкоємно переймаючи та продовжуючи все те, що становило гуманістичне надбання минулої епохи, вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утверджується як система національна, що владно заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському і світовому освітньому просторі;

– основні напрями модернізації освіти в першій третині XXI ст. визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці й тих переваг, якими система освіти України завжди славилась у Європі й у світі;

сутність сучасного процесу навчання становить не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду й дискурсного характеру взаємодії народів і культур;

– філософське підґрунтя навчально-виховного процесу становлять принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних і загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного й природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості;

– останнє потребує активного переоблаштування навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій і мовних стратегій, розробки та впровадження інтегративних курсів і лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики.

**Висновки.** Отже, дослідження наукових засад модернізації вищої освіти в Україні на початку XXI ст. є досить актуальним як у філософському, так і в соціально-педагогічному аспектах, оскільки ця проблема зумовлює відшукання шляхів і способів вирішення сучасних завдань розвитку вищої освіти, що постійно виникають у глобалізаційно-інформаційному мультикультурному просторі. Наукове підґрунтя модернізації вищої освіти в Україні, зокрема модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи, слід розробляти в спільних дослідженнях філософів, соціологів, педагогів. Відображенням здавна властивої українській світоглядній традиції схильності до гуманних відносин є виважений підхід до осмислення змісту модернізації освіти й розгортання цього процесу на філософських засадах гуманізму та людиноцентризму.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо ретельне вивчення існуючих у суспільстві освітніх парадигм, визначення сучасної парадигми вищої професійної освіти, на засадах якої будувати процеси модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи.

### Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи / В. Андрущенко // Філософія освіти. Науковий часопис. – 2006. – № 1 (3). – С. 6–12.
2. Андрущенко В.П. Філософічність освіти: теорія, методологія, практика / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 10–18
3. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / А.І. Бойко. – Київ, 2010. – 31 с.
4. Довгаль С.А. Філософія освіти як галузь наукового знання / С.А. Довгаль // Філософія. Культура. Життя : Міжвузівський збір. наук. праць. – Дніпропетровськ : Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Вип. 32. – С. 146–151.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
6. Кулик О.М. Освітньо-філософська думка: розвиток та інституціалізація в умовах наростання “третьої хвилі” [Електронний ресурс] / О.М. Кулик // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. – “Філософія”. – 2008. – Вип. 28. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VKhnpu\\_filos/2008\\_28/11.html](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_filos/2008_28/11.html).
7. Лаврова Л.В. Методологічні особливості філософського аналізу освіти / Л.В. Лаврова // Філософія. Культура. Життя : міжвузівський зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Вип. 32. – С. 157–162.
8. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія / М.І. Михальченко, В.П. Андрущенко, О.І. Бульвінська та ін.– К. : Педагогічна думка, 2007. – 257 с.

*Стаття надійшла до редакції 30.08.2013.*

---

### **Кравченко В.Н. Социально-философские аспекты модернизации образования**

*В статье проведен анализ социально-философских основ модернизации образования в обществе. Определены основные философские подходы к модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы.*

**Ключевые слова:** философия образования, модернизация профессиональной подготовки преподавателя, философские основы модернизации образования, глобализация образовательных процессов.

#### **Kravchenko V. Socio-philosophical Aspects of education modernization**

*The article deals with the analysis of socio-philosophical fundamentals of education modernization in society. It determines the main philosophical approaches to the modernization of professional training for higher education.*

*It has been stated that modern factors of social life, first of all, globalization and information revolution, democratization and intensification of social relations and cultural contacts induce the education system to prepare a man for life under new historical conditions. Predictive anticipatory nature of education with regard to the society sets the pedagogical community a challenging task of working out the scientific and methodological fundamentals of a renewed system of professional training that is capable to respond the permanent changes of social development.*

*The general trend of fundamental changes comes under the notion “modernization” involving the renewed education and upbringing system with retaining relevant achievements of a pedagogical community in the previous historical period.*

*It has been determined that pedagogical scientific community is trying for socio-philosophical fundamentals of pedagogical concepts, principles and way of modernization in*

*fundamental and applied scientific researches dealing with the modernization of education processes.*

*This fact is substantiated as follows: firstly, the education under modern conditions must harmoniously reflect the processes of global and social changes of society and influence its development; secondly, concepts of philosophical vision of modernization strategies for national education system, the ways to realize these strategies under conditions of globalization processes must analyze modern world-wide trends of education modernization and comply with cultural traditions of the Ukrainian education.*

*The consideration of education issues within the framework of philosophical methodology enables to research the interrelation of social and educational changes in the society, which is essential for the modernization of the education activity.*

*The philosophical trends and concepts that are methodological procedures of different humanological sciences, including pedagogy, are analyzed to determine the ways of education modernization.*

*The article concludes that humanism is a fundamental principle of education modernization. It is the basis for democratic, subject-subject pedagogy, cooperation and partnership pedagogy. It is humanism that is the basis necessary for creating the system of professional training for higher school.*

**Key words:** *education philosophy, modernization of professional training for higher school, philosophical fundamentals of education modernization, globalization of education processes.*

## ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ

*В статье рассматриваются пути реализации принципа научности в процессе обучения иностранным языкам студентов высших учебных заведений страны. Анализируются требования принципа научности в обучении будущих переводчиков и учителей иностранного языка. Отмечается связь принципа научности с другими принципами обучения.*

**Ключевые слова:** пути реализации принципа научности, переводчик, учитель иностранного языка, научность обучения, требования научности, научно-исследовательская работа студентов.

Сегодня в результате существенных политических, социальных, экономических преобразований в Украине высшая школа претерпевает значительные изменения, касающиеся в том числе и различных педагогических требований, ориентиров, идей. Для экономического и социального прогресса является очевидной необходимость научного повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, грамотно ориентирующихся в сфере своей деятельности, разбирающихся в прогрессивных и авангардных технологиях, умеющих конкурировать в условиях современного рынка.

В образовательных процессах высшей школы Украины требования научности имеют особое значение, поскольку они предполагают формирование у современных молодых людей объективной картины мира, знакомство с теоретическими и практическими достижениями науки, новейшими передовыми технологиями. Возрастает роль науки в повышении продуктивности труда, в совершенствовании всей общественной жизни. Именно поэтому основной задачей кафедр иностранного языка высших учебных заведений является фундаментальная языковая подготовка будущих переводчиков и учителей с высоким научным уровнем профессиональной ориентации, широко образованных людей, способных самостоятельно разбираться в сложностях современного мира и имеющих свою активную позицию по принципиальным проблемам современности.

Различные аспекты реализации принципа научности в процессе обучения студентов высших учебных заведений Украины нашли отражение в исследованиях О. Барыбиной, Л. Гладских, Л. Зеленской, Е. Кин, В. Лозовой, О. Мартыненко, Н. Пузыревой, Т. Соколенко, Е. Фортунатовой. Однако, как показал анализ большого числа научных работ, проблема реализации принципа научности в обучении будущих переводчиков и учителей не была предметом специального исследования. Поставленная проблема и обусловила **цель статьи:** проанализировать пути реализации принципа

научности в практике высшей школы в процессе обучения иностранным языкам будущих переводчиков и учителей.

Принцип научности получил четкое определение и был обоснован в 1920 г. М. Скаткиным. Принцип научности обучения означает, что учащиеся предлагаются для усвоения точно установленные в современной науке положения. С 1956 г. и по сегодняшний момент принцип научности обучения в различных педагогических изданиях имеет разные названия: принцип научности, принцип научности и доступности, принцип научности и повышенной трудности, принцип научности содержания воспитания и обучения, принцип научности и учета возрастных и индивидуальных возможностей учащихся [2].

Сегодня требования научности сформировались в полную четкую систему, влияют на все структурные компоненты процесса обучения и находятся в неразрывной связи с требованиями других принципов обучения:

- наглядности (формирование способности замечать, фиксировать научные факты, делать правильные выводы);
- самостоятельности и активности (развитие умственных способностей студентов, приучение их к постоянной умственной работе, направление их ума, любознательности, интереса в “русло науки”, поощрение интереса к научному поиску);
- системности (формирование логичной, четкой, упорядоченной системы научных знаний, которая стала бы базой для нового научного мировоззрения);
- связи теории с практикой (“максимальная приближенность” образования к практике, объединение точных знаний с потребностями промышленной сферы, которая исторически “всегда опиралась на интеллектуальное развитие рабочих” [6, с. 321]).

Пути реализации принципа научности в практике высших учебных заведений Украины при обучении студентов иностранным языкам заключаются в следующем: совершенствование содержания образования; организация учебно-познавательной работы студентов; организация научно-исследовательской работы учащихся.

Как показало исследование, совершенствование содержания образования как один из путей реализации принципа научности в практике высшей школы предполагает: тщательный отбор содержания наук для изучения; учет логики самой науки и логики изложения (актуальной стала идея подачи науки не как сводки догм и устаревших данных, а как нескончаемого процесса, который постоянно меняется, в контексте становления научных фактов, изменения мировоззренческих явлений, гипотез, концепций); соответствие учебного материала объективным научным понятиям, законам, открытиям; объяснение новых фактов на основе научных гипотез и теорий.

Отметим, что в первую очередь принцип научности обучения предъявляет требования именно к содержанию образования. В этом аспекте пробле-

мы принципа научности проявляется: при разработке учебных планов, при разработке учебных программ, при подготовке комплекса научно-методического обеспечения.

Разработка учебных планов предполагает преподавание новых начальных курсов и дисциплин, которые будут основой для формирования у студентов системы теоретических и практических знаний в соответствии с потребностями и достижениями промышленной и технической сфер; внедрение новых научно-теоретических и профессионально-технических авторских курсов.

Разработка учебных программ при реализации принципа научности предполагает расширение тематики содержания учебных дисциплин в соответствии с новыми требованиями науки. На кафедре иностранного языка современного высшего учебного заведения создаются новые учебные программы, перерабатываются прежние, готовятся новые учебники и учебные пособия по курсам, читаемым преподавателями кафедры, совершенствуются курсы лекций. Многие преподаватели включают в лекционные материалы данные своих научных исследований, учат студентов разбираться в современной языковой ситуации, языковой политике, языковых конфликтах.

Сегодня на всех кафедрах иностранных языков ведется основательная методическая работа: программы курсов систематически обновляются, все больше появляется новых научных пособий, методических разработок по дисциплинам кафедры. Составляются многочисленные сборники упражнений для повышения у студентов уровня грамотности письменной и устной речи. Опытные эрудированные, творчески одаренные методисты и преподаватели иностранного языка постоянно работают над повышением своего научно-методического уровня, принимая участие в международных конференциях и систематически публикуя научные статьи, монографии, посвященные проблемам улучшения качества обучения иностранным языкам, их тесной взаимосвязи с проблемами самооценки обучающегося, стратегии действий при обучении иностранным языкам. Многие из преподавателей проходят стажировки в зарубежных учебных заведениях. Часто в процессе обучения студентов принимают участие носители языка.

Усилия прогрессивных преподавателей иностранных языков направлены на решение ряда вопросов, связанных с методикой обучения иностранным языкам. Наиболее актуальными являются следующие вопросы: содержание обучения; профессионально-личностные качества и умения современного учителя иностранного языка, переводчика; принципы, методы, приемы, способы, средства преподавания иностранного языка; цели изучения иностранного языка; личностные качества изучающего иностранный язык. Для будущих переводчиков важным также является вопрос успешного соединения теоретических знаний с практической переводческой деятельностью.

На большинстве кафедр иностранных языков ведется работа, направленная на расширение у студентов представления о современном состоя-

нии и перспективах развития отечественного языкового образования. Также разрабатываются определенные требования, которые предъявляются к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся в контексте языковой политики в сфере образования.

Организация учебно-познавательной работы студентов как второй путь реализации принципа научности в практике высших учебных заведений страны предполагает: продуманное использование методов и приемов обучения, направленных на развитие научного интереса, формирование навыков научного познания.

Привлечение студентов к научно-познавательной работе происходит с целью формирования у них специальных умений и навыков, необходимых для дальнейшей научно-исследовательской работы – “научной наблюдательности”, “научной критики”, умения лаконично выражать свои мысли, анализировать увиденное и услышанное, умения осмыслить полученные результаты. В этом случае необходимо отметить, что для организации учебно-познавательной деятельности студентов с учетом требований научности образования существует и ряд требований к подготовке самого преподавателя.

К этим требованиям можно отнести: глубокое владение предметной областью, владение научными основами педагогической деятельности, научно-профессиональную направленность преподавательской деятельности, определение научных интересов.

Анализ литературы педагогического характера [3; 4; 5] показал, что третий путь реализации принципа научности, а именно организация научно-исследовательской работы студентов, заключается в привлечении учащихся к работе в научных кружках, научных обществах, научных проектах кафедр высших учебных заведений. Все чаще в соответствии с планами кафедр иностранного языка проводятся научные исследования в области языкознания, методики обучения иностранным языкам, теории и практики перевода. На многочисленных научных конференциях студенты получают возможность ознакомиться с новейшими направлениями в области перевода и переводоведения. Необходимо отметить, что диапазон научных интересов студентов, изучающих иностранный язык, необычайно широк.

**Выводы.** Таким образом, новый научный взгляд на систему специального образования все последовательнее прокладывает себе дорогу в современном обществе. Выпускники высших учебных заведений Украины, выбравшие профессию переводчика или учителя иностранного языка, способны решить как образовательные, так и исследовательские задачи в области филологии и образования. Сотрудники кафедры иностранного языка высших учебных заведений страны стараются не только расширить общелингвистический кругозор студентов, уделяя большое внимание нормативным, коммуникативным, этическим аспектам устной и письменной речи, но и содействуют выработке у студентов научного подхода к изучаемым ими языкам. А полученные в процессе учебы прочные научные знания по-

звояють студентам по окончании высших учебных заведений страны успешно работать преподавателями в институтах и школах, переводчиками в различных фирмах.

В статье не охвачены все аспекты рассматриваемой проблемы. Дальнейшего глубокого изучения требуют вопросы, связанные с исследованием других принципов обучения при изучении иностранного языка, вопрос использования методов проблемного обучения, вопрос совершенствования лекционных и практических занятий. Изучение этих вопросов и определяет перспективу дальнейших исследований.

#### Список использованной литературы

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Лозовая В.И. Педагогика : [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / В.И. Лозовая, Е.Н. Камышанченко, П.Г. Москаленко. – Белгород : Изд-во Белгородского гос. ин-та, 1992. – 284 с.
3. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / отв. ред. П.И. Пидкасистый]. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.
4. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / отв. ред. Ю.К. Бабанский]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
5. Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : [учеб. пособ. для пед. учеб. заведений] / А.И. Пискунов. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2013.*

#### **Кузьома Т.Б. Шляхи реалізації принципу науковості в навчанні іноземної мови майбутніх перекладачів і вчителів**

*У статті визначено шляхи реалізації принципу науковості у практиці вищої школи щодо навчання іноземної мови майбутніх перекладачів і вчителів. Проаналізовано вимоги принципу науковості в навчанні майбутніх перекладачів і учителів іноземної мови. Виокремлено зв'язок принципу науковості з іншими принципами навчання.*

**Ключові слова:** *шляхи реалізації принципу науковості, перекладач, учитель іноземної мови, науковість навчання, вимоги науковості, науково-дослідна робота студентів.*

#### **Kuzema T. The ways of realization of principle of scientific character in education of future translators and teachers of foreign languages**

*The role of science in the social progress is given. All implications of scientific character of education in Ukraine are discussed. The genesis of the ideas of the scientific character of teaching in the native pedagogical thought is specified. The essence of the "scientific character principle" is brought to light and its content's focus is demonstrated in progress. A few names of principle of scientific character in modern textbooks are presented. Connection of co-operation of principle of scientific character with other principles of educating is shown: the principle of using of visual methods, the principle of independence and active work, the principle of the system, the principle of connection of theory with practice.*

*The system of requirements to the training of teachers ready to organize students' research activities is characterized. And the ways of the principle's realization implementation are determined for the education content development; development of training courses, methodological recommendations and manuals; and teaching material presentation.*

*The author also predicts some tendencies in the further usage of the scientific character principle in the Ukrainian higher education in the XXI century.*

*The article considers the issue of forming scientific thinking of future translators and teachers of foreign languages. It analyzes the meaning of scientific character of education at Ukrainian higher school.*

*The ways of realization of principle of scientific character in practice of higher school in education of students to the foreign languages are examined: improvement of maintenance of education (curriculum, on-line tutorial, scientifically-methodical literature), organization of research work of students (work of students in scientific societies, participation in scientific conferences, publication of own scientific articles), organization of educational-cognitive activity future translators and teachers of foreign language (forming of skills of scientific cognition, use of methods and receptions of educating for development of scientific interest).*

*The interrelation of process of formation of scientific knowledge of the students is shown as a result of competent application of a principle of scientific character.*

*The requirements of principle of scientific character are analyzed in education of future translators and teachers of foreign language.*

**Key words:** *ways of realization of principle of scientific character, translator, teacher of foreign language, scientific character of education, requirement of scientific character, research work of students, knowledge, forms, methods, higher school.*

## К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Статья посвящена вопросу систематизации упражнений словоцентрической направленности при обучении русскому языку в основной школе.*

**Ключевые слова:** слово как дидактическая единица, классификация упражнений, словоцентрический подход.

Основная идея школьного курса русского языка заключается в обеспечении единства языкового, речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического развития учащихся.

С точки зрения современного целеполагания курса русского языка становятся значимыми системное изучение языка; направленность на формирование учащегося как “языковой личности”; введение его в культуру “сквозь призму языка”, что обосновывает наличие коммуникативного, функционального, культурологического подходов к обучению школьников (Е.П. Голобородько, И.Ф. Гудзик, Г.А. Михайловская, Н.Л. Мишатица, Т.Ф. Новикова и др.) и значимость слова как дидактической единицы в формировании умений и навыков свободного владения последним.

О важности работы над словом в контексте содержательной нагрузки основных разделов школьного курса русского языка свидетельствуют работы ведущих учёных (З.П. Бакум, М.Т. Баранов, Л.В. Вознюк, Е.П. Голобородько, В.А. Добромислов, Л.В. Давыдюк, Г.М. Иваницкая, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Г.А. Михайловская, Ю.В. Откупщиков, Б.Т. Панов, Н.А. Пашковская, М.И. Пентилюк, М.М. Разумовская, Л.К. Скороход, В.И. Стативка, Н.С. Черноусова и другие), обосновывающих актуальность заявленной лингводидактической проблемы.

**Цель статьи** – рассмотреть вопросы систематизации упражнений словоцентрической направленности при обучении русскому языку в основной школе.

Экспериментальная методика словоцентрического обучения требует правильно построенной системы упражнений. Под упражнениями, по мнению М.Р. Львова, традиционно понимают “виды учебной деятельности учащихся, ставящие их перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных связях и условиях” [2, с. 217]. Считаем важным при определении типов и видов упражнений основываться на принятых в методике обучения русскому языку подходах к их классификации.

Так, рецептивные упражнения ориентированы на первичное применение знаний о слове (употребление слова в роли главного или зависимого в словосочетании, правописание и произношение слова с изучаемыми орфограммами, переносное значение слова, лексико-семантические группы слов и

др.), с которым связаны особенности значения, формальной организации или функции вводимого в словарный запас учащихся слова. Лексический материал, подбираемый для данных упражнений, предполагает использование знакомых учащимся слов, но трудных для усвоения их значения, функции и орфографии, малознакомых и незнакомых для школьников слов.

Репродуктивные упражнения предполагают закрепление уже сформированных у учащихся умений выполнять ряд действий по определению особенностей лексических единиц, воспроизведению их в исходном и речевом высказывании. Задания в этих упражнениях ориентируют школьников на выявление значения, написания, морфемной структуры и роли слов в речевом потоке. Подобные упражнения используются для тренировки продуктивного использования знакомых слов, усвоения малознакомых и незнакомых слов, образованных по такой же словообразовательной модели, что и слова, уже известные школьникам. В этом случае предполагаются задания на сопоставление процесса возникновения слов, определение этимологии слова по аналогии с данным, что способствует оптимизации процесса усвоения.

Продуктивные упражнения используются для совершенствования лексических умений и навыков на основе умений определять свойства слова, их связь с изученными языковыми явлениями: отбор слов для реализации коммуникативной задачи речевого высказывания, составление с ними словосочетаний, введение в речевое высказывание с целью уточнения, дополнения последнего; создание собственного речевого высказывания по представлениям, возникающим в процессе осмысления значения рассматриваемой лексической единицы; моделирование речемыслительных ситуаций и выявление ассоциативного поля слова на основе направленного ассоциативного эксперимента; использование игр со словом на всех языковых уровнях с целью показать многообразие ассоциативных связей слов; стимулирование текстовой деятельности и установка на речетворчество.

Предречевые упражнения предполагают целенаправленную работу над словом на уровне фонетики, лексики, грамматики, формируя соответственно фонетические, лексические, грамматические навыки, дают возможность сконцентрировать внимание учащихся на слове, создать у них представления о его синтагматических и парадигматических связях с другими языковыми явлениями, постепенно вырабатывая понятие о слове в системе языка.

Обозначенные упражнения подразделяются на имитационные, конструктивные, трансформационные, упражнения-переводы, упражнения, направленные на выбор языковых средств соответственно теме и речевой ситуации [3, с. 124], формируя учебно-языковые умения.

Фонетические упражнения формируют следующие фонетические умения:

– *различение звуков в словах*: определите по слуху, какие гласные звуки произносятся в корнях слов (например, вода и воды; земля и земли; часы и часики); согласные в корнях слов (например, луг и луга; сторож и сторожить); *смыслоразличительная роль звуков в слове*: назовите звуки,

которые различают данные слова (например, лук и люк; миновать и линовать; лимон и лиман); определите, что различает данные слова (например, лот и тол; мода и дома; спор и спорт; школа и день);

- *постановка ударения в словах*: произнесите слово, выделяя в нем голосом ударный слог; при списывании поставьте ударения в словах; запишите слова под диктовку, расставляя в них ударения; измените слово так, чтобы ударение было на другом слоге (например, лиса, а мн. число?); подберите к словам с безударной приставкой слова с той же приставкой, но ударной; подберите однокоренные слова с ударными и безударными корнями; прокомментируйте в каждом задании, как меняется семантика слова;

- *группировка слов с определенными звуками*: спишите, распределяя слова по группам: в одну группу с ударным корнем (суффиксом и т. д.), а в другую – с безударным; в одну – с твердыми согласными на конце слова, а в другую – с мягкими и т. д.;

- *определение звукового состава слова*: произнесите звуки в данных словах, определите, какие звуки создают благозвучие и выразительность.

Фонетико-графические упражнения служат для различения учащимися звуков и букв. Для этой цели используются такие упражнения:

- обозначьте звуки (в произносимом слове) буквами;
- определите звуковое значение выделенных букв (или указанных учителем);

- расположите слова по алфавиту; подчеркните буквы, не совпадающие со звуками;

- создайте графический портрет звука, буквы, слова; соотнесите полученный рисунок со значением слова.

Морфемные упражнения развивают у учащихся умение определять структуру слова. Для этих целей используются такие упражнения:

- найдите (укажите, подчеркните, выпишите) слова, имеющие приставки, и т. д. (или такую-то структуру);

- обозначьте условными знаками части слова;

- подберите слова с такими-то суффиксами и т. д. (или с такой-то структурой);

- выполните графический диктант (запись не слова, а его схемы);

- сгруппируйте слова по наличию в них разных приставок (суффиксов, окончаний и т. д.);

- заполните таблицу, используя данные примеры;

- разберите слова по составу;

- определите, в каком из слов приставка (суффикс и т. д.) не выделяется.

Словообразовательные упражнения развивают у школьников умение устанавливать структурно-семантические связи и определять способ образования искомого слова. Используются следующие виды упражнений:

- определите, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово;

- составьте цепочку однокоренных слов (в порядке их образования);
- определите способ образования слова;
- подберите однокоренные слова к данному слову.

Эти упражнения имеют большое значение для формирования на их основе орфографических умений и навыков.

Морфологические упражнения закрепляют знания, полученные детьми по морфологии, и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков. С этой целью используются следующие упражнения:

- опознание части речи, того или иного разряда этой части речи;
- подбор слов той или иной части речи, того или иного разряда части речи;
- постановка слова в указанной форме;
- составление парадигмы слова;
- разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи;
- группировка слов по частям речи, их разрядам;
- составление таблиц и заполнение готовых таблиц данными примерами;
- полный или частичный морфологический разбор слова.

Синтаксические упражнения включают в себя работу как по анализу синтаксических явлений, так и по их употреблению в речи учащихся, а для этого используются такие упражнения:

- отграничение одних синтаксических структур от других (например, вводных слов, обобщающих слов);
- составление предложений по схемам с использованием вводных и обобщающих слов;
- составление предложений указанной структуры;
- полный или частичный синтаксический разбор словосочетаний и предложений с вводными и обобщающими словами.

Выполнение синтаксических упражнений готовит школьников к овладению пунктуацией, а также рядом коммуникативных умений.

Работа над лингвистическими понятиями продолжается при изучении других тем. Закреплению знаний и учебно-языковых умений служат дополнительные задания к упражнениям учебников. Если они регулярно выполняются, то знания учащихся поддерживаются на нужном уровне.

Речевые упражнения – всегда творческие, решающие речемыслительные задачи разного уровня. Главная характеристика упражнений – ситуативность и мотивированность (обеспечивающие мотивированную инициативность учащихся).

Е.И. Пассов распределяет данные упражнения по 3 группам:

- упражнения в передаче содержания: пересказ (классификация В.Л. Скалкина), сокращенно-выборочное изложение, пересказ-перевод, драматизация и другие виды упражнений;

- упражнения в описании чего-либо: описание элементарных изображений, фабульных сюжетов, реальных объектов;
- упражнения-выражения, в выражении отношения и оценки: дискуссия, комментирование [4; 5].

Особый вид упражнений – упражнения, имитирующие общение, позволяющие работать в быстром темпе, психологически простые по способу выполнения. По характеру они могут быть речевыми, по методической направленности – аспектными.

Лексические упражнения предусматривают предупреждение лексических ошибок и направлены на формирование у школьников базовых лексических умений, необходимых для овладения богатством русского языка, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Лексические упражнения грамматико-орфографического характера:

- лексико-орфоэпические;
- лексико-морфологические;
- лексико-морфемные;
- лексико-орфографические.

Лексические упражнения семантического характера:

- лексико-семантические;
- лексико-стилистические.

Последние составляют основу обогащения словарного запаса учащихся, т. е. собственно словарную работу в школьной практике.

Лексико-фразеологические упражнения готовят учащихся к обогащению словарного запаса, поэтому при изучении лексики и фразеологии необходима работа со словарями; решению этих задач служат следующие упражнения:

- укажите (назовите, подчеркните), например, многозначные слова (диалектные слова, фразеологизмы и т. д.);
- подберите синонимы (антонимы, фразеологизмы и т. д.) к данному слову;
- найдите в толковом словаре диалектные (профессиональные и т. д.) слова, фразеологизмы;
- определите значение, в котором употреблено выделенное (указанное учителем) слово;
- составьте словарную статью такого-то слова (по его контекстам);
- составьте предложения с указанным значением данного слова;
- найдите лексическую (фразеологическую) ошибку в данном предложении.

В совокупности эти упражнения формируют у школьников умение пользоваться лексическими и фразеологическими знаниями.

Грамматико-стилистические упражнения способствуют развитию грамматико-стилистических навыков учащихся выбирать из ряда соотносительных, взаимозаменяемых грамматических форм и конструкций ту, которая является наиболее целесообразной и соответствующей. Подобные

упражнения знакомят с различными значениями изучаемых грамматических категории, подводят учащихся к выводу о том, что эти значения в некоторых случаях (в условиях определенного контекста) оказываются соотносительными у разных форм (*Вчера я шел. – Вчера иду я; Не шумите. – Не шуметь; Если бы я не пошел... – Не походи я...; становится сильнее – усиливается* и т. д.), что создает возможности для синонимической замены одних форм и категорий другими. Таким образом, возникают условия для изучения грамматических синонимов, соотносительных форм и конструкций.

Смысл этой работы состоит в выявлении различий в оттенках значений, передаваемых параллельными грамматическими формами и конструкциями. Важно, чтобы учащиеся поняли, что наличие синонимичных явлений в языке создает такую противоречивую ситуацию: с одной стороны, варианты формы и конструкции могут быть взаимозаменяемыми, так как обладают сходными значениями, а с другой стороны, каждая из данных вариантов форм и конструкций обладает способностью передать какой-либо определенный, только ей присущий оттенок значения, что препятствует замене одной формы другой и побуждает к сознательному выбору вариантов из ряда возможных [1].

Таким образом, в условиях школьной практики возникает проблема грамматического синонима. При работе над грамматическими синонимами необходимо выявить и четко сформулировать оттенки грамматических и стилистических значений сопоставляемых конструкций и выбрать конструкцию, наиболее точно выражающую смысл и соответствующую контексту или речевой ситуации.

Такое понимание явления грамматической синонимии соответствует условиям школьной практики и даёт возможность сочетать изучение грамматического материала с работой по грамматической стилистике.

Итак, учащиеся должны убедиться в том, что синонимы могут быть не только лексическими, но и грамматическими – в качестве синонимов могут выступать грамматические формы и конструкции.

Конкретные задачи при выполнении упражнений собственно грамматико-стилистического характера состоят в том, чтобы научить учащихся: осуществлять замену одной грамматической формы или конструкции другой, синонимичной; анализировать стилистические особенности, создавшиеся в результате перестройки параллельных конструкций; быстро и точно выбирать нужное речевое средство из имеющегося ряда синонимов, соотнося его с конкретными обстоятельствами высказывания.

**Выводы.** Анализ классификаций упражнений, обоснованных методиками преподавания русского языка, даёт возможность говорить о построении системы упражнений, направленной на формирование лексических умений и навыков на лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровнях в соответствии с обозначенными в содержании и структуре дей-

ствующої програми чотирьма содєржательними лініями обучення русскому языку (речевої, языкової, соціокультурної і діяльностної).

Комплекc упражнєній, розробанний на основі словоцентриского подходу, понимается нами как оптимальний набір необхідних типів і видів упражнєній, выполняемых в такой последовательности, взаимосвязи друг с другом и в таком количестве, которые могут обеспечить формирование лексических умений и навыков при акцентуальном изучении слова во всех разделах школьного курса русского языка на лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровнях с использованием хорошо известных учащимся слов, относительно известных учащимся слов, неизвестных учащимся слов и с использованием слов всех групп, выбор которых учителем варьируется в зависимости от темы, типа, целей и задач урока.

Классификация упражнений предполагает речемыслительную деятельность учащихся в диадах “слово-словосочетание”, “слово-предложение”, “слово-текст”, предполагающую формирование навыков точного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации; подбор слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением; владение лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями; сочетание новых слов с ранее усвоенными, выполнение эквивалентной замены; раскрытие значения слов с помощью контекста; узнавание и понимание изученных слов и словосочетаний в речевом потоке, собственной речевой деятельности учащихся.

#### **Список использованной литературы**

1. Ипполитова Н.А. Упражнения по грамматической стилистике при изучении частей речи : пособ. для учителя / Наталья Александровна Ипполитова. – М. : Просвещение, 1980. – 142 с.
2. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособ. для пед. инст. / Михаил Ростиславович Львов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.
3. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография / Галина Александровна Михайловская. – Киев : Издательский центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с. – Библиогр. : С. 193–206.
4. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1967. – 135 с.
5. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков : пособ. для учителей немецкого языка сред. школы / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1978. – 128 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.08.2013.*

---

**Курінна А.Ф.** До питання про систему вправ словоцентричної спрямованості  
 Статтю присвячено питанню систематизації вправ словоцентричної спрямованості при навчанні російської мови в основній школі.

**Ключові слова:** слово як дидактична одиниця, класифікація вправ, словоцентричний підхід.

**Kurinna A. On the system of exercises wordcentral orientation**

*The article is sanctified to the question of systematization of exercises of wordcentral orientation at educating to Russian at basic school.*

*The complex of exercises of words-centrism approach orientation is understood as an optimal set of necessary types and types of exercises executable in such sequence, intercommunications with each other and in such amount, that can provide forming of lexical abilities and skills at the accentual study of word in all divisions of school course of Russian on linguistic, speech, communicative and sociocultural levels with the use of the words, words unknown studying words relatively known for studying, well known for studying and with the use of words of all groups, the choice of that is varied a teacher depending on a theme, type, aims and tasks of lesson.*

*Classification of exercises supposes speech activity of students inplane “word-word-combination”, “word-suggestion”, “word-text”, supposing forming of skills of exact word usage and word-formation in the spoken and writing language in accordance with situations and aims of communication; selection of word/of word-combination in accordance with communicative intention; possessions semantic and thematic associations; combinations of new words with before mastered, implementation of equivalent replacement; opening of value of words by means of context; recognition and understanding of the studied words and word-combinations in a speech stream, own speech activity.*

*Particular interest is presented by lexical exercises, that envisage warning of lexical errors and sent to forming for the schoolchildren of base lexical abilities necessary for a capture riches of Russian, both in theoretical and in practical aspects. Lexical exercises of lexico-morphological character.*

*Lexical exercises of semantic character: lexico-semantic; lexico- stylistic.*

*The last make basis of enriching of vocabulary of students, i. e. actually dictionary work in school practice.*

*In totality these exercises form ability to use lexical and phraseological knowledge for schoolchildren.*

*The last make basis of enriching of vocabulary of students, i. e. actually dictionary work in school practice.*

*In totality these exercises form ability to use lexical and phraseological knowledge for schoolchildren.*

**Key words:** *word as didactic unit, classification of exercises, words-centrism approach.*

## РОЛЬОВИЙ АСПЕКТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті розглянуто питання рольового аспекту у формуванні професійного статусу майбутнього вчителя. Зазначено, що багатогранність позицій учителя виявляється в тих ролях, у яких він реалізує власний педагогічний потенціал.*

**Ключові слова:** роль, соціальна роль, статус, соціальний статус, професійний статус майбутнього вчителя.

Будь-який статус людини визначає її певну поведінку в суспільстві. Досить певною поведінковою характеристикою особистості є соціальна роль, що відображає динамічний аспект соціального статусу (Р. Лінтон).

Кожна людина в системі громадських відносин виконує певну роль, задану суспільством. Під соціальною роллю в соціології розуміють "... модель поведінки стосовно прав і обов'язків, закріплених за цим статусом відповідними соціальними нормами" [1, с. 7]. Соціальні ролі, виконувані індивідами, стають вирішальною характеристикою їхньої особистості, а отже, міжособистісні відносини в суспільстві підтверджують факт рольової поведінки.

Концепцію соціальної ролі знаходимо в працях Е. Ануфрієва, Л. Божович, І. Кона, А. Кравченко, Р. Лінтона, Р. Мертон, Д. Міда, П. Сорокіна, Т. Шибутані, В. Ядова та інших учених. Автори зазначають, що соціальна роль виступає як модель поведінки, що орієнтована на певний статус. Її можна визначити інакше: шаблонний вид поведінки, спрямований на виконання прав і обов'язків, запропонованих певному статусу. Зміст соціальної ролі полягає у сукупності вимог, які надаються суспільством. Соціальна роль виступає як сукупність дій, що має виконувати людина, яка отримала цей статус у соціальній системі. Отже, кожен статус зазвичай включає низку ролей. Так, для професійного статусу характерне виконання таких ролей, як: студент – стосовно викладача; товариш (однокурсник) – стосовно студентського колективу; громадянин – стосовно суспільства.

На думку І. Кона, роль відображає в особистості внутрішнє визначення власної соціальної позиції та її ставлення до цієї позиції й обов'язків, що впливають з неї [2], тобто в кожній людині є власна рольова система, але не з усіма ролями людина ідентифікує себе однаково. Чим вище в суспільстві або групі цінується певний статус, тим сильніше в особистості прагнення до ідентифікації з ним. Проблема ідентифікації особистості з роллю поступово переходить в ототожнення себе зі статусом. Певний статус може виступати як ідеал, а його носій може мати можливість психологічного впливу, матеріального збагачення тощо. У контексті нашого дослідження високий професійний статус студента викликає повагу навколишніх, визнання його розумових здібностей.

Т. Шибутані вважає, що кожна людина грає якусь роль, тому саме роль, а не сама людина, підлягає вивченню. Він вирізняє два типи соціальних ролей: конвенціональні та міжособистісні. Перші позначають запропонований зразок поведінки, що очікується від людини в певній ситуації (рольове очікування), інші визначаються взаємодією людей одне з одним (гра ролей) [3].

Водночас Д. Мід зазначає, що ролі встановлюють межі належної поведінки особистості в певній ситуації. Так, спостерігаючи людину в рольовій взаємодії, він установив таке: необхідне у взаємодії “прийняття ролі іншого” забезпечує перетворення зовнішнього соціального контролю в самоконтроль і формування людського “Я”. Свідома регуляція поведінки описується як неперервне співвідношення уявлення власної ролі з уявленням про себе, з власним “Я” [4].

Цікавою є думка А. Кравченка про те, що статус підкреслює подібність людей, а роль – їхні відмінності [5, с. 153]. Можна погодитися з тим, що кожна людина умовною мірою ототожнює себе з певним статусом і грає відповідні ролі.

Водночас Д. Мендра під статусом розуміє гру ролей, що забезпечує соціальні зв'язки між суб'єктами громадських відносин або розподілом членів суспільства за позиціями [6, с. 103].

Дещо іншим є підхід до статусу в Е. Ануфрієва, який розглядає його як співвідношення соціального становища та соціальної ролі. Отже, статус поєднує як функціональний, так і оцінний боки, показує, що особистість може робити, що вона робить, результати її дій і як вони оцінюються іншими людьми, суспільством [7, с. 186].

Соціологи виділяють такі елементи в структурі соціальної ролі: опис типу поведінки, що відповідає цій ролі; вимоги, пов'язані з цією поведінкою; оцінка виконання певної ролі; санкції – соціальні наслідки тієї або іншої дії у межах вимог соціальної системи. Соціальні санкції за своїм характером можуть бути моральними, такими, що реалізуються безпосередньо соціальною групою через її поведінку.

Якщо людина має стійке уявлення про себе, то вона легко може знайти своє місце в групі, членом якої вона є. Відповідне ставлення з боку інших посилює її почуття визначеності й дає можливість продовжувати виконання своїх обов'язків. Кожна людина має про себе певне уявлення, яке не може бути точно таким, якою вона є насправді. Ці уявлення піддаються перевірці реальністю, стають адекватнішими завдяки реакціям інших людей і виступають як соціально-психологічний адаптаційний момент у діяльності [3, с. 207].

Отже, кожна людина бере участь у соціальних відносинах, і її становище усередині соціальної системи є її статусом. Вона сама, визначаючи своє місце в групі, суспільстві, зараховує себе до певної категорії і відповідно приймає пов'язані з цією позицією обов'язки, чекаючи, що інші також визнають її права і можливість їх реалізувати.

Слід зазначити, що теорія соціальних ролей є методологічною передумовою формування професійного статусу особистості студента в ході навчально-пізнавальної діяльності.

**Мета статті** – проаналізувати питання рольового аспекту у формуванні професійного статусу майбутнього вчителя.

Розглядаючи соціальні ролі, необхідно співвіднести їх із цінностями, нормами поведінки, мотивами. У межах соціальної ролі відбувається певне впорядкування цих феноменів відповідно до специфічних вимог поведінки, необхідних для реалізації тієї або іншої функції.

У психології статус визначається як сукупність здійснення соціальних ролей особистості, як становище в групі в процесі спільної діяльності, як певна модель поведінки, на яку очікує оточення. Зміна статусу здійснюється через зміну й ускладнення діяльності.

Соціально-психологічну основу статусу особистості в колективі розглянемо через теорію структури особистості Б. Паригіна [8]. Розглядаючи структуру особистості, він зазначав, що існують соціально-специфічні властивості, що відрізняють групи, зокрема професійні, і відповідно належать людям, які до них входять. Для залучення особистості до соціальної спільноти необхідно ознайомитися з програмою наказаної ззовні поведінки і засвоїти її, тобто погодитися з роллю, що виражається в системі вимог, норм, правил і шаблонів діяльності.

Роль, на думку Б. Паригіна, є визначальним елементом соціального досвіду, який засвоюється у вихованні та навчанні. Процес засвоєння особистістю соціального досвіду він поділяв на чотири етапи, основним з яких, на нашу думку, є перший, а саме: отримання індивідом початкової інформації про соціальні значення (ролі, норми, цінності). Цю стадію він визначав як знання. Другий етап – формування стереотипу сприйняття знання або установка сприйняття. Третій – на основі установки формується готовність до дії через переконання. І четвертий – спонукання особистості до вольового зусилля, яке потрібне для переходу в дію [8, с. 126].

Отже, статус особистості в структурі соціальної дійсності відіграє роль регулювальника моральних відносин. Майбутній професійний статус особистості передбачає відповідність діяльності особистості певним професійним критеріям і вимогам, що висуває суспільство до професійної діяльності. Статус особистості формується з урахуванням її позитивного ставлення до навчання, в основі якого – мотиви пізнавальної діяльності, що допомагає зорієнтуватися в професійних цінностях.

Професійний статус учителя як вид соціального статусу виявляється в процесі виконання специфічних ролей, заданих йому суспільством, і відображає специфічний стиль життя, набір звичок, цінностей, уявлень про ці ролі.

Багатогранність позицій учителя виявляється в тих *ролях*, у яких він реалізує власний педагогічний потенціал. Соціальна роль учителя – це нормативно визначений образ поведінки з колегами, учнями, батьками, ін-

шими людьми, що формується в педагогічній діяльності. Учитель може виконувати різні ролі, котрі спрямовані на реалізацію:

– *освітньої функції*: як учителя (сприяє навчанню й розвитку учнів), як батька та матері (виявляє толерантність, емпатію, турботу, чуйність до дитини), як мудреця (сприяє самопізнанню та ціннісному самовизначенню школярів);

– *комунікативної функції*: як інформатора (повідомляє учням інформацію про вимоги, норми поведінки), демократа (вступає в контакт з учнями та їхніми батьками);

– *корекційної функції*: як фасилітатора (надає учням свободу й підтримує їх у навчанні), як порадника (радить виконувати справу на благо собі та іншим);

– *мотиваційної функції*: виступає натхненником, який “запалює” школярів новими ідеями, перспективами;

– *організаційної функції*: як класний керівник (виявляє зміни рівня вихованості учнів, сприяє оволодінню дітьми моральними цінностями, ідеалами на рівні власних переконань, нормами поведінки), організатор життєдіяльності учнів;

– *виховної функції*: як вихователя (сприяє ціннісно-орієнтаційному становленню особистості учня);

– *науково-дослідної функції*: як дослідника (поглиблює й розширює коло наукових інтересів учнів), методиста (розробляє методики викладання навчальних предметів).

Професійний статус вчителя, який працює, на відміну від професійного статусу майбутнього вчителя, має певні відмінності. Потрапляючи в педагогічну дійсність, учитель займає реальне становище в освітньому просторі. Він виявляє себе як професіонал і тим самим напроцьовує свій авторитет у системах “учитель – учень”, “учитель – учитель”, “учитель – батьки”, “учитель – адміністрація”.

Аналіз наукової літератури дає змогу говорити про те, що професійний статус учителя характеризується такими специфічними ознаками, як:

– сформованість педагогічної свідомості, що виявляється у стійкій професійній спрямованості, інтересі до педагогічної професії, професійному самовизначенні;

– професіоналізм, який виявляється в професійній компетентності, педагогічній етиці, педагогічній майстерності, педагогічній культурі;

– особистісно значуща й соціально зумовлена мотивація на педагогічну професію;

– набутий педагогічний досвід.

Вважаємо, що *професійний статус учителя* – це стан, положення, місце вчителя в суспільстві, що визначається специфічними для професійно-педагогічної діяльності ролями, в яких відбиваються обов’язки, права і норми, що висуваються до вчителя як посередника між особистістю дитини та суспільством у процесі передачі соціального досвіду, нагромаджено-

го людством, а також внутрішня його впевненість у власних професійних знаннях, уміннях, здібностях, можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому авторитет серед колег, учнів і їхніх батьків.

*Професійний статус учителя* – це набутий статус, він формується і підвищується в процесі всього життя вчителя, який займається професійно-педагогічною діяльністю:

- у період професійного самовизначення до навчання у ВНЗ;
- у період професійної підготовки у ВНЗ;
- у процесі професійної педагогічної діяльності в результаті набуття практичного досвіду.

Професійний статус учителя формується в процесі цілеспрямованої діяльності ззовні, що організовується професійно-освітньою установою, і систематичною, цілеспрямованою роботою самого вчителя щодо оволодіння педагогічною професією.

У контексті нашого дослідження розглядаємо формування професійного статусу вчителя в період його навчання в педагогічному ВНЗ.

*Індивідуальна система знань, що існує на рівні установки, утворюється в процесі їх засвоєння, тобто в навчально-пізнавальній діяльності, коли відбувається перехід від зацікавленості до діяльності і переконань.*

Отже, професійний статус особистості студента передбачає засвоєння соціального досвіду в процесі навчання та на його підґрунті – формування власного досвіду відповідно до пропонованих і власних уявлень про професійну діяльність.

В. Якунін з психолого-педагогічної позиції досліджував питання впливу індивідуально-психологічних характеристик у студентів п'ятого курсу на їхні індивідуальні досягнення, тобто в процесі навчально-пізнавальної діяльності він виявляв високий або низький соціально-психологічний статус студента в групі. Дослідження показало, що “студенти – майбутні вчителі, які мають високий соціально-психологічний статус, мають комплекс індивідуально-психологічних і соціально-психологічних характеристик особистості, котрі забезпечують досягнення ними вищого рівня як навчальної, так і професійної діяльності” [9, с. 177].

Розглядаючи статус особистості через роль, тобто поведінку, і ґрунтуючись на психологічній теорії колективної діяльності, можна стверджувати, що формування статусу особистості здійснюється в результаті психологічного сприйняття і ставлення до неї інших осіб у процесі навчально-пізнавальної діяльності, а також самоаналізу й самооцінювання власної діяльності.

Ю. Платонов розглядав поведінкові характеристики особистості як суб'єкта діяльності в колективі й виділяв соціально-психологічну сумісність членів групи через наявність особистих властивостей, “які сприяють успішному виконанню соціальних ролей” [10, с. 129]. Відносини, що фор-

нуються, в процесі навчання, є важливим аспектом, який впливає на ефективність діяльності особистості.

Можливість набути статусу, зокрема професійного, з'являється при високому оцінюванні результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів як відповідності соціальним вимогам і очікуванням суспільства, що виражаються в певних цінностях та ідеалах.

**Висновки.** Отже, професійний статус студента на основі засвоєння соціального досвіду та відносин формується з урахуванням власної оцінки й оцінки оточення відповідно до існуючих вимог, що висувуються до представника майбутньої професійної групи в процесі рольової поведінки.

#### **Список використаної літератури**

1. Кравченко А.И. Основы социологии : учеб. пособ. для студентов средних специальных учебных заведений / А.И Кравченко. – [3-е изд., испр]. – Екатеринбург : Деловая книга ; М. : Раритет, 1999. – 384 с.
2. Кон И.С. Люди и роли / Игорь Семёнович Кон // Новый мир. – 1976. – № 12. – С. 168–181.
3. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 539 с.
4. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М., 1988.
5. Кравченко А.И. Введение в социологию / А.И. Кравченко. – М. : На Воробьевых, 1995. – 224 с.
6. Мендра А. Основы социологии / А. Мендра. – М. : Nota bene, 2000. – 342 с.
7. Социология. Основы общей теории / Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 461 с.
8. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
9. Якунин В.А. Различия в индивидуально-психологических характеристиках личности студентов с противоположным социально-психологическим статусом в группе / В.А. Якунин. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1977. – 308 с.
10. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности: теоретико-методол. аспект / Ю.П. Платонов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1996. – 181 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

---

#### **Лебедева В.В. Ролевой аспект в формировании профессионального статуса будущего учителя**

*В статье рассмотрен вопрос ролевого аспекта в формировании профессионального статуса будущего учителя. Обозначено, что многогранность позиций учителя определяется в тех ролях, в которых он реализует собственный педагогический потенциал.*

**Ключевые слова:** роль, социальная роль, статус, социальный статус, профессиональный статус будущего учителя.

#### **Lebedeva V. Role aspect in the formation of professional status of a future teachers**

*In the article discusses aspects of role in forming of professional status of future teacher. Indicated that the diversity of positions determined by teachers in those roles in which it implements its own pedagogical potential.*

*The theory of social roles is a methodological prerequisite for the formation of professional status of the individual student in the teaching and learning activities.*

*The concept of social role is seen in the writings E. Anufriyeva, L. Bozhovych, I. Kona, A. Kravchenko, R. Lintona, R. Mertona, D. Mida, P. Sorokina, T. Shybutani, V. Yadova and*

other scientists. The authors point out that the social role of serving as a model of behavior that is focused on a specific status.

Each status usually includes the number of roles. Thus, for the professional status characteristic perform such roles as student – teacher relation, friend (classmate) – regarding student group, the citizen – in relation to society.

Considering the social roles should match them with the values, norms of behavior, motives. Within the social role is a specific ordering of these phenomena in accordance with the specific requirements of the behaviors necessary for the implementation of a function.

The social role of the teacher – is the image of an established behavior with colleagues, students, parents, others emerging in educational activities. The teacher can perform different roles, which are directed towards student functions, communication functions, corrective, motivational functions, organizational function, educational function, research functions.

Getting into the reality of teaching, the teacher is the real situation in the educational environment as a professional and thus accumulates its credibility in the “teacher – student”, “teacher – a teacher”, “teacher – parents”, “teachers – the administration”.

The professional status of teachers is characterized by specific features such as formation of educational awareness, professional, personal and social motivation on the teaching profession, acquired teaching experience. In the context of our study considering the formation of the professional status of teachers during his studies at the Pedagogical University.

Thus, the professional status of student assumes the assimilation of social experience in learning and forming the basis of his own experience in accordance with the proposed and their own ideas about professional activities.

Considering the status of the individual through the role, it can be argued that the formation of the status of the individual is the result of psychological perceptions and attitudes of others in the process of teaching and learning activities as well as self-reflection and self-evaluation of their own activities.

Thus, the professional student status based on the assimilation of social experience and relationships formed on the basis of its own assessment and evaluation of the environment in accordance with existing requirements for future professional representative groups in the role behavior.

**Key words:** role, social role, status, social status, professional status of future teacher.

## ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті розглянуто окремі аспекти формування пізнавальної активності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики та обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.*

**Ключові слова:** *пізнання, активність, пізнавальна активність, особистісно орієнтаційний підхід, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Для сучасного етапу розвитку суспільства характерне постійне зростання значення інтелектуально-морального потенціалу, активності і творчої ініціативи кожної особистості.

Науково-технічний прогрес, потужний потік інформації вимагають від студентів уміння самостійно відбирати, активно поповнювати і вдосконалювати свої знання, володіти живим рухом думок, творчим та самостійним мисленням.

В умовах сьогодення високо цінуються компетентні фахівці, здатні мобільно й адекватно реагувати на зміну умов професійної діяльності.

Одним зі шляхів підвищення якісного рівня підготовки майбутніх фахівців, у тому числі майбутніх учителів музики, ми вважаємо цілеспрямоване формування їхньої пізнавальної активності, яка виступає при цьому як якість особистості майбутнього вчителя і є важливою умовою його самореалізації. Від того, наскільки студенти будуть виявляти пізнавальну активність у процесі осягнення основ своєї професії, залежить успіх майбутньої педагогічної діяльності.

Саме тому дослідження оптимальних умов та шляхів активізації пізнавальної діяльності суб'єктів професіоналізації залишається одним із актуальних завдань педагогіки. Сучасна орієнтація на формування професійної компетенції як готовності та здатності особистості до діяльності і спілкування передбачає створення дидактичних і психологічних умов, у яких студент може виявити пізнавальну активність, особистісну соціальну позицію, таким чином, стати суб'єктом процесу професійної підготовки.

**Мета статті** – проаналізувати окремі аспекти формування пізнавальної активності майбутніх учителів музики в процесі професійної діяльності.

У працях класиків вітчизняної та зарубіжної педагогіки питання активізації пізнавальної діяльності посідає чільне місце.

У сучасних дослідженнях пізнавальну активність студентів розглядають як провідний принцип дидактики і критерій якості навчального процесу, засіб задоволення духовних потреб особистості, а також джерело суспільного прогресу [1].

Поняття пізнавальної активності досліджують у педагогіці в контексті ідей активізації процесу навчання. Вагомим внеском у розробку цієї дидактичної проблеми стали праці сучасних педагогів, зокрема Л.П. Арістової, Л.В. Занкова, А.М. Матюшкіна, М.І. Махмутової, Р.А. Нізамова, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної та ін. Науковці розглядають пізнавальну активність як необхідну умову усвідомленого засвоєння знань, розвитку мислення, вироблення особистісного активного ставлення до навколишнього світу.

Безпосередньо теоретичну базу дослідження проблеми розвитку пізнавальної активності становлять філософські праці про сутність теорії пізнання (І. Кант, Дж. Локк, П.Я. Гальперін та ін.), теоретичні основи активності навчання (Л.С. Виготський, Н.Ф. Талізїна, Т.І. Шамова та ін.), теорія мотивації діяльності (В.В. Давидов, А.Н. Леонтьєв), дидактичні розробки щодо формування пізнавальної активності особистості (Л.П. Арістова, Ю.К. Бабанський, Б.П. Єсіпов, І.Я. Лернер, Г.І. Щукіна), окремі аспекти підготовки вчителя музики (Ж.М. Дебела, Г.М. Падалка).

Проблема формування пізнавальної активності має глибоке наукове коріння. Принцип пізнавальної активності вивчали видатні зарубіжні та вітчизняні педагоги (Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, А. Дістервег, К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой). Значний внесок у вивчення проблеми активізації пізнавальної діяльності зробили видатні педагоги ХХ ст.: М.А. Даниїлов, Л.В. Занков, С.Т. Шацький.

Заслуговує на увагу науковий підхід окремих дослідників (В.С. Данюшенка, Т.Л. Ільїної, Е.А. Терехової, Т.І. Шамової та ін.), які вбачають у феномені пізнавальної активності наявність соціально-культурного складника, орієнтуючи особистість на засвоєння нагромадженого людством соціально-культурного та наукового досвіду з метою подальшого суспільно цінного застосування отриманих знань.

Російська дослідниця Г.І. Щукіна визначає пізнавальну активність як якість особистості, що включає в себе прагнення до пізнання.

У науковій літературі виділяють декілька видів активності, зокрема психічну, розумову, інтелектуальну, пізнавальну та навчальну. У багатьох дослідженнях поняття активності ідентифікують з поняттям пізнавальної активності через застосування терміна “активізація” навчально-пізнавальної діяльності, причому часто активізацію трактують як посилення діяльності (М.І. Махмутов).

Характерними властивостями активного студента, майбутнього вчителя музики, є здатність виявляти всебічний, глибокий інтерес до знань, докладати зусилля, зосереджувати увагу, розумовий та фізичний потенціал для досягнення поставлених цілей. Активність як якість особистості – це здатність і прагнення до енергійного виконання діяльності [4].

Т.М. Шамова трактує поняття активізації як мобілізацію викладачем сил студентів на досягнення цілей навчання й виховання.

Процес формування пізнавальної активності студентів музично-педагогічного факультету має певні характерні особливості, пов'язані зі специфікою організації навчально-виховного процесу.

У дослідженнях окремих авторів творча активність учителя музики розглядається як специфічна якість особистості, що формується в процесі його музичної діяльності. Так, на думку Г.А. Цукермана та Б.М. Мастерова, “діяльність учителя більше нагадує імпровізацію за обставин, що постійно змінюються, ніж дотримання педагогічних правил та алгоритмів” [7].

Саме тому провідною умовою формування пізнавальної активності в студентів музично-педагогічного факультету є активне включення їх у творчо-музичну діяльність.

Разом з тим значна частина студентів не підготовлена школою до пізнавальної самостійності для раціональної організації своєї праці, не володіє вміннями самостійно створювати, переконливо інтерпретувати, досягати художньої виразності виконання музичних творів. Звідси – необхідність цілеспрямованого розвитку у студентів пізнавальної активності у процесі їх прилучення до музичного мистецтва.

Проблема ефективного розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів музики залишається недостатньо вивченою, що суперечить об’єктивним потребам часу.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел виділено низку організаційно-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності майбутнього вчителя музики:

*1. Усвідомлена спрямованість студентів до оволодіння професійною компетентністю:*

- інтерес до музично-педагогічної діяльності;
- усвідомленість соціальної значущості ролі вчителя музики у вихованні грамотних і творчо активних особистостей;
- відповідальне ставлення до процесу й результатів навчання.

*2. Розуміння творчої природи професії “вчитель музики”:*

- усвідомлення творчої природи музичного мистецтва.

*3. Прояв самостійності і творчості в пізнавальній діяльності:*

- уміння самостійно встановлювати зв’язки між окремими елементами знань із суміжних дисциплін у процесі роботи над музичним твором;
- уміння самостійно підібрати навчальний матеріал крізь призму майбутньої професії.

*4. Володіння способами організації творчої діяльності на уроках музики:*

- уміння пробудити у школярів інтерес до музичного мистецтва.

Особливого значення у розв’язанні проблеми активізації навчальної діяльності студентів набуває потреба в удосконаленні форм і методів навчання в контексті активізації пізнавальної діяльності студентів.

Актуальним для психолого-педагогічної науки залишається відбір шляхів, методів передачі професійних знань, розвитку творчої активності студентів. Тому з прогресом педагогіки і практики навчання дослідники ретельно відбирали та перевіряли найбільш ефективні форми, методи, прийоми і засоби навчання.

Серед основних педагогічних засобів, покликаних забезпечувати інтенсивність процесу пізнання, дидакти виділяють такі методи: активного розвивального навчання, самостійної роботи, проблемного навчання.

І.С. Коган підкреслює, що ефективність конкретних методів виховання й навчання повинна оцінюватися згідно з тим, наскільки вони готують нову тенденцію до самостійної творчої діяльності [2].

Розробляючи проблему самостійної діяльності, дослідники Л.П. Лемберг, Л.П. Піменова доходять висновку, що самостійність є вищим рівнем прояву активності [4].

Щодо вибору методів навчання, то ми спиралися на науковий підхід Ю.К. Бабанського, згідно з яким підбір методів повинен визначатися закономірностями і принципами навчання, спільними цілями і завданнями як усього навчально-виховного процесу, так і цілями та завданнями кожного конкретного його етапу [1].

Регулярне використання на занятті активних методів навчання, спрямованих на розвиток пізнавальних можливостей і здібностей, розширює світогляд студентів, сприяє їхньому особистісному розвитку, підвищує якість професійної підготовки, дає змогу впевнено орієнтуватися в простих закономірностях навколишньої дійсності.

Але це не означає, що всі заняття проходять на рівні пасивної діяльності студента. Загальновідомо, що викладачі з глибокими фаховими знаннями, у кожному навчальному закладі є професіонали, які володіють майстерністю викладання. Безсумнівно, все це – результат тривалої, цілеспрямованої роботи кожного викладача. Вони відбирають ефективні способи і прийоми та нагромаджують їх у процесі тривалих пошуків і помилок. Це повинні засвоїти і студенти – майбутні вчителі музики – у процесі власної, самостійної діяльності.

Майстерність викладача виявляється у здатності збуджувати, стимулювати, зміцнювати та розвивати пізнавальні інтереси студентів у процесі навчання, в умінні зробити зміст свого предмета багатим, глибоким, привабливим, а способи пізнавальної діяльності учнів – різноманітними, творчими та продуктивними.

На думку І.П. Підласого, майстерність учителя виявляється в уміннях організувати навчальний процес, активізувати студентів, розвивати їхні здібності, ефективно проводити виховну роботу, формувати в студентів високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в навчально-виховному процесі [8].

Безперечно, мудро чинять ті педагоги, які мотивацію пізнання використовують для формування професійної мотивації та спрямованості особистості майбутнього спеціаліста. Тому в навчальному процесі необхідно чітко окреслювати контури і специфічність майбутньої професійної діяльності.

Формування мотивації в навчальній діяльності – це відповідальний етап діяльності педагога. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій студентів і надають їм конкретної професійної спрямованості.

А. Дістервег писав, що зі знаннями повинно бути обов'язково пов'язане вміння: сумне явище, коли голова студента наповнена великою або малою кількістю знань, але він не навчився їх застосовувати, отже, про нього доведеться сказати: хоча він дещо знає, але нічого не вмє [8].

Практичне застосування знань забезпечує їх перехід у навички та вміння. Тому видатний педагог Я.А. Коменський у "Великій дидактиці" писав, що все має закріплюватися постійними вправами: навчання неможливо довести до досконалості без частих та особливо майстерних повторень і вправ, що є особливо важливим для майбутніх учителів музики у процесі їхньої вокальної чи інструментальної підготовки.

**Висновки.** Отже, пізнавальна активність є основою для формування у студентів готовності до особистісного самовизначення в подальшій професійній діяльності.

Проблема розвитку пізнавальної активності студентів сьогодні є особливо актуальною, тому освітня система вимагає від сучасного педагога розробки та апробації інноваційних альтернативних дидактичних форм, методів, засобів і технологій для підвищення якості навчання та професійної підготовки майбутніх учителів музики.

#### **Список використаної літератури**

1. Активная познавательная деятельность в целостном педагогическом процессе : [монография] / под ред. Ю.П. Правдина. – Москва ; Уфа : Бирск. гос. пед. ин-т, 2001. – 276 с.
2. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності / А.Ф. Ліненко. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 420 с.
4. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань : ЮГУ, 1975. – 302 с.
5. Падалка Г.М. Формування естетичних ідеалів і смаків майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Падалка. – Київ : КДПІ, 1989. – 47 с.
6. Щукина Г.М. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.М. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 301 с.
7. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М., 1995. – 288 с.
7. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2013.*

---

#### **Левчук Л.А. Познавательная активность в системе профессиональной подготовки будущего учителя музыки**

*В статье рассмотрены отдельные аспекты формирования познавательной активности в системе профессиональной подготовки будущего учителя музыки и обоснован комплекс организационно-педагогических условий, которые обеспечивают эффективность этого процесса.*

**Ключевые слова:** *познание, активность, познавательная активность, личностно ориентационный подход, субъект-субъектное взаимодействие.*

### **Levchuk L. Cognitive activity in the training of future teachers of music**

*The article considers some aspects of formation of cognitive activity in the system of professional preparation of future teachers of music and justified the complex of organizational and pedagogical conditions for the efficiency of this process.*

*Today the problem of development of cognitive activity of students is especially urgent, therefore, the educational system requires the modern teacher development and piloting of innovative alternative teaching forms, methods, means and technologies to improve the quality of education and professional preparation of future teachers of music.*

*The process of formation of cognitive activity of students of the musical-pedagogical faculty has certain characteristic feature associated with the specificity of the organization of the educational process. Leading condition of formation of cognitive activity of students of the musical-pedagogical faculty is actively enabling them to creatively-musical activities.*

*Of particular importance in solving the problem of activation of educational activity of students acquires the necessity of improving the forms and methods of education in the context of enhancing students cognitive activity. Relevant to the psychological and pedagogical science are the selection of ways, methods, transfer of professional knowledge, development of creative activity of students.*

*On basis of the analysis of psychological and pedagogical sources allocated a number of organizational-pedagogical conditions of the development of cognitive activity of the future of music teachers:*

- 1. Realized orientation students to master the professional competence:*
  - interest in the musical-pedagogical activities;*
  - awareness of the social importance of the role of the teacher of music in the education of creative personalities;*
  - responsible attitude to the process and learning outcomes.*
- 2. Understanding of the creative nature of the profession of teacher of music”:*
  - realization of creative nature of musical art.*
- 3. Manifestation of independence and creativity in cognitive activity:*
  - the ability to independently establish links between the individual elements of knowledge of related subjects in the process of working on the musical work;*
  - the ability to independently find training material through the prism of the future profession.*
- 4. Ownership of the ways of organizing creative activities for music lessons:*
  - the ability to encourage school students interest to the art of music.*

*Therefore, one of the ways of improving quality of preparation of future specialists, including future teachers of music, is the purposeful formation of cognitive activity, which acts as the quality of future teachers and is important for its fulfillment. On that how student will show the cognitive activity in the process of understanding depends the success of the future educational activities.*

**Key words:** *knowledge, activity, cognitive activity, personality-orientation approach, a subject is subjects of cooperation.*

## ВИХОВНА СИСТЕМА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті проаналізовано зміст виховної системи вищого технічного навчального закладу на засадах оновленої парадигми виховання, переосмислено виховання студентів через визначення теоретичних засад новітніх явищ у розвитку виховання, ефективних напрямів його здійснення; поставлено такі складні проблемні питання теорії виховання: цілі сучасного виховання студентів у вищому навчальному закладі відповідно до оновленої парадигми виховання; оновлені характеристики виховної мети, що забезпечують її діагностику; концептуальні ідеї виховання студентів у світлі сьогодення; модель виховної системи; умови функціонування моделі.*

**Ключові слова:** виховна система, виховна парадигма, модель виховної системи, ідеал виховання.

Особливе місце у вирішенні проблем виховання належить питанням, пов'язаним з оновленням виховної системи вищої школи через визначення теоретичних засад новітніх явищ у розвитку виховання, ефективних напрямів його здійснення.

Держава має спиратися виключно на людський капітал, а не на природні, інфраструктурні чи промислові ресурси, зробити конкурентоспроможну науку й передову освіту головним рушієм своєї економіки. Вищий навчальний заклад має великий виховний потенціал, який проникає в різні соціальні сфери, впливає на навколишнє середовище й вносить у його розвиток ціннісний смисл.

У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно-творчої місії вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому.

Хоч питання виховання є актуальним, однак проектуванню й удосконаленню виховних систем та концепцій, виховної роботи зі студентами у вищій школі поки що присвячено не так багато досліджень. Дослідження радянського періоду у сфері виховання орієнтовані на виховні процеси в умовах планової економіки. Сьогодні більш численними є дослідження навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Проблемам виховання у вищій школі присвячені наукові дослідження В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Мороза, Н. Ничкало, В. Шадрикова; вивченню соціологічного аспекту у створенні виховної системи ВНЗ – Л. Белова; організації виховної роботи зі студентами, створенню моделей виховної роботи у вищій школі та різних видів виховання – Л. Бобко, Г. Грибан, Т. Зверко, В. Коваль, Е. Федорової, Н. Фунтікової; аналізу виховної діяльності педагога – В. Безпалько, О. Дубасенюк, Г. Троцько; педагогічним умовам організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти – Т. Куриленко, І. Смирнової, Т. Степури; діяльності куратора

академічної групи вивчали В. Базилевич, Н. Косаревої; організації виховної роботи у вищих закладах освіти – С. Сисоєвої та ін.

Незважаючи на те, що сьогодні досліджені найважливіші питання виховання студентів у сучасних умовах, у цілому ситуація в цій галузі залишається маловивченою. Сьогодні склалася суперечність між необхідністю в кардинальному підвищенні якості виховання студентів, з одного боку, і відсутністю практичного впровадження оновленої парадигми виховання, системно-цілісного педагогічного забезпечення її реалізації в сучасній професійній вищій освіті – з іншого. Це спонукає до вивчення таких складних проблемних питань теорії виховання, які цілі сучасного виховання студентів ВНЗ відповідно до оновленої парадигми виховання; оновлені характеристики виховної мети, що забезпечують її діагностику; концептуальні ідеї виховання студентів у світлі сьогодення; модель виховної системи; умови функціонування моделі тощо.

Торкаючись цього питання, можна виділити загальні завдання в цій галузі: визначення структури виховної системи й основних напрямів виховної роботи у вищому навчальному закладі; розробка концептуальних основ програми виховання; розробка науково-методичного забезпечення програми виховання; розробка організаційної структури й організаційно-правового рівня забезпечення виховної роботи в вищому навчальному закладі [8].

Як наголошує М. Роганова, “усе це вимагає розробки системи освіти, яка покликана охопити всі ступені культурного зростання, духовного, морального й естетичного становлення особистості, всі рівні її духовної зрілості й морально-культурної гідності: від бездуховності, культурної нерозвинутості до свідомої, високодуховної поведінки й формування професійної здібності творити за законами краси. Тому постає завдання розробки такої цілісної організації освітнього простору, що створювала б умови для наповнення внутрішнього світу студентської молоді ціннісним змістом” [9].

**Метою статті** є аналіз змісту та теоретична розробка виховної системи вищого технічного навчального закладу на засадах оновленої парадигми виховання, переосмислення вузівського виховання студентів.

Щоб зрозуміти суспільство, необхідний детальний аналіз системи виховання. Аналіз змісту виховання й освіти – це гарний спосіб дослідження цивілізації та конфлікту, який може існувати в країні між культурою й культурою вихованців. Система виховання має задовольняти потреби суспільства, тобто відповідати меті нації. Виховання має спиратися на суспільно визнані цінності. Система виховання й освіти має спиратися на галузеву науку – знання, що забезпечують досягнення мети.

Із зазначеного випливає необхідність реорганізації виховання й освіти відповідно до принципу існування керованих систем, а саме: спочатку сформулювати та визнати мету нації й короткий перелік та зміст справжніх – найістотніших – духовних і моральних цінностей, органічно притаманних українському суспільству; із їх урахуванням визначити засади, завдання, цілі та науково обґрунтовані засоби системи національного виховання; визначити цілі освіти як галузі національного виховання та засоби їх досягнення.

Перед системою освіти України сьогодні стоїть завдання не стільки “професіоналізації” вищої освіти, скільки структуризації та диверсифікації її за умов поетапної автономізації вищих навчальних закладів, їхньої адаптації до умов ринкової економіки. Як зазначає Ю. Сухарніков, “вищій школі України слід виробити свою позицію, що базується на національних традиціях, зокрема, що стосується інженерно-технічної освіти й професійної підготовки” [10, с. 8].

Такої самої точки зору дотримується й М. Згуровський, наголошуючи, що “ВНЗ повинні самостійно виконувати весь комплекс навчально-наукової, виховної та інноваційної діяльності, напрацьовувати рішення щодо актуальних питань розвитку суспільства, ґрунтуючись на засадах університетської автономії та академічних свобод у вищій школі” [4].

У світлі цього зростає важливість модернізації як освіти, так і виховної системи вищого закладу. При зосередженні уваги на необхідності концептуального переосмислення вузівського виховання як безперервного творчого процесу формування й розвитку продуктивної особистості, яка ефективно діє в суспільстві, що трансформується, набуває особливої гостроти всебічна теоретична розробка питань щодо різних видів виховання, які входять до складу виховної системи. Так, цікавою з точки зору адекватності тенденціям розвитку суспільства є антропогенна модель виховання студентів в умовах безперервної освіти [3]. Безумовно, з унітарної системи з централізованим управлінням сучасна система освіти перетворилася на комплекс різноманітних державних і приватних навчальних закладів, що одержали можливість самостійного вибору стратегії свого розвитку відповідно до норм державного й міжнародного права. При цьому обов’язковим залишається дотримання державних освітніх стандартів, орієнтованих на підготовку конкурентоспроможних за компетентністю фахівців із високими духовно-моральними цінностями. На жаль, про обов’язок держави забезпечити повну зайнятість молоді – право на працю – навіть не згадується. Саме тому треба виважено й відповідально поставитися до оновлення виховної системи ВНЗ, яка б дала змогу професорсько-викладацькому складу виконувати замовлення держави.

Витоки оновлення виховної системи треба шукати у глибині віків. Людству відомі різноманітні виховні системи, наприклад, спартанська й афінська виховні системи, системи виховання лицаря і джентльмена, система виховання людини в колективі і через колектив. Кожна виховна система несе на собі відбиток часу і соціально-політичного ладу, характеру суспільних відносин. Якщо звернутися до історії питання, то прогресивні мислителі всіх часів і народів ніколи не протиставляли навчання і виховання, а завжди поєднували ці функції. На думку Платона, “...найбільш важливим у навчанні ми визнаємо відповідне виховання”. Він також стверджував, що “ніхто не стає гарною людиною випадково”.

Сутність виховання з позицій філософії можна визначити як перетворення культури людства в індивідуальну форму існування особистості. З погляду педагогіки сутність виховання полягає у засвоєнні особистістю соціаль-

ного досвіду, тобто те зовнішнє, об'єктивне, те краще, що є в соціальному досвіді, має перетворитися в суб'єктивне – погляди і переконання, вчинки й поведінку людини. Саме Я.А. Коменський 350 років тому зазначав, що “людина на початку формування душі і тіла має бути створена такою, якою вона має бути протягом усього життя” [11]. Цікаво, наприклад, що під час правління імператриці Катерини II система виховання в навчальних закладах була орієнтована на формування нової породи людей – освічених і добродішних. Як бачимо, окреслювалися конкретні завдання виховання людей.

Таким чином, з огляду на вищезазначене, описати виховну систему сьогодні означає: сформулювати мету і завдання виховання, які вирішуються педагогічним колективом; розкрити зміст виховання, охарактеризувати форми, методи та засоби досягнення поставленої мети, встановити характер взаємодії суб'єктів виховання; описати зовнішнє середовище (особливості міста, мікрорайону) та його вплив на характер виховної роботи в групі і на факультеті, простежити зовнішні зв'язки факультету, групи. Нагадаємо, що мета виховання: у глобальному вимірі – ідеал досконалої, з точки зору певного суспільства, людини, на реалізацію якого спрямоване виховання; в локальному плані – передбачуваний результат виховної діяльності. Основними завданнями, на вирішенні яких сконцентровано зусилля всіх соціальних інститутів виховання, є: виявлення і розвиток природних задатків і творчого потенціалу людини, яка зростає, в різних сферах соціально корисної та особистісно значущої діяльності; формування самосвідомості, почуття власної гідності, ціннісного ставлення до власного життя, здатності до самопізнання, самовизначення, самореалізації, саморегуляції і об'єктивної самооцінки; формування моральної культури особистості, досвіду суспільної поведінки, що відповідає гуманістичним моральним нормам; виховання громадянських почуттів і якостей, громадянської поведінки; естетичне виховання, прилучення особистості до системи загальнолюдських і національних культурних цінностей і традицій; розумове виховання, формування досвіду пізнавальної діяльності, знань, умінь і навичок, здатності до творчості, потреби в безперервній освіті та самоосвіті; емоційне виховання, розвиток культури почуттів і досвіду міжособистісного спілкування; формування основ сімейно-побутової культури; екологічне виховання та освіта; розвиток потреби у здоровому способі життя, залучення до занять фізичною культурою і спортом; формування позитивного ставлення до праці, готовності до трудової діяльності. Програма формування базової культури особистості відображає зміст виховання, що включає в себе культуру життєвого самовизначення, сімейних відносин, економічну культуру і культуру праці, політичну, правову, інтелектуальну, моральну, екологічну, мистецьку та фізичну культуру, культуру спілкування, гендерну культуру.

У контексті такого підходу на сучасному етапі розвитку українського суспільства ідеалом виховання має стати всебічно розвинута, високоосвічена, соціально активна і національно свідома особистість, яка наділена громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родин-

ними і патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку, самовдосконалення і творчої діяльності. Тож, ураховуючи стрижневі завдання національної системи виховання в Україні, у вихованні студентства суттєвим є використання оновленої теоретичної парадигми виховання.

Оновлення як парадигми виховання, так і виховної системи ВТНЗ вимагає проведення аналізу теоретико-методологічних засад дослідження виховної роботи у ВТНЗ, здійснення концептуалізації системи виховання студентської особистості як майбутнього фахівця у нових соціокультурних умовах, визначення місця та ролі виховання у структурі сучасних соціалізаційних практик, аналіз основних складових життєвого досвіду сучасного українського студентства, розробка моделі виховної системи, визначення базових елементів системи в сучасних ВТНЗ та їх функціональну завантаженість, формулювання базових принципів виховної системи та визначення особливості виховного впливу на студентську молодь за умов формування нового освітнього простору в Україні. Також треба визначити найбільш ефективні інноваційні форми і методи виховної роботи, що використовуються в українських ВТНЗ на сучасному етапі, мова йде про інноваційні технології виховання студентів.

До сьогодні виховна система ВТНЗ в умовах диверсифікації та трансформації життєвого досвіду сучасного українського студентства в інтернет-просторі, в проєктивній діяльності на монографічному рівні не досліджувалася, що зумовлює необхідність нової концептуалізації виховної системи та її втілення у практику ВТНЗ.

В основі ефективного функціонування виховної системи освітньої установи лежать такі принципи: системності і плановності діяльності; єдиного для освітнього закладу підходу до планування виховного процесу в цілому; співпраці куратора зі студентами в досягненні виховних результатів; орієнтації виховної роботи на інтереси, потреби й можливості кожного студента. Системність, безперервність, спадкоємність, єдність логічного, історичного, національного та загальнолюдського, співробітництво, індивідуалізація, інтеграція традиційних і нових форм виховної роботи; гармонізація всіх видів виховання – це принципи життєдіяльності виховної системи на всіх її етапах. Вважаємо, що для ефективної реалізації виховної системи ВТНЗ актуальними є принципи гуманітаризації змісту виховної компоненти вузівського навчального процесу, який треба орієнтувати на розвиток особистості як головної суспільної цінності, засновуватися на відмові від стандартизації й уніфікації, на прямуванні до різноманіття виховних практик.

Виділяють такі компоненти виховної системи: цілі, виражені у вихідній концепції; діяльність, що забезпечує її реалізацію; суб'єкт діяльності, який її організує, і той, що бере в ній участь; народжувані в діяльності та спілкуванні відносини, які інтегрують суб'єкта у якусь спільність; середовище системи; управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему, і розвиток цієї системи. Педагоги частіше відштовхуються у своїх дослідженнях від

практики існування виховних систем загальноосвітніх закладів. Виховна система освітньої установи як феномен реальної дійсності і педагогічне поняття посідає центральне місце в теорії і практиці виховних систем. У науковій літературі існує невелика кількість дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність цього феномену. Як правило, у дефініції не вдається дати повну сутнісну характеристику цього складного явища, тому в різних тлумаченнях поняття виділяються одна чи кілька найбільш істотних, з погляду дослідника, сторін виховної системи [4].

Наприклад, цікавими для нашого дослідження є тлумачення поняття “виховна система” Л. Новикової та її колег: “Виховна система є цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб’єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, матеріальна база) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат”, “виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються в часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують: самих людей як суб’єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи”.

Якщо давати більш повну характеристику сутності виховної системи (середньої школи чи вищого навчального закладу), то варто описати її характерні ознаки: це система соціальна, педагогічна, ціннісно орієнтована, цілісна, відкрита, цілеспрямована, складна і вірогідна, самокерована і така, що саморозвивається.

Характеризуючи внутрішню будову виховної системи, вчені висловлюють різні точки зору про склад компонентів системи. Це пояснюється складністю і поліструктурністю системного утворення, а також існуючими розбіжностями думок дослідників про те, які компоненти (елементи) системи варто вважати основними, найбільш важливими. Академік Л. Новикова і її колеги відзначають, що будь-яка виховна система проходить у своєму розвитку чотири етапи: етап становлення; етап стабільного розвитку; етап завершальний; етап відновлення й перебудови системи.

Виховна система повинна своєчасно оновлюватися як у змістовному, так і в організаційному аспектах. Це може бути викликано різними причинами: важливими подіями в житті країни, реалізацією поставлених у системі завдань, підвищенням вимог, оновленням складу педагогічного та студентського колективів, зміною керівництва. Дуже важливо, щоб оновлення системи було наслідком потреби виховного колективу. Якщо ця потреба не буде вчасно задоволена, може відбутися зупинка в розвитку системи. Найчастіше оновлення пов’язане з ускладненням (цілей, завдань, змісту, відносин, зв’язків, управління). Але саме це ускладнення й піднімає систему на новий щабель, в іншому разі оновлення не має сенсу. Оскільки запровадження нового вимагає часу, сил, коштів, то спочатку воно може відвернути увагу від інших ділянок роботи – призвести до порушення рів-

новаги, але це ненадовго. Коли нововведення увійде органічно в систему, буде нею освоєне, рівновага відновиться. Особливу увагу при створенні чи оновленні виховної системи треба приділяти формуванню традицій [11].

Педагогічний процес здійснюється в межах певної виховної системи. Виховна система – це сукупність взаємопов'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів їх поетапної реалізації в межах певної соціальної структури (сім'ї, школи, вищого навчального закладу, держави) у логіці виконання соціального замовлення. Для організації виховного процесу у вищих закладах освіти створюється інфраструктура, до складу якої входять такі суб'єкти виховної роботи: професорсько-викладацький колектив; ректорат; проректор із гуманітарної освіти та виховання; заступник декана з питань організації виховної роботи; куратор студентської групи, студентська рада, студентська профспілка тощо.

З метою координації діяльності всіх суб'єктів виховної роботи у вищих навчальних закладах освіти готується спільний план, до якого доцільно ввести такі розділи: організаційно-методичне забезпечення виховного процесу (формування плану виховної роботи закладу освіти, факультетів; організація контролю за їх виконанням); видання методичної літератури для кураторів студентських груп, органів студентського самоврядування; тематика засідань студентських рад із питань виховної роботи серед студентів; основні напрями виховання (національне, громадянсько-патріотичне, правове, трудове, морально-етичне, фізичне, статеве, екологічне); робота з іноземними студентами; матеріально-технічне та фінансове забезпечення виховного процесу.

Плани на рік, що складаються на кафедрах, факультетах, формують загальний річний план виховної роботи ВНЗ, який затверджується ректором. Безпосереднє керівництво та організаційно-методичне забезпечення виховною роботою здійснює проректор із гуманітарної освіти та виховання. На засіданні кафедр, факультетів, вченої ради закладу вищої освіти періодично заслуховують та аналізують дані про виконання виховних заходів. Нам імponує точка зору Ю. Мельника щодо виховної системи вищого навчального закладу, який стверджує, що “провідними положеннями нової української виховної системи вищого навчального закладу, що розвивається разом з упровадженням Болонського процесу, є пріоритет загальнолюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості. Система виховання спирається на національну ідею і водночас орієнтується на полікультурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції глобальної освіти” [6]. Але разом із тим сучасний студент уже має свій вектор розвитку як майбутній фахівець і особистість, він перебуває не тільки в освітньому просторі навчального закладу, а й в інтернет-просторі свого дозвілля. Тому треба взяти найкраще з усього і допомогти студенту знайти свій шлях у житті й професійній діяльності.

**Висновки.** Сьогодні відбувається взаємовплив людини й соціальної системи, що потребує здатності соціальних суб'єктів до інновацій. Оновлення виховної системи пов'язане з тенденціями розвитку суспільства, сучасними тра-

нсформаційними процесами, які видозмінюють систему виховання відповідно до умов відкритого суспільства, нового стилю соціального життя, який зумовлений переходом до антропогенної цивілізації. Розвиток суспільства кардинально впливає на процес виховання, його цілі, зміст і засоби. Це означає, що стратегії кожного навчального закладу мають бути гнучкими та спрямованими на формування в особистості тих якостей, які допоможуть їй бути успішною в соціумі. Перспективою розвитку вузівської виховної практики має бути створення моделі виховної системи та моделі управління нею, а також нові принципи й орієнтації розвитку особистості відповідно до змісту соціальних ситуацій в умовах суспільства, що трансформується. Провідну роль у виховній системі вищого навчального закладу має відігравати прилучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей через проєктивну діяльність студентів, студентське самоврядування, формування “Я”-концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання.

#### **Список використаної літератури**

1. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 31–40.
2. Бобко Л.О. Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у поза навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.О. Бобко. – Київ, 2004.
3. Зверко Т.В. Формування антропогенної моделі виховання студентів в умовах безперервної освіти : автореф. дис. ... канд. соц. наук спец. : 22.00.04 “Спеціальні та галузеві соціології” / Тамара Василівна Зверко. – Харків, 2007.
4. Згуровський М. Вища освіта на зламі суспільного розвитку / М. Згуровський // Дзеркало тижня. Україна. – 2013. – № 5.
5. Коменский Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский // История зарубежной дошкольной педагогики. – Москва, 1986.
6. Мельник Ю. Удосконалення системи виховання у ВНЗ – пріоритетне завдання сучасної освіти України / Ю. Мельник // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях студентської молоді “Родзинка – 2008” : X Всеукр. студ. наук. конф., 24–26 квіт. 2008 р., м. Черкаси. Серія Психолого-педагогічні науки / МОН України ; ЧНУ ім. Б. Хмельницького [та ін.]. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 72–75.
7. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – 3-е изд., стереотип. – М. : Комкнига, 2006. – 200 с.
8. Роганова М.В. Інтерактивні технології освітньо-виховного процесу у ВНЗ / М.В. Роганова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов’янськ, 2013. – Вип. LXI. – С. 55–63.
9. Роганова М.В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : [монографія] / М.В. Роганова. – Краматорськ : ДІТМ МНТУ, 2010. – 454 с.
10. Сухарніков Ю. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки Національної рамки кваліфікацій України / Ю. Сухарніков // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 26–43.
11. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – 456 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.*

**Лучанинова О.П. Воспитательная система высшего учебного заведения**

*В статье проанализирована воспитательная система высшего технического учебного заведения на основе обновленной парадигмы воспитания, переосмыслено воспитание студентов благодаря определению теоретических основ новейших явлений в развитии воспитания, эффективных направлений его осуществления; привлечено внимание к изучению таких сложных проблемных вопросов теории воспитания, как цели современного воспитания студентов в вузе в соответствии с обновленной парадигмой воспитания; обновленные характеристики воспитательной задачи, обеспечивающие ее диагностику; концептуальные идеи воспитания в свете современности; модель воспитательной системы; условия функционирования модели.*

**Ключевые слова:** воспитательная система, парадигмы воспитания, модель воспитательной системы, идеал воспитания.

**Luchanynova O. The education system of higher education**

*The author analyzes the content of the educational system of higher technical educational institution on the basis of the revised paradigm of education; reconsiders education of students by identifying the theoretical foundations of new phenomena in the development of education and effective ways of its realization; motivates to the study of the following complex problems of education theory: aims of modern education of students in high school in appliance with a newer paradigm of education; innovated characteristics of educational purpose, that provides its diagnosis; conceptual ideas of training of students in the light of the present; model of educational system; conditions of model functioning. Education should be based on socially recognized values. The system of training and education should be based on science – the knowledge that provides goal achievement. This implies necessity of the reorganization of training and education in appliance with existing controlled system principles, to wit: firstly, to formulate and recognize the goal of the nation and a short list and content of actual - most essential - the spiritual and moral values, organically inherent to Ukrainian society; considering that to determine the principles, tasks, goals and a science-based arsenal of national education; to define the goals of education as a field of national education and an arsenal to achieve them. Renovation both an education paradigm and the educational system VTNZ requires considering the theoretical and methodological foundations of the study of educational work in VTNZ, realization of the conceptualization of personality training system for future specialists in the new socio-cultural conditions; determination of the place and the role of education in the structure of modern social development practices, analyzing the main components of the life experience of modern Ukrainian students, developing a model of educational system defining the basic system elements in modern VTNZ and its functional load, the formulation of the basic principles of educational systems and determination of educational impact features on students under the conditions of formation of the new educational expanse in Ukraine.*

*The educational system has the features: it is a social, educational, value-oriented system, integrated, public, purposeful, complex and credible, self-governing and self-developing. There are different views about the composition of the system. This can be explained by complexity and polystructural system creation, as well as the existing of difference of opinions of researchers about which components (elements) of the system should be considered as essential, the most important. The educational system must be updated betimes as in meaningful, also in the organizational aspects. This can be caused by various reasons: important events in life of country, achieving the goals of the system, increased requirements, upgrading of groups of teachers and students, the change in management. The educational system – is a summation of interrelated objectives and principles of the educational organization process, methods and techniques of its phased implementation within a particular social structure (family, school, university, state) in logic of implementation of the social order.*

**Key words:** educational system, paradigm of education, model of educational system

## РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті розкрито роль ресурсного підходу в підготовці майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. Установлено, що ресурсний підхід до підготовки вчителя методологічно спирається на положення системного, антропологічного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, аксіологічного, компетентнісного підходів. Основу концепції підготовки майбутнього вчителя на засадах ресурсного підходу становлять ідеї врахування взаємозв'язку ресурсів (фізіологічних, психологічних, освітньо-професійних), зовнішнього впливу на особистість і її потенційних можливостей (інтелектуальних, духовно-моральних, трудових, професійно-компетентнісних, творчих) для забезпечення саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації вчителя.*

**Ключові слова:** ресурсний підхід, концепція, педагогічна освіта, особистість, можливість, потенція, самореалізація, виховання, досвід.

Процес демократизації суспільства, інтеграції Української держави в європейське та світове співтовариство визначає спрямованість підготовки фахівців на формування компетентної, конкурентоспроможної особистості. Визначальним чинником розв'язання такого завдання є підвищення якості освітнього процесу в країні. Саме освіта дає можливість відтворювати й нарощувати інтелектуальні, духовні, економічні складові суспільства. Недаремно ЮНЕСКО оголосило ХХІ ст. століттям освіти. Знання, інтелект, професійна компетентність, загальна й інформаційна культура стають пріоритетними ознаками високоосвіченої особистості як головної продуктивної сили, від рівня підготовленості якої залежить характер розвитку всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Наукові пошуки з проблеми ресурсного підходу здійснено в таких напрямках:

- теоретичні питання щодо сутності ресурсів розвитку суб'єкта та їх видів (Р. Акбашева, С. Дружилов, Ю. Забродін, О. Кондаков, В. Марков, Т. Цецорина, О. Чаплигін, Т. Шамова та інші);
- зв'язок розвитку потенційних можливостей і самовдосконалення особистості (Б. Ананьєв, В. Зазикін, О. Ігнатюк, М. Каган, Л. Коган, Л. Мітіна, М. Ситникова, А. Хуторський та інші);
- формування духовного, творчого потенціалу особистості (Г. Гегель, І. Кант, О. Колісник, М. Мамардашвілі, Я. Пономарьов, Л. Сохань, Й. Фіхте, О. Хаустова та інші);
- розвиток професійних компетенцій на основі ресурсного підходу (В. Бодров, С. Валентей, С. Дятлов, А. Маркова, Л. Нестеров, О. Савченко, М. Ситникова, С. Шишов та інші);
- індивідуалізація в підготовці вчителя (С. Адам, В. Гриньова, Н. Гришанова, І. Ісаєва, Ю. Кулюткін, В. Лозова, Л. Ніколенко, Л. Рибалко, Т. Рогова, О. Скрипченко та інші).

Незважаючи на певні напрацювання у психолого-педагогічних дослідженнях щодо ресурсного підходу, актуальність проблеми й інтерес до неї ще не дістали всебічного розкриття, відсутні спеціальні педагогічні дослідження всього комплексу питань, пов'язаних із тлумаченням понять “ресурси”, “потенції” розвитку особистості, а також питання використання ресурсного підходу в підготовці майбутнього вчителя, у процесі реалізації якого створюються умови не лише виявляти й розвивати потенційні можливості студентів, а й готувати їх до професійної діяльності.

**Мета статті** – розкрити роль ресурсного підходу в реалізації завдань підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури [5] свідчить про те, що реформування освіти, визначення ролі людського фактора в усіх сферах суспільства передбачає переосмислення мети, завдань, розв'язання питань самовдосконалення, самореалізації, а також стимулювання школярів до розвитку свого потенціалу.

Протягом останніх років у педагогічній науці з'явилися праці [4; 7; 8], у яких автори, шукаючи шляхи підвищення ефективності навчально-виховної діяльності в підготовці майбутніх фахівців, зосереджують свою увагу на розвитку людини, яка як фізична істота є одночасно й істотою соціальною. Вона не лише вступає в політичні, організаційні, економічні відносини, а й водночас самовизначається як особистість, стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі ресурсів, тобто сукупності об'єктивно існуючих умов, засобів, резервних можливостей, необхідних для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості.

Ресурсний підхід дає змогу здійснювати цільове планування розвитку майбутнього вчителя не лише з позицій сьогодення, а й з позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, тобто розглядаючи особистість у русі, забезпечуючи як підготовку, так і перепідготовку кадрів, випереджаючи інноваційні процеси в системі освіти, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку. Це дає можливість виявляти у процесі аналізу різні спектри одержаних результатів для вибору оптимального.

Урахування різних видів ресурсів у підготовці фахівців, спрямованих на створення умов самовдосконалення, пов'язане з активізацією резервних можливостей, які людина може використовувати в аспекті оптимальної самореалізації.

Таким чином, ресурсний підхід у підготовці майбутнього вчителя передбачає забезпечення диференціації, варіативності, інноваційності в будь-якій освітній діяльності, а також створення нових ресурсів.

Використання ресурсного підходу полягає також у тому, що він сприяє побудові освітнього простору, орієнтованого на розвиток індивідуальності, збагаченню теорії індивідуалізації навчання та виховання: домінування позиції в організації навчально-виховного процесу, що знаходить

вияв у принципах ергономічності, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку студента, реалізація його особистісного потенціалу та здійснення відповідних видів діяльності, позитивного зворотного зв'язку, спрямованого на виявлення змін у суб'єктному досвіді студента, індивідуального вибору змісту, форм і методів у різних видах діяльності, що забезпечує суб'єкту роль особистості в цій діяльності тощо.

У теоретичному й практичному планах ресурсний підхід сприяє ефективності використання особистісно орієнтованої парадигми формування особистості, основу якої становить визнання унікальності кожної людини в оволодінні нею нагромадженим людством досвідом, що неможливо без виявлення потенційних можливостей особистості, ресурсів, які сприяють успішності її розвитку й саморозвитку, а також самореалізації. Особистісно орієнтована підготовка передбачає визнання ролі студента в перспективі особистісного розвитку.

Посилення на основі ресурсного індивідуального підходу до організації навчально-виховного процесу особистісно орієнтованої парадигми розвитку особистості сприяє розв'язанню завдань вітчизняної освіти щодо підготовки майбутнього вчителя як висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй професійній діяльності до постійного самовиховання, самоствердження.

Дослідження засвідчило, що одним із компонентів системи підготовки майбутнього фахівця є формування індивідуальності особистості, яка концентрує, поєднує в собі біологічні, фізіологічні, соціально-духовні властивості, потреби, мотиви, інтереси, темперамент, здібності, особливості психологічних процесів (відчуття, увага, пам'ять, мислення, емоції, воля тощо), що дає змогу враховувати в підготовці педагога потенційне й реальне, спиратися не лише на соціальні фактори, умови розвитку особистості, а й на природні задатки, здібності, можливості людини.

Потенційне є джерелом перспективи, що відзначали Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Макаренко, "найближчою зоною розвитку" (Л. Виготський).

У працях Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе [1; 6] співіснують поняття "актуальна потреба", "актуальні здібності", "актуальні й потенційні характеристики" та "потенційна сфера мотивації" (В. Асєєв). Потенційне – це та "зона" (Л. Виготський), яку людина може перетворити в реальне, тобто особистість характеризує не лише те, що вона вже має, що реально в неї функціонує, а й те, що становить сферу можливостей розвитку.

Філософи розглядають особистість як аспекти внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю й реалізується в самопізнанні, самотворенні. Діалектика потенційного й актуального характеризує розвиток особистості. Постійна незавершеність як внутрішня умова здатності особистості до розвитку потребує відповідної організації професійної підготовки студентів. Загальні природні якості існують лише як можливість, і для того, щоб вони функціонували, перетворились на дійсність, необхідні сприятливі для цього умови [8].

Тому стрижнем ресурсного підходу у ВНЗ є побудова навчально-виховного процесу, спрямованого на виявлення, вивчення особистісних властивостей особистості, її потенційних можливостей, що забезпечує створення максимально оптимальних умов для розвитку індивідуальності кожного студента й усвідомлення ним свого "Я". Рівень вимог, навантаження, темп роботи мають відповідати особливостям студентів, зумовленим їхнім індивідуальним потенціалом, тобто освітній процес має бути організований так, щоб не створювати ситуації перевищення можливостей конкретної людини, не викликати підвищену втому, стреси, погіршення стану здоров'я.

Отже, потенційні можливості не завжди перетворюються в актуальні, тобто ті, що реально існують і в певний момент реально функціонують. Вони фактично можуть відбивати лише тенденцію розвитку особистості, досягнення успіхів у майбутньому.

Професійна підготовка має передбачати відповідний зв'язок зовнішнього впливу й саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Самобутність студента визначає певну орієнтацію цілей, завдань, зміст, форми, методи, технології, а також педагогічну підтримку в навчально-виховному процесі як умови його успішності. Але розвиток особистості одночасно вимагає її активності, спрямованої на розкриття особистих потенцій, усвідомленості потреб і дій, а також прийняття суспільних вимог і завдань.

Таким чином, цілеспрямована, спеціально організована система підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності на базі ресурсного підходу має бути спрямованою на використання тих резервів, які давали б змогу вийти на забезпечення більш високого рівня професійної підготовки й стати передумовою успішності їхньої пізнавальної діяльності, сприяючи підвищенню якості професійної компетентності, усебічному розвитку потенціалів студентів, що, у свою чергу, впливає на особистісне та професійне самовдосконалення й самореалізацію фахівця. Концепція дослідження ґрунтується на розумінні ресурсного підходу як процесу, що враховує внутрішні особливості розвитку (потенціали) особистості та зовнішні умови, взаємодія яких сприяє її професійному й особистісному розвитку. Концепція дослідження включає взаємопов'язані концепти, що забезпечують розкриття головної ідеї виконаної роботи.

Методологічний концепт ресурсного підходу передбачає опору на положення діалектичної філософії про людину як цілісне природне й соціальне явище, яка пізнає й перетворює світ і саму себе, наукові підходи до вивчення особистості; теорії діяльнісного підходу до розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інші), про взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів у розвитку особистості; філософські ідеї теорії освіти (Б. Гершунський, В. Краєвський, М. Култаєва та інші); діалектичний принцип взаємозв'язку й взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності.

Теоретичний концепт визначають ідеї: реформування та модернізації вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, В. Биков, М. Згуровський, І. Зя-

зюн, В. Кремень, О. Мещанінов, М. Шкіль та інші); професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (В. Буряк, В. Гриньова, В. Євдокимов, С. Золотухіна, В. Лозова, А. Маркова, І. Прокопенко, В. Сластьонін та інші); взаємозв'язку теорії та практики у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності як цілісного психолого-педагогічного процесу, спрямованого на особистісне й професійне самовдосконалення, самореалізацію індивіда (О. Комарова, О. Кондаков, Т. Цецоріна, Т. Шамова, І. Якиманська та інші); організації навчального-виховного процесу у вищому навчальному закладі (С. Богомолів, В. Бобрицька, О. Ігнатюк, В. Михайличенко, Л. Настенко, О. Романовський, А. Троцько, Л. Шепелевич та інші); визначення ресурсів особистості (Л. Іларіонова, Л. Ллойд, Н. Наумова, М. Холодная, П. Щедровицька та інші); особистісно-професійного розвитку особистості (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеєр, А. Реан, О. Леонтьєв та інші); розвитку “Я-концепції”, пов'язаної із самореалізацією особистості (Арістотель, Л. Коган, М. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші); концепції особистісно орієнтованої освіти (І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, А. Хуторський, І. Якиманська).

Технологічний концепт передбачає впровадження системи забезпечення підготовки майбутніх учителів на базі ресурсного підходу.

Концепція дослідження дала можливість визначити, що підвищенню ефективності підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності сприяє методолого-теоретичне обґрунтування ресурсного підходу як сукупності способів, прийомів виявлення, аналізу й забезпечення використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості та розробка на його основі науково-методичної системи й упровадження її в навчально-виховний процес вищого навчального педагогічного закладу з урахуванням сучасних вимог, тенденцій, освітніх концепцій підготовки майбутніх учителів.

Конкретизовано, що реалізація системи підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності на основі ресурсного підходу буде ефективною за таких умов:

- формувати у студентів свідоме ставлення до врахування фізіологічних, психологічних, освітньо-професійних ресурсів розвитку особистості та позитивної мотивації саморозвитку особистісних потенціалів: інтелектуальних, духовно-моральних, професійно-компетентнісних, творчих;
- стимулювати студентів до виявлення активності в різних видах педагогічно спрямованої діяльності: навчально-пізнавальній, навчально-науковій, науково-дослідній, громадсько-виховній – для реалізації власних можливостей та самореалізації;
- забезпечити оволодіння студентами необхідними компетенціями для діагностування можливостей особистості в її самовдосконаленні й саморозвитку.

**Висновки.** Отже, встановлено, що ресурсний підхід до підготовки вчителя методологічно спирається на положення системного, антропологічного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, аксіоло-

гічного, компетентнісного підходів. Основу концепції підготовки майбутнього вчителя на засадах ресурсного підходу становлять ідеї врахування взаємозв'язку ресурсів (фізіологічних, психологічних, освітньо-професійних), зовнішнього впливу на особистість та її потенційних можливостей (інтелектуальних, духовно-моральних, трудових, професійно-компетентнісних, творчих) для забезпечення саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації вчителя. Освітній процес має бути реалізований так, щоб не створювати ситуації перевищення можливостей кожної людини.

Перспективним напрямом дослідження обраної проблеми визначено розробку діагностичного інструментарію для визначення потенційних можливостей особистості майбутнього фахівця – учителя загальноосвітньої школи.

#### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человека / Б.Г. Ананьев. – М., 1997. – 380 с.
2. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 78–98.
3. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.
4. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту / О.І. Кульчицька // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 1.
5. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
6. Рубинштейн С.Л. Эмоции. Психология эмоций / С.Л. Рубинштейн ; [под ред. В.К. Вильонас]. – М. : МГУ, 1984. – С. 152–161.
7. Ситникова М.И. Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности : монография / М.И. Ситникова. – М. ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – 280 с.
8. Сохань Л.В. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / Л.В. Сохань ; [за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с

*Стаття надійшла до редакції 29.08.2013.*

---

#### **Микитюк С.А. Ресурсный подход в программах подготовки будущих учителей**

*В статье раскрыта роль ресурсного подхода в подготовке будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях. Установлено, что ресурсный подход в подготовке учителя методологически базируется на положениях системного, антропологического, личностно-деятельностного, акмеологического, синергетического, аксиологического, компетентностного подходов. Основу концепции подготовки будущего учителя на базе ресурсного подхода составляют идеи учета взаимосвязи ресурсов (физиологических, психологических, образовательно-профессиональных), внешнего влияния на личность и её потенциальных возможностей (интеллектуальных, духовно-моральных, трудовых, профессионально-компетентных, творческих) для обеспечения саморазвития, самосовершенствования, самореализации учителя.*

**Ключевые слова:** *ресурсный подход, концепция, педагогическое образование, личность, возможность, потенция, самореализация, воспитание, опыт.*

#### **Mykytiuk S. Resource-based approach in future teachers training programs**

*In the article the author focused attention on the role of the resource-based approach in future teacher training programs at higher educational establishments. It is established*

*that the resource-based approach in teacher training is based theoretically on the concepts of systematic, anthropological, activity, acmeological, synergetic, axiological and competency building approaches. The concept of future teacher training on the basis of resource-based approach is based on the ideas that interconnection of resources (physiological, psychological, educational and professional), external influence on personality and their potentials (intellectual, moral and spiritual, performance, professional and competence, creative) for teacher self-development, self-enhancement and self-actualization have to be considered. The article specifies that scientific and methodological system of future teacher training on the basis of the resource-based approach is grounded on the following points: formation of student's conscientious attention to personality development resources and positive motivation for self-development of personal potentials; stimulation of student's active participation in such training activities as educational, scientific, research to realize personal potentials and self-actualize; acquiring of definite knowledge and skills to diagnose personal abilities, self-develop and self-enhance. The author proves theoretically and practically that the resource-based approach influences the efficiency of personality-centered paradigm of personality formation based on acknowledging each personality's individual character of assimilating accumulated experience of humanity. It is stated that one of the components of future specialist training is formation of individual character of each personality that concentrates and integrates all biological, physiological, social and moral features, needs, motives, interests, temperament, abilities, specific character of psychological processes (sensation, attention, memory, thinking, emotions, will etc.) which makes it possible to consider in teacher training potentials and existing features basing not only on social factors, conditions of personality development but also on talents, abilities and potentials of a person.*

**Key words:** *resource-based approach, concept, teacher education, personality, ability, potential, education, experience.*

УДК 378.147: 656.071.1

О.І. МОСКАЛЕНКО

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У США

*У статті проаналізовано зарубіжний досвід професійної підготовки авіаційних фахівців у США. Окреслено вимоги до професійної підготовки авіаційних фахівців. Виокремлено пріоритетні напрями сучасних систем підготовки майбутніх пілотів та диспетчерів у США, розкрито особливості педагогічного процесу в рамках міжнародних стандартів. Сформульовано рекомендації щодо запозичення зарубіжного досвіду США для оптимізації професійної підготовки авіаційних фахівців в Україні.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, педагогічний процес, авіаційний фахівець, нормативно-правове регулювання.

Відомо, що транспортна система – один із головних критеріїв інфраструктури країни. Ліва частина транспортних операцій належить повітряним перевезенням. Особливо це стосується великих країн-лідерів, від яких залежить світова економіка. У структурі транспортної системи цивільна авіація США є пріоритетною порівняно з більшістю країн світу. Сполучені Штати Америки є одним із провідних експортерів літаків для багатьох країн світу. Крім того, повітряний транспорт США нараховує близько тисячі великих аеропортів, найбільш значні з яких розташовані в Чикаго, Вашингтоні, Нью-Йорку, Майамі, Сан-Франциско, Лос-Анджелесі тощо. Тому вжито багато заходів щодо користування повітряним транспортом, у тому числі професійна підготовка висококваліфікованих фахівців.

У 1958 р. було засновано Федеральну авіаційну адміністрацію (Federal Aviation Administration – FAA), яка мала всі повноваження щодо здійснення контролю цивільно-військової системи повітряної навігації та управління повітряним рухом США, здійснення авіаційної безпеки в повітрі та на землі, а також встановлення стандартів безпеки для цивільної авіації. FAA здійснює ці повноваження відповідно до Кодексу федеральних правил США (Code of Federal Regulations), який є зведенням загальних і спеціалізованих правил, випущених законодавчими уповноваженими організаціями США. Кодекс об'єднує 50 підпунктів (розділів), які регулюють великі галузі федерального законодавства. Регулюванню федеральної авіаційної адміністрації присвячено розділ 14 “Повітряна навігація та повітряний простір” (“Aeronautics and Space”), який охоплює всі аспекти авіації, починаючи з одержання пілотського свідоцтва до технічного обслуговування літаків. FAA регулює всі аспекти авіаційної галузі США. Організація випускає спеціальні документи, що стосуються регулювання авіаційної діяльності, серед яких доцільно виокремити довідники, розділені на три категорії: 1) літаки; 2) авіація; 3) екзаменатори та інспектори; консультативні циркуляри, в яких відображено всі нововведення та зміни в авіаційній галузі; керівництва, в яких детально окреслені операційні процедури диспет-

чера й пілота; повідомлення для пілотів (Notices to Airmen), що містять додаткову інформацію для пілотів. У контексті статті необхідно також відзначити “Керівництво з аеронавігаційної інформації” [1].

*Метою статті* є визначення й аналіз особливостей професійної підготовки авіаційних фахівців у США, окреслення основних вимог до професійної підготовки авіаційних фахівців у США, виокремлення пріоритетних ліній навчання для запозичення професійного досвіду в Україні.

Світова війна надала великі можливості для різноманітного використання літаків. Поступово маршрути, за якими здійснювалися повітряні перевезення, почали розширюватися. Відповідно змінювалися вимоги до професійної підготовки пілотів. У США розрізняють такі категорії пілотів [4]: спортивний пілот (Sport Pilot); рекреаційний пілот (Recreational Pilot); приватний пілот (Private Pilot); комерційний пілот (Commercial Pilot); пілот авіакомпанії (Airline Transport Pilot); сертифікований льотний інструктор (Certified Flight Instructor). Зауважимо, що ця класифікація відрізняється від категорій пілотів, які передбачені в Україні; з’являється новий тип пілота – рекреаційний. Це зумовлено тим, що в нашій країні ця категорія відповідає категорії пілота-аматора з виданням свідоцтва приватного пілота, тоді як рекреаційний пілот та приватний пілот у США користуються правом отримання окремих сертифікатів на право виконувати польоти.

Навчання пілотів у США здійснюється декількома шляхами: 1) базове навчання пілотів PPL, що об’єднує теоретичний екзаме́н (written test); льотне навчання (flight training), яке проводиться з незалежним інструктором або в льотній школі; контрольний самотійний політ (check ride); льотна книжка; медичний сертифікат; 2) конвертація іноземного пілотського свідоцтва; 3) обмежене US PPL; 4) навчання іноземців; 5) самотійна підготовка до теорії та радіообмін. Слід зауважити, що ключовий момент у системі отримання пілотських свідоцтв у США – чітка регламентованість як на державному рівні, так і на місцевому, інтерпретація інструкцій і правил чітка й послідовна. Якщо пройти всі етапи, детально розписані в загальнодоступних документах FAA, правильно та послідовно – результат гарантовано. Сертифіковані школи й навчальні заклади сприяють цьому. На кінцевому етапі – виконання контрольного самотійного польоту – контроль якості навчання підпорядковується FAA. Це відповідальне завдання виконується спеціально призначеним екзаменатором, чия діяльність контролюється й перевіряється FAA.

Вибір льотної школи – важливе завдання для навчання професії пілота. Льотну підготовку в США здійснюють льотні школи, сертифіковані FAA, несертифіковані льотні школи й незалежні льотні інструктори. Вся льотна підготовка проходить за сприяння FAA, діючи відповідно до вимог, зазначених у розділі 141 частини 14 Кодексу федеральних правил [3]. Згідно з цими вимогами, льотний навчальний заклад, сертифікований FAA, має відповідати стандартам щодо персоналу, обладнання, технічного обслуговування, умов діяльності, викладацької діяльності, навчальних планів, про-

грами навчального курсу, затверджених FAA. Школи можуть кваліфікувати як наземні й льотні. Крім того, школи можуть бути уповноважені проводити практичні (льотні) тести й тести для перевірки знань (комп'ютерні письмові тести). Льотні школи гарантують якість і неперервність навчання, а також пропонують структурний підхід до льотного навчання. Також льотні школи залишають за собою право зменшувати кількість льотних годин і відображати це в документах, що економить фінансові витрати курсанта-пілота. Це обумовлено тим, що навчальний процес організовано більш ефективно та курсант може отримати льотні навички за коротший період. Наприклад, у частині 141 Кодексу федеральних правил зазначено, що мінімальна кількість льотних годин у льотній школі для отримання сертифікату PPL – 35 год.; у частині 61 зазначено загальні вимоги для отримання сертифікату PPL у несертифікованих школах та з приватними інструкторами – 40 год. Перевага льотного навчання в другому випадку полягає в його гнучкості. Майбутній пілот може в приватному порядку домовитися з інструктором щодо навчання. Льотні заняття можуть бути структуровані згідно з індивідуальним планом курсанта, оскільки у правилах зазначені необхідні вимоги щодо мінімальної кількості льотних годин та обсягу знань, але не уточнено, як саме буде проводитися навчання. Наприклад, курсант може літати тільки у вихідні, тоді курс навчання може тривати довго, близько року; або курсант хоче пройти курс навчання дуже інтенсивно, відпрацьовуючи години кожного дня, якщо дає змогу погода. Проте слід враховувати, що навчання польотів – достатньо важка робота морально й фізично, все залежить від індивідуальних здібностей людини. У середньому пілот може відпрацювати необхідну кількість годин у межах 3 тижнів. І ще така гнучкість має недоліки. Якщо льотний інструктор не може правильно організувати план підготовки, це може коштувати курсанту-пілоту зайвого часу й коштів. Єдиний спосіб передбачити таку ситуацію – цікавитися репутацією інструктора й перевірити його план підготовки, який має бути затверджений FAA. Доцільно зазначити, що іншим недоліком є особистісний фактор: повна залежність від однієї людини, включаючи психологічну несумісність між курсантом та інструктором, або перерви у навчанні з особистих причин інструктора (хвороба, домашні проблеми та ін.). Обов'язки й повноваження льотного інструктора спрямовані на: орієнтацію курсанта на навчальну підготовку згідно із запланованим сценарієм; підготовку до самостійного планування та виконання польоту; критичну самооцінку щодо допущених помилок; усвідомлення курсантом важливості знань, що застосовуються у світовій авіації; діагностування труднощів, виявлених у процесі навчання, та їх усунення; оцінювання прогресу курсанта та досягнень певних результатів; підтримку рівня знань та повторення пройденого матеріалу [3].

Взагалі немає принципової різниці в навчанні з приватним інструктором або в льотній школі. Результат перевіряє FAA. Але для вибору інструктора дамо декілька корисних рекомендацій: 1) слід перевірити кіль-

кість льотних годин інструктора, яка має бути достатньою для наочної та безпечної демонстрації знань і навичок курсанту; 2) врахування віку інструктора – він має бути авторитетом для курсанта; 3) ставлення до своєї роботи – часом інструкторська робота слугує лише перехідним етапом для отримання сертифіката ATPPL, для чого потрібно 1500 льотних годин, тобто інструктор просто “відсиджує” на своєму робочому місці, без зацікавленості в самій роботі. У зв’язку з цим, треба шукати професіоналів, які вважають свою інструкторську роботу цікавою та розвивальною діяльністю. Після відпрацювання необхідної кількості льотних годин з інструктором у льотній школі або приватно, курсант отримує допуск до виконання контрольного польоту (check ride), який проводиться спеціально призначеним FAA екзаменатором, дуже впливовою та авторитетною особою, яка має величезний досвід роботи та солідний вік. Контрольний політ також складається з двох частин – усної та практичної. Вимоги до екзамену можна знайти на офіційному сайті FAA. Вони обумовлюють, що саме перевіряється під час контрольного польоту та які помилки допускаються при виконанні маневрів.

Що стосується теоретичного екзамену, він здійснюється в письмовій формі, у вигляді тесту. Письмовий тест проводиться у спеціалізованих тестових центрах, яких багато в США. Такі центри, як правило, знаходяться в аеропортах або льотних школах. Важливо те, що необов’язково навчатися саме в тій льотній школі, де курсант планує скласти теоретичний екзамен. Тест є платним. Він складається на комп’ютері та об’єднує 60 запитань, складність яких варіюється. Готуватися до екзамену можна на спеціалізованих курсах або самостійно. Весь перелік запитань (їх близько 600) є на офіційному сайті FAA [2] у вигляді підручників, відеоматеріалів, комп’ютерних програм. Слід зазначити, що комп’ютерні програми імітують складання екзамену в центрі тестування, що є позитивним моментом у процесі підготовки. Крім того, перед тестуванням треба отримати допуск інструктора, який підтвердить, що він відповідає за якість підготовки й перевірки перед екзаменом. Проходженням теоретичної частини екзамену є мінімум 70% правильних відповідей на комп’ютері. Але це не означає, що готуватися до екзамену слід поверхово. Це зовсім не так. Екзамен дуже серйозний, оскільки теоретичні знання дійсно потрібні для польотів, особливо в США, де авіаційна система дуже розвинена й інтенсивна, і при цьому пілот повинен значну кількість рішень приймати самостійно. Є інший момент – чим більше відсотків набрав курсант, тим менше запитань буде ставити екзаменатор FAA на кінцевому етапі під час виконання контрольного польоту. FAA рекомендує складання тесту після виконання самостійного польоту. Знання, отримані в процесі льотної практики, можуть допомогти курсанту-пілоту при складанні тесту. Пілот-інструктор найкраще знає, коли курсант готовий до складання тесту.

Наступним кроком для отримання сертифіката пілота є проходження медичної комісії для підтвердження відповідного медичного стану претен-

дента. FAA рекомендує особі пройти перевірку психофізіологічного стану до початку льотної практики для того, щоб не витратити зайві кошти у разі невідповідності стандартам. Нова категорія “спортивний пілот” не потребує медичного сертифіката. Замість нього можна використовувати посвідчення водія, яке доводить професійну придатність пілота. Кандидати, які не відповідають заданим стандартам FAA, або які мають певні фізичні невідповідності, які можуть обмежити, але не перешкодити виконанню професійної пілотської діяльності, мають звернутися безпосередньо до найближчого представництва FAA. Медичний сертифікат отримує кандидат, який пройшов медичне обстеження у спеціально призначеного й уповноваженого FAA лікаря. Таких лікарів у США близько 6000 [4]. Медичні вимоги зазначені у FAR 67 [3].

Одним із важливих кроків на шляху пілотської кар’єри є складання практичного екзамену. У розділі 61 частини 14 Кодексу федеральних правил [3] зазначені вимоги до льотного досвіду обраного типу ПС. Головним завданням пілота-інструктора є навчити та визначити, коли кандидат готовий до складання практичного екзамену. Кандидату потрібно подати такі документи [4]: форма FAA 8710-1 (анкета для отримання сертифіката/кваліфікаційної оцінки пілота з рекомендацією пілота-інструктора); звіт щодо тесту на знання із задовільними оцінками; медичний сертифікат відповідного класу; льотна книжка пілота з відповідними позначками; сертифікат щодо закінчення льотної школи, сертифікованої FAA. Кандидат має перед складанням іспиту представити літак, який відповідає льотним нормам, та продемонструвати відповідний рівень знань, а також надати: сертифікат реєстрації літака; сертифікат льотної придатності літака; операційні обмеження літака або затверджене FAA керівництво з експлуатації; перелік обладнання літака; характеристики щодо маси та балансування; технічне обслуговування літака. У процесі практичного іспиту перевіряють льотну майстерність, розважливість і здібність до прийняття рішення, практичні навички пілотування.

**Висновки.** Таким чином, аналіз організаційної структури США з професійної підготовки авіаційних фахівців дає змогу визначити FAA як одну із найвпливовіших урядових організацій, яка оперує вже друге століття в цивільній авіації США та успішно використовує новітні технології для підвищення рівня безпеки польотів країни. Виокремимо провідні ідеї підготовки авіаційних фахівців у США. Нам імпонує підхід щодо навчання у спеціально сертифікованих школах FAA, оскільки авіація є галуззю, яка відповідає за безпечне транспортування людей. Школа або інший сертифікований навчальний заклад є державним утворенням з повноваженнями, які надають право навчати, складати навчальні програми, приймати іспити й контролювати навчальний процес. Це є великою відповідальністю. З іншого боку, ми не можемо погодитися з підходом щодо несертифікованих шкіл та приватних інструкторів. Хоча такі підходи до навчання мають обмежені повноваження, доцільно поводити навчання комплексно. На нашу

думку, більш ефективним методом є індивідуальний підхід у межах групи. Крім того, в межах навчального процесу в льотній школі працює колектив професіоналів, кожний з яких є фахівцем з окремих професійно орієнтованих дисциплін, пов'язаних між собою. Це сприяє утворенню й укріпленню міждисциплінарних зв'язків. Навчання у льотній школі сприяє також інтеграції теорії з практикою, що спрямовує вектор професійної підготовки на випуск кваліфікованих кадрів. В Україні сьогодні роль сертифікованих льотних шкіл виконують льотні центри авіаційних компаній, але з більш вузькими повноваженнями. Хочемо також акцентувати увагу на медичній сертифікації пілотів і диспетчерів США. На наш погляд, слід більш критично підходити до питання здоров'я. Авіаційна професія передбачає суворий відбір, тому потрапляють до неї не всі, а лише обмежена кількість кандидатів, отже, проходження медичної комісії має бути більш ретельним.

#### **Список використаної літератури**

1. Aeronautical Information Manual. Official Guide to Basic Flight Information and ATC Procedures. – U. S. Department of Transportation, Federal Aviation Administration. – 2012. – February, 9.
2. Airman Knowledge Test Questions. – Federal Aviation Administration [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.faa.gov/training\\_testing/testing/test\\_questions/](http://www.faa.gov/training_testing/testing/test_questions/).
3. Code of Federal Rules. – Federal Aviation Administration [Electronic resource]. – Mode of access: [http://rgl.faa.gov/Regulatory\\_and\\_Guidance\\_Library/rgFAR.nsf/MainFrame?OpenFrameSet](http://rgl.faa.gov/Regulatory_and_Guidance_Library/rgFAR.nsf/MainFrame?OpenFrameSet).
4. Pilot's Handbook of Aeronautical Knowledge. – Department of Transportation, Federal Aviation Administration. – Washington, 2008.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

---

#### **Москаленко Е.И. Зарубежный опыт профессиональной подготовки специалистов в США**

*В статье проанализирован зарубежный опыт профессиональной подготовки авиационных специалистов в США. Очерчены требования к профессиональной подготовке авиационных специалистов. Выделены приоритетные направления современных систем подготовки будущих пилотов и диспетчеров в США, раскрыты особенности педагогического процесса в рамках международных стандартов. Сформулированы рекомендации относительно заимствования зарубежного опыта США для оптимизации профессиональной подготовки авиационных специалистов в Украине.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагогический процесс, авиационный специалист, нормативно-правовое регулирование.

#### **Moskalenko E. Foreign experience in training professionals in the USA**

*In the article foreign experience of professional preparation of aviation specialists in the USA has been analyzed. The training course is the theoretical foundation body of knowledge and skills that form aviation profile expert in the field of transport and transport infrastructure. The purpose of discipline course is to teach students professional skills for a variety of professional situations and successful performance at the job place. Integrated requirements for skills and knowledge on the syllabus are structured into modules. The end-of-module student's performance should contain the following knowledge: basic themes' terminology; Aviation English basics; types of flights; aviation regulations; the make the reports on module themes; to produce a dialogical and monological speech; to comprehend a dialogical and monological speech; fluent usage of functional grammar; aviation literature*

*analysis; the structure of the aircraft; the function and purpose of propulsion; common terminology in the field of aero navigation; the types and structure of the modern airport; airport services and functions; components of aircraft propulsion; common terminology in the specialty; basic radiotelephony phraseology: an introduction into radio communication phraseology; phonemic alphabet; identification. In the article the requirements to professional preparation of aviation specialists have been outlined. Homework is performed in accordance with the established procedure of approved methodological guidelines, in order to reinforce and deepen the theoretical knowledge and skills of students-pilots. It is an important step in learning. To provide objective scoring and transparent control of acquired knowledge and skills of students, terminal control is carried out at the Federal Aviation Department in combined form with flight schools. List of subjects with a combined form of terminal control is set separately for each direction (specialty) of pilots' training in appliance with Training Instructor. Priority directions of the modern systems of future pilots' and controllers' preparation in the USA have been determined; the features of pedagogical process within the framework of international standards have been considered. Recommendations from foreign experience of the USA for optimization of professional preparation of aviation specialists in Ukraine have been formulated.*

**Key words:** *professional preparation, pedagogical process, aviation specialist, normative legal regulation.*

## ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*В статье речь идет о значении гуманитарной образованности студентов как необходимого условия повышения качества общего профессионального образования в стране. Выявлены проблемы в подходах к процессу формирования у студентов общей культуры и образованности, проведен анализ дидактического содержания преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Подведены некоторые итоги Болонского процесса в России.*

**Ключевые слова:** *общая культура и гуманитарная образованность, культурологический подход, Россия и Болонский процесс.*

Ход социально-экономического и социокультурного развития Российской Федерации в XXI в. показывает необходимость формирования и развития общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, обусловленную объективными закономерностями переустройства общественно-политического строя государства на общедемократических принципах.

Главная проблема современного образования, на наш взгляд, заключается в том, что кризис концептуальной составляющей гуманитарного образования как института духовной преемственности состоит в несоответствии современных образовательных моделей общемировым тенденциям развития культуры, современным образовательным системам как важным научным и практическим задачам образования, что в итоге не обеспечивает воспитание духовной элиты общества – “истинных гуманитариев”, выполняющих в обществе важнейшую функцию – сохранить и передать следующим поколениям лучшие достижения отечественной и мировой культуры. И решение этой задачи тесно связано с деятельностью как научных, так и общеобразовательных учреждений.

Анализ трудов отечественных и зарубежных авторов (И.В. Бестужев-Лада, В.С. Библер, Л.А. Вербицкая, А.С. Запесоцкий, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.С. Bloom, А.Н. Maslow, Л. Хьелли др.), а также изучение теории и практики гуманитарной подготовки студентов профессиональной школы выявили также проблемы в подходах к процессу формирования у обучаемых общей культуры и гуманитарной образованности, соответствующей требованиям времени:

– гуманитарная подготовка как базовый компонент формирования культурных ценностей личности не обеспечивает продуктивного взаимодействия студентов с культурными ценностями, этнокультурными традициями, стилями и образами жизни;

– существующие образовательные концепции гуманитарной подготовки и идентичные им организационные структуры образования теряют свою эффективность и способность выступать в качестве культуроформирующих, соответствующих как отечественным, так и мировым стандартам;

– отсутствие научно обоснованных подходов к разработке теоретико-методологических основ формирования общей культуры и гуманитарной образованности, содержания и смыслов этих понятий, сущности и функций, условий реализации их образовательного потенциала, оптимальных и эффективных образовательных моделей, способных обеспечить трансляцию ценностей отечественной и мировой культуры, их преемственность и уникальность.

*Анализ дидактического содержания преподавания социально-гуманитарных дисциплин с целью определения структуры и содержания базового компонента общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы позволил нам определить в качестве первоочередных нерешенных частей данной проблемы:*

– исследование интегративной взаимосвязи личностного, профессионального и культуроформирующего компонентов в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения;

– разработку системообразующей целостной структуры формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в процессе преподавания гуманитарных дисциплин (основы философии, история отечества, педагогика, литература, история педагогики), стержневой идеей которой является **культурокompетентный подход**.

*Цель статьи* заключается в том, чтобы показать, что гуманитарные дисциплины, в первую очередь, формируют способность к творчеству, т. е. способность к обобщению, более широкому восприятию обобщающего мира, и это качество не связано ни с возрастом, ни с опытом, ни с профессией. Педагог, усматривающий в цепи событий определённую закономерность, или школьник, который при решении задачи рассматривает её как частный случай общей проблемы, демонстрируют качества творческой личности в равной степени.

Общеизвестно, что иерархия социокультурных ценностей определяет структуру и содержание общей культуры и гуманитарной образованности, выступающих инвариантным **критерием сформированности профессиональной компетентности специалиста, в данном случае – педагога**.

Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, ориентированной на российско-европейское партнёрство, которой придерживаются многие педагоги и теоретики и практики в нашем педагогическом сообществе, вполне обоснованно полагает, что «содержательным базисом культурокompетентностного подхода являются гу-

манитарные дисциплины (основы философии, история отечества, литература, педагогика, история педагогики), имплицитно отражающие аспекты формирования общей культуры и гуманитарной образованности, стержнем – базовая профессиональная подготовка. Базовая профессиональная подготовка определяет типологию (исследовательские, творческие, ролевые, художественно-литературные, игровые, информационные, межпредметные, телекоммуникационные) культуроформирующих проектов и технологий их реализации (проектные, исследовательские; метод направляющих тестов; конструктивного обучения; имитационного планирования; интерактивные способы обучения; тренинги корпоративности; развивающая диагностика) [4].

На наш взгляд, личностная детерминация целей культурокомпетентного подхода как партнерского взаимодействия “преподаватель-студент”; интеграции профессиональной, гуманитарной и культуроформирующей составляющей; преемственности и непрерывности в проектировании и реализации культуроформирующего содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла; доступности новой по культуроформирующему содержанию учебной информации, ее целостности и взаимосвязанности с профессиональными компетенциями определяется и реализуется на основе культуроформирующих проектов, являющихся ведущей технологией практической реализации концептуальных идей формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов.

Проведенный анализ действий педагога и студента в контексте проектного обучения позволил нам выработать алгоритм разработки культуроформирующих проектов, который включает следующие этапы: **мотивирующий, целеопределяющий, содержательно-организационный, рефлексивный и коррекционный.**

На этапе мотивации обозначается культуроформирующее, эмоционально-ценностное, профессионально-личностное осознание педагогического смысла предстоящей проектной деятельности. Целеопределяющий этап ставит задачей определение культурно-гуманитарных универсалий проекта. Разработку культуроформирующих модулей и мониторинг результатов реализации проекта включает в себя содержательно-организационный этап. Рефлексивный этап, в свою очередь, определяет культурно-педагогическую саморефлексию в процессе апробации проекта. И, наконец, на коррекционном этапе анализируются резервы для оптимизации всего проекта.

Одним из критериев успешности работы системы высшего образования в новых экономических условиях России является подготовка личности, конкурентоспособной в условиях рынка труда, обладающей личностными и профессиональными качествами, обеспечивающими умение решать задачи во всех видах деятельности и отвечать за их решение. В этой связи основная педагогическая задача на всех уровнях подготовки специалиста есть поиск и реализация оптимальных путей развития личности.

Если взять вопросы гуманитарного образования в целом, то общеизвестно, что ведь **именно гуманитарные дисциплины воспитывают гра-**

**жданна страны, продолжателя традиций и носителя национальной культуры, позволяют разным поколениям говорить на одном языке и понимать друг друга. И в данном случае это способ воспитания личности.** Можно создать специалиста любого профиля, можно обучить его самым современным технологиям и дать необходимые знания. Но личность – понятие особое. Здесь зубрёжкой и знанием формул не обойдёшься. Если математика, физика, химия, биология – инструмент познания окружающей действительности, то литература, история, культура, искусство – способ познания внутреннего мира человека, не только в физическом, но и в духовном плане. Человека, прежде всего, интересует предел его возможностей, глубина личности и её метафизическое происхождение.

Участие России в Болонской конвенции ряд специалистов рассматривали как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближения с европейской при условии сохранения её фундаментальных ценностей, особенностей и конкурентных преимуществ. Уже в самой Болонской декларации указано, что в основе поставленных ею целей лежит полное уважение “к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии”, что уже подчёркивает важность и особое значение гуманитарности самого образования.

Российское высшее профессиональное образование, как и европейское, вследствие реформ, проводимых в рамках Болонского соглашения, должно было приобретать все более прагматичный характер и всё больше ориентироваться на рынок труда. Двухступенчатая система позволяла сократить “производственный” цикл образования, осуществляя массовую подготовку на базовом уровне и избирательную (преимущественно платную) на последующем. Всё это должно было обеспечить повышение конкурентоспособности европейского и российского образования.

Болонский процесс должен был создать базу для того, чтобы многократно увеличить мобильность студентов и преподавателей, с тем, чтобы и те, и другие имели возможность неоднократно менять учебное заведение и страну обучения. Для России, где финансовые возможности многих студентов и преподавателей ограничены, сейчас эта возможность представляется недостаточно реальной для большинства из них. Однако ряд положений Болонского соглашения был подвергнут критической оценке и обозначил ряд проблем. Одна из проблемных зон – введение системы зачетных единиц – “кредитов” двух степеней: бакалавр и магистр, которые, по мнению специалистов, не вписывались в систему российского высшего образования” [3].

“Неясным оставался статус специалиста, существующий в системе российского высшего профессионального образования, которого нет в европейских странах (нормативный срок обучения – 5 лет с получением квалификации “дипломированный специалист”). Эта система “непонятна” для стран Европы. Следует отметить, что в большинстве европейских стран медицинское образование сохраняет свою традиционную “одноуровневую” структуру, хотя в Великобритании существуют квалификации “бакалавр

медицины”, “бакалавр стоматологии”, “бакалавр хирургии” и т. п. Впоследствии право выдавать диплом “специалиста” получили медицинские, технические и военные вузы, доказав, что российская система подготовки кадров для этих отраслей должна быть непрерывной и продолжаться отнюдь не 4 года, как предусматривается бакалавриатом” [5].

Считалось, что успешность перехода системы высшего профессионального образования на новый уровень будет обусловлена различными факторами. На развитие высшего образования в России влияют как глобальные факторы, которые изменяют сложившееся представление о высшем образовании, его целях и задачах, так и факторы, характерные для социальной ситуации в России. В числе социальных факторов, которые могут способствовать успешному реформированию системы высшего профессионального образования, называют: демократизацию общества, расширение возможностей политического и социального выбора, эффективную интеграцию в мировую экономику и другие международные политические, культурные процессы, что также предполагает модернизацию и эффективное использование информационных технологий в различных сферах социальной жизни.

Одним из условий успешности модернизации системного характера является изменение модели учреждения высшего профессионального образования. Современные модели построения высшего учебного заведения разнообразны. Выделяют множество моделей высшего учебного заведения и классифицируют их по целому ряду различных критериев. Однако все модели можно объединить в две: современную и традиционную.

Современная, или “рационалистическая модель образования” (Н. Бордовская) организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий [3, с. 120].

Отличительными чертами современной инновационной модели является создание на базе вузов “многообразных инновационных структур: научно-технические парки, инкубаторы; инновационные учебно-научно-производственно-финансовые комплексы. Эта модель предполагает такой механизм взаимодействия науки, образования и производства, при котором системообразующим элементом выступает вуз. Другими словами, создается связка “вуз – предприятие – отрасль – территория” [2, с. 26].

Интеграция российской системы в европейское образовательное пространство выдвинула качественно новые квалификационные требования к профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава вузов. Как отмечает В.А. Бордовский, “... в современных условиях именно повышение квалификации преподавателей становится фактором развития вуза” [1, с. 24].

В качестве перспективы дальнейших разработок в данном направлении хотелось бы отметить то обстоятельство, что педагогическое сообщес-

тво нашей страны однозначно желает улучшить качество отечественного образования, не принимая стремления отдельных руководителей от науки и образования приспособить его к системе образования западных стран. Разговоры о приоритете западной системы образования велись на протяжении 1990-х гг., а в 2003 г. при министре образования В.М. Филиппове Россия присоединилась к Болонской декларации.

**Выводы.** Как показало время, несмотря на утверждение многих видных учёных (А.С. Запесоцкий, В.А. Садовничий и др.) о том, что “это процесс двухсторонний, мы можем не менее настойчиво предлагать партнёрам на вооружение наш опыт, мы должны защищать интересы системы образования России”, все вузы страны были вынуждены подстраиваться под новые стандарты, фактически уничтожая всё, что было наработано в течение длительного времени.

Как это выглядело на самом деле, мы рассмотрели выше на примере развития в России подготовки специалистов по формуле “бакалавр-специалист-магистр”. Западная система высшего образования существенно отличалась от российской, она давала возможность стать бакалавром по одной специальности, а магистратуру закончить по другой и в любом другом вузе. В результате у нас сложилась такая ситуация, когда вуз уже не отвечает за качество подготовки своих выпускников, и в то же время, студент, закончивший магистратуру в России, может продолжать обучение в другой стране и по другой специальности. И если ранее от нас на Запад уезжали уже сложившиеся специалисты, то теперь их, в силу сложившихся обстоятельств, смело можно назвать “полуфабрикатами”, что, несомненно, свидетельствует о снижении как уровня гуманитарной образованности, так и общего качества российского образования в целом.

#### **Список использованной литературы**

1. Батракова И.С. Развитие профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава в условиях реформирования высшего образования / И.С. Батракова, В.А. Бордовский // Человек и образование. – 2009. – № 3.
2. Бекетов Н.В. Современная модель инновационного развития национально-образовательной системы / Н.В. Бекетов, А.С. Денисов // Университет в системе непрерывного образования : матер. Междунар. науч.-метод. конф. / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2008. – 165 с.
3. Бордовская Н. Педагогика : учеб. для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
4. Гильмеева Р.Х. Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, ориентированной на российско-европейское партнерство / Р.Х. Гильмеева, Л.П. Тихонова, Л.Ю. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова ; под ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань : Изд-во “Данис” ИПП ПО РАО, 2011.
5. Пьянова О.А. Сущность Болонского процесса в Европейском образовательном пространстве и причины присоединения России к этому процессу / О.А. Пьянова // Инновационное образование и экономика. – 2009. – № 4. – С. 22–24.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

### **Набіуллін Л.Г. Гуманітарна освіченість як показник ефективності педагогічної діяльності в сучасних умовах**

*У статті йдеться про значення гуманітарної освіченості студента як необхідної умови підвищення якості загальної професійної освіти в країні. Виявлено пролеми в підходах до процесу формування у студентів загальної культури й освіченості, проаналізовано дидактичний зміст викладення соціально-гуманітарних дисциплін. Підбито деякі підсумки Болонського процесу в Росії.*

**Ключові слова:** загальна культура й гуманітарна освіченість, культурукомпетентнісний підхід, Росія та Болонський процес.

### **Nabiullin L. Liberal arts education as an indicator of the quality of educational activities in modern conditions**

*In this article we are talking about the importance of a liberal arts education of students as a necessary condition for improving the quality of secondary vocational education in the country. Revealed contradictions in the approaches to the process of the formation of students of general culture and education, the analysis of the didactic content of teaching social and humanities. Summed up the results of the Bologna process in Russia.*

*The main problem of modern education, in our view is that the crisis of the conceptual component of liberal education as an institution of spiritual succession, is the disparity between the current educational models and global trends of development of culture, modern educational systems, as an important scientific and practical problems of education, with the result that doesn't provide a nurturing spiritual elite of society - the "true humanists" who perform an essential function in society - to preserve and transmit the next generation of the best achievements of Russian and world culture. And the solution of this problem is closely related to the activities of both the scientific and educational institutions.*

*The purpose of this paper is to show that the humanities, first of all, have the ability for creation, i. e. ability to generalize to a broader perception of the synthesis of the world, and this quality is not associated with age, nor the experience, nor a profession. Teacher, is seen in the chain of events a pattern, or a student who in solving the problem sees it as a special case of the general problem, demonstrate the quality of the creative person equally.*

*The concept of upgrading the content and technology of formation and development of culture and education in the humanitarian education of students of professional schools focused on Russian- European partnership, which is shared by many educators and thinkers and practitioners in our pedagogical community, rightly suggests that "the humanities are meaningful basis of culture-competence approach (foundations of philosophy, the history of the motherland, literature, pedagogy, history of pedagogy), implicitly reflecting the general aspects of the formation of culture and education in the humanities, the core of it is the basic training.*

**Key words:** general culture and education in the humanities, Russia and the Bologna process.

УДК 378.011.3–051:5]:373.5.091.313

М.О. НУДЬГА

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

*У статті визначено суть понять “метод проектів”, “підготовка майбутніх учителів до застосування методу проектів”. Проаналізовано сучасний стан готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до організації проектної діяльності учнів. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проекту в старшій школі.*

**Ключові слова:** метод проектів, майбутній учитель, природничо-математичні дисципліни, педагогічні умови, старша школа.

Реформування системи вітчизняної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу передбачає пошук інноваційних методів, форм, технологій організації навчальної діяльності, які максимально враховують індивідуальні особливості кожного її суб'єкта та сприяють розвитку його творчих здібностей. У цьому плані значний інтерес викликає метод проектів, який на початку нового тисячоліття отримав принципово нові педагогічні можливості.

Як встановлено під час проведення дослідження, у науковій літературі висвітлено такі важливі питання: визначено загальнотеоретичні засади реалізації проектування як способу впливу людини на навколишню реальність (П. Балобанов, В. Луков, Я. Дітрих та ін.), дано характеристику цього феномену як фактору впливу на розвиток особистості (В. Розін, О. Генісаретський, Г. Щедровицький та ін.), обґрунтовано етапи розробки навчального проекту та роль вчителя на кожному з них (В. Гузєєв, О. Селеванова, Л. Хегай та ін.), розроблено підходи до оцінювання результатів роботи учнів над проектом (Т. Новикова, П. Третьяков, С. Чернікова та ін.). Також з'ясовано, що в деяких наукових працях (Ю. Іванов, К. Кухта, Ю. Баранов та ін.) розкрито окремі аспекти підготовки вчителів і студентів вищих педагогічних навчальних закладів до реалізації методу проектів у школі.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що науковці зробили вагомий внесок у вивчення проблеми проектування в галузі освіти, проте підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проекту у старшій школі не була предметом комплексного педагогічного дослідження. Водночас існує актуальна потреба в підвищенні рівня засвоєння старшокласниками визначеного Державним стандартом освіти змісту цих дисциплін, набутті учнями досвіду колективної й індивідуальної проективної діяльності, що, у свою чергу, передбачає забезпечення підготовки шкільних педагогів до її організації.

Актуальність визначеної тематики посилюється необхідністю усунення таких виявлених суперечностей: між вимогами до сформованості систематизованих знань старшокласників у галузі природничих і математичних наук та низьким рівнем затребуваності цих знань в освітньому процесі; між значними дидактичними резервами методу проектів і слабкою методичною базою його використання під час вивчення учнями старшої школи природничо-математичних дисциплін; між необхідністю підготовки майбутніх учителів до застосування методу проектів у старшій школі та відсутністю науково-методичного забезпечення такої підготовки на практиці. Недостатня теоретична та практична розробленість, а також нагальна необхідність у подоланні виявлених суперечностей дають змогу дійти висновку про наукову доцільність дослідження підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проектів у старшій школі як педагогічної проблеми. Причому важливим аспектом у вивченні цієї проблеми є визначення відповідних педагогічних умов, що забезпечують підвищення ефективності цієї підготовки.

У світлі цього *метою статті* є теоретичне обґрунтування умов підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проекту у старшій школі.

Зазначимо, що в попередніх публікаціях було докладно висвітлено різні підходи науковців до визначення суті поняття методу проектів та можливості його використання у шкільній освіті, охарактеризовано роль учителя в організації роботи учнів над виконанням навчальних проектів, розкрито специфіку підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до організації проектної діяльності учнів старшої школи. Підсумовуючи наведені в них теоретичні положення, зазначимо, що в руслі дослідження поняття “метод проектів” трактується як технологія організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на отримання результату, втіленого в попередньо задану форму.

У свою чергу, під підготовкою майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проектів у старшій школі розуміється навчально-виховна діяльність, спрямована на забезпечення засвоєння студентами знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, необхідних для впровадження проектної діяльності в процес вивчення старшокласниками природничо-математичних дисциплін. Результатом цієї підготовки є готовність майбутніх педагогів учителів до застосування методу проекту у старшій школі, тобто прояв ними здатності до такої роботи.

Для визначення педагогічних умов, що забезпечують успішність цієї підготовки, важливо розкрити суть самого терміна “педагогічні умови”. У світлі цього слід зазначити, що у філософському енциклопедичному словнику поняття “умова” подано як те, від чого залежить дещо інше (те, що зумовлено), суттєвий компонент комплексу об’єктів, з наявності яких з необхідністю випливає здійснення цього явища [5]. Таке інтерпретування пов’язано з причинно-наслідковими відношеннями об’єкта дослідження. У

педагогіці умови самі по собі не є причинами подій, вони забезпечують тільки посилення чи ослаблення дії причини. З цієї точки зору термін “педагогічні умови” визначають як фактори, обставини, від яких залежить ефективність функціонування тієї чи іншої педагогічної системи [2; 3].

Проаналізувавши різні тлумачення вищевказаного терміна, Н. Тверезовська й Л. Філіпова дійшли висновку, що зазвичай педагогічні умови науковці розуміють як: характеристику педагогічного середовища; обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; уявні результати педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми. Самі автори трактують цей термін як сукупність взаємопов’язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з метою досягнення поставленої педагогічної мети [4].

На підставі аналізу різних точок зору ми дійшли висновку про те, що нашому розумінню цього терміна більше за інші відповідає точка зору Ю. Бабанського, відповідно до якої педагогічні умови сприймаються як відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, зумовлених дією цього фактора [1, с. 80]. Слід також зауважити, що у визначенні й теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методів проекту враховувались погляди науковців з цього питання, а також результати проведеного нами пілотного дослідження, метою якого було з’ясування наявного стану готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методів проекту.

До цього дослідження було залучено студентів природничо-математичних спеціальностей Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна й Донбаського державного педагогічного університету. До його проведення було залучено 368 студентів.

Як свідчать результати цього дослідження, більшість опитаних студентів (майже 80%) знають про існування методу проектів. Проте практично половина студентів не змогли дати чітке й повне визначення цьому методу, сформулювати основні вимоги до його застосування в школі. Ще більше студентів (62,4%) мали утруднення у відповіді на запитання щодо організації роботи старшокласників над проектами під час вивчення ними природничо-математичних дисципліни. Отримані дані дають змогу дійти висновку про недостатній рівень знань студентів про суть методу проекту й методіку його застосування в майбутній професійній діяльності.

Висновки науковців і результати проведеного пілотного дослідження свідчать про те, що поліпшення підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проектів у старшій школі відбувається за умови теоретичного оволодіння студентами методом проектів як цілісною педагогічною технологією. Реалізація цієї умови передбачає засвоєння студентами знань про: сутність понять “проект” і “метод проектів”, його роль і можливості застосування в шкільній практиці,

види проектів; структуру й рівні проектного навчання; можливості поєднання в роботі над проектом різних методів, форм і засобів навчання, інтегрування теоретичних уявлень з різних галузей науки; вимоги до організації та змісту проектної діяльності у старшій школі; роль і основні функції вчителя в реалізації проектного навчання старшокласників; специфіку застосування проектів у процесі вивчення ними природничо-математичних дисциплін; методика організації проектної діяльності учнів старшої школи під час вивчення природничо-математичних дисциплін тощо.

Вищевказані знання становлять теоретичну основу для можливості застосування майбутніми вчителями природничо-математичних дисциплін методу проекту в старшій школі. Проте для успішної реалізації цієї можливості на практиці студенти мають засвоїти відповідні вміння та навички, набуті досвіду роботи в цьому напрямі.

Однак, за результатами проведеного пілотного дослідження, тільки в 5,6% респондентів рівень готовності до застосування методу проекту в старшій школі відповідає високому рівню. 60,4% студентів визнали, що для організації проектної діяльності учнів їм бракує необхідних для цього вмінь та навичок. Слід також зауважити, що 79,4% студентів вважають, що викладачі на заняттях не приділяють достатньої уваги питанням підготовки майбутніх учителів до застосування методу проекту в шкільній практиці.

На основі вищевикладеного зроблено **висновки** про те, що другою педагогічною умовою, яка забезпечує покращення підготовки студентів до застосування методу проектів у старшій школі, є така: включення до змісту професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін процедури проективної діяльності як основи для виконання професійно-навчальних проектів. Реалізація цієї умови дає змогу студентам опанувати вміння й навички, необхідні для застосування методу проектів у навчальній діяльності старшокласників, накопичити первинний досвід роботи в цьому напрямі. У подальшому дослідженні планується експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування методу проектів у старшій школі.

#### Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знания, 1987. – С. 80.
2. Гагарина О.Ф. Условия повышения эффективности функционирования методической службы в системе повышения квалификации работников образования : дис. ... канд. пед. : 13.00.08 / О.Ф. Гагарина. – Ставрополь, 2005. – 186 с.
3. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 205 с.
4. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття “педагогічні умови” [Електронний ресурс] / Н. Тверезовська, Л. Філіпова. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Npd/2009\\_3/Tverezovska.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npd/2009_3/Tverezovska.pdf).
5. Философский энциклопедический словарь / редкол. С.С. Аверинцев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

**Нудьга М.А. Теоретическое обоснование педагогических условий подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин к использованию метода проектов в старшей школе**

*В статье определена сущность понятия “метод проектов” и “подготовка будущих учителей к использованию метода проектов”. Проанализировано современное состояние готовности будущих учителей естественно-математических дисциплин к использованию метода проектов в старшей школе. Теоретически обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин к использованию метода проектов в старшей школе.*

**Ключевые слова:** метод проектов, будущий учитель, естественно-математические дисциплины, педагогические условия, старшая школа.

**Nudga M. Theoretical study of pedagogical conditions for training of teachers of natural sciences and mathematics of method projects high school**

*It is proved that the reform of national education based on individual approach involves finding innovative methods, forms and technologies of learning activities that best account for the individual characteristics of each subject and contribute to the development of his creative abilities. In this regard, considerable interest is the project method, which at the beginning of the new millennium was entirely new educational opportunities.*

*In line with the study of “project method” is treated as a technology of teaching and learning of pupils, aimed at getting results, embodied in the pre-specified shape. In turn, during the preparation of future teachers of natural sciences and mathematics of method projects high school refers to training and educational activities aimed at ensuring the mastering of knowledge and skills, professional and personal qualities necessary for the implementation of project activities in a learning process pupils natural and mathematical sciences. The result of this training is the willingness of future teachers of teachers of method of project in high school, that is their ability to display this work.*

*The publication is divided U. Babanskiy view according to which the pedagogical conditions are perceived as relevant factors and pedagogical conditions that promote (or oppose) manifestations of pedagogical patterns due to the influence of this factor.*

*Note that in line with research conducted Pilot study whose purpose was to determine the current state of readiness of the future teachers of natural sciences and mathematics to the application of project data obtained allow to conclude that lack of knowledge of students about the nature of the project method and the method of its use in the future careers. On the basis of the recommendations of researchers to improve the quality of teacher training and the results of the Pilot study were determined and theoretically grounded pedagogical conditions to ensure the success of this training.*

*The first of these conditions provides theoretical support by mastering projects as an integrated teaching technology. The second condition is determined by pedagogical follows: inclusion in the content of training future teachers of natural sciences and mathematics of projective procedures as a basis for implementation of vocational training projects. Further research is planned to experimentally test the effectiveness of certain pedagogical conditions for training of teachers of natural sciences and mathematics of method projects high school.*

**Key words:** project method, future teacher of natural sciences and mathematics, pedagogical conditions, high school.

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

*У статті проаналізовано значущість формування культури професійного діалогу майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах, здійснено аналіз культури професійного мовлення майбутніх медичних працівників як соціально-педагогічної проблеми; виокремлено професійне мовлення як обов'язкову складову фахової готовності студентів-медиків.*

**Ключові слова:** мовлення, культура мовлення, культура професійного діалогу, мовленнєві вміння й навички.

Історія медицини невід'ємно пов'язана з історією взаємодії між лікарем і пацієнтом. Ця проблема є дуже багатогранною й різнобічною. Вона поєднує в собі проблеми психологічного, соціально-культурного, економічного та педагогічного характеру. Проте на всіх етапах – від зародження й відокремлення медицини в автономну сферу практичної та наукової діяльності до сучасного рівня високотехнологічної медицини, одним з ключових питань є питання міжособового контакту між лікарем і пацієнтом, діалог, який сприяє формуванню довіри пацієнта.

**Мета статті** – визначення та теоретичне обґрунтування необхідності формування культури професійного діалогу майбутніх лікарів у процесі навчання у ВНЗ.

В епоху лікарів-напівбогів, таких як Асклепій, питання довіри пацієнта залежало від віри в божі здібності лікаря. З одного боку, психологічна дистанція між прагнучим до оздоровлення пацієнтом і людиною-богом, що дарує здоров'я, поза сумнівом, була колосальною. З іншого боку, уявлення, елементарна грамотність і вже тим більше знання про власне тіло і його хвороби, в пацієнтів того періоду були відсутні.

Таким чином, у діалозі “лікар – пацієнт” мала місце досить проста комунікативна модель – всемогутність, з одного боку, і повна віра в нього – з іншого. Треба відмітити, що рівень медичної компетентності обох сторін у цій системі істотно відрізнявся від сучасного.

Проте пройшли тисячоліття, й історично зумовлене накопичення медичних знань торкнулося всіх учасників еволюції – і лікарів, і пацієнтів. Сучасна людина, що навіть поверхово цікавиться питаннями медицини, сама могла б стати серйозним конкурентом таким легендарним цілителям минулого, як Гіппократ і Авіценна.

Відмінною рисою сучасного пацієнта є високий рівень медичної компетентності. Ця обставина істотно впливає на взаємодію лікаря і його пацієнта. Більше того, лікарі усвідомлено підвищують медичну ерудицію своїх пацієнтів. Саме такий підхід дає змогу лікарю досягти найкращих результатів як у профілактиці, так і в лікуванні багатьох захворювань.

Проте на сучасному етапі проблема відносин лікаря та пацієнта – важка й гостра для обох сторін. Пацієнти приходять до лікарів з упевненістю, що кожен другий із них – убивця в білому халаті, а кожен третій – неук.

Лікар ж наближається до пацієнта з явною готовністю захищатися, приховано чекаючи, що його буде звинувачено, або пацієнт уже точно не дотримуватиметься половини рекомендацій.

Практично непереборний конфлікт, у якому часто сили обох сторін ідуть не стільки на лікування, скільки на тертя, дебати, взаємні звинувачення й іншу безглуздість. Все це зумовлено низьким рівнем культури професійного мовлення великої кількості працівників органів охорони здоров'я.

Неволодіння культурою професійного мовлення працівниками органів охорони здоров'я ускладнює діагностику пацієнтів, їх лікування тощо, призводить до неякісної профілактичної діяльності. Таким чином, це призводить до зниження або повної втрати довіри населення до лікарів, що негативно впливає на загальне здоров'я населення України.

Водночас нині проблема формування культури професійного мовлення покладена лише на навчальну дисципліну “Українська мова професійного спрямування” та “Іноземна мова професійного спрямування”, які до того ж впроваджені лише декілька років тому й мають обмежену кількість годин викладання. Все це потребує ліквідувати суперечності між існуючим рівнем культури професійного мовлення й державними вимогами до неї. Цього можна досягнути, перш за все, науковими дослідженнями пошуків шляхів формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів охорони здоров'я як у навчальній діяльності через мовні та споріднені їм дисципліни соціогуманітарного блоку, так і в позааудиторний час у процесі виховної роботи та міжособистісного спілкування студентів.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти, зазначеним у Національній доктрині розвитку освіти, Законі “Про вищу освіту” [5], є розвиток особистості, високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови. Мовна культура – основна ознака загальної культури людини. Чим вищий рівень мовної культури, тим вищий її творчий потенціал. Чим розвиненіша мова, тим багатша культура, адже “мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, всього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності” (В. Сухомлинський).

Індивідуальна мовна культура – це своєрідна візитівка особи, незалежно від її віку, фаху, посади. Навряд чи матиме належний авторитет і вплив той, хто не вміє правильно висловити свою думку, хто не користується виражальними мовними засобами, неспроможний дібрати лексичні вирази відповідно до конкретної ситуації.

Нагальною справою національного відродження України, безперечно, є піднесення культури мови суспільства, озброєння знанням стилістичних багатств рідної мови, насамперед, молоді, яка здобуває вищу освіту і яка ви-

користуватиме слово як знаряддя професійної діяльності, як носія інформації, як засіб управління, морального й психологічного впливу та таким способом сприятиме піднесенню культури, духовності й здоров'я народу, гуманістичним і демократичним зрушенням у світогляді, науці, культурі.

“Мовна індивідуальність, – зазначав О. Потебня, – виділяє особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства” [1, с. 98]. Отже, освіта, спрямована на інтелектуальне зростання, творчий пошук, розвиток духовних прагнень особистості, має поєднуватися із внутрішньою потребою інтенсивно вивчати державну й іноземні мови, оволодівати лексиною, виражальними засобами, бо мова є основою інтелектуально-культурних досягнень і способом презентації їх у суспільстві [2, с. 2–3].

Важливу роль у духовному розвитку особистості відіграє освіта. Від її якості залежить інтелектуальний, культурний, моральний рівень народу і ставлення до нього у світі. Правову, демократичну й заможну державу зможе побудувати лише покоління, яке матиме високу духовність, міцну волю та національно-державницьку свідомість.

Як відомо, між рівнем освіченості, загальної культури й рівнем мовної культури є чітка залежність. Багато випускників загальноосвітніх шкіл, які вступили до медичних ВНЗ, під час навчання в школі не оволоділи достатньо культурою мовлення; 52,5% студентів-першокурсників мають низький рівень її засвоєння. Поверхове опанування норм сучасної української літературної мови та неволодіння іноземною мовою є причиною допущення істотних порушень правильності мови в її писемній та усній формах. Обмеженість словникового запасу не дає можливості мовцям виразно висловити думку. Відсутність умінь і навичок логічного відтворення мислення перешкоджає налагодженню комунікації. Тому важливим є завдання щодо усунення цих недоліків, тобто організація процесу оволодіння студентами мовною культурою, а в подальшому, на основі сформованої мовно-культурної грамотності, формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів охорони здоров'я.

Уміння володіти мовою є багатокомпонентним, комплексним поняттям, яке передбачає й індивідуальне багатство словникового запасу носія мови, і чистоту, ясність, точність, виразність, правильність його мовлення, і розуміння значення слів та його варіантів, і розрізнення мовних засобів за їх стилістичним забарвленням, і досконале знання різних моделей конструювання речень засобами цієї мови, і розуміння національних особливостей формотворення, словотворення та мовленнєвого етикету, а також уміння надати фонетико-інтонаційної виразності своєму мовленню. Мовна й мовленнєва компетенція стає потужною та ефективною передумовою у професійній підготовці національних кадрів у галузі охорони здоров'я, бо ж представники цієї верстви повинні бути носіями зразкової мови.

Посилення уваги державних органів і широкої громадськості до питань формування мовленнєвої культури в майбутніх працівників органів

охорони здоров'я зумовлено соціально-правовими, культурологічними й науково-педагогічними чинниками, адже культура професійного мовлення працівників МОЗ безпосередньо впливає на характер вирішення багатьох проблем, пов'язаних зі збереженням здоров'я нації, створює сприятливі умови для налагодження ефективних зв'язків з різними категоріями населення, сприяє поглибленню довіри до лікарів.

У науковій літературі зазначено, що на розвиток професійної культури, зокрема культури фахового мовлення як її складової, впливає, насамперед, специфіка діяльності й особливості вирішуваних цією професійною спільнотою завдань [3, с. 157–169]. У контексті нашого дослідження визначаємо мову як навчальний матеріал для студентів, який забезпечує когнітивний компонент формування культури фахового мовлення майбутніх лікарів, а мовлення – як процесуальний, діяльнісний аспект, оскільки воно розвивається та формується лише в процесі діяльності.

Як вказувалося вище, поняття “професійна культура лікаря” включає в себе такий компонент, як *культура мовлення*, яку, за твердженням Н.Д. Бабич, “формує запас знань, любов до рідної мови, прагнення до самовдосконалення, бажання вбирати в себе те, що віками виробило людство, геній рідного народу” [4, с. 13]. Мовлення людини – це своєрідна візитівка, це свідчення рівня освіченості людини, її культури, а разом з тим через сукупну мовленнєву практику мовців – ще й показник культури суспільства, і як його членів, фахівців медичної галузі.

Лікар має володіти культурою конструктивного діалогу й полілогу, вміння сприймати, відтворювати та готувати наукові фахові тексти, володіти прийомами написання й виголошення публічного виступу, вміння 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.

З урахуванням вищезазначеної потреби проблема формування комунікативної культури майбутнього лікаря визначається як сутнісна складова фахової підготовки медичних працівників, що має свої специфічні особливості “суб’єкт-суб’єктних” відносин між лікарем та пацієнтом.

Обов’язковим компонентом формування особистості медичного працівника поряд із самостійною професійною діяльністю (етико-деонтологічна підготовка, формування світогляду, стиль діяльності), спеціальною підготовкою (усвідомлення психічного стану, особистісні якості лікаря), психологічною підготовкою (самосвідомість спеціаліста, готовність до розвитку особистісних якостей) має бути професійне мовлення, від якого часто залежить успіх лікування. Слово лікаря, як і письменника, покликане повернути тому, хто потребує, втрачену гармонію з навколишнім світом. У медичній галузі, як ні в якій іншій сфері діяльності людей, має значення не тільки семантична, прагматична, а й фонетична функція слова.

Вивчення науково-педагогічної літератури свідчить про те, що формуванню культури професійного діалогу майбутніх лікарів сприяють такі

педагогічні умови: усвідомлення студентами значущості професійного мовлення у їхній майбутній фаховій діяльності; кваліфікований 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.

**Висновки.** Таким чином, мовна підготовка майбутніх медичних працівників повинна бути спрямована на формування діалогічної культури студентів, тому що конкурентоспроможну професійну діяльність можуть здійснювати лише ті фахівці, які мають високу загальну культуру, сформовану культуру професійної діяльності й міжкультурного спілкування, а також такі особистості, які здатні цілеспрямовано здобувати нові знання, конструктивно мислити та толерантно спілкуватися.

#### **Список використаної літератури**

1. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня – К. : СИНТО, 1993. – 240 с.
2. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово, 2003. – № 8. – С. 2–3.
3. Коваль А.П. Ділове спілкування / А.П. Коваль. – К. : Либідь, 1992. – 280 с.
4. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” // Урядовий кур’єр. – 2002. – № 86 (15 червня). – С. 5–16.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

#### **Орел-Халик Ю.В. Формирование культуры профессионального диалога будущих врачей**

*В статье проанализированы значимость формирования культуры профессиональной речи будущих врачей в высших медицинских учебных заведениях, сущность культуры 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, культура профессионального диалога, речевые умения и навыки.*

#### **Orel-Khaliq Y. The formation of future doctors' professional cultural dialogue**

*The article is devoted to the training of future doctors particularly it covers scientific views concerning the formation of culture of professional dialogue.*

*The history of medicine is closely connected with the history of the interaction between doctor and patient. This problem is very multisided and complicated. It combines psychological, socio-cultural, economic and educational problems.*

*However, at all stages – from birth and separation of medicine into an autonomous sphere of practical and scientific activities to the current level of high-tech medicine, one of the key issues has been an interpersonal contact between doctor and patient, dialogue that promotes patient's confidence.*

*The purpose of the article is to define and theoretically justify the need of formation of cultural professional dialogue of future doctors during training at University.*

*The narrow meaning of the existing concept “professional dialogue” and “professional culture” are analyzed. The requirements for a successful modern “Medical Worker” with higher education are submitted, as well as the peculiarities of the training of future specialists at medical universities are detected.*

*We focus on the training of a specialist at the medical university, especially on his great mobility, responsibility and self-activity in mastering professional culture, culture of professional dialogue, modern information and computer technology, successful creative self-realization, adoption to implementation of higher life goals, achievement of high level of aspiration and professional success.*

*The article points out that the best results are achieved by those students who are interested not only in the process of training but also in rapid implementation of their own creative plans, even if they are not very significant for today, but can be very considerable for professional activity in future. Well-developed personal qualities provide the advantage over the narrow professionalism.*

*The ways to overcome the existing narrow professional education in Ukraine are fully described. The complete result of that process has to be a medical specialist whose values, principles and rules of life are fully formed.*

*The system of pedagogical support, which aim is to transform adverse conditions of education (internal and external) on favorable is suggested as the main direction of training of medical students to their future professional activity.*

*Thus, the training of future health professionals should focus on forming of dialogic culture of students. Modern doctor acquire new knowledge, constructive thinking and tolerance in communication.*

*The process of adaptation of doctors to the new conditions of the development of medical service is interpreted by the author as an active device to another, new attitude to the profession, new requirements, customs and traditions; new conditions of life, patterns of behavior, new forms of leisure; as the assimilation of new forms of cultural communication, assessment, means and methods of self-study, as well as the recognition of their personal values, norms and requirements of the new social environment; the possession of new professional activities.*

**Key words:** *speech, culture of speech, the culture of professional dialogue, speaking skills and abilities.*

## СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

*У статті розглянуто проблему формування культури професійного спілкування майбутніх учителів у контексті сучасної педагогічної науки. Розкрито стан дослідженості цієї проблеми у працях вітчизняних науковців. Виявлено специфічні особливості культури професійного спілкування майбутнього педагога. Наголошено на сутнісних ознаках професійного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті.*

**Ключові слова:** культура, професійне спілкування, майбутній педагог, професійна підготовка.

На сучасному етапі культурного й державного становлення України особливої ваги набуває гуманітаризація освіти, яка передбачає формування творчої особистості. Одним із засобів забезпечення цієї потреби є науково обґрунтоване, організоване на засадах міжособистісної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії професійне спілкування.

Педагогічне спілкування є важливим чинником удосконалення навчального процесу у вищому закладі освіти. Воно може бути зразком професійної взаємодії для студентів, оскільки науково-педагогічний працівник, організатор такого спілкування, є одночасно і викладачем, і представником певної галузі знань, певного напрямку фахової діяльності. Тому на результативність професійної підготовки впливає здатність педагога до здійснення цілеспрямованої роботи з навчання студентів професійної взаємодії.

Утім, аналіз практики діяльності сучасних вищих навчальних закладів, коментарі існуючих нормативно-правових документів, факти, узагальнення з цього приводу, наведені іншими науковцями у фахових публікаціях, дають змогу констатувати: така інтеріоризація недостатньо упорядкована, що не може гарантувати формування культурної особистості.

З цих причин процес навчання у вишах змушує всіх, хто причетний до професійної підготовки майбутніх фахівців, діяти з урахуванням нових педагогічних ідей, альтернативних концепцій, які заперечують абсолютизацію репродуктивного типу мислення та навчання.

Ця обставина стимулює інноваційний вектор розвитку педагогічної науки, в якій назріла нагальна потреба у якісному оновленні освіти, зокрема професійної.

Теоретичним підґрунтям для осмислення порушеної проблеми й вироблення методологічних засад стратегії якісного оновлення професійної освіти можуть слугувати надбання педагогічної та філософської думки.

Незважаючи на велику кількість теоретичних розробок та нагромаджений практичний досвід з проблем культури професійного спілкування,

діалогу й діалогічного спілкування, порушена проблема залишається дуже актуальною.

*Мета статті* – розкрити стан дослідженості питання культури професійного спілкування у працях вітчизняних науковців.

Майбутні педагоги мають бути готовими до виконання складних професійних завдань, які дедалі більше пов'язані з професійним спілкуванням. Отже, рівень професіоналізму фахівця перебуває у прямій залежності від рівня культури професійного спілкування.

Найбільша кількість праць такої спрямованості присвячена професійній комунікації педагогів (М. Васильєва, Н. Волкова, І. Комарова, В. Полторацька, С. Рябушко та ін.).

Орієнтація педагогічного процесу на особистість студента, формування її гуманістичної спрямованості, що передбачає, насамперед, розвиток діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Біблер, І. Зязюн, С. Курганов, В. Литовський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), сприяє вирішенню суперечностей, які існують у педагогічній практиці: між творчою природою пізнавальної діяльності та репродуктивним характером навчання, між зростанням обсягу навчальної інформації, яку студент мусить засвоїти, і недостатньо ефективними формами й методами її передачі.

Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюють у своїх працях Г. Андрєєва, О. Бодальов, А. Добрович, І. Зязюн, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, Г. Сагач та ін.

Розглядаючи проблему формування культури професійного спілкування у студентів педагогічних ВНЗ, звернемося до поняття “культура” та з'ясуємо його основні характеристики. Передусім, зазначимо, що через свою багатоманітність поняття “культура” розглядається в полі дослідження філософії, історії, соціології, культурології, педагогіки тощо.

У контексті нашого дослідження важливо зупинитися на класифікації концепцій культури, розробленій представником вітчизняної культурології М. Каганом. Вона включає такі концепції:

- аксіологічна, представники якої розглядають культуру як сукупність цінностей, створених людиною;
- технологічна, коли культура визначається як специфічний спосіб діяльності людей;
- семіотична, що дає змогу розглядати культуру як сукупність знакових систем, за допомогою яких передається соціальна інформація від покоління до покоління;
- евристична, представники якої визначають культуру як характеристику творчої діяльності людини, її здатності створювати щось нове;
- сумарна, яка вважає культуру сумою різноманітних процесів і результатів діяльності людини [3].

Найбільш універсальним, на нашу думку, є визначення культури, яке інтерпретує її як “історично визначений рівень розвитку суспільства, твор-

чих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя й діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях” [5, с. 677].

Так, В. Семенов зазначає, що культура виражає “міру усвідомлення й оволодіння людиною своїм ставленням до самої себе, до суспільства, до природи, ступінь і рівень самореалізації її сутнісних потенцій”, а А. Арнольдов вважає культуру “специфічним способом людської діяльності, єдністю різноманіття історично вироблених форм діяльності, що відображають ступінь “олюднення” природи і міру саморозвитку людини”.

У контексті нашого дослідження найбільш раціональними вважаємо погляди О. Газмана на культуру як освіту, оволодіння знаннями, історично відібраними зразками діяльності та соціального спілкування. На думку ученого, культура – це те, за допомогою чого люди стають соціально активними, професійно зрілими і цілеспрямованими; культура як інструмент і результат освіти досягається за рахунок систематичного й цілеспрямованого навчання і виховання [2, с. 145].

Розглядаючи проблему культури професійного спілкування, ми встановили, що дослідники у своїх працях оперують в основному поняттям “культура спілкування”.

Стосовно ж культури професійного спілкування майбутніх педагогів, то її основою вважаємо взаємодію, яка полягає в обміні пізнавальною та емоційно-оцінною інформацією. Інформаційний обмін відбувається у вигляді обміну поняттями та образами, емоційно-оцінний – шляхом наближення або віддалення емоційних станів опонентів, а регулятивний – через синхронізацію вербальної й невербальної активності.

Ще один аспект специфіки культури професійного мовлення студентів відкриває наукове дослідження Г. Берегової з проблеми культури мовлення в діалектному середовищі, продиктоване вимогами сьогодення, оскільки перед вищою школою стоїть завдання підготувати висококваліфікованих спеціалістів, які “вільно володіють професійним мовленням: послуговуються офіційно-діловим, науковим та розмовним стилями з урахуванням територіальних діалектів; мають чітке уявлення про терміни та раціональне їх використання у професійному мовленні поряд з їх діалектними відповідниками; уміють висловлюватися на професійну тему, уникаючи змішаних і соціальних діалектизмів; мають навички культури професійного спілкування” [1, с. 5].

Варто зауважити, що науковці розглядають спілкування як необхідну умову формування, удосконалення та зростання фахівця. А кінцевим результатом процесу навчання професійного спілкування стане вироблення вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок майбутніх педагогів, сформованість яких допоможе досягти взаєморозуміння під час встановлення професійних контактів, впливатиме на психологічний клімат у трудових колективах, суттєво сприятиме продуктивності праці.

Щодо емоційних можливостей впливу спілкування на людину, то ми звернулися до ідей В. М'ясищева [4], який, поглиблюючи зазначені дослідження у сфері психології, поширив їх на галузь фізіології. В. М'ясищев чітко визначив та систематизував психологічні умови, здатні підсилювати або послабляти ефект впливу учасників професійного спілкування один на одного. Для цього він вивчав словесний вплив однієї людини на іншу: "Слово виявляється найпотужнішим фізіологічним чинником, здатним, як показали біотоки, змінювати діяльність мозку до патологічного ступеня" [4, с. 31].

Розгляд досліджень з проблем міжособистісних контактів і взаємодії засвідчив, що вчені виявляють тісні взаємозв'язки різних чинників, які впливають на формування культури професійного спілкування.

Учені довели, що зміст професійного спілкування фахівця зумовлюють функціональні особливості та галузева специфіка його професійної діяльності.

Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає викладачеві змогу організувати взаємодію на заняттях і поза ними як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями; допомагати кожній особистості гідно самоствердитися в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість в аудиторії.

Спілкування педагога зі студентами є специфічним, адже за статусом вони виступають з різних позицій: викладач організовує взаємодію, а студент її сприймає та включається в неї. Треба допомогти йому стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних відносин.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – це принцип його ефективної організації, що полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності викладача й студентів, у взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

Головними ознаками професійного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити й розуміти співрозмовника; самооцінне ставлення до іншого. Ураховуючи право кожного на вибір, ми не повинні нав'язувати свою думку іншому, а допомогти йому обрати власний шлях вирішення проблеми. У конкретній ситуації це може реалізуватися за допомогою різних прийомів.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча викладач і студенти нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), проте для забезпечення активності останніх, через яку ми можемо сподіватися на розвиток їх особистості, слід уникати домінування педагога й визнавати право студента на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. Студенти хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування, отже завдання викладача – враховувати цю потребу.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Це діалог за законами взаємної довіри, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття, співпереживають.

4. Нестандартні прийоми у процесі навчального діалогу, що є наслідком відходу від суто рольової позиції викладача.

**Висновки.** Зміст сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що проблема формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів є багатоаспектною. Різноманітні підходи до культури професійного спілкування ґрунтуються на гуманістичних ідеях філософської й педагогічної думки. Дійсно, незаперечним є той факт, що високий рівень культури професійного спілкування стає вкрай необхідним для успішної професійної діяльності та кар'єри, полегшення встановлення контактів і вирішення професійних завдань, розвитку продуктивного мислення, творчого підходу до реалізації професійних намірів. Питання пошуку шляхів формування культури професійного спілкування в навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ потребують подальшого вивчення.

#### **Список використаної літератури**

1. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (з галузей знань) / Г.Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 18 с.

2. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О.С. Газман ; [под ред. А.В. Петровского]. – М., 1989. – С. 224–232.

3. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

4. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии / В.Н. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л. : Педагогика, 1970. – 185 с.

5. Советский энциклопедический словарь / науч.-ред. совет : А.М. Прохоров (пред.). – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

---

#### **Северинюк В.М. Сущность и особенности культуры профессионального общения будущих учителей в контексте современной педагогической науки**

*В статье освещена проблема формирования культуры профессионального общения будущих учителей в контексте современной педагогической науки. Раскрыто состояние изученности данной проблемы в работах отечественных ученых. Выявлены специфические особенности культуры профессионального общения будущего педагога. Акцентировано на сущностных признаках профессионального общения на субъект-субъектной основе.*

**Ключевые слова:** культура, профессиональное общение, будущий педагог, профессиональная подготовка.

#### **Severyniuk V. The essence and characteristics of culture of professional communication of the future teachers in the context of contemporary pedagogy**

*In the article the problem of creating a culture of professional dialogue future teachers in the context of modern pedagogy. Opened state of knowledge of the problem in the work of scientists.*

*Specified theoretical ideas about the nature and structure of the phenomenon of culture of professional communication, be characterized its features.*

*Found that the pedagogical communication is an important factor in improving the educational process in higher education. It can be a model of professional interaction for students as research and teaching staff, the organizer of this communication is both a teacher and a representative of a particular area of expertise, specific professional activities. It is proved that the effectiveness of training affects the ability of the teacher to implement a focus for teaching students professional interaction.*

*Consideration of the above studies on interpersonal communication and interaction revealed the relationship and interaction of the various factors that influence the creation of a culture of professional communication.*

*Scientists have proved that the content of professional communication due to the functional features and its industry-specific professional activities.*

*It is established that focus on multifunctionality communication gives the teacher the opportunity to organize the interaction in the classroom and outside as the whole process: planning is not limited to only the information function, and create the conditions for the exchange of relationships, experiences, to help each person with dignity assert himself in the team, ensuring collaboration and co-creation in the audience.*

*It is proved that the teacher communication with students is specific, because they act on the status from different perspectives: the teacher organizes the interaction, the student perceives it and is included in it. We must help him to become an active partner of the pedagogical process, to ensure the conditions for the realization of its potential.*

**Key words:** *culture of professional communication, the future teacher, professional training.*

## ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті визначено особливості педагогічного супроводу професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у межах експериментальної програми дослідження. Висвітлено підходи до побудови поетапного процесу організації пошукової роботи студентів.*

**Ключові слова:** педагогічний супровід, науково-дослідна робота, майбутній педагог, професійна підготовка, експериментальна програма.

Першою провідною особливістю педагогічного супроводу поетапної організації професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх педагогів з метою розгортання творчого уявлення про майбутню професію є збереження цілісної сукупності всіх визначених і науково обґрунтованих етапів як складного цілого, пов'язаного з оновленням майбутньої професійної діяльності, та забезпечення глибокого усвідомлення майбутніми фахівцями науково-дослідної роботи як цінності.

Другою особливістю є стимулювання розвитку всіх сфер особистості фахівця, його професійної самосвідомості за рахунок поступового набуття досвіду науково-дослідної роботи як чинника його професійної самореалізації у процесі фахової підготовки, глибокого знання методів дослідження, що вимагає від організаторів цієї роботи постійної рефлексії образу власної наукової компетентності.

Третя особливість полягає у створенні майбутніми фахівцями оригінальних продуктів науково-дослідної роботи, доведення до позитивного кінцевого результату розв'язання професійних завдань на підставі результатів власних досліджень, здійснення переходу неусвідомленого у свідоме. Це етап піднесення, творчої уяви, визрівання задуму, натхненного творчого прориву, появи продуктивної наукової ідеї у формах гіпотез, наукових проєктів, моделювання і навіть формувального експерименту.

**Мета статті** – визначення особливостей педагогічного супроводу професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у межах експериментальної програми дослідження.

Визначені й науково обґрунтовані нами особливості лягли в основу побудови поетапного процесу організації пошукової роботи студентів, проведення змістовних акмеологічних заходів і досліджень, пов'язаних з розвитком педагога-дослідника та “спалахом” його інтересу до НДР.

Окреслені нами позиції щодо підготовки майбутнього педагога до успішного розв'язання педагогічних ситуацій і завдань засобами НДР спонукало відшукати науково-методичні прийоми полегшення та прискорення процесу занурення студентів до науково-дослідницької діяльності, ство-

рення в процесі професійного навчання студентського наукового співтовариства навіть у процесі лекційного викладання.

Для прикладу, на лекційних заняттях з будь-якої теми університетських педагогічних курсів для поглиблення й отримання більшої кількості інформації про сутність багатьох педагогічних явищ, про виникнення нових соціально-педагогічних проблем, зокрема таких, як зростання частоти стресів, поява психологічних комплексів та нових термінів, зокрема “сучасна наукова революція”, “людина як планетарний суб’єкт”, “креативна людина”, було запропоноване застосування такого дидактичного прийому, як диспут.

У цій ситуації дійсною реальністю є не сам дидактичний прийом, а можливість активної роботи не тільки викладача, а й студентів, які представляють різні погляди на проблему. Суперечливі, хибні думки не мають бути обділені увагою: викладач може використовувати додаткові запитання для самостійного знаходження студентами своїх помилок. Особливо важливим є самостійне обговорення та оцінювання прийнятих рішень, аналіз висловлених думок, прийняття всебічно обґрунтованого спільного рішення.

У формі лекції-диспуту, мета якого – викликати інтерес до наукового обґрунтування реорганізації основних концептуальних засад існуючого в школі педагогічного процесу, було організоване заняття на тему “*Методологічні засади наукових досліджень*”. Кожна підгрупа представляла різні концепції трактування понять і висловлювань: “наукове дослідження”, “шлях у світ є водночас і шляхом до себе, і відкриттям себе”, “найпродуктивніший спосіб боротися зі злом – це творити добро” тощо. Після обговорення запропонованих понять і тверджень, пов’язаних з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю, студенти більш усвідомлено приходять до висновку, що головною умовою успішного й творчого здійснення майбутньої педагогічної діяльності є розвиток уявлення про педагогічну науководослідну роботу, цілеспрямоване вивчення комплексу багатьох наукових методів, явищ і процесів, вміння аналізувати вплив на професійну діяльність різних факторів, а також вивчення взаємодії між соціальними й педагогічними явищами з метою отримання переконливо доведених і корисних для себе професійних та практичних рішень.

Для того, щоб доповнити й закріпити такий висновок, доцільним виявилось залучення студентів до *аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод)*. Основною умовою використання кейс-методу є групова форма організації пошуково-дослідної діяльності студентів, за якої майбутні педагоги разом із викладачем обговорювали складні професійні ситуації: *ситуацію-проблему* (певне поєднання фактів з реальним життям); *ситуацію-оцінку* (опис порушеної проблеми й запропонований спосіб її розв’язання); *ситуацію-ілюстрацію* (приклад, який пояснює певну ситуацію); *ситуацію-вправу* (конкретний випадок для виконання студентами певних дій).

У результаті було відзначено високу ефективність технології сталкі-нгу, спрямованої на спостереження за реакцією студентів, що виникла внаслідок формувального впливу. Такі професійно спрямовані педагогічні си-

туації мають сприяти залученню майбутніх педагогів до колективного обговорення “дискусійних” питань, розкриттю їхньої сутності та перспективних шляхів вирішення; успішному ознайомленню з алгоритмами розв’язання винахідницьких завдань, причому нові поняття й терміни засвоювалися в єдності з науковими теоріями та законами.

У нашому експерименті всі названі чинники впливу на формування готовності майбутніх педагогів до успішного розв’язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи взаємодіяли один з одним та виявилися структурно неподільними. Адже мета й завдання в них однакові: поступово збільшувати питому вагу подальшої творчої пошукової діяльності, наближаючи її до кінцевої мети – продукування професійного оптимізму.

Із цією метою у процесі формувального експерименту відбулося оновлення основних педагогічних курсів: “Педагогіка”, “Методологія наукових досліджень”; збагачення їх змісту новими дослідницькими концепціями й інноваційними технологіями. Зміст курсів коригувався таким чином, щоб зорієнтувати студентів на усвідомлення пріоритетних наукових цінностей у майбутній професійній діяльності.

Наприклад, на лекції з теми “*Творче ядро пошуку*” ми звернулися до студентів з такими запитаннями: “Чи може дослідник обмежуватись аналізом передового педагогічного досвіду, не проводячи власної дослідницької роботи та педагогічного експерименту?”, “Чи можлива трансляція педагогічного досвіду минулого в сучасних умовах? У яких ситуаціях вона може бути продуктивною?”. На лекційному занятті на тему “*Педагогічний експеримент*” окреслили таке проблемне завдання: “Провести аналіз досвіду одного з відомих педагогів-новаторів, обґрунтувавши актуальність його пошуків, визначивши проблему, яку він вирішував, ідею, методіку пошуку, новизну та значущість результатів”.

Наведемо приклад застосування методу *навчання в команді та методу Jigsaw*. Кожний з них передбачав отримання нової інформації через навчання в команді, де особлива увага приділяється успіху всього колективу шляхом самостійної роботи кожного її члена. Уся команда зацікавлена в тому, щоб усі засвоїли навчальну інформацію, бо успіх залежить від внеску кожного учасника. Це стимулює взаємодопомогу, створює рівні можливості для студентів, які добре навчаються, і тих, які мають невисокий рівень успішності. За нашими спостереженнями, результати засвоєння матеріалу на лекціях із застосуванням групових форм організації дослідної діяльності студентів, як правило, значно вищі порівняно з результатами під час звичайних лекцій.

Так, бажання студентів щодо реалізації власних інтелектуально-творчих здібностей поступово набувало міцного підґрунтя шляхом:

– відбору матеріалу на основі виділених цінностей; класифікації та систематизації тем, об’єднаних спільною метою, включення їх у навчальний процес; розширення та поглиблення їхнього розуміння й відтворення в процесі обміну думками; розробки науково-дослідницьких завдань, що враховують пізнавальні потреби й можливості кожного студента;

– організації контролю й самоконтролю в оволодінні дослідницькими вміннями (критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання та вміння в новій ситуації, співставляти, виявляти проблему тощо), реалізованими в усіх формах організації НДРС, включеної до навчально-виховного процесу.

Використання групової форми пізнавальної діяльності студентів на лекції сприяє кращому розумінню, засвоєнню матеріалу, розвитку пошукової активності й самостійності студентів, ініціативності, рішучості, формуванню вмінь самоконтролю, появи нових професійних ідей.

Враховуючи наведені вихідні положення, визначимо організаційні складники, які, на нашу думку, зумовлюють ефективний перебіг процесу організації НДРС.

Важливим моментом у співтворчості викладача та студента є їхня емоційна єдність, що допомагає передбачати атмосферу заняття, рівень можливих відносин, перспективу їх розвитку. Використання певних правил, ситуацій, тренінгів дало змогу емоційно налаштуватись на заняття, “зануритися” в його інформацію, тобто увійти у світ наукових понять і образів, з якими треба “працювати”, уявити їх собі; викликати необхідні емоції, почуття, захопитися заняттям, отримати задоволення від роботи зі студентами. Емоційний настрій викладача відразу передається студентам, сприяє престижності наукових знань.

Думки студентів із цього приводу свідчать про те, що пошукове успішне вирішення навіть теоретико-пізнавальних завдань разом із зацікавленим у цьому процесі викладача активізує продуктивне творче мислення, істотно підвищує інтерес не тільки до навчальних предметів, а й до пізнання самих себе в колективному науково спрямованому діалозі.

Ефективність впливу на пробудження інтересу до науково-дослідної роботи забезпечувалася наявністю на лекційних і практичних заняттях поліпарадигмального підходу до педагогічних проблем, співіснуванням різних позицій, оцінкою евристичних можливостей студентів.

Цілісне уявлення про перспективи, актуальний стан психолого-педагогічної науки та практики надавали можливість формувати власні методологічні орієнтири й власну позицію щодо майбутнього професійного буття.

Окреслені шляхи підготовки майбутнього педагога на орієнтаційно-дослідницькому етапі експериментального дослідження спонукали до пошуку наукового способу виявлення чинників, що полегшують та прискорюють процес набуття студентами досвіду інноваційної поведінки, здійснення спільних досліджень із застосуванням прийомів співпраці, взаємодопомоги, взаємоконтролю у процесі дослідної діяльності. Разом з тим забезпеченню особистісно орієнтованого підходу у створених групах може сприяти дидактично цілеспрямована *педагогічна підтримка* майбутніх педагогів як превентивна й оперативна дозована допомога у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з успішним просуванням у навчанні, спілкуванні, самовизначенні (О. Газман).

Успішний педагогічний супровід викладача полягає в пробудженні, виробленні та розвитку у студентів в умовах колективних науково-дослідних ситуацій інтенсивної особистісної рефлексії, створення колективної думки з достатнім рівнем об'єктивності, підсилення взаємодії студентів з раніше невідомими для них людьми. Для цього ми спиралися на попередження В. Сухомлинського про те, що учень повинен учитися переможно.

У межах цього підходу не меншу цінність має організація співпраці викладача й студентів під час здійснення такої форми самостійної дослідницької діяльності, як виконання *курскових робіт*. Саме цей різновид роботи має забезпечувати продуктивність розвитку особистісного професійного навчання студентів.

Виконання студентами курсових робіт є таким видом діяльності, що органічно поєднує навчальну й науково-дослідну роботу та передбачає самостійну діяльність над темою дослідження. Метою виконання курсової роботи є поглиблення наукової компетентності студентів у певній сфері професійної діяльності через набуття практичних навичок організації та виконання наукової роботи. Як форма самостійної навчальної діяльності студентів виконання курсової роботи спрямоване на: поглиблення знань за окремими темами; розвиток активного, творчого, критичного мислення; формування вмінь і навичок дослідження та здатності застосовувати отримані знання для вирішення конкретних завдань; розвиток інтересу до певних проблем професійної діяльності. Під час виконання курсової роботи майбутній педагог повинен продемонструвати достатній рівень обізнаності з курсу певних дисциплін, а також актуальних проблем сучасної наукової думки. Студент має не лише засвоїти засоби відбору, групування й узагальнення інформації, але, перш за все, навчитися виокремлювати невирішені проблеми з теми, що вивчається, дискусійні питання та підходи до окремих проблем, визначати рівень достовірності інформації, що міститься в науковій літературі, її доказовість [2].

На жаль, студенти не завжди мають достатні навички у проведенні самостійних навчальних і наукових досліджень, тому ми й представники творчої групи науковців з проблеми “Оптимальна наукова діяльність – надійний шлях до професіоналізму” провели зустрічі зі студентами (у Школі наукового професійного пошуку) та розробили низку рекомендацій щодо виконання майбутніми педагогами науково-дослідної роботи.

Зміст цих рекомендацій сприяв науково-особистісному розвитку кожного студента й насамперед зорієнтував майбутніх фахівців на нестандартні форми захисту курсової роботи. Так, відбулася презентація роботи Т. Марини на батьківських зборах у навчально-виховному закладі “Світоч” (м. Вільнянськ, Запорізька обл.), Ф. Романа – у НВК “Мрія” (м. Запоріжжя); презентація робіт на педагогічних нарадах ЗНЗ Донецької області; виступи на науково-практичній конференції, а цією проблематикою, перед групою (курсом) студентів молодших курсів. Найцікавіші творчі роботи

рекомендувалися для захисту на засіданні науково-методичного семінару ВНЗ, а також вченої ради інституту (факультету), університету.

Тому, повертаючись до проблеми трансляції наукового досвіду в навчально-виховному процесі (з огляду на останні тези), стає зрозумілим, що єдиним надійним шляхом наближення майбутнього фахівця до продуктивної педагогічної діяльності є *формування інформаційної потреби, пізнавального інтересу до педагогічної науки в процесі активного педагогічного мислення, розкриття генезису основних педагогічних проблем.*

**Висновки.** Отже, змістом постійної діяльності викладача за нашою концепцією є професійне спрямування пошуково-дослідної роботи студентів на активно-позитивне і творче ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, яке передбачало:

- “введення” студентів у наукові дослідження на основі цілісного, стислого, образного усвідомлення їх сутності, змісту, структури, значення й ролі в оволодінні професією;

- збагачення змісту навчального матеріалу цікавими та значущими для студентів науково-професійними фактами, теоріями, прикладами; оригінальне, незвичайне й емоційне його піднесення;

- організація творчої діяльності студентів, спрямованої на колективний пошук, продукування ідей і варіантів вирішення дослідницьких завдань за допомогою включення їх у групові й колективні форми роботи, використання інтерактивних методів навчання (ділові ігри, тренінги, мозковий штурм тощо);

- активне використання сучасних інформаційних технологій, що дають змогу організувати вирішення мультиплікаційних, проєкційних, інтерактивних мультимедіа та інших завдань;

- створення ситуацій вибору (завдань для самостійної роботи, рівня навчання тощо), які забезпечують усвідомлення власної суб’єктної позиції;

- включення студентів у самоаналіз і самооцінку власної діяльності тощо.

Таким чином, експериментальний вплив мав сприяти цілеспрямованому зміщенню мотиву на нову *мету*, що з’явилася у процесі навчальної діяльності студентів, пов’язану із ціннісним ставленням студента до самого процесу наукового *пошуку* як до цікавого, особистісно значущого для майбутньої професійної діяльності компонента.

#### **Список використаної літератури**

1. Морозов В. Педагогічний процес як просвітництво і дослідницька діяльність / В. Морозов // Вища освіта України. – № 1. – 2013. – С. 36–41.

2. Пухно С.В. Курсова робота як різновид організації самостійної дослідницької діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / С.В. Пухно // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Південноукр. регіонал. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів ; [редкол. : Іван Бех, Євдокія Голобородько, Віктор Олійник, Василь Кузьменко (голова редкол.) та ін.]. – Херсон : РПО, 2010. – Вип. 7. – С. 162–167.

*Стаття надійшла до редакції 28.08.2013.*

**Сущенко Л.А. Педагогическое сопровождение профессионально направленной научно-исследовательской работы будущих педагогов**

*В статье рассмотрены особенности педагогического сопровождения профессионально направленной научно-исследовательской работы будущих педагогов в рамках экспериментальной программы исследования. Определены подходы к построению поэтапного процесса организации исследовательской работы студентов.*

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, научно-исследовательская работа, будущий педагог, профессиональная подготовка, экспериментальная программа.

**Sushchenko L. Pedagogical support of the professional directed scientific research for future teachers**

*Justified increasing role of science in society, the growth of its social prestige. The essence and role of the teaching profession. Accentuated by the need to build higher education on the principles of the XXI century, the organization of research activities, practical and pragmatic orientation. In search of solution to the problem of research proved the importance of science, which is organically, gets into all kinds of human activity, and is a prerequisite for success and is one of the most prestigious aspects of human activity.*

*Analyzed the essential characteristics of a research position as a future teacher productivity factor professionally oriented activity. Substantiated the importance of research in vocational training and a successful professional future specialist. The ways and the details of the research work of students.*

*The paper attempts to identify the psychological and pedagogical mechanisms of action of productive research activities of the future teacher in the context of the personal approach. The attention is on the priority and importance of science education in the training of future teachers.*

*The features of experiential learning, which lay in the fact that on the basis of certain organizational and methodological framework to provide incentives to the students of the future of search and research career.*

*The article describes the features of pedagogical support professional directed scientific research for future teachers in the pilot program of research. Approaches to the construction of a phased process of organizing the research work of students.*

**Key words:** educational support, research work, a future teacher, vocational training, the pilot program.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

*У статті проаналізовано концептуальні парадигми та актуальні проблеми професійної підготовки інженерів залізничного транспорту у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано напрями, умови оновлення цього процесу з урахуванням сучасних ринкових умов та особливостей розвитку в них залізничної галузі.*

**Ключові слова:** інженер залізничного транспорту, професійна підготовка, концептуальна парадигма, міжкультурні компетентності.

Кардинальні перетворення, які відбуваються сьогодні у більшості сфер українського суспільства, у тому числі в залізничній галузі, висувають нові вимоги до фахівців, здатних ефективно працювати в умовах післяіндустріального, соціотехнічного простору, глобалізації та всебічної інформатизації навколишнього світу, що, у свою чергу, зумовлює зміни пріоритетів професійної підготовки майбутніх фахівців з когнітивно орієнтованої парадигми, спрямованої на формування в них специфічних професійних знань та вмінь, на особистісно орієнтовану, соціетальну парадигму, визначальними показниками якої є всебічна обізнаність спеціаліста, його професійна й управлінська культура.

Це, передусім, стосується інженерів залізничного транспорту, адже саме завдяки їхній професійній діяльності відбувається стрімкий розвиток промислового сектора української економіки, її експортного потенціалу. Відповідно до міжнародних стандартів, ефективний, конкурентоспроможний інженер залізничного транспорту має бути не тільки професійно технічно компетентним, а й бути ефективним менеджером: володіти лідерськими якостями, мати розвинену комунікативну культуру, системне сприйняття виробничої реальності, вміння інтегрувати інший досвід прийняття професійних рішень, тобто мати управлінську компетентність.

**Метою статті** є розкриття концептуальних та методологічних парадигм професійної підготовки інженерів залізничного транспорту.

В умовах інтеграційних і глобалізаційних процесів, становлення постіндустріальної цивілізації, “суспільства знань” відомий дослідник філософії освіти П. Саух констатує, що “ситуація вимагає подолання однобічності класичного фундаменталізму і неklasичної фрагментарності в освіті. А це потребує нової, продуманої постнекласичної методології освітньої стратегії, яка передбачала б не лише радикальну організаційну перебудову навчального процесу вищої школи, переструктурування його змісту, а й переосмислення його стрижневих складових, і ґрунтувалася б на принципах складного, нелінійного мислення. Освіта – це складна синергетична система, де вища школа – це верхня частина айсбергу, сутність якої

визначається його набагато потужнішою підводною частиною (від дошкільної освіти до середньої школи). До того ж, вона тісно пов'язана з сучасними тектонічними зрушеннями постнекласичної науки та передбачає перехід від школи знань до школи розуміння, від патерналістської педагогіки до педагогіки співробітництва. Кінцевим продуктом цієї системи має стати не лише фахівець, який уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, здатний працювати більш ніж в одній професійній позиції, спроможний екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу (цього було достатньо для умов некласичної моделі), а й нести відповідальність за свої дії” [7, с. 372].

Дослідник доводить, що саме в цьому контексті постнекласичної моделі освіти можливе досягнення нової якості вищої освіти [7].

Сьогодні все більше науковців (Т. Гура, О. Ігнатюк, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський, Т. Шаргун та ін.) у процесі проектування змісту професійної освіти майбутнього інженера моделі ХХІ ст. схиляються до думки про необхідність реформування системи освіти, якісно нового підходу до визначення її мети, завдань і змісту. Однією з провідних тенденцій розвитку й удосконалення сучасної освіти є перехід до ціннісної парадигми, що потребує розвитку системи поглядів, які інтегрують аксіологічні основи традиційних та інноваційних процесів [2; 5; 6; 8; 9].

Соціально-політичні зміни, які відбуваються в Україні, в сучасному інформаційному суспільстві, вимагають оперативного усвідомлення організаторами професійного навчання інженерів залізничного транспорту необхідності розвитку в них цінності інших національних культур, особливої професійної культури й толерантності як універсального контексту існування людства та комунікації як основної умови взаємодії.

Для цього сучасний інженер має і сам сформувати в себе вміння та навички міжкультурної взаємодії, навчитись вільно володіти іноземними мовами, вміти використовувати сучасні інформаційні технології, отримувати інформацію через полікультурні фільтри, відповідно адаптувати до цього власні рішення і повсякденну професійну поведінку.

Ми повністю погоджуємося з думкою Т. Шаргун про те, 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 [9].

Українська дослідниця доводить, що 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 можливе лише на засадах індивідуального підходу до кожної особистості з урахуванням її характерних індивідуальних фізичних, інтелектуальних, психологічних та інших якостей і особливостей.

За її концепцією, індивідуальний підхід до навчання майбутніх інженерів залізничного транспорту теж є виразом гуманістичного підходу в професійній освіті. Поширення сфери застосування інформаційних техно-

логій, комп'ютерної техніки та телекомунікаційних мереж теж істотно змінює можливості студентів в отриманні знань, полегшує їм доступ до джерел науково-технічної інформації.

Водночас, на думку Т. Шаргун, 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. Тобто поширення комп'ютерних технологій теж має розвиватися в освіті паралельно з процесом її гуманізації, що запобігає розвитку технократичного мислення й надмірному захопленню можливостями сучасної техніки.

Отже, дослідниця переконливо доводить: невинне 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, подальшої гуманізації та гуманітаризації вузівського навчального процесу, організації належної психолого-педагогічної й управлінської підготовки майбутніх фахівців [9, с. 105].

Здійснений нами аналіз вітчизняної професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту у ВТНЗ та результати пілотних емпіричних досліджень дають підстави вважати, що на сьогодні професійне навчання студентів інженерних спеціальностей в основному спрямоване на формування технічної, концептуальної та інтегрованої складових їх професійної (фахової) компетентності та не забезпечує успішного розвитку тих професійних якостей, які забезпечать їх подальшу професійну діяльність.

Тому однією з нагальних потреб вищої технічної професійної освіти є визначення та наукове обґрунтування умов, які сприятимуть ефективному формуванню у майбутніх інженерів залізничного транспорту готовності працювати в ринковому, конкурентному середовищі.

Але вирішення зазначеної проблеми ускладнюється такими причинами і навіть суперечностями:

- об'єктивною потребою суспільства у майбутніх фахівцях залізничних спеціальностей з високим рівнем загальнолюдської культури й управлінської компетентності та відсутністю науково обґрунтованої системи їх професійної підготовки;

- визнанням педагогічною наукою та суспільною практикою провідної ролі викладачів у професійній підготовці майбутніх інженерів-залізничників і неготовності науково-педагогічних кадрів до їх формування;

- інтенсивною модернізацією навчального процесу у ВТНЗ, його гуманізацією та уманітаризацією, впровадженням активних освітніх форм, методів і технологій, недостатньою розробленістю педагогічних заходів, спрямованих на формування соціальної, управлінської компетентності майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Доведено, що професійна місія сучасного інженера залізничного транспорту весь час змінюється, шліфується в умовах оновлення соціуму, глобалізації економічних відносин, людської життєдіяльності та самої на-

ціональної залізниці. Цьому сприяють принципи співжиття у політехнічному, інформаційному, полікультурному суспільстві, в новому освітньому просторі – онлайн-освіті.

Об'єднавчі процеси, що відбуваються, принципи їх розвитку є тим головним концептуальним дороговказом, навколо якого мають здійснюватись модернізація та інноваційні процеси вузівської педагогіки, зокрема, професійної підготовки кадрів залізничної галузі, здатних відповісти на виклики міжнародних стандартів галузевої класифікації усіх видів технічної та економічної діяльності, нового наукового знання, високої культури, інтернаціоналізації, практичного досвіду вияву загальнокультурних цінностей. Такі інноваційні проблеми в професійній підготовці інженерів залізничної галузі є абсолютно неминучими.

Значна частина залізничних ВНЗ України уже сьогодні має перспективний досвід міжнародної мобільності студентів і викладачів, змінює умови професійної підготовки студентів до майбутніх змін та нового змісту їхньої діяльності.

Щоб майбутня праця приносила задоволення, була сенсом і радістю щасливого професійного життя, під час вузівського навчання майбутній інженер залізничного транспорту має з допомогою досвідчених викладачів університету навчитись “досліджувати самого себе”, створювати та виявляти закономірності й програму свого подальшого професійного самовдосконалення, самокорекції та самореалізації під впливом нових умов, що йдуть як ззовні – від професії та суспільства, розвитку науки і техніки, самої залізниці, так і зсередини – від власних інтересів, потреб і можливостей, своїх здібностей, переваг і недоліків.

Під час дослідження концептуальних парадигм вузівської професійної підготовки нами було виявлено основні типи актуальних теоретико-педагогічних завдань, які виникають у процесі професійного становлення інженерів залізничного транспорту і вимагають професійно компетентних і науково обґрунтованих педагогічних рішень.

Проаналізуємо та класифікуємо зазначені завдання відповідно до типу теоретико-педагогічних і практично корисних положень, які виникають у професійній підготовці викладачів та можуть потім виникнути у майбутніх інженерів-залізничників у процесі розв'язання ними нових професійних завдань. На наш погляд, такі завдання були і завжди залишаються джерелом формування нових знань, оскільки несуть у собі нові їх ознаки та свідчать про необхідність інших підходів до вирішення нових професійних проблем, до оновлення і прогресу в професійному мисленні викладачів і студентів.

Усе це свідчить про те, що в професійній підготовці інженерів-залізничників настав час переходу від сталих традиційних поглядів на цей процес до осмислення їх доцільності в динамічному просторі реалізації інших стратегій професійної діяльності інженера залізничного транспорту.

Звідси – необхідність дослідження особливостей і специфіки напрямів змін у майбутній професійній діяльності фахівців та їхньої вузівської

підготовки, яку слід переводити у відповідну стадію подальшого розвитку, що дає більшу користь за рахунок додаткових педагогічних нововведень і професійного зростання.

Крім цього, внесення змін у процес професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, моделювання її удосконаленої системи потребує розробки особливої методології професійного зростання випускників ВНЗ залізничного транспорту з урахуванням сучасних кризових явищ в економіці та інноваційно-технологічного напрямку орієнтації на подальший розвиток самої залізничної галузі.

Загальним результатом цього процесу має стати наукове обґрунтування доцільності й необхідності узгодження сучасних вимог професійної педагогіки з мінливими потребами споживачів залізничної галузі, що підтверджується низкою виявлених нами проблем та суперечностей у їх опануванні. Зупинимось на деяких з них.

По-перше, сучасній українській залізниці потрібні інженери, які **оволоділи** під час професійної освіти **навичками ринкової поведінки**, добре знають вимоги ринку до транспортних послуг. З цією метою вищі навчальні заклади мають запропонувати таке професійне навчання, що відповідає цим вимогам і спрямоване на майбутнє, на перспективу розвитку залізничного транспорту.

На зміну педагогіці впливу в професійній педагогіці прийшла педагогіка взаємодії з роботодавцями, випускниками ВНЗ, педагогіка співробітництва, створення для цього відповідних педагогічних умов шляхом оперативного контакту з транспортними установами і підприємствами.

По-друге, необхідне оперативне **коригування змісту професійного навчання**, внесення змін в існуючі навчальні програми й навчальні плани. Поряд з класичною технічною освітою, модернізація й розвиток економіки й промисловості спрямовують спеціалістів, зокрема майбутніх інженерів, на оволодіння знаннями транспортної системи в комплексі, щоб знати, як відбувається будівництво залізничних доріг, чому віддається перевага і з якої причини. Для цього транспортні ВНЗ уже сьогодні набирають у штат, як правило, своїх випускників, які мають досвід наукових досліджень і створюють власні проекти розвитку залізничної й освітньої галузей, можуть позитивно виявити себе у викладацькій діяльності.

По-третє, реформи залізничної галузі змінили умови і зміст праці інженерів залізничного транспорту. Тому виникла гостра необхідність готувати студентів до того, щоб вони мали **чітке уявлення про своє кар'єрне майбутнє**, а тому знали, за яких умов і професійних знань можна конкурувати сьогодні з автомобільним та повітряним транспортом, як знайти своє місце в ринковій системі.

Якщо під час навчання майбутній інженер залізничного транспорту опанує тільки дисципліни, пов'язані з технікою, він виглядатиме після закінчення ВНЗ спеціалістом вузького профілю.

Конкурентспроможними на залізниці будуть ті інженери, які мають високий рівень соціальної компетентності зі своєї спеціальності, знання марке-

тингових комунікацій, опанували комплекс заходів інформаційної діяльності, вміють працювати в команді та відстоювати свою думку і позицію, знаходити необхідні технічні й управлінські рішення, інформацію про можливі професійні взаємозалежності та відносини з конкурентами й партнерами.

По-четверте, важлива *ринкова адаптивність викладачів ВНЗ* залізничного транспорту, вчасне реагування на зміни, що відбуваються у короткі терміни на всіх рівнях управління залізничним транспортом: стратегічному, тактичному, оперативному.

Відомо, що на розвиток залізничного транспорту впливають як зовнішні, об'єктивні (політика, економіка, соціум, технологія), так і внутрішні, суб'єктивні чинники (мотивація професійної діяльності кадрового потенціалу, їхня самооцінка, соціально детерміновані вимоги до професійної підготовки викладачів і студентів, рівень упровадження інноваційних змін у професійну діяльність, фактичний рівень професійної кваліфікації, розширення професійного профілю у ВНЗ, процес здобуття фахових і наукових знань, параметри і технологія здійснення професійної підготовки та перепідготовки викладачів тощо).

Дослідження О. Ленської засвідчили, що ані обсяг коштів, вкладених в освіту, ані розміри держави, ані показники рівності освітніх можливостей не дають такої жорсткої кореляції з досягненнями студентів, як якість викладацьких кадрів. Успішні країни, на думку дослідниці, досягають високих результатів завдяки трьом чинникам: залученню найталановитіших людей до викладацької діяльності; їхньому ефективному професійному розвитку, що сприяє підвищенню якості освіти; забезпеченню уваги викладачів до кожної людини [3, с. 81].

У провідних наукових дослідженнях з питань професійної підготовки інженерів залізничного транспорту акцентовано на тому, що вищі навчальні заклади залізничного профілю, їхні викладачі мало уваги звертають на розвиток у студентів управлінської культури та навичок самостійного навчання, створення студентами власних проектів і особистих концепцій інтелектуального прийняття рішень та імітаційного моделювання процесів забезпечення конкурентоспроможності залізничних установ і підприємств, встановлення їхнього рейтингу.

Одним з найважливіших напрямів професійної підготовки інженера-залізничника є стратегічний розвиток його творчого потенціалу; він, крім загальної технічної ерудиції та широкої освіченості, повинен володіти культурою творчого мислення, бути здатним свідомо ставитись до медіатворчості з метою компетентного й здорового професійного самовираження, знати сучасний службовий етикет.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може бути змістове наповнення навчальних дисциплін, внесення змін до тематичних планів, створення в процесі професійної підготовки алгоритму формування міжкультурної компетенції та спецкурсів типу "Крос-культурні відносини", результатом чого має стати усвідомлена надскладна професійна діяльність інженера залі-

зничного транспорту, сутність якої полягає у дієспрямованому аналізі й самоаналізі сучасної інформації, ефективності своїх фахових дій, системності та стратегічності професійного мислення, рефлексивності й коригуванні своїх майбутніх професійних проектів, розвитку особистісного потенціалу, що розглядається як “сукупність наявних засобів, можливостей у будь-якій сфері; запас чого-небудь, резерв; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть появитися за певних умов” [4, с. 550].

**Висновки.** Таким чином, можна зазначити, що концептуальні та методологічні парадигми професійної підготовки інженерів залізничного транспорту – це певні теоретико-педагогічні основи та закономірності професійної підготовки, унаслідок яких відбувається вибір необхідної педагогічної стратегії, створення позитивного іміджу вищого навчального закладу, який здійснює найкращим чином професійну підготовку інженера залізничного транспорту, а найголовніше – забезпечує піднесення професійної освіти на рівень наукової й соціальної цінності в умовах нового соціуму та нових вимог ринку до професії, до залізничних послуг.

#### Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатой 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.
2. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О.А. Ігнатюк. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
3. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е.А. Ленская // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 81–95.
4. Порохня В.М. Интеллектуальный капитал економічного зростання : навч. посіб. / В.М. Порохня. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – С. 550.
5. Романовський О.Г. Педагогіка успіху : підручник / О.Г. Романовський, В.С. Михайличенко, Л.М. Гринь. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2011. – 368 с.
6. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О.Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 312 с.
7. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П.Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 381 с.
8. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Педагогіка управління : навч. посіб. / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.
9. Шаргун Т.О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту (кінець ХХ – початок ХХІ століття) / Т.О. Шаргун // 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). – С. 102–108..

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2013.*

---

#### **Сущенко Р.В. Концептуальные и методологические парадигмы профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта**

*В статье проанализированы концептуальные парадигмы и актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта в высших учебных заведениях. Обоснованы направления, условия обновления этого процесса*

с учетом современных рыночных условий и особенностей развития в них железнодорожной отрасли.

**Ключевые слова:** инженер железнодорожного транспорта, профессиональная подготовка, концептуальная парадигма, межкультурные компетентности.

### **Sushchenko R. Conceptual and methodological paradigm of training of Railway Engineers**

*The conceptual paradigm and actual problems of training of engineers of railway transport in higher educational institutions are analyzed. The directions, the terms of upgrade of this process taking into the account current market requirements and peculiarities of its development in the conditions of the railway industry are settled.*

*The importance of continuing education of specialist, his / her postgraduate training and self-training, self-education and self-improvement throughout their active professional life are discussed. After all, the successful solution of these difficult problems is possible only on the basis of individual approach to each individual, taking into account his\her specific individual physical, intellectual, psychological and other qualities and characteristics.*

*The author reveals role of the human factor and the corresponding changes in the nature of interpersonal relations of the participants of joint activity, requiring further humanization of engineering education, a considerable strengthening of the psychological-pedagogical and managerial training of engineers, further liberalization and humanization of university educational process, providing adequate psychological, educational and managerial training of future specialists.*

*The narrator proves that professional mission of modern engineer of railway transport changes all the time. It is improved due to the conditions of renovation of the new society, globalization of economic relations and of human life. All this is possible thanks to the principles of symbiosis of polytechnical, informative, and multicultural sphere in the new educational environment – so called “online space”.*

*The research of conceptual paradigms of university training revealed the main types of current theoretical and pedagogical tasks emerging in the process of professional development of Railway Engineers. It requires professionally competent and scientifically reasonable pedagogical decisions. These data indicate that in the professional training of Railway Engineers came the period of transition from well-established traditional views to the comprehension of their appropriateness in the dynamic space implementation of other strategies of professional activity of Railway Engineers.*

*The emphasis is done on the necessity of making amendments in the process of training of Railway Engineers. The system of training requires the development of a specific methodology for the professional growth of the graduates taking into the account current crisis in the economy and the direction of technological innovation and focus on the further development of the railway industry itself.*

**Key words:** railway engineer, training, conceptual paradigm, intercultural competence.

## МАГІСТЕРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС – НОВА ПАРАДИГМА ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено аналізу початкового етапу, перших кроків на шляху розвитку теорії і практики магістерської професійної підготовки викладацьких кадрів для вищих навчальних закладів в умовах пріоритету особистості з метою досягнення її вищої якості за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”.*

**Ключові слова:** професійна підготовка викладача, вища школа, магістратура, педагогіка вищої школи, професійна цінність.

У ситуації, що склалася, кожен викладач доходить до усвідомлення того, що в питаннях організації своєї викладацької діяльності безглуздо розраховувати на ті знання, які отримані за своєю спеціальністю навіть п'ять років тому. Досвід підказує: якщо хочеш щось кардинально змінити або підвищити якість свого професійного життя, слід розраховувати тільки на постійне збагачення не лише знань, а й власних поглядів, думок і ставлень, вибудовувати у своїй свідомості власну унікальну реальність, свій унікальний світ, який повністю відрізнятиметься від того, що культивується сьогодні у звичному університетському середовищі і що не відповідає істинним потребам й устремлінням, призначенню професійної діяльності саме в цей час – сьогодні, що вимагає і від держави, і від кожного викладача поставити себе, своє “Я” на належне місце у глобальному цивілізованому світі.

Таку реальність в Україні покликана створити молода магістратура з підготовки викладача вищої школи до нової професійної діяльності.

**Мета статті** – висвітлити можливості удосконалення професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Офіційно поняття “магістр” означає освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні знання, набув досвіду їх застосування для розв'язання професійних завдань у певній галузі народного господарства. Програма підготовки в магістратурі надає випускникові знання й навички наукової, педагогічної та дослідницької діяльності. Випускникові присвоюється кваліфікація магістра й видається диплом, у якому визначається спеціальність підготовки або галузь знань [6, с. 599].

Таке офіційне визначення самого поняття “магістр” мало нагадує про новостворену професійно-освітню реальність, яка має бути набагато цікавішою, комфортнішою й досконалішою, ніж та, що вже існує у кожного, хто прийшов сьогодні до магістратури. Ця новостворена реальність у магістратурі має стати персоналізованою, тобто повинна визнавати магістра вищою соціально-духовною цінністю, інтелектуально-моральне здійснення якої реалізується шляхом вільного волевиявлення самим магістром свого внутрішнього “Я”, що є абсолютно неповторним, відмінним від “Я” інших.

Так у загальному вигляді розглядається значення поняття “персоналізм” у сучасній філософії не тільки в Україні, а й в інших країнах Європи.

Це означає, що в перші ж дні навчання в магістратурі ВНЗ надзвичайно важливим є, перш за все, запропонувати таку “магістерську вищість навчання”, в якій кожному магістру надається можливість виявити свою неповторну індивідуальність, особливу лінію самоздійснення творчої поведінки, своє нове “Я”, незважаючи на відмінності між людьми у знаннях, почуттях, ставленнях, уподобаннях, ідеологічних розбіжностях.

У нашому дослідженні запропоновано такий магістерський особистісно орієнтований педагогічний процес, який розглядається нами як “сучасний педагогічний процес духовного взаємозбагачення викладачів і магістрів в умовах духовної взаємодії, психологічного комфорту, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості” [5, с. 37].

Зупинимось на науковому обґрунтуванні особливостей запропонованого нами магістерського педагогічного процесу.

1. Ми виходили з того, що магістрам необхідно запропонувати такий спосіб навчання, який вони “перенесуть” у свою майбутню викладацьку діяльність у процесі роботи зі студентами. Ми не нав’язували жорстких формул проведення запропонованого нами магістерського педагогічного процесу, але під час навчання тільки вибудовували разом з магістрантами його особливості.

Щоб підкреслити вищу сходинку магістерського навчання в умовах магістратури, ми пропонували і самим собі (викладачам магістратури) в його організації керуватись не існуючими навчальними планами і програмами, а наявними у магістрантів знаннями, їхньою готовністю до сприйняття, зокрема, складного теоретичного навчального матеріалу, спрямованого не тільки на раціональне його засвоєння, а й на особистісне передавання викладачем свого ставлення до нього, надання йому особистісної мотиваційної значущості в процесі викладання.

Перевага такого підходу до організації магістерського навчання полягає в тому, що воно дає магістранту можливість з позицій не “чистого спостерігача” сприйняти нову магістерську реальність, у якій, за словами одного магістранта, “слід багато думати, входити в єдність з новою реальністю, безпосередньо її переживати й по-іншому осмислювати”.

2. Визначення й надання можливості сприймати магістерський педагогічний процес як *життєву цінність* майбутньої професійної діяльності магістра, що стає нагальною вимогою часу. З огляду на притаманну педагогічній діяльності викладача вищої школи багатосуб’єктність, методологічне значення ціннісної визначеності особистості магістра полягає в подоланні суперечності між нагальністю впровадження результатів аксіологічних досліджень у свою майбутню викладацьку діяльність та відсутністю обґрунтованої нової гілки прикладної педагогіки вищої школи, побудованої на аксіологічній основі.

Відстоюючи своє право бути несхожими на інших, магістранти, навіть не підозрюючи цього, виголошують на заняттях власні цінності, почи-

нають боротися за них з усталеними стереотипами, не погоджуючись із цінностями інших. Відповідно до цього формуються, дещо змінюються або закріплюються різні способи ставлень до світу і до певних педагогічних та життєвих цінностей.

*Тому ціннісну визначеність особистості магістра ми тлумачимо як природне, впорядковане ціле, як механізм оволодіння людиною законами духовного становлення й саморозвитку, інструмент мислення, умовиводів, звичок, причину появи нових реалій і усвідомлень, врешті-решт, рушій загального розвитку особистості, генеральну лінію життя.*

Дані численних педагогічних експериментів свідчать: те, що людина зазвичай дійсно цінить, є стимулом, за рахунок якого вона змінюється і процвітає, збагачує стиль свого життя, спосіб дій, не ухиляючись при ускладненні обставин від вибраного нею шляху. Якщо взяти до уваги зв'язок ціннісного визначення з усією життєдіяльністю людини, то виникає необхідність пізнання того, за яких педагогічних умов цей зв'язок успішно реалізується.

З цією метою особливої актуальності набуває необхідність проведення викладачами педагогічних дискусій у сучасному магістерському навчально-виховному процесі, адже ціннісний зв'язок навіть у дорослих людей не завжди є тільки позитивним.

Важливими й актуальними завданнями сучасної педагогічної науки у зв'язку з цим є спільне з магістрантами концептуальне визначення сучасних тенденцій еволюційного розвитку людства, людини та України, ролі сучасної викладацької практики в адаптуванні людини до існування можливих у світі та Україні руйнівних наслідків, цілеспрямоване колективне й доцільне зіставлення та наукове порівняння ціннісної визначеності людей у процесі осягнення та формування соціальних, моральних, інтелектуальних і духовних цінностей, щоб успішно здійснити перехід на якісно новий рівень еволюційного розвитку через усвідомлення кожною особистістю необхідності докорінної зміни своєї поведінки у її відносинах з навколишнім середовищем та людиною.

Для цього в процесі магістерського навчання важливим є також виявлення та прийняття педагогічних правил і педагогічних умов створення оптимальної моделі організації прийняття не стільки правильного, скільки ефективного рішення в процесі цілеспрямованого формування у магістрантів ціннісної соціально значущої визначеності.

3. Доцільне цілеспрямоване використання в магістерському педагогічному процесі великого розмаїття досвіду особистості кожного магістра, дорослої людини з вищою освітою, з різним уявленням про значення для неї освіти в магістратурі для іміджу, особистісного розвитку, набуття професіоналізму, а головне – для дійсного пізнання й усебічного розвитку самих себе.

Відомий психолог І.І. Русинка доводить: “Таке велике розмаїття людей з їх унікальними моделями реальності може бути величезною еволюційною силою, оскільки у нас з'явиться можливість вчитися в особистостей, імпринти і навчання яких дадуть можливість нам бачити, чути, відчувати такі речі, які ми самі раніше були навчені не бачити, не чути і не відчувати. Тільки вна-

слідок нашої звичної передчасної впевненості ми досить рідко використовуємо цю чудову можливість еволюціонувати у своєму розвитку”.

Натомість, зустрічаючи людину з іншою фразеологією, тобто з іншим баченням реальності, ми просто навішуємо на неї ярлик такої, яка не здатна зрозуміти щось дуже важливе... У свою чергу, знання того, як і на основі яких принципів формуються реальності інших людей, сприяє послабленню догматизму та посиленню відкритості і розвитку свого “Я” [4, с. 63–64].

Так, саме на цьому етапі взаємодії розвиток і саморозвиток магістрантів набувають другого дихання, коли, як правило, магістри легко дізнаються, що і як можна змінювати в собі, чому так глибоко живуть застарілі домінанти. Тоді з’являється впевненість у собі або сумнів, починають домінувати інша мета і нові професійні мотиви, з’являються із глибин внутрішнього “Я” навіть нездоланні поки що бажання вийти за межі вузьких тунелів існуючої професійної реальності, намагання подивитися на неї по-іншому.

Магістр у цьому випадку, як свідчать попередні результати реалізації нашої дослідної моделі удосконалення магістерського педагогічного процесу, як правило, зіставляє своє уявлення, яке раніше склалося про викладацьку діяльність, з більш прогресивними уявленнями своїх одногрупників, з їхніми більш конкурентоспроможними моделями і робить усвідомлений самостійний вибір шляхів свого професійного самовдосконалення.

Таке особистісне порівняння – це водночас і інструмент аналізу свого професійного призначення, який найбільш випробуваний і гарантує подолання напруженості та створення ситуацій успіху.

Отже, в магістерському педагогічному процесі набагато важливіше надати магістрам можливість під час викладання зрозуміти себе, що означає змінитися, перевершити самого себе, навіть змагатися не із середовищем, а з самим собою, в основу чого покладено відомий принцип “стимул-реакція”.

Численні психологічні й педагогічні експерименти цілком підтвердили такий науковий висновок: “Як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, її особистісні проблеми і завдання розв’язуються швидше й без надмірних зусиль. Стабілізується самосвідомість, що надає людині спокійну впевненість у своїх можливостях” [1, с. 186].

4. Магістр у магістерському педагогічному процесі прирівнюється до вченого-дослідника, що найбільш точно характеризує його навчальну реальність. Він має вільно на кожному занятті висувати свої власні гіпотези, повинен погоджуватись або брати під сумнів ті, які запропоновані в аудиторії й пов’язані з тематикою заняття. Особлива роль надається осмисленню магістрантами нових педагогічних фактів, щоб вільно орієнтуватись у потоці інформації, яка потрапляє в їхнє розпорядження, та вміти нею користуватись, піддавати її суворій перевірці, відрізнити наукові факти від простої інформації, що мусить сформулювати в себе здатність до самоконтролю.

Основним завданням викладача, організатора магістерського педагогічного процесу є його спрямованість на те, щоб магістри в результаті цього процесу досягали певної вищості в розвитку своїх творчих можливостей, набували нового дослідницького досвіду, досвіду незалежного сприйняття знань в атмо-

сфері довіри та діалогу в процесі вільного й захопливого пошуку, створюючи на заняттях умови реальної витонченості сприйняття нових знань, особливої відповідальності в умовах організованої висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом університетів наукової співтворчості.

Такий магістерський процес його суб'єктами повинні розуміти як об'єктивну необхідність, як істинну шкалу цінностей у процесі досягнення своєї професійної мети, а саме високої досвідченості й професіоналізму як джерела оновлення, зростання, сили й професійної мужності в процесі усвідомленої зміни уявлень про себе, що гарантує еволюцію свідомості кожної особистості магістранта.

Аналіз попередніх результатів дослідження особливостей магістерського педагогічного процесу показав: причина таких визначених нами особливостей пояснюється набуттям магістрантами в цьому процесі досвіду нового ефективного педагогічного мислення, яке в магістерському педагогічному процесі досягається притягальною силою нової педагогічної думки викладачів, що виникає як наслідок стимулювання наполегливого порівняння зі старими уявленнями про діяльність викладача за рахунок його "особистісного магнетизму". У чому ж він полягає?

У нашому дослідженні про одного з таких викладачів магістранти написали:

"Ніколи й ніхто не говорив з нами з більшою ясністю, з більшою стислістю, більш вагомо і не припускав у своїх промовах менше порожнечі і пустослів'я".

"Кожна частина Вашої лекції була по-своєму чарівна. Ми не могли ні кашлянути, ні відвести від Вас погляд, побоюючись щось пропустити".

"Говорячи, Ви панували і все робили на свій розсуд. Усіх нас Ви робили то сердитими, то задоволеними, то щасливими. Ніхто краще за Вас не володів нашими думками й нашими емоціями".

Отже, організувати успішний педагогічний процес в умовах магістратури означає створити особливе середовище для навчання. Цей процес, за нашим визначенням, пов'язується з високим духовним та інтелектуально-емоційним навантаженням, центральною частиною й результатом якого має бути духовна взаємодія викладачів і магістрантів з першого дня навчального спілкування.

Викладачам, які першими заходять в аудиторію магістрів, ми робимо авторські самонастанови, зокрема, такі: "Внесіть в аудиторію радість організованого Вами захопливого творчого співпереживання й професійного життя!" Під такою професійною настановою ми маємо на увазі демонстрацію викладачем "радісті гуманного, високодуховного й цілковито "гуманітаризованого" професіоналізму" [2, с. 9].

З цією метою з усією відповідальністю доводимо, що професіоналізм або його відсутність рекомендуємо не піддавати в магістерській аудиторії прямолінійному осуду, різко не критикувати, "а розважливо й глибоко аналізувати спокійно, з великою гідністю (саме так – з гідністю!), розповідати не лише про здобутки, а й про втрати, прорахунки, помилки. І розпо-

відати так, щоб магістри зрозуміли й сприйняли стан душі викладача, його боління, тривоги, мрії. Є нелегка переоцінка цінностей, болючі присуди, однак загалом маємо не розпач, а неспокій, не сум'яття, а бентегу, коли в очах – і сонце, і сльоза” [3, с. 21].

Таке нами посилене емоційно-ціннісне ставлення до організації магістерського педагогічного процесу, спрямованого на підготовку викладача вищої школи, ми пов'язуємо не тільки з успішним розвитком педагогічного професіоналізму викладача, а й з формуванням у нього навичок стійкого та дієвого духовно-ціннісного емоційного процесу викладання, яке ми розглядаємо як найважливіший його внутрішній резерв знаходження для цього розмаїття надійних шляхів до високих інноваційно-творчих досягнень у повсякденній педагогічній діяльності майбутнього викладача-майстра, як свідоме, суспільно зумовлене особистісно-емоційне регулювання своєї професійної поведінки в будь-якій складній або зовсім непередбаченій педагогічній ситуації.

Отже, відповідно до нашого розуміння сутності магістерського педагогічного процесу, спрямованого на підготовку викладачів вищої школи, магістрам під час навчання необхідно визнати і сприйняти його як абсолютно адекватний тому, який вони самі будуть організовувати у студентських аудиторіях після закінчення магістратури, що вимагає від них (не говорячи про викладача магістратури) високого рівня психологічної культури. Звідси – наступна особливість магістерського педагогічного процесу.

5. За нашою концепцією, вона означає *органічне поєднання педагогічної діяльності викладача й магістра в єдиному активному і взаємно-пізнавальному педагогічному процесі*.

Така єдність досягається всіма засобами, що сприяють розвитку взаємно зумовленої мотивації, в якій єдині і мета, і стиль мислення, і спільна захопленість, і адекватна самооцінка, і взаємна повага, і спільне задоволення результатом. Цьому сприяють: спільне сприйняття цільової установки, отримання викладачем розумної педагогічної дистанції в процесі навчального спілкування, його вміння стимулювати будь-яку творчу знахідку або виявлену серйозну й неочікувану самостійність у процесі оригінального розв'язання педагогічних завдань, динамічне активно-творче керівництво піднесенням особистісного статусу магістрантів у процесі спільного пошуку педагогічної істини в процесі організованої викладачем їхньої взаємної зацікавленості.

Ці аспекти не можна розглядати в магістерському педагогічному процесі ізольовано один від одного, оскільки вони є взаємопов'язаними, але ототожнювати їх не можна.

**Висновки.** Таким чином, магістерська підготовка викладача вищої школи є процесом складним і досить багатограним. Утім, уже попередні результати дослідження доводять: цілеспрямоване її модифікування і кваліфіковане здійснення за певних педагогічних умов (духовної взаємодії викладачів і магістрантів, високого рівня психолого-педагогічної культури, володіння ефективним сучасним досвідом організації науково-дослідної роботи, воло-

діння оригінальними методами викладання, стимулювання вільного творчого самовиявлення, свободи мислення тощо) дає очікуваний ефект.

#### Список використаної літератури

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я – концепції : монографія / О.Є. Гуменюк. – Т. : Екон. думка, 2002.
2. Корсак К. Політика й освіта: розбіжності між гаслами та справами / К. Корсак // Науковий світ. – 2011. – № 12. – С. 9.
3. Славинський М. Коли в очах і сонце і сльоза... / Микола Славинський // Науковий світ. – 2011. – № 12. – С. 21.
4. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / Іван Русинка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2011. – 407 с.
5. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : 3-я Международ. науч.-практ. конф. 24–25 марта 2011 года : сб. доклад. и тезисов выступлений. – М. : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. – 438 с.
6. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2013.*

---

#### **Сущенко Т.И. Магистерский педагогический процесс – новая парадигма качества высшего профессионального образования**

*Статья посвящена анализу начального этапа, первых шагов на пути развития теории и практики магистерской профессиональной подготовки преподавательских кадров для высших учебных заведений в условиях приоритета личности с целью достижения ее высокого качества по специальности “Педагогика высшей школы”.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка преподавателя, высшая школа, магистратура, педагогика высшей школы, профессиональная ценность.

#### **Sushchenko T. Magister pedagogical process – a new paradigm of quality of higher education**

*The article analyzes the initial phases, the first steps towards the development of the theory and practice of master training of teachers for higher education institutions in terms of priority of personality in order to achieve its high- quality “Pedagogy of Higher Education”.*

*The paper submitted to the author’s definition construct “Masters personally oriented educational process”.*

*Identified and scientifically proved particularly copyrights master’s pedagogical process. Based on the author’s experience provides a definition of the value of certain individuals of the master.*

*It is proved that the actual problems of modern pedagogy is to share with undergraduates conceptual definition of the current trends of the evolutionary development of mankind, the man and the Ukraine, the role of modern teaching practices in human adaptation to the possible existence in the world and the devastating effects of Ukraine, purposeful collective and appropriate comparison and scientific comparison of values certain people in the process of understanding and shaping the social, moral, intellectual and spiritual values in order to successfully make the transition to a qualitatively new level of evolutionary development through the understanding of each person required a radical change in his behavior in its interactions with the environment and man.*

**Key words:** training teachers, high school, master, teaching high school, vocational value.

## ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ УКРАЇНИ

*У статті висвітлюєно засади розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах. Під соціальною активністю розуміємо головну якість у характеристиці особистості-суб'єкта суспільних відносин, прояви соціальної діяльності підлітка, відповідальне й зацікавлене ставлення особистості до праці, суспільства, духовного й громадського життя. Основну увагу зосереджено на структурно-функціональній моделі та педагогічних умовах розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах.*

**Ключові слова:** соціальна активність, дитячий оздоровчий центр, соціальне середовище.

Під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів освітня система в Україні зазнає якісних змін. У зв'язку з цим зростає значущість діяльності тих соціальних інститутів, які спрямовані на розвиток соціальної активності підлітків, особливе місце серед яких належить літнім дитячим оздоровчим центрам (далі – ЛДОЦ). У цьому контексті поглиблене дослідження процесу розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах України набуває виняткової актуальності, оскільки на сучасному етапі відсутня належна стратегія реформування сфери літнього оздоровлення та відпочинку дітей у дитячих центрах.

Соціальну активність на сучасному етапі переважно розглядають як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища та вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем. Йдеться про сукупність найрізноманітніших форм, засобів і методів виховного впливу на дітей, а також організацію їх взаємодії, які дають змогу забезпечити найбільш сприятливі умови для розвитку соціальної активності підлітків.

Успішність і результативність цього процесу залежить від багатьох факторів: рівня засвоєння соціальних знань, умінь, навичок; рівня розвитку самосвідомості дитини; міри прояву в підлітка активної позиції щодо свого найближчого оточення; участі у виховному процесі педагогічних працівників тощо. У цілому ж результативність розвитку соціальної активності підлітків безпосередньо залежить також від осмисленого й цілеспрямованого виховного процесу.

Відповідно до Закону України “Про оздоровлення і відпочинок дітей” від 21 травня 2009 р. № 1402-VI, Типового положення про дитячу установу оздоровлення і відпочинку, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 28 квітня 2009 року № 422, літній дитячий оздоровчий центр є одним із важливих соціальних інститутів, які на сучасному етапі здатні забезпечувати належний розвиток соціальної активності

молоді. У ньому, на відміну від школи чи громадських організацій, діти перебувають цілодобово. Літній дитячий оздоровчий центр стає однією із найперспективніших у виховному аспекті форм організації дитячого дозвілля й оздоровлення, оскільки час, проведений дитиною у закладі оздоровлення й відпочинку, може істотно вплинути на її становлення. Специфічні умови тимчасового дитячого колективу – інтенсивність спілкування та насиченість життєдіяльності – сприяють процесу формування в дітей навичок культури взаємин, який у колективах іншого типу може розгортатися протягом багатьох років.

**Мета статті** – окреслення концептуальних підходів до проблеми розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах.

Значний внесок у розробку соціально-педагогічної теорії і практики процесу розвитку соціальної активності здійснили такі зарубіжні вчені, як Т. Василькова, А. Дістервег, Д. Дьюї, Е. Дюркгайм, А. Іванов, П. Наторп та інші.

Основи теорії соціальної активності були закладені у працях таких дослідників, як Д. Андрєєва, Т. Верішиніна, Є. Вітенберг, Л. Корель, І. Мілоставова, А. Налчаджян, Б. Паригін, Л. Ростова, Л. Шпак, В. Ядов та інші.

Методичні проблеми соціальної активності особистості розроблялися Л. Буєвою, О. Зотовою, І. Кражевою. Активно аналізуються прикладні аспекти розвитку соціальної активності (Т. Стефаненко), проводяться дослідження із соціальної активності молоді у сфері освіти (Б. Єфімова, С. Мадорська, Н. Савотіна), досліджуються соціально-психологічні аспекти соціальної активності (Є. Вітенберг, Т. Снегір'єва), соціально-культурні (Л. Васеха, В. Попов) та етнокультурні аспекти (В. Бабенко, С. Бурьков, А. Сусоколов та ін.).

Проблема соціальної активності як одна з ключових у сучасній вітчизняній соціальній педагогіці є об'єктом постійної наукової уваги таких учених, як О. Безпалько, І. Бех, А. Бойко, О. Бондаренко, М. Гоманюк, В. Задіора, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, Є. Назарук та інші.

Дослідженню виховних можливостей дитячих оздоровчих центрів присвячені праці Л. Байбородової, Ю. Буракова, А. Волохова, А. Цегляра, М. Оржеховської, А. Подобина, Н. Сидориної, Т. Сущенко та інших авторів.

Процес розвитку соціальної активності підлітків у ЛДОЦ сьогодні потребує нових підходів до організації їх діяльності, заснованих на розв'язанні соціально-моральних завдань, спрямованих на духовне зростання дитини, її соціально-емоційний розвиток тощо (О. Безкоровайна, О. Безпалько, І. Бех, О. Кононко, Т. Сущенко та інші).

Однак недостатня теоретична розробленість процесу розвитку соціальної активності підлітків в умовах літнього дитячого оздоровчого центру (педагогічні умови формування соціальної активності, її критерії й показники) потребує вдосконалення.

Результати аналізу практики підтверджують, що традиційні підходи до виховання в дитячому оздоровчому центрі не завжди дають позитивний результат у плані забезпечення належної соціальної активності підлітків. Головні причини цього обумовлені зростанням потреб дітей у сфері соціальних відносин, новою соціальною ситуацією в Україні, а також сучасною структурою, функціями та змістом діяльності дитячих оздоровчих центрів.

При цьому доводиться констатувати, що в останні роки спостерігається посилення освітніх акцентів і послаблення виховних функцій у діяльності освітньо-виховних установ додаткового типу. Педагоги позашкільних закладів на перше місце ставлять підтримку дитини в її особистісному зростанні, розвиток творчої й пізнавальної активності в професійно орієнтованій основній освітній діяльності установи.

Водночас основним і головним процесом включення індивіда в суспільство є соціалізація, у процесі якої дитина опановує певну соціальну роль або декілька ролей, знаходить своє місце в суспільстві, свої можливості для самореалізації [4]. Характерною рисою підлітків, порівняно з іншими суспільними (демографічними) пластами, є те, що цій групі властива крайня нестійкість інтересів, більша залежність від думок і точок зору оточуючих, високий рівень сприйняття негативного соціального досвіду взаємодії з оточенням і порівняно невеликий соціокультурний досвід [2].

У цьому контексті одним із ключових стає поняття “соціальної активності”, під якою розуміємо головну якість у характеристиці особистості-суб’єкта суспільних відносин (Т. Конникова, Т. Мальковська та ін.), прояви соціальної дієздатності людини (Н. Анікеев, Є. Малах та ін.), відповідальне й зацікавлене ставлення особистості до праці, суспільства, духовного й громадського життя (Л. Архангельський, Л. Гордін, І. Резанович та ін.).

При цьому, на нашу думку, поняття “соціальна активність” необхідно вивчати на базі системного, індивідуально орієнтованого, культурологічного, діяльнісного й аксіологічного підходів як складний, безперервний, багатофункціональний процес освоєння соціокультурних цінностей, що проходить у взаємодії з навколишнім світом та орієнтує особистість на формування здатності знаходити порозуміння із природою, світом, суспільством, самим собою.

Визначаючи роль дитячих оздоровчих центрів у сучасних умовах, учені виділяють різні їх пріоритетні ідеї: 1) вільний вибір видів і сфер діяльності; 2) орієнтація на особистісні інтереси, потреби, здатності; 3) можливість вільного самовизначення й самореалізації особистості; 4) єдність навчання, виховання й розвитку; 5) практико-діялісна основа освітньо-виховного процесу [6].

За таких умов створюються розвивальні можливості для інтелектуального, духовного, фізичного розвитку, задоволення творчих і освітніх потреб підлітків.

Таким чином, “соціальну активність підлітка” варто розуміти як складний процес оволодіння ним соціокультурними цінностями у взаємодії

з навколишнім світом, що й виявляється в єдності когнітивного (Ю. Аксьонова, Є. Голубєва, Ж. Піаже, В. Юркевич), мотиваційно-ціннісного (О. Бодалєв, О. Запорожець), діяльнісно-творчого (Є. Ануфрієв, В. Силє), рефлексивно-оцінного компонентів (В. Вєчніков, І. Кін, І. Семенов).

Аналізуючи підходи в розвитку соціальної активної підлітків, як основний варто виділити соціокультурний підхід. Соціокультурний характер освіти й педагогічної діяльності (Г. Гайсіна, М. Дуранов та ін.) є важливим показником якості додаткової освіти, її результатом, що прямо залежить від освітньо-виховного середовища установи.

При цьому гармонійний розвиток особистості підлітка може бути забезпечений тільки при взаємодії педагогів, родини й установ додаткової освіти, оскільки вони являють собою єдину соціальну систему й мають можливість забезпечити ефективну взаємодію з посиленням на системний підхід (Арістотель, Платон, Б. Спіноза, А. Богданов, Н. Вінер, Л. Віготський та ін.).

Особистісно-орієнтований підхід ставить у центр освітньо-виховної системи особистість того, кого навчають, розвиток його індивідуальних цінностей (Н. Нечаєва, В. Серикова та ін.). Концептуальні основи такого підходу відбиті в положеннях таких теорій: ідеї гуманізму (В. Сухомлинський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); педагогічна підтримка (О. Газман, В. Бистрова й ін.); ідеї розвитку особистості (Л. Віготський, А. Леонтєв та ін.).

Ефективний аналіз проблеми розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах неможливий без глибокого розуміння культурологічного підходу (Є. Бондарєвська, Т. Кисельова, Л. Коган, Н. Щуркова та ін.), який припускає розвиток соціальної активності як заходу саморозвитку людину в освітньому просторі. Саме такий підхід дає змогу в контексті нашого дослідження орієнтуватися не стільки на знання, скільки на виховання підлітка в літніх дитячих оздоровчих центрах з орієнтацією на духовно-моральні цінності, на активну перетворювальну діяльність, на виховання культури відносин тощо.

В основі діяльнісного підходу лежить уявлення про те, що різнобічно розвинена особистість формується в різноманітних видах діяльності. Процес виховання в літніх дитячих оздоровчих центрах при цьому висвітлюється з позиції особистісної обумовленості всіх його учасників. Концептуальні загальнонаукові основи цього підходу представлені у дослідженнях учених Л. Віготського, А. Леонтєва та ін.

Для аналізу специфіки соціокультурної діяльності в літніх дитячих оздоровчих центрах важливим видається також аксіологічний підхід (М. Коул, В. Тугаринов та ін.) Аксіологічний підхід до освіти й розвитку особистості виявляється в орієнтації особистості на соціокультурні цінності; визнанні людини найбільшою суспільною цінністю, здатною створити духовні й матеріальні цінності й задовольнити власні й суспільні потреби; визнанні, що соціокультурні цінності становлять ядро освіти й розвитку

особистості і набувають особливої значущості у діяльності установ додаткової освіти дітей.

Аналіз наявних теоретичних підходів до проблеми розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах дав нам змогу вибудувати власний погляд на цю категорію. Розвиток соціальної активності особистості, на наш погляд, являє собою цілісний процес (психобіологічний, соціальний і педагогічний) активної взаємодії особистості з навколишнім середовищем, пристосування індивіда до успішного функціонування в ньому, активного освоєння навколишнього простору з метою життєвого, професійного, соціального саморозвитку особистості.

Таким чином, спираючись на ціннісні пріоритети, саме літні дитячі оздоровчі центри здатні створювати максимально сприятливі умови для розвитку соціальної активності підлітків, а в основі процесу розвитку соціальної активності дитини мають бути принципи ціннісної орієнтації, природовідповідності, варіативності, гуманістичної спрямованості, педагогічної підтримки, центрації соціального виховання на розвиток особистості тощо. Саме тому поняття “соціокультурна діяльність літнього дитячого оздоровчого центру” доцільно визначати як спеціально організований процес, що забезпечує соціокультурний розвиток підлітків.

Для відбиття розуміння процесу розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах розроблена структурно-функціональна модель, яка включає такі блоки: цільовий, процесуальний, функціональний, організаційний і оціночно-рефлексивний.

Цільовий блок представляє взаємозв'язок соціального замовлення із поставленими завданнями й включає підходи (системний, індивідуально орієнтований, культурологічний, діяльнісний, аксіологічний) і мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-творчий і рефлексивно-оцінний компоненти розвитку соціальної активності підлітків.

Процесуальний блок представлений формами організації процесу розвитку соціальної активності. При виборі форм, методів і технології розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах доцільно орієнтуватися на їхню оптимальну комбінацію.

Функціональний блок визначає функції розвитку соціальної активності, яка виховує, формує, адаптує.

Для забезпечення успішного функціонування розробленої моделі в організаційному блоці визначені педагогічні умови, які пов'язують цільовий блок із процесуальним, визначаючи його змістовні особливості. До його складу входять педагогічні умови, виділення яких має здійснюватися з урахуванням наукових підходів і результатів дослідно-експериментальної роботи.

Оціночно-рефлексивний блок моделі повинен вибудовуватись у відповідності зі структурою розвитку соціальної активності й містити в собі рівні (низький – припустимий, середній – виконавчий, високий – ініціативний), критерії (самооцінка, рефлексія особистісного зростання, суспільно-громадянська позиція).

**Висновки.** Таким чином, виходячи з теоретичного аналізу, можна визначити комплекс педагогічних умов ефективності функціонування моделі розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах: 1) включення підлітків у соціокультурний виховний простір літнього дитячого оздоровчого центру; 2) розробка й реалізація програми “Розвиток соціальної активності підлітків”; 3) формування спрямованості підлітків на самопізнання, самореалізацію й самовдосконалення в соціокультурній діяльності.

При цьому, зважаючи на те, що тема пошуку нових педагогічно компетентних рішень у функціонуванні літніх дитячих оздоровчих центрів є відносно новою в українській педагогіці, вважаємо за потрібне повернути до неї увагу науковців і спровокувати дискусію з приводу концептуальних основ розвитку соціальної активності підлітків у так званих малих соціальних групах, до яких можна зарахувати й дитячі оздоровчі табори.

#### **Список використаної літератури**

1. Беспалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі / О. Беспалько. – К.: Центр наукової літератури, 2009. – 300 с.
2. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17–19.
3. Богдановська О. Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації / О. Богдановська // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 98–104.
4. Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
5. Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога / Г.А. Воронина, П.А. Шептенко. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. Малько А.О. Соціальна педагогіка в школі: культурологічний аспект / А.О. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 36–40.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
8. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Капської. – К.: ЦУЛ, 2006. – 468 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2013.*

---

#### **Ткаченко И.В. Принципы развития социальной активности подростков в летних детских оздоровительных центрах Украины**

*В статье рассмотрены принципы развития социальной активности подростков в летних детских оздоровительных центрах. Под социальной активностью понимаем главное качество в характеристике личности-субъекта общественного отношения, проявление социальной дееспособности подростка, ответственное и заинтересованное отношения личности к работе, обществу, духовной и общественной жизни. Основное внимание сосредоточено на структурно-функциональной модели и педагогических условиях развития социальной активности подростков в летних детских оздоровительных центрах.*

**Ключевые слова:** *социальная активность, детский оздоровительный центр, социальная среда.*

#### **Tkachenko I. Principles of social activity among adolescents in the summer children's health centers in Ukraine**

*The principles of development of social activity of teenagers in the summer children's improving centers are considered in the article. Social activity is understood as the main*

*quality in the characteristic of the identity subject of the public relation, manifestation of social capacity of the teenager, the responsible and interested relations of the personality to work, society, spiritual and public life. The main attention is concentrated on structurally functional model and pedagogical conditions of development of social activity of teenagers in the summer children's improving centers.*

*Social activity is now mainly analyzed as a process of active adaptation of a person to conditions of social environment and as a kind of interaction of a person or social group with the social environment. The author means the complex of various forms, instruments and methods of educational impact upon children as well as their cooperation which enable the most comfortable conditions for the development of teenagers social activity.*

*The success of this process depends on many factors: the extend of recognition of social skills, the development of child's self-consciousness, the way of demonstrating its active position towards its social environment, the level of teachers' involvement in educational process etc. Generally speaking, the success of the development of the teenagers' social activity depends mainly on meaningful educational process.*

*The analysis of different methods which aim to develop the teenagers' social activity in summer health centres for children enabled the author to create a new vision of this problem. According to the author's opinion, the development of social activity of the individual is a holistic process (psychobiological, social and pedagogical) of the active interaction of a person with the environment, its ability to function successfully in this environment, of an active adaptation to the surrounding area.*

*As a result, basing on value priorities, it is the summer health centers for children who are able to create the most favorable conditions for the development of adolescents' social activity, and the process of the development of social activity of the child should be based on the principles of value orientation, variability, humanistic orientation, educational support, etc. That is why the concept of "social and cultural activities of the summer health center for children" should be considered as a carefully organized process that provides social and cultural development of adolescents.*

**Key words:** *social activity, children's improving center, social environment.*

УДК 373.5-056.45

А.С. ТКАЧОВ

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ

*У статті наведено результати теоретичного аналізу понятійно-категоріального апарату дослідження проблеми організації навчання академічно здібних учнів. Зокрема, визначено суть термінів “здібності”, “задатки”, “талант”, “обдарованість” і “геніальність”. На цій основі уточнено тлумачення поняття академічно здібних учнів.*

**Ключові слова:** *здібність, талант, обдарованість, геніальність, академічно здібні учні.*

Формування інтелектуальної еліти є одним з найважливіших завдань держави, адже від його успішного вирішення значною мірою залежать можливості її культурного, соціального й науково-технічного поступу. У світлі цього особливої актуальності набуває проблема створення в школі оптимальних умов для навчання й виховання академічно здібних учнів.

Як свідчить аналіз наукової літератури, загальнотеоретичні основи організації педагогічної взаємодії з обдарованими дітьми визначено у працях Н. Бібік, І. Журавльова, В. Краєвського, І. Лернера, О. Савченко та ін. Концептуальні моделі організації навчання обдарованих і здібних школярів розроблено Ю. Бабаєвим, Д. Богоявленською, В. Дружиніним, І. Ільєсовим, Н. Лейтесом, О. Матюшкіним, В. Пановим, В. Юркевичем та ін. Специфіку організації навчання школярів на різних вікових етапах розвитку розкрито у працях В. Алфімова, Н. Завгородньої, В. Моляки, О. Музики та ін.

Однак, незважаючи на приділення значної уваги з боку науковців різним аспектам навчання й виховання обдарованих і академічно здібних школярів, теоретичний і практичний стан розв'язання цієї проблеми не відповідає сучасним вимогам, що зумовлює необхідність продовження наукового пошуку у визначеному напрямі. У світлі цього проблема навчання академічно здібних учнів набуває сьогодні особливої актуальності. У свою чергу, дослідження цієї проблеми передбачає проведення теоретичного аналізу понятійно-категоріального апарату визначеної проблеми.

**Метою статті** є висвітлення результатів теоретичного аналізу понятійно-категоріального апарату проблеми організації навчання академічно здібних учнів.

Для здійснення теоретичного аналізу понятійно-категоріального апарату дослідження проблеми організації навчання академічно здібних учнів основної школи необхідно визначити суть таких ключових термінів дослідження, як: “здібності”, “задатки”, “обдарованість”, “талант” і “геніальність”.

Так, аналіз довідкової літератури засвідчує, що перший із зазначених термінів розуміють як індивідуально-психологічні властивості особистості,

що визначають успішність засвоєння і продуктивність виконання нею певної діяльності. Поряд із загальними здібностями (вони ще називаються розумовими) виділяють також спеціальні здібності, пов'язані з конкретними видами діяльності [3; 13].

В. Моляков і Т. Равлюк визначають здібності як синтез властивостей особистості, що характеризується рівнем їх відповідності вимогам до певного виду діяльності й зумовлюють її результативність [10; 11]. В. Рогозіна, висловлюючи протилежну думку, стверджує, що здібності виражаються в умінні людини породжувати розумову й фізичну діяльність за межами вимог, відхиляючись під час діяльності від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [12].

У науковій літературі також зазначено, що здібності як індивідуальні властивості особистості є суб'єктивними умовами успішного здійснення нею певного роду діяльності. Причому здібності не зводяться до сформованих знань, умінь, навичок індивіда, а виявляються у швидкості, глибині й міцності оволодіння ним способами і прийомами визначеного виду діяльності та є внутрішніми психічними регулятивами, які зумовлюють можливість їх набуття [2]. А це значить, що необхідними передумовами розвитку здібностей є особливості будови й функцій вищої нервової системи, зокрема такі її властивості, як сила, врівноваженість і рухливість [3, с. 316].

Як підкреслюють науковці, необхідними передумовами розвитку здібностей є природжені задатки. У свою чергу, задатки являють собою природжені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи та мозку людини. Задатки є неспецифічними утвореннями стосовно конкретного змісту й форм діяльності, тобто жорстко не пов'язані з ними. Водночас не можна стверджувати, що задатки взагалі є повністю нейтральними щодо майбутніх здібностей [6].

З терміном “здібності” також тісно пов'язане таке поняття, як “обдарованість”. Як вважає Л. Липова, обдарованість – це комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дають особі змогу потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми [8].

Н. Лейтес розуміє обдарованість як набір здібностей, як здатність людини до видатних досягнень у певній соціально значущій сфері людської діяльності [7]. За визначеннями О. Матюшкіна, обдарованість – це підвищений рівень розвитку однієї чи декількох здібностей людини, на основі яких виникає можливість досягти високих результатів у соціально значущих видах діяльності [9].

Б. Теплов визначає обдарованість як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності [14]. В. Юркевич стверджує, що обдарованість – це високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей особистості [15].

Як встановлено на основі аналізу наукової літератури, талант – це високий рівень обдарованості, природний хист людини до певного виду діяльності; видатні природні здібності людини до діяльності в якійсь галузі та вміння, котрі розвиваються з набуттям навичок і досвіду. Талант зумовлює високий рівень розвитку спеціальних здібностей, що дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну діяльність. Така сукупність здібностей дає їй змогу отримати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості й суспільної значущості [4].

Найвищий рівень сформованості здібностей пов'язаний з поняттям геніальності. Зокрема, в довідковій літературі зазначено, що під геніальністю мається на увазі набір здібностей людини, який зумовлює створення витворів, що мають історичне значення в житті суспільства, засвідчують нову епоху в розвитку культури, науки та науково-технічного прогресу. Також геніальність характеризується підвищеною творчою продуктивністю, оволодінням культурним спадком минулого та поряд з цим подоланням застарілих норм і традицій [6; 13].

З урахуванням вищенаведених трактувань можна перейти до визначення поняття “академічно здібні учні”. У світлі цього можна відзначити, що, за висновками науковців, академічний тип здібностей особистості виявляється в її навчальній діяльності.

Зокрема, академічно здібні учні внаслідок особливостей мотиваційної й пізнавальної сфер краще засвоюють навчальний матеріал, ніж інші школярі. Причому академічний тип здібностей має свої підтипи. Адже є учні з широкою здатністю до навчання взагалі, тому вони легко засвоюють будь-яку діяльність, досягаючи помітних успіхів у вивченні всіх навчальних дисциплін. А є учні, що демонструють підвищені здібності лише в одній чи кількох близьких галузях.

Як вважає О. Казакова, академічні здібності – це індивідуальні особливості людини, що дають їй змогу досягати високих результатів саме в навчальному процесі завдяки вмінням рефлексивної самоорганізації. Причому ці особливості насамперед виявляються в самостійній і раціональній організації нею власної роботи для досягнення цілей навчання [5]. М. Аكوпова стверджує, що академічні здібності виявляються в здатності особистості до реалізації власної інтелектуальної й моторної діяльності для засвоєння системи відповідних академічно вироблених операцій щодо засвоєння визначення знань [1].

**Висновки.** На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що поняття здібностей дійсно тісно пов'язане з такими термінами, як задатки, обдарованість, талант і геніальність, хоч водночас у значенні цих термінів є певні розбіжності. Ураховуючи вищенаведені трактування, зроблено висновок про те, що академічно здібні учні – це школярі з розвиненими індивідуальними особливостями, які дають їм змогу досягати високих результатів у навчальному процесі.

У подальшому дослідженні плануємо визначити педагогічні умови, що забезпечують підвищення ефективності навчальної діяльності академічно здібних школярів.

#### Список використаної літератури

1. Аكوпова М.А. Психодиагностика академических и профессиональных способностей студентов [Электронный ресурс] / М.А. Аكوпова // Прикладная психология и психоанализ. – 2010. – № 2. – Режим доступа: [http://textfighter.org/raznoe/Pedagog/bulan/akademicheskie\\_sposobnosti\\_sposobnosti\\_k\\_sootvetstvuyuschei\\_oblasti\\_nauk\\_deyatelnosti\\_sposobnostei.php](http://textfighter.org/raznoe/Pedagog/bulan/akademicheskie_sposobnosti_sposobnosti_k_sootvetstvuyuschei_oblasti_nauk_deyatelnosti_sposobnostei.php).
2. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке : монография / Н.В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Загальна психологія : підручник / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук, Т.М. Лисянська]. – К. : Либідь, 2005. – С. 464.
5. Казакова Е.А. Рефлексивный подход в подготовке педагогов к развитию академических способностей учащихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.А. Казакова. – Великий Новгород, 2004. – 195 с.
6. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с.
7. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
8. Липова Л. Концепція обдарованості та її види / Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 10–12.
9. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МоДЭК, 2004. – 192 с.
10. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. Моляко // Психологічна газета. – 2005. – № 6. – С. 4–5.
11. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів / Т. Равлюк // Вісник Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка. Серія педагогічна. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – Вип. 20. – С. 112–118.
12. Рогозина В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей на уроці / В. Рогозина // Виховання школярів. – 2007. – № 4. – С. 28–30.
13. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
14. Теплов Б. Способность и одаренность / Б. Теплов // Избр. труды : в 3-х томах. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
15. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2013.*

#### **Ткачев А.С. Теоретический анализ понятийно-категориального аппарата исследования проблемы организации обучения академически способных учащихся**

*В статье представлены результаты теоретического анализа понятийно-категориального аппарата исследования проблемы организации обучения академически способных учащихся. Приведены определения таких терминов, как “способности”, “задатки”, “талант”, “одаренность” и “гениальность”. На этом основании уточнена трактовка понятия академически способных учащихся.*

*Ключевые слова: способность, талант, гениальность, одаренность, академически способные учащиеся.*

**Tkachov A. Theoretical analysis of the conceptual and categorical apparatus in the research of learning organization problems of academically gifted pupils**

*The formation of the intellectual elite is one of the most important tasks of the state and the possibilities of cultural, social and scientific technological development depend on the successful solution of this problem. Hence, the problem of creation of optimal conditions for training and education of academically talented students at school is timeliness.*

*In spite of the devoting of vast attention from the scientists to various aspects of training and education of gifted and academically able students, the theoretical and the practical state of the solutions of the problem above mentioned is not answerable to the modern requirements resulting in the need for further scientific research in a particular direction. Hence, the problem of organizing of teaching academically able students acquires special relevance today. In turn, the study of this problem requires a theoretical analysis of its notional and categorical system.*

*The implementation of this analysis intends the nature determining of the research key terms such as: “abilities”, “makings”, “gifts”, “talent” and “genius”. Based on the study of the scientific literature is revealed that:*

- abilities are individually and psychological personality’s features that determine the success of learning and productivity performance of a specific activity;*
- makings are congenital anatomical and physiological characteristics of the nervous system and brain, which are general about the specific content and forms of activity;*
- gifts is a set of instincts and abilities that under favorable conditions allow individual potential to achieve significant success in a particular activity compared with others; elevated levels of one or more abilities, based on which it becomes possible to achieve good results in socially significant species activities;*
- talent is a high level of the gift, a natural talent to a particular kind of human activity; outstanding natural abilities to work in any field and the skills that are developed with the acquisition of skills and experience;*
- genius is a set of skills needed to create a human works of historical importance in the life of society and suggest a new era in the development of culture, science, scientific and technical progress.*

*Based on the above mentioned we can summarize that the concept of abilities is closely linked with terms such as the makings, gifts, talent and genius, but the values of these terms, there are certain differences. Given the above interpretation, it is concluded that instead of the academically able students we will understand the students with the advanced features of the individual, enable them to achieve high results in the learning process. It is planned to determine the pedagogical conditions that ensure the efficiency of training activities academically capable students.*

**Key words:** *ability, makings, gifts, talent, genius, academically gifted pupils.*

## СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО КОМПЛЕКСУ

*У статті проаналізовано розвиток теорії загального управління та управління навчальним процесом, що дало можливість простежити тенденцію переходу від управління як одностороннього впливу до управління як взаємодії суб'єктів на основі комунікації, прямого та зворотного зв'язку.*

**Ключові слова:** управління, загальноосвітній комплекс, навчальний процес.

Аналіз науково-педагогічної літератури з розвитку теорії управління навчальним процесом, з управління складними педагогічними системами в умовах змін внутрішнього та зовнішнього середовища дав змогу визначити специфіку управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу. Аналіз розвитку теорії загального управління та управління навчальним процесом дав можливість простежити тенденцію переходу від управління як одностороннього впливу до управління як взаємодії суб'єктів на основі комунікації, прямого та зворотного зв'язку. Це питання розглядається в працях Є. Березняка, В. Бондаря, Ю. Конаржевського, В. Пікельної, П. Третякова, Н. Черпінського, Т. Шамової, та ін. Теоретичним аспектом цього питання присвячені праці таких науковців, як Є. Березняк, В. Берека, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Мадзігон, В. Маслов та ін. Вагомим внеском у розвиток теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами стали праці Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Пікельної, Н. Островерхової. Значний внесок у розробку процесу формування професійної культури керівника загальноосвітньої школи взагалі й управлінської культури, зокрема, зробили: К. Абульханова-Славська, В. Бегей, Є. Березняк, В. Бондарь, Л. Васильченко, О. Виговська, Г. Єльнікова, І. Жерносек, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, С. Королук, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенков, Ю. Палеха, В. Пікельна, М. Поташник, Г. Сиротенко та інші. Розкрито пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника школи, сучасні форми й методи управління, стилі управління тощо.

Загальна теорія управління збагачена дослідженнями соціального управління (Н. Лукашевич, Г. Щокін), педагогічного управління (Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, Ю. Конаржевський, В. Маслов, В. Пікельна), соціально-педагогічного управління (Л. Даниленко, Н. Островерхова), психології управління (Л. Карамушка, Н. Коломінський, Т. Левченко), що стає підґрунтям для переорієнтації управління навчальним процесом у сучасній школі на самоорганізацію соціально-педагогічної системи, використання її внутрішніх ресурсів, на узгодження вимог мінливого зовнішнього середовища та потреб організації. Проблеми самоорганізації та адаптації соціаль-

но-педагогічних систем в умовах нестабільності розглядалися в теорії цілеспрямованих систем (Р. Акофф, Дж. ван Гіг, Ф. Емері, ), у теорії педагогічних систем (В. Безпалько), у розробці адаптивних систем навчання на основі програмування, алгоритмізації та застосування технічних пристроїв (Т. Гергей, М. Константиновський, Є. Марченко, Н. Тализіна), в організації адаптивної школи (Н. Капустін, Т. Шамова), в концепції спрямованої самоорганізації та адаптивного управління (Г. Єльнікова), але механізми переходу педагогічної системи до самоорганізації та саморозвитку не визначені [5].

Спільним для різних підходів до сучасного управління, які застосовуються останнім часом, є виділення процесів самоорганізації, саморозвитку та самоуправління як складових освітньої діяльності в умовах мінливого середовища, що відображено в дослідженнях Б. Ананьєва, Н. Кузьміної, Т. Левченка, С. Подмазіна, В. Століна, Н. Якуніна.

Сьогодні загальноновизнаною є необхідність безперервної освіти (Національна доктрина розвитку освіти). Особливої актуальності ця проблема набуває у загальноосвітньому комплексі, структура якого містить дитячий садок, початкову, основну та старшу школи, і перед яким стоїть завдання створення комфортних умов для забезпечення безперервної і наступної освіти та соціальної адаптації дітей від 3 до 17 (19) років. Управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу має свою специфіку, що зумовлена складною структурою навчального закладу і потребує комплексного вирішення. Цій проблемі присвячені дослідження А. Барташова, Ю. Киричкова, А. Михайлової та ін. Проте в цих дослідженнях недостатньо мірою визначені специфіка, зміст, функції, технологія, механізми відповідного управління навчальним процесом. Отже, у наш час назріла потреба в науковому обґрунтуванні та експериментальному дослідженні управління навчальним процесом у загальноосвітньому комплексі, спрямованого на самокерований розвиток, розкриття потенціалу суб'єктів управління на основі процесів кооперації, взаємодії; у виявленні технології та механізму його реалізації в мінливих умовах, що й зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – розкрити створення науково обґрунтованої інтегративної моделі адаптивного управління для підвищення якості навчального процесу в умовах загальноосвітнього комплексу.

Визначена мета зумовила основні завдання дослідження, а саме:

1. Проаналізувати сучасний стан теорії та практики адаптивного управління навчальним процесом у закладах освіти.
2. Визначити специфіку управління навчальним процесом у загальноосвітніх комплексах.
3. Розробити та науково обґрунтувати інтегративну модель адаптивного управління навчальним процесом, технологію її реалізації в умовах загальноосвітнього комплексу.
4. Експериментально перевірити ефективність упровадження розробленої інтегративної моделі адаптивного управління навчальним процесом.
5. Підготувати рекомендації керівникам та вчителям загальноосвітніх комплексів для практичного впровадження адаптивного управління навчальним процесом.

Методологічну основу дослідження становлять діалектичний принцип усезагального зв'язку процесів і явищ матеріального світу, основні положення загальної теорії систем, системний підхід до управління навчальним процесом у загальноосвітньому комплексі; вихідні положення синергетики, що розглядає процеси самоорганізації в управлінні складними соціально-педагогічними системами, особистісно-орієнтований підхід до реалізації навчального процесу; кваліметричний підхід як основа факторно-критеріального моделювання педагогічної діяльності та визначення якості навчального процесу. Теоретичною основою дослідження є психолого-педагогічні закономірності, принципи, функції управління соціально-педагогічними системами, а також треба звернути увагу на теорію й методiku моделювання управлінської діяльності, встановлення об'єктивних закономірностей процесів самоорганізації та адаптації у педагогічних системах; вихідні положення теорії навчального процесу, теоретичне обґрунтування закономірностей і шляхів розвитку особистості в навчальному процесі; вихідні положення особистісно-орієнтованого навчання, принципи кваліметрії щодо оцінювання рівня навчальних досягнень учнів та якості педагогічної діяльності, поняття освітнього моніторингу, концепцію спрямованої самоорганізації.

В основу дослідження покладено таке припущення: якщо для здійснення управління навчальним процесом спеціально розробити і впровадити інтегративну модель, яка складається зі змістовного, організаційного, прогностичного компонентів і технології реалізації, то можна досягти адаптивного управління, що приведе до узгодження зовнішніх вимог, внутрішніх потреб та можливостей учасників навчального процесу, їх саморозвитку й самоорганізації, а також забезпечить бажаний результат, безперервність і наскрізність освіти в усіх підрозділах загальноосвітнього комплексу [6].

У дослідженні визначено сутність адаптивного управління навчальним процесом у загальноосвітньому комплексі, яке сприяє безперервності та наступності навчання, переорієнтації педагогічної системи на саморозвиток у напрямі максимально ефективного використання можливостей внутрішніх умов і ресурсів на основі взаємодії керуючої й керованої підсистем та зворотного зв'язку [5]. Основу цього управління становлять такі поняття, як "адаптація", "взаємодія", "самоорганізація", "саморозвиток". При вивченні явища адаптивності в управлінні навчальним процесом нами було виділено періоди його становлення, а саме:

1) період алгоритмізації управління (1970-ті рр.), коли адаптація управління навчальним процесом розглядалась як пристосування до індивідуальних особливостей розвитку та здібностей учнів на основі моделей програмованого, автоматизованого, алгоритмізованого управління навчальним процесом, у тому числі за допомогою технічних пристроїв;

2) період соціалізації управління (1980 – початок 1990-х рр.), коли поряд із розглядом функцій управління педагогічними системами приділяється увага дидактичному та соціальному аспектам управління, особливос-

тям взаємодії учасників навчального процесу (“керівник – учитель”, “учитель – учень”), виділяється ієрархічна структура управління, що включає, окрім керівних органів освіти, адміністрації навчального закладу, ще вчителя та учня;

3) період психологізації управління (1990-ті – 2000-ні рр.), коли знов привертається увага до адаптивних систем навчання, спрямованих на пристосування до індивідуальних особливостей учнів, створення систем управління з урахуванням умов нестабільності зовнішнього та внутрішнього середовища на основі процесів мотивації, стимулювання, соціальної адаптації, взаємодії, самоорганізації та зворотного зв'язку на рефлексивній основі [1].

У ході дослідження визначено, що особливостями управління навчальним процесом у загальноосвітньому комплексі є: 1) безперервність та наступність навчального процесу при переході з одного структурного підрозділу загальноосвітнього комплексу до іншого; 2) багаторівневність структури управління навчальним процесом, наявність слабких місць управління на її стиках; 3) необхідність узгодження централізації та децентралізації управління навчальним процесом, а також освітньої, організаційної та управлінської діяльності всіх його учасників; 4) посилення функції координації між підрозділами загальноосвітнього комплексу для забезпечення цілісності педагогічної системи; 5) трансформація функції контролю у функцію зворотного зв'язку, спостереження, фіксації, аналізу з подальшим регулюванням та корекцією. У результаті ми дійшли висновку, що в теорії та практиці управління навчальним процесом намітився перехід до адаптивних систем навчання, які змінюються та самоорганізуються в умовах нестабільності, перехід від управління “впливу” до управління “на основі взаємодії” [4].

**Висновки.** Отже, в процесі дослідження встановлено, що розробка і впровадження інтегративної моделі адаптивного управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу дасть змогу узгодити зовнішні вимоги, внутрішні потреби та можливості учасників навчального процесу і забезпечить безперервність і наскрізність освіти в усіх підрозділах загальноосвітнього комплексу.

#### **Список використаної література**

1. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія / В.Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с
2. Возний І.В. Оновлення управління навчальним закладом / І.В. Возний // Управління школою. – 2009. – № 4 (232). – С. 35–38.
3. Закон України “Про вищу освіту” / Верховна Рада. Інститут законодавства. – К., 2002. – 96 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 12–17.
5. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 27.08.2013.*

**Ульянова В.С. Современный подход к организации учебного процесса в условиях общеобразовательного комплекса**

*В статье проанализировано развитие теории общего управления и управления учебным процессом. Прослеживается тенденция перехода от управления как одностороннего влияния к управлению взаимодействия субъектов на основе коммуникации, прямой и обратной связи.*

**Ключевые слова:** управление, общеобразовательный комплекс, учебный процесс.

**Ulianova V. Modern approach to the organization of the educational process in terms of general education complex**

*Analysis of scientific and educational literature on the theory of learning management, from managing complex educational system in a changing internal and external environment gave a definition of specific learning management in general complex. Study of the practice of adaptive management in secondary schools, and modern approach to the educational process in general complex.*

*Analysis of the theory of general management and learning management made it possible to trace the trend of transition from management as the management of unilateral effects as the interaction of subjects based on communication and direct feedback.*

*The study determined the nature of adaptive learning management in a general complex that promotes continuity and succession training, reorientation of educational systems on the self in the most effective use of internal conditions and resources through interaction management and manageable subsystems and feedback [5]. The basis of management are terms such as “adaptation”, “interaction”, “self-organization”, “self”.*

*A common feature of different approaches to modern management used recently is the selection of self-organization, self-development and self-management as a component of educational activities in a changing environment, which is reflected in studies B.H. Ananyeva, N.V. Kuzminoyi, S. Podmazina, T.I. Levchenka, V.V. Stolina, N.V. Yakunina.*

*In studying the effects of adaptability in the management of the process we have identified periods of its development, namely:*

*1) time algorithmic control (1970 years) when adapting learning management was seen as an adaptation to the individual characteristics and abilities of students on the basis of models of programmable, automated, algorithmic learning management, including through technical devices;*

*2) the period of socialization Management (1980th – early 1990s), when along with consideration of the functions of management educational system focuses on didactic and social aspects of management, characteristics of interaction between participants of the educational process (“head – teacher”, “teacher – student”) released a hierarchical management structure, which includes, besides the governing bodies of education, school administration, teachers and a student;*

*3) the psychologizing management (1990th – 2000s), when again draws attention to adaptive learning systems designed to adapt to the individual characteristics of students, establishment of management systems including an unstable external and internal environment through the process of motivation, encouragement, social adaptation, collaboration, self-organization and feedback on reflective basis [1].*

**Key words:** management, general education complex, learning process.

## ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

*У статті розглянуто одне із джерел професійно-творчого розвитку вчителя – потенціал особистості. Висвітлено філософські, соціологічні, психолого-педагогічні концепції сутності потенціалу людини, сформульовано висновок про необхідність створення відповідних умов у практиці післядипломної педагогічної освіти для розкриття потенціалів особистості (професійного, творчого й духовного, зокрема) на основі мотивування, проектування, самооцінювання та взаємодії.*

**Ключові слова:** *потенціал, професійно-творчий розвиток, післядипломна педагогічна освіти.*

Модернізація системи освіти як цілісний процес спрямована на втілення нової соціокультурної освітньої парадигми, що оголошує курс на створення нового “суспільства освіти”. Орієнтація наукових пошуків у напрямі обґрунтування умов, необхідних для відповідних реформ, висуває певні вимоги до досліджень у галузі післядипломної освіти, які мають визначити трансформації її ключової фігури – вчителя. Професійно-творчий розвиток учителів стає однією з найактуальніших проблем сучасної педагогіки.

Багатогранність і багатоплановість, індивідуальність та неповторність професійно-творчого розвитку вчителя утруднює його висвітлення як цілісного явища. Вивченню його сутності присвячені дослідження в галузі психології та педагогіки, зокрема професійно-творчий саморозвиток студентів вивчає І.В. Назарова, професійно-творче становлення особистості – М.М. Юр’єва, професійно-творчу самореалізацію – Є.Є. Горбунова, формування професійно-творчої компетентності – В.Г. Жуков, професійно-творчої позиції – К.Б. Анфімова, професійно-творчої активності – М.М. Бученкова, професійний та професійно-особистісний розвиток учителів – Н.С. Вощенкова, Н.В. Гуца, М.В. Камінська, І.А. Карпачова, К.О. Корміліцина, К.М. Левітан, В.Г. Подзолков, Є.І. Рогов, Я.Б. Санжигієва, Л.В. Сгонник та ін. Проте недостатньо сучасних досліджень професійно-творчого розвитку учителів у системі післядипломної педагогічної освіти, його джерел, зокрема з точки зору розкриття потенціалів особистості. Тому **метою статті** є визначення сутності потенціалу особистості вчителя як джерела його професійно-творчого розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Післядипломна освіта учителів, на нашу думку, має бути орієнтована на досягнення кінцевої мети освіти, яку визначив Ж. Делор, – “надати можливість усім без винятку реалізувати особисті таланти і творчий потенціал і, таким чином, уможливити для кожного проектування та реалізацію індивідуального життєвого плану” [6, с. 4].

Ми розуміємо професійно-творчий розвиток учителя 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”.

Визначивши потенційність професійно-творчого розвитку вчителя як його суттєву ознаку, ми звертаємось до потенціал-орієнтованого підходу як такого, що дає змогу закласти основи професійного, особистісного, творчого та духовного саморозвитку особистості. У контексті акмеологічних та андрагогічних знань потенціальність розглядається як істотна властивість людини, що є необхідною умовою її життєтворчості.

Роль потенційного в особистості підкреслено у працях К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферової, А.С. Арсеньєва, Т.І. Артем'євої, В.Г. Асєєва, В.П. Зінченка, К. Левіна, В.Н. М'ясищева, Г. Олпорта, С.Л. Рубінштейна, Е. Фромма, Р.Х. Шакурова, М.Т. Шафікова та ін).

Для подальшого вивчення проблеми потенціал-орієнтованого підходу до професійно-творчого розвитку слід визначитись зі змістом поняття “потенціал”, сутністю та різновидами потенціалів.

Потенціал (від лат. *potential* – сила) з філософської точки зору трактується як джерело, можливість, засіб, запас, що може бути використаний у дії для вирішення певних завдань та досягнення заданих цілей [13].

В історії філософської думки від Арістотеля та схоластиків розвивається парна діалектична категорія потенційного й актуального. Потенціал людини, з точки зору сучасних філософських досліджень, поєднує можливе й дійсне, суще й належне, свідоме та підсвідоме. Філософські розробки проблеми потенціалу людини дають можливість говорити про два його аспекти – реалізований, який представлений досвідом, та нереалізований, що визначається ціннісно-сисловою структурою особистості. Щодо актуального потенціалу не виявляється як перед-актуальне та пост-актуальне. У процесі та в результаті реалізації потенціалу людина закладає новий ресурс для майбутньої діяльності, таким чином створюючи невичерпність свого потенціалу.

На необмеженість можливостей, які приховує людина, вказує М.К. Мармашвілі, який вважає, що людина – це суцільна можливість, лава можливостей, що може набути будь-якої форми. Таємницею завжди залишається спосіб та форма реалізації потенціалу, крім того, як зазначає Т.В. Холостова, людина – це можливість стати людиною і можливість нею не стати. Ризик не зрозуміти, не використати, не реалізувати можливості, приховані у внутрішньому світі людини, залишається завжди. І найчастіше життя – це не тільки ланцюг використаних можливостей, а й безліч невикористаних потенціалів. Якщо людині здається, що вона реалізувала себе та досягла досконалості, найчастіше це свідчить про недостатність її саморозуміння.

Соціологічні концепції розкривають “потенціал” як засіб, запас, джерело, що є в наявності та може бути мобілізоване, приведене в дію, використане для досягнення певних цілей, виконання планів, вирішення завдань; як можливості особи, суспільства, держави в певній галузі [6, с. 13].

“Потенціал” розглядається в сучасній педагогіці та психології як “приховані можливості”, “резерв” на шляху до досягнення мети, як “внутрішня спрямованість”, яка надає життєдіяльності особистісного сенсу; виступає істотною силою, що веде до особистісного та професійного зростання людини. З одного боку, потенціально виступає як результат розвитку, а з іншого – містить у собі рушійні сили для майбутнього зростання. Т.І. Артем’єва зауважує, що можливість є потенційною дійсністю, а дійсність виступає як реалізована можливість [1].

І.Є. Красногородський і В.М. Лавров розуміють “потенціал” як резерв невикористаної, “незадіяної” можливості та як “запас творчості”, що забезпечує надійність функціонування системи, її здатність до саморозвитку. Потенціал – це ступінь потужності й наявності певних можливостей як цільових орієнтирів (В.М. Бережної, А.І. Голованов, Л.В. Сохань та ін.).

Відповідно до структури діяльності, М.С. Каган визначає п’ять основних потенціалів особистості: гносеологічний (пов’язаний з інформацією та структурою її переробки), аксіологічний (відображає систему цінностей, присвоєних особистістю в процесі соціалізації), комунікативний (забезпечує соціальні зв’язки), творчий і художній [8, с. 260–263].

У психолого-педагогічних дослідженнях вивчаються різноманітні види потенціалу людини: особистісний (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.І. Іванько, В.Г. Нестеров, та ін.); інтелектуальний (Є.З. Батталханов, Л.В. Сохань та ін.); виховний (Н.С. Кожанова, Т.Н. Мальковська, В.В. Сергєєва, А.Н. Тесленко, Ю.Г. Фокін, Г.А. Юріна та ін.); моральний (О.О. Афоніна, Л.І. Ібрагім, Л.М. Мітіна, В. Созонов та ін.); аксіологічний (Г.А. Мелекесов, А.А. Полякова); морально-естетичний (А.С. Зіннурова), емоційний (А.Н. Лутошкін та ін.), деонтологічний (Г.М. Кертаєва та ін.); педагогічний (А.М. Бондар, Л.Г. Борисова, Є.А. М’ясоєдова, О.Ф. Чупров та ін.); інноваційний (М.А. Бендіков, Ю.О. Власенко, В.П. Горшенін, К.А. Лега та ін.); професійно-педагогічний (М.В. Прохорова, Н.Е. Пфейфер, І.П. Подласий та ін.); комунікативний (М.Х. Балтабаєв, Н.І. Шевандрін та ін.), освітній (Л.Ф. Лісс, Л.Ю. Гущина та ін.), духовно-творчий (В.В. Вербець, Г.М. Гладишев, Л.Б. Соколовська), духовний (О.М. Олексюк, Л.М. Галієв, М.А. Христенко) тощо.

Проблемі творчого потенціалу присвячені численні наукові праці (О.І. Бурдін, М.Н. Глазков, К.К. Жумадилова, М.В. Корепанова, Т.Н. Мальковська, В.Г. Риндак, Г.Н. Філонов, Є.Н. Шиянов, Є.Л. Яковлева та ін.). Найчастіше поняття “потенціал” у психолого-педагогічних дослідженнях особистості й діяльності вчителя використовується у значенні творчого чи науково-дослідницького потенціалу (Н.Т. Більдер, О.І. Виговська, В.М. Гнатюк, Л.В. Загрекова, Н.В. Кічук, М.О. Князян, Л.В. Кондрашова, Є.С. Михайлова, С.О. Сисоєва, Р.І. Хмелюк та ін.).

Контекстний підхід, представником якого є А.А. Вербицький, визнає пріоритетом для вивчення актуальних проблем педагогіки потенціальність особистості. Визначальними для подальшого дослідження є положення,

сформульовані А.А. Вербицьким щодо потенціалу людини [4]. По-перше, кожна людина має вроджений потенціал (фізичний, психічний, духовний), і вершини в розвитку цього потенціалу можна спроектувати. По-друге, кожна людина має потребу в реалізації свого потенціалу протягом життя. По-третє, кожній людині властиві певні комплекси програм оптимальної реалізації потенціалу (за В.М. Русаловим). По-четверте, кожна людина має чутливість до незбігу фактичних її дій з оптимальною реалізацією потенціалу.

Проте заданість потенціалу людини від народження не є визначальною для його розвитку. І.Т. Філонов підкреслює, що значною мірою потенціал формується та розвивається в процесі соціалізації. Крім того, здійснення потенціалу можливе лише за певних умов (В.Г. Риндак, Л.В. Мещерякова). Означені умови перебувають у системі взаємодії “людина-соціум”, характеризують специфіку навчання, виховання, спілкування, праці людини.

А.М. Матюшкін акцентує на соціальному аспекті – відносинах людини і світу як способі прояву потенціалу, що є інтегративною особистісною властивістю, яка виявляється у ставленні (позиції, установці, спрямованості) людини до світу. Взаємодія людини і світу, можливостей, свобод та обмежень, що виникають у цьому процесі, зумовлює потенціал людини, з точки зору О.Л. Краєвої. Вона розуміє його як систему сутнісних сил (потреб і здібностей), можливостей, зв'язків і відношень, що виникають у діалектиці можливостей світу і свобод людини. Під потенціалом особистості також розуміють інтегральну якість, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності, як індивідуальну цінність, яка сприяє розширенню її можливостей в опануванні силами природи, своїми суспільними відносинами та своїм власним розвитком [9].

У праці О.К. Чаплигіна потенціал людини постає в дії, він розглядає його як реальну можливість, що є єдністю внутрішньої змістовності та енергії здійснення, переходу актуальної можливості у дійсність. Формулою потенціалу людини є “можливості” + “енергія” = “результат”. Енергія, необхідна для розвитку та актуалізації потенціалу людини, представлена не тільки фізичною природою людини, а й енергією психологічних спонук, потреб, мотивів [14].

У визначеннях психологів та педагогів потенціал характеризується як “сума”, “єдність”, “система”, “інтегрована особистісна властивість”. Потенціал людини як ієрархічну структуру розуміє В.М. Марков, який визначає його такими складовими: біологічний, психофізіологічний та власне особистісний потенціал, що базується на особистісно-смысловому саморозвитку [10]. У свою чергу, Г.Л. Пихтовніков, Л.Н. Москвічова розглядають потенціал людини як сукупність певних можливостей, умінь і навичок, які визначають рівень їх розвитку; І.О. Мартинюк, В.Ф. Овчинніков – як синтетичну (інтегральну) якість, яка характеризує міру можливостей особистості для певної діяльності.

Потенціал людини, на думку В.М. Маркова та Ю.В. Синягіна, є системою її ресурсів, здатних до відновлення, які виявляються у діяльності, що

спрямована на одержання соціально значущих результатів. Оскільки потенціал є ресурсним показником, то він повинен мати числовий показник. Специфічним для потенціалу є його системна якість, постійне відтворення і розвиток, реалізація у зв'язках з довкіллям. Різновидами потенціалів людини дослідники вбачають біологічний, психічний і особистісний [11].

Можливість вирішення завдань та суперечностей як сенс актуалізації потенціалу людини – один із аспектів розгляду проблеми в сучасній науці. Вітчизняні автори Ю.І. Баландін, М.І. Скаржинський, Л.П. Тяжов розуміють потенціал як наявність ресурсів, можливостей, здібностей – суми факторів, від яких залежить успішне вирішення тих чи інших завдань. У визначенні Є.В. Колеснікової потенціал людини вирізняється як соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення суперечностей [12, с. 109]. Суперечності, різноспрямованість і протиріччя вирізняють і соціальне, і фізичне, і внутрішнє, психологічне, духовне буття людини. Їх вирішення потребує значних витрат енергії, наявності певного досвіду, світоглядних позицій, ціннісної ієрархії, спираючись на які людина актуалізує власний потенціал, самовизначається та самоздійснюється, виходить на новий рівень розвитку.

До психологічних основ вивчення потенціалу людини слід зарахувати концепцію Л.С. Виготського про зони найближчого та актуального розвитку. Тоді як зона актуального розвитку відображає наявний рівень розвитку здібностей та новоутворень індивіда, зона найближчого розвитку виступає як потенціал розвитку, зона можливого зростання. Для переходу із зони актуального до зони найближчого розвитку необхідна наявність мотивації та сформованості фізіологічних, психологічних, ціннісно-сміслових структур і функцій.

Потенціал особистості розглядає Б.Г. Ананьєв, який зазначає: “ніхто не сумнівається в реальності тих властивостей людини, які мають назву потенційних і віртуальних. Без сумнівів, органом цих потенційних властивостей є мозок, що продукує всю “актуальну” діяльність людини” [1, с. 274]. Видатний психолог акцентує на соціальній та психологічній зумовленості прояву потенціалу людини, на його думку, резерви й ресурси особистості “виявляють себе в найрізноманітніших напрямках залежно від реального процесу взаємодії людини з життєвими умовами зовнішнього світу та від структури особистості самої людини” [1, с. 275].

Б.Г. Ананьєв указує на єдність тенденцій і потенцій людини; прояв внутрішнього світу в продуктах творчості [1, с. 85]. Він вважає особистісні властивості (спрямованість, тенденції, риси характеру, здібності особистості) її потенціалами, узагальненими результатами діяльності [1, с. 281]. Крім того, Б.Г. Ананьєв виокремлює такі потенціали індивідуально-психічного розвитку, як обдарованість, спеціальні здібності, працездатність [1, с. 254].

Особистісний потенціал як один із різновидів потенціалів людини вивчається з позицій різних наук про людину. У соціологічному контексті він розглядається науковцями як внутрішня духовна енергія, діяльнісна позиція

суб'єкта, спрямована на творче самовираження, суспільне самоствердження та самореалізацію [6, с. 18]. Вітчизняні філософи М.А. Парнюк, А.С. Кирилюк, В.В. Кизимов зазначають, що потенціал відображає минуле як сукупність наявних властивостей, “ресурсів”, характеризує теперішнє як “здібності”, орієнтований на майбутнє як додаткові “можливості” [5, с. 161–162]. Розвиваючи їх думку, ми вважаємо, що в потенціалі особистості минуле представлене сукупністю досвіду, теперішнє – як здібності, а майбутнє – як спрямованість (цілі, потреби, інтереси, цінності тощо). Інтеграція минулого, теперішнього і майбутнього в потенціалі людини забезпечує її готовність до самоактуалізації, реалізації здібностей, умотивованої діяльності, сповненого смислу життя та самовдосконалення за умови рефлексії, самопізнання.

**Висновки.** Професійно-творчий розвиток учителя відбувається на основі розкриття потенціалів його особистості. Потенціал особистості, на думку сучасних учених, являє собою певну ієрархічну структуру, систему ресурсів, сукупність можливостей, умінь, навичок, зв'язків та ставлень; має соціальну та психологічну зумовленість; поєднує досвід, здібності та спрямованість особистості; має численні різновиди. Післядипломна освіта покликана створити умови для самореалізації вчителем власних потенціалів (професійного, творчого, духовного, зокрема), переведення потенційного в актуальне, створення невичерпного запасу і рушійних сил розвитку. Для цього необхідне пробудження мотивації реалізації потенціалів, проектування вершини саморозвитку та оптимальних його шляхів; умов взаємодії людини зі світом і самою собою, вирішення суперечностей на основі цільових орієнтирів.

#### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Артемьева Т.И. Категории возможности и действительности в психологии личности / Т.И. Артемьева // Категории материалистической диалектики в психологии / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1988. – С. 89–119.
3. Бурдина Е.И. Теория и практика развития творческого потенциала педагогов в системе непрерывного многоуровневого педагогического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Елена Ивановна Бурдина. – Республика Казахстан : Караганды, 2007. – 27 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 204 с.
5. Возможность и действительность / [М.А. Парнюк, А.С. Кирилюк, В.В. Кизимов и др.] ; редкол. : М.А. Парнюк (отв. ред.). – Киев : Наук. думка, 1989. – 288 с.
6. Галиев Л.М. Духовный потенциал сельского учителя и факторы его совершенствования : дисс. ... канд. соц. наук : 22.00.06 / Ленар Мирзанурович Галиев. – Казань, 2007. – 192 с.
7. Делор Ж. Освіта – справжній скарб / Ж. Делор // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 2–5.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Издательство политической литературы, 1974. – 328 с.
9. Краева О.Л. Проблема потенциала человека в аспекте постнеклассической научной парадигмы / О.Л. Краева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия “Социальные науки”. – 2002. – Вып. 1 (2). – С. 286–290.

10. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : автореф. дисс. .... д-ра психол. наук. : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология (психологические науки)” / В.Н. Марков. – М., 2004. – 54 с.

11. Марков В.Н. Потенциал личности / В.Н. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии. – 2000. – № 21. – С. 250–261.

12. Мелекесов Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01 / Геннадий Анатольевич Мелекесов. – Оренбург, 2003. – 422 с.

13. Потенциал / БСЭ. – М., 1975. – Т. 20. – С. 428–430.

14. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / О.К. Чаплигін ; Харк. військ. ун-т. – Х., 2002. – 31 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2013.*

---

### **Хаустова Е.В. Потенциал личности как источник профессионально-творческого развития учителей**

*В статье рассмотрен один из источников профессионально-творческого развития учителя – потенциал личности. Освещены философские, социологические, психолого-педагогические концепции сущности потенциала человека, сформулирован вывод о необходимости создания соответствующих условий в практике последипломного педагогического образования для раскрытия потенциалов личности (профессионального, творческого и духовного, в частности) на основе мотивирования, проектирования, самооценки и взаимодействия.*

**Ключевые слова:** потенциал, профессионально-творческое развитие, последипломное педагогическое образование.

### **Khaustova O. Potential of the individual as a source of professional creative development of teachers**

*The paper considers one of the sources of professional and creative development of teachers – the potential of individual. Author covers the philosophical, sociological, psychological and pedagogical nature of the concept of human potential. In the context of acmeological and andragogical knowledge, potentiality is considered as an essential human trait that is required for its life creation.*

*The article deals with the development of steam dialectical categories of potentiality and actuality. Human potential in terms of contemporary philosophical research combine possible and real, conscio and subconscio. Philosophical development of human potential problems suggest two aspects – realized that is presented by the experience and unrealized defined by the value-semantic structure of the individual. In relation to the actual, potential aspect is as pre-relevant and post-relevant. In the process and as a result of realization of potential individual lays a new resource for future action thus creating inexhaustibility of their potential.*

*Author supports the view of modern scholars that the potential of the individual is a hierarchical structure, system of resources, a set of capabilities, abilities, skills, attitudes and relationships; it has social and psychological conditioning, combining experience, skills and orientation of the individual, it has numerous varieties.*

*The article is based on the provisions of contextual approach to human potential: 1) everyone has innate potential (physical, mental, spiritual), and the peak in the development of this potential can be projected; 2) everyone needs to realize their potential in their lifetime; 3) everyone has certin set of programs implementing optimal-capacity; 4) everyone has a sensitivity to the discrepancy of the actual action of the optimum potential.*

*Formation and development of potential of the individual is associated with the process of socialization. Implementation of the capacity is presented as something that is only possible under certain conditions, social and intra-psychological. Terms are defined in the system of interaction "human-society" to characterize the specificity of training, education communication, labor rights. Interaction between the human and the world, opportunities, freedoms and restrictions that arise in this process cause a human potential.*

*Integration of past, present and future of a human's potential ensures its readiness for self-actualization, realization of skills, motivated activity full of meaning of life and learning on condition of reflection, self-knowledge.*

*Author concludes that the need to create the right conditions in the practice of postgraduate education for unleashing the potential of the individual (professional, creative and spiritual in particular) based on motivation, planning, self-evaluation and interaction.*

**Key words:** *potential, professional and creative development, postgraduate teacher education.*

## СУТНІСТЬ І МЕТА МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розкрито сутність методичної діяльності як цілісну, основу на досягненнях науки й педагогічного досвіду систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності педагога; визначено її завдання (здійснення зв'язку загальнодержавної системи освіти, педагогічної науки, педагогічного досвіду з системою внутрішньошкільної методичної діяльності; підвищення професіоналізму педагогічного колективу; зростання рівня знань учнів); охарактеризовано зміст методичної діяльності (методологічна, теоретична, дидактична, психологічна, загальнокультурна, загальнотехнічна підготовка).*

**Ключові слова:** методична діяльність, мета, завдання, зміст, підготовка, учитель, професіоналізм.

Розробка основ методичної діяльності вчителів під впливом сучасних інформаційних технологій у педагогічній науці вимагає різнобічних системних знань про особливості підвищення рівня педагогічної компетентності кожного вчителя, надання дійової допомоги вчителям у розвитку їх майстерності. Необхідність уточнення сутності методичної роботи вчителів як компонента системи роботи школи, що є *метою статті*, з одного боку, випливає із самої сутності методичної роботи, яка, будучи частиною педагогіки, визначає педагогічні можливості різних способів її здійснення та є водночас однією зі сфер педагогічної діяльності, пов'язаною з пізнанням і перетворенням професійних знань учителів, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в школах. З іншого ж боку, необхідність проведення таких досліджень зумовлена зміною сучасних орієнтирів у сфері освіти в напрямі гуманізації освітнього процесу, пріоритетності в ньому загальнолюдських цінностей, побудови ефективної системи національного виховання, розвитку й соціалізації дітей та молоді (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр).

У науковій літературі система діяльності загальноосвітньої школи має досить різноманітні компоненти, але одне з домінуючих місць посідає методична діяльність, яка ґрунтується на досягненнях науки й перспективного педагогічного досвіду.

Як показав аналіз педагогічної спадщини видатних вітчизняних науковців другої половини ХХ ст., дослідження багатьох питань системи діяльності школи були спрямовані на визначення сутності методичної діяльності, яку вони розкривали як: основний компонент організаційної структури управління освітнім процесом (О. Моїсєєв, М. Поташник, Т. Шамова); структурну ланку системи безперервної освіти (Б. Гершунський). Українські науковці під методичною роботою розуміють: компонент системи підвищення кваліфікації вчителів, який реалізується у міжкурсовий

період (С. Крисюк, А. Панасюк); форму вивчення і впровадження досягнень передового педагогічного досвіду (І. Жерносек, О. Ярошенко).

У сучасній науковій літературі проблему методичної роботи висвітлюють крізь призму діяльнісного підходу й вивчають з декількох сторін. Так, у педагогічній літературі вона визначається крізь призму інтеграційного підходу, який передбачає аналіз методичної роботи в контексті цілісної соціально-педагогічної системи. А. Єрмола відзначає, що для реалізації методичної діяльності розробляється єдиний план, визначаються провідні напрями цієї діяльності і за принципом випереджального планування координується діяльність з діяльністю методичних об'єднань, причому останні будують її з урахуванням як загальних напрямів методичної діяльності в районі, так і конкретних потреб учителів школи [1, с. 48].

На думку І. Жерносека, саме сьогодні виникли об'єктивні передумови для формування цілісного уявлення про методичну діяльність [5, с. 39]. Питання цілісності методичної діяльності висвітлювали І. Жерносек, А. Єрмола, М. Поташник, Л. Сидоренко. Автори її розуміють як "... цілісну, основу на досягненнях науки й педагогічного досвіду і на конкретному аналізі навчально-виховного процесу, систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога та вихователя (професійна освіта, самовиховання, самовдосконалення), на розвиток та підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу в цілому, а в кінцевому рахунку – на розвиток і досягнення позитивних наслідків навчально-виховного процесу, оптимального рівня навчання, виховання і розвиток конкретних школярів" [5, с. 12]. Це визначення дає авторам можливість накреслити не тільки кінцеві результати методичної діяльності, а й визначити її основну мету: підвищення рівня педагогічної компетентності кожного вчителя педагогічного колективу, надання дійової допомоги вчителям, класним керівникам у розвитку їх майстерності як комплексу професійних знань, навичок та умінь. Незважаючи на те, що в їхніх працях достатньо чітко сформульовані концептуальні положення щодо теоретико-практичних основ методичної роботи як цілісної системи, до цього часу вони ще не знайшли практичної реалізації, про що свідчить нерозробленість узагальненої теорії методичної діяльності в системі роботи школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правової бази та документів зі школознавства щодо методичної діяльності свідчить, що залежно від підходу до оцінювання ефективності її організації існують і різні погляди на її завдання, які змінювалися відповідно до соціально-економічних, організаційно-педагогічних факторів.

Як відомо, методична робота об'єктивно виконує роль сполучної ланки між життям, діяльністю конкретного педагогічного колективу й державною системою освіти, психолого-педагогічною наукою, передовим педагогічним досвідом. Тому для ефективної організації цієї ланки Ю. Бабанський, І. Жерносек, О. Моїсєєв визначають такі завдання методичної діяльності: поєднання загальнодержавної системи освіти, педагогічної на-

уки, передового педагогічного досвіду з системою внутрішньошкільної методичної діяльності (осмислення соціального замовлення, впровадження та використання досягнень науки й передового педагогічного досвіду); підвищення професіоналізму педагогічного колективу (вироблення єдиного педагогічного стилю, загальних позицій; аналіз конкретного навчально-виховного процесу та його результатів; запобігання й подолання недоліків і труднощів, формалізму в педагогічній діяльності; залучення педагогічного колективу до експериментальної роботи з актуальних проблем діяльності школи); формування педагогічної діяльності з метою підвищення майстерності кожного педагога на основі зростання рівня його професіоналізму та запитів. При цьому кожна група цих завдань передбачає конкретні специфічні результати. Дві перші з них “працюють” на третю, оскільки саме її реалізація наближає школу до досягнення кінцевої мети [4; 5].

З точки зору самоосвіти вчителя завдання методичної діяльності спрямовані на подолання недоліків у його підготовці – компенсаторні завдання (В. Скнар, С. Батишев, С. Єлканов, В. Загвязинський, І. Раченко), пристосування до змінюваних вимог – адаптаційні завдання (О. Моїсєєв, С. Батишев, С. Єлканов, Ю. Конаржевський), а також на творче зростання вчителя – завдання розвитку (Б. Коротяєв, М. Поташник, В. Скляний).

У змістовому плані А. Зевіна, І. Жерносек, О. Моїсєєв виділяють завдання методичної діяльності з підвищення кваліфікації учителів: дидактичні, етнічні, приватно-методичні [2; 5].

Отже, пропонувані завдання методичної діяльності зорієнтовані не тільки на успішне її планування, а й на розвиток, удосконалення та підвищення фахового рівня кожного педагога.

Мета та завдання методичної діяльності визначають оптимальний вибір засобів їх розв’язання. Головним з цих засобів, з погляду Ю. Бабанського, є зміст методичної діяльності. У змісті методичної діяльності Є. Березняк, А. Зевіна, О. Моїсєєв, Т. Полякова, М. Поташник, І. Жерносек виділяють у своїх педагогічних працях такі напрями:

– методологічна та теоретична підготовка вчителя, основу якої мають становити знання про закони розвитку природи й суспільства, осмислення програмних положень у галузі розбудови національної освіти, кадрової політики держави, орієнтування в її соціально-економічній політиці (І. Жерносек) [5]. Кінцевий результат методологічної підготовки вчителів вбачається у перетворенні набутих методологічних і теоретичних знань на активну життєву позицію – дійовий інструмент розв’язання педагогічних завдань;

– підготовка вчителів за окремими методиками спрямована на систематизацію розрізнених наукових знань з предмета викладання; поглиблене вивчення нових навчальних програм; підвищення кваліфікації в галузі методики викладання предмета; вдосконалення методики застосування наукових посібників, технічних засобів навчання [3];

– педагогічна підготовка, яка передбачає глибокі знання з педагогіки в цілому – дидактики та виховання, освоєння й практичне застосування теоретичних положень класиків світової й вітчизняної дидактики, методів і

прийомів активізації навчальної діяльності школярів, формування в них наукового світогляду. Загальнодидактична підготовка в методичній роботі є системоутворюючим фактором, який обумовлює весь зміст підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Виховний блок включає питання виховання на основі загальнолюдських цінностей, розвитку національної культури і традицій [4];

– психологічна підготовка, метою якої є перетворення набутих учителем психологічних знань на переконання й органічний інструмент його діяльності; формування в учителя розуміння необхідності осмисленого, наукового впливу на стан навчання й виховання дитячої особистості [3; 4];

– загальнокультурна підготовка, що поєднує обізнаність з питань етики та загальну культуру педагога. Теоретичним джерелом знань у галузі педагогічної етики є спеціалізовані праці В. Писаренко та І. Писаренка, В. Чернокозова та І. Чернокозової. Розвиток загальнокультурного рівня передбачає підвищення культури педагогічного спілкування; залучення педагогів до активного духовного життя; формування в них певних ціннісних орієнтирів;

– загальнотехнічна підготовка, яка базується на загальному технічному навчанні у школі: знання з нових інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, аудіовізуальних засобів [3].

Отже, основними напрямками підготовки вчителя, з яких складається зміст методичної діяльності, є комплекс методологічних, педагогічних, методичних, культурологічних проблем, що висувуються і розв'язуються шляхом залучення педагогів до практичної діяльності, спрямованої на підвищення їх професіоналізму і, як результат, на підвищення рівня навчальної діяльності учнів. А. Зевіна та О. Моїсєєв відзначають, що ці напрями мають бути взаємопов'язані, взаємодоповнені і збалансовані [2], а з точки зору нашого дослідження – спрямовані на навчально-методичну діяльність школи.

**Висновки.** Таким чином доведено, що сутність методичної діяльності полягає у такому: цілісність досягнення науки й педагогічного досвіду, конкретний аналіз навчально-виховного процесу; системність взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога (професійна освіта, самовиховання, самовдосконалення); досягнення оптимального рівня навчання, виховання й розвитку учнів. Визначені завдання методичної діяльності та охарактеризований її зміст доводять їх взаємопов'язаність, взаємодоповненість і збалансованість у досягненні мети – підвищення рівня навчальної діяльності учнів.

Широке коло завдань методичної діяльності, характер її постійно оновлюваного змісту, а також рівень компетентності педагогічних кадрів, який також зазнає змін, потребують різноманітних форм роботи. Тому подальшого вивчення потребують форми навчально-методичної роботи в школі відповідно до соціально-економічних та політичних змін в Україні.

#### Список використаної літератури

1. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогами / А.М. Єрмола, О.М. Василенко. – Х. : ІМЦ, 2007. – 343 с.
2. Зевіна А.Н. К проблеме содержания методической работы в школе / А.Н. Зевіна // Вопросы методической работы. – М. : Дидактика, 1990. – С. 31–39.

3. Методичні служби України: проблема управління, професійна підготовка : навч.-метод. посіб. / під ред. Г.С. Данилова. – К. : ІЗМН, 1997. – 256 с.
4. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи. – К. : УПКККО, 1995. – 180 с.
5. Організація методичної роботи в школі / автор-упоряд. І.П. Жерносек. – К. : ІСДО, 1995. – 108 с.
6. Сидоренко О.Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Л. Сидоренко. – Х., 1996. – 24 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2013.*

---

**Черевань І.І. Сущность и цель методической деятельности: теоретический аспект**

*В статье раскрыта сущность методической деятельности как целостной, основанной на достижениях науки и педагогического опыта системы взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на повышение профессионального мастерства учителя; определены ее задачи (связь государственной системы образования, педагогической науки, педагогического опыта с системой внутришкольной методической деятельности; повышение профессионализма педагогического коллектива; повышение уровня знаний учащихся); охарактеризовано содержание методической деятельности (методологическая, теоретическая, дидактическая, психологическая, общекультурная, общетехническая подготовка).*

**Ключевые слова:** методическая деятельность, цель, задачи, содержание, подготовка, учитель, профессионализм.

**Cherevan I. The essence and objective of methodological work: theoretical aspect**

*In the article the essence of methodological work is disclosed as a comprehensive whole based on the achievement of science and educational experience and on the specific analysis of educative process. It is a complex of interrelated actions and activities aimed at thorough professional development and workmanship of every pedagogue and educator (professional education, self-education, self-perfection). It is also directed at the development and growth of creative potential of the comprehensive school teaching staff in whole and eventually it is aimed at progress and attainment of positive effects of educative process, optimum level of education and particular pupils' development.*

*Methodological work objective is identified as state educational system, pedagogics, educational experience and school methodological work, teaching staff professional growth, rise of students' knowledge level interfacing. Each group of tasks expects specific results aimed at teacher's self-education, overcoming teacher training defects, adaptation to the changing requirements, and creative potential growth of all participants of educational process.*

*The content of methodological work is characterized in the following directions: methodological and theoretical teacher training; teacher training using specific techniques aimed at systematization of scattered scientific knowledge in subject of teaching; profound study of the new educational programs; professional development in subject teaching methodology; improvement of scientific textbooks application methods; extending knowledge in didactics and education; psychological training; general cultural training; general technical training.*

*In the article interrelationship, complementarity and balance of the determined tasks and directions of school methodical work is proven.*

*Methodological work is directed at solving a complex of methodological, pedagogical, methodological, culturological problems by means of attraction teachers to practical activity, their professional development and eventually the rise of pupil's level of learning activity.*

**Key words:** methodological work, aim, task, content, training, teacher, professionalism.

## СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВИХ ФОРМ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглянуто відповідальність як інтегральну властивість особи, що виявляється в усвідомленій, ініціативній, самостійній поведінці, яка слугує основою, механізмом організації життєдіяльності людини, що багато в чому визначає її успішність. Науково підтверджено, що включеність дитини в цілеспрямований процес творчої діяльності значуще впливає на становлення таких параметрів поведінково-результативного компонента початкових форм відповідальності особи, як відповідальне виконання завдання, самоконтроль, цілеспрямованість, дисциплінованість, довільність, ініціативність.*

**Ключові слова:** відповідальність, процес творчої діяльності, відповідальне виконання завдання, тип батьківського ставлення до дитини.

Істотні зміни в соціально-економічному житті суспільства і державно-політичному устрої України висувають особливі вимоги до суб'єктних властивостей особистості – активності, ініціативності, самостійності, відповідальності, які дають людині змогу адаптуватися до середовища, що постійно змінюється, а також забезпечують власний особистий розвиток.

Особливого значення ця проблема набуває в контексті особистісного та професійного самовизначення людини. Раніше молоду особистість готували до життя в певному, стабільному суспільстві, з усталеною системою цінностей, норм, правил, моделей життєвої та професійної кар'єри. Визначатися в такому суспільстві означало, перш за все, обрати одну з нормативних моделей, ідентифікуватися з нею, адаптувати її до своїх індивідуальних особливостей та уподобань. Нова суспільна ситуація не створює таких нормативних засад для самовизначення, вона вимагає від старшокласника значно більших зусиль, послідовної внутрішньої роботи, оцінювання та прогнозування великої кількості змінних. “Епіцентром” такої роботи ми вважаємо психологічну відповідальність особистості.

Проблема безвідповідальності актуальна в нашій країні також у зв'язку з тим, що упродовж тривалого радянського періоду в нашому суспільстві складалася “антиособистісна” відповідальність і це сприяло гіпертрофованому розвитку зовнішньої відповідальності. Радянська психологія і педагогіка виходили з постулату “детермінації” відповідальності особистості, який вказує на соціальне коріння цього явища, його детермінацію з боку суспільства загалом та конкретних соціальних груп, членом яких упродовж свого життя виступає людина.

Між тим нові соціальні реалії вимагають реалізації персональної відповідальності суб'єкта. Відповідальність створює психологічний простір для саморозвитку та самореалізації, задає мотиваційно і ситуаційно вивірені орієнтири для розгортання цих процесів. У цьому зрізі відповідаль-

ність виступає як контрольний механізм, котрий захищає особистість, задає її стійкість щодо зовнішніх дестабілізуючих впливів і внутрішніх неважених ініціатив.

Останніми роками в науковому просторі значно підвищився інтерес до проблеми відповідальності як необхідної умови виховання вільної особистості, здатної до реалізації цінностей демократичного суспільства. На сучасному етапі психологічна наука розглядає такі проблемні напрями вивчення відповідальності: становлення і виховання відповідальності (К.А. Абульханова, З.Н. Борисов, К.А. Клімова, В.С. Мухіна та ін.); відповідальність як етична категорія (В.В. Знаків, Л. Кольберг, С.Т. Малахов, Же. Піаже, Ж.П. Сартр, Х. Хекхаузен та ін.); відповідальність як дія (Б.Ф. Ломів, Е.І. Рудковський, Г.Л. Тульчинський і ін.); співвідношення свободи і відповідальності (К.А. Абульханова, А.В. Брушлінський, К. Роджерс та ін.); співвідношення соціальної й особистої відповідальності (А. Адлер, Л.С. Мамут, К. Ясперс та ін.); співвідношення внутрішнього й зовнішнього у відповідальності особи (К.А. Абульханова, А.А. Деркач, К.Г. Юнг та ін.); системний підхід до вивчення відповідальності (А.І. Крупнов, Б.Ф. Ломів, В.П. Прядеїн та ін.).

Спираючись на праці К.А. Абульханової, Л.І. Дементій, В.П. Прядеїна, С.Л. Рубінштейна, розглянемо відповідальність як інтегральну властивість особи, що виявляється в усвідомленій, ініціативній, самостійній поведінці, яка слугує основою особи, механізмом організації життєдіяльності людини, що багато в чому визначає її успішність.

Особливого значення вивчення проблеми становлення відповідальності набуває в дитячому віці. Сприятливим періодом становлення відповідальності учені (З.Н. Борисов, Л.А. Венгер, В.А. Горбачева, В.С. Мухіна, К.А. Клімова, Л. Кольберг, Е. Еріксон та ін.) вважають старший дошкільний вік (6–7 років). Відповідальність стосовно дітей 6–7 років визначається як початкові форми відповідальності (К.А. Клімова).

**Мета статті** – визначити характер зумовленості становлення початкових форм відповідальності особи чинниками “включеність у творчу діяльність” і “батьківське ставлення до дитини”.

У дошкільному віці дитина багато в чому залежить від дорослих, перш за все батьків. У період дошкільного віку відбувається активне становлення основних особистісних особливостей, у тому числі й відповідальності (Г.С. Абрамова, Л.С. Виготський, В.В. Зеньковський, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, М.В. Осоріна, А.В. Петровський, Д.Б. Ельконін, Е.В. Суботський та ін.). Те, як дитина переживає проблеми і справляється з ними, впливає на її особистість, уявлення про себе і своє місце в суспільстві. Безперечною є роль дорослих у становленні відповідальності дитини (Л.А. Венгер, І.М. Желдак, І.С. Кон, Д. Лешлі, Р.С. Немов, Г.Н. Сартан та ін.). На думку Л.А. Венгер, В.С. Мухіної, в шість років дитина здатна розуміти етичний сенс відповідальності. У грі і в буденному житті, в стосунках із дорослими й однолітками вона отримує достатній досвід відповідальної поведінки.

Включення дитини за ініціативою батьків у творчу діяльність, представлену системою занять дитячою творчістю – музикою, співом, малюванням, хореографією, колективними музичними заняттями тощо, дає дитині можливість відчувати себе “автором” своїх дій і виявляти окремі якості відповідальної людини.

Будучи включеною у творчий процес, дитина здатна спочатку за допомогою дорослого, а потім і самостійно встановити й усвідомити зв'язок між бажаним результатом і власним внеском у його досягнення. Це і становить основу становлення відповідальності спочатку за результат власної діяльності, своєї творчості (малюнок, аплікація, вокальний виступ і т. д.), а згодом, із дорослішанням, за процес і результат власного життя.

Перед дослідниками постає завдання об'єднати існуючий конгломерат складових відповідальності, виділити з них базові, початкові форми відповідальності й визначити ефективні шляхи становлення цієї якості.

Відповідальність трактується як інтегральна властивість особи, що виявляється в усвідомленій, ініціативній, вільній, самостійній поведінці, яка є основою особи, механізмом організації життєдіяльності людини, що багато в чому визначає успішність її діяльності.

До 6–7-річного віку дитя намагається підпорядковувати своє “хочу” мотиву “треба”. На цьому етапі можна говорити про об'єктивну відповідальність, коли дошкільник настільки засвоїв вимоги суспільства, що не лише вимушений їх виконувати, а й робить ініціативні дії для їх реалізації.

Дитяча творчість є суб'єктною, дитина не відкриває нічого нового для світу дорослих, але робить відкриття для себе (Г.Г. Григор'єва, Н.А. Ветлугіна). В оцінці дитячої творчості потрібно акцентувати увагу не на результаті, а на процесі діяльності.

Таким чином, цілком зрозуміло, що становлення відповідальності можливе лише за умови розвитку в суб'єктивному полі діяльності об'єктивних смислотвірних чинників, що входять у систему суспільних відносин і механізмів спілкування.

Наявні психологічні дослідження акцентують увагу на позитивному впливі батьків на розвиток особистості дитини. У сучасній психології сформувалися два напрями, що по-різному розглядають роль сім'ї як чинника, який впливає на розвиток особистості дитини (О.В. Барсукова). Так, у власне психологічних дослідженнях сім'я трактується як чинник позитивного впливу (Е. Арутюнянц, М.І. Лісіна, М. Кечки та ін.), у психотерапевтичних – як чинник деструктивного впливу (А.І. Захаров, В.Н. Гарбузов, Е.Д. Ейдеміллер, В.В. Юстіцкіс та ін.).

Існують конструктивні і деструктивні стратегії батьківського ставлення і його наслідку для розвитку особистості дитини. Узагальнену класифікацію батьківських стратегій надає О.В. Борсукова. До деструктивних стратегій належать відкидання, гіперсоціалізація, інфантилізація, до конструктивних – стратегія оптимального контакту з дитиною.

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, ми передбачаємо, що саме творча діяльність через свою специфіку, батьківське ставлення та їх

взаємодія здатні виконати завдання становлення початкових форм відповідальності дитини.

Тобто на становлення таких параметрів поведінкового компонента відповідальності, як відповідальне виконання завдання, самоконтроль, цілеспрямованість, дисциплінованість, довільність, ініціативність, впливає включеність дитини у творчу діяльність. Особливо виражений вплив на становлення відповідального виконання завдання справляють самоконтроль і цілеспрямованість.

Для початкових форм відповідальності особистості дуже важливе значення має тип батьківського ставлення до дитини.

У структурі початкових форм відповідальності особи, що включає поведінково-результативний, когнітивний, емоційний компоненти, можна виділити певні параметри.

До поведінково-результативного компонента відповідальності зараховано: цілеспрямованість, наполегливість, організованість, самоконтроль, самостійність, ініціативність, дисциплінованість, довільність поведінки, відповідальне виконання завдання (як інтегральна характеристика перерахованих складових). Можна також виділити рівні його вираженості (високий, середній, низький).

Когнітивний компонент відповідальності включає сформованість поняття “відповідальність”, що виражається в умінні передбачати результати своєї діяльності і вчинків, усвідомленні необхідності відповідати за виконання дорученої справи, усвідомленні необхідності своєї праці для інших, розумінні значущості обов’язкового й хорошого виконання доручення. Виділено рівні його вираженості, дано їх якісні описи.

Емоційний компонент відповідальності припускає переживання морального задоволення при успішному виконанні діяльності і переживання незадоволення при недостатньо успішному виконанні діяльності, готовність брати нові зобов’язання, здатність і готовність долати труднощі, що опосередковано відбиває мотиваційну готовність суб’єкта до діяльності.

Включеність дитини в цілеспрямований процес творчої діяльності значуще впливає на становлення таких параметрів поведінково-результативного компонента початкових форм відповідальності особи, як “відповідальне виконання завдання”, самоконтроль, цілеспрямованість, дисциплінованість, довільність, ініціативність.

Становлення когнітивного компонента початкових форм відповідальності пов’язане з включеністю дитини в цілеспрямований процес творчої діяльності.

Так, у більшій кількості дітей, які працюють самостійно, творчо ставляться до завдань, з ким батьки проводять певний час, читаючи, займаючись музикою, ліпленням і навіть просто спілкуються, існує правильне уявлення про відповідальність. Вони частіше, наприклад, віддають перевагу відповідальним, а також працелюбним, самостійним, ініціативним, цілеспрямованим, хоробрим і відважним казковим персонажам, які в доступній, зрозумілій для дитини формі сприяють формуванню образу відповідально-

сті, відповідальної поведінки, що також відповідає високому рівню вираженості когнітивного компонента відповідальності.

Таким чином, високий рівень наявності когнітивного компонента початкових форм відповідальності пов'язаний із включеністю дитини в творчу діяльність.

Становлення емоційного компонента початкових форм відповідальності пов'язане з включеністю дитини в цілеспрямований процес творчої діяльності.

**Висновки.** Отже, за допомогою вибраних підходів і методів виявлено й описано чинники становлення початкових форм відповідальності – включення особи в творчу діяльність, домінуючі типи батьківського ставлення і їх взаємодію, що відкриває можливості для їх розуміння та використання в практиці становлення відповідальності підростаючого покоління.

Результати дослідження можуть використовуватися для вдосконалення повсякденної психологічної допомоги старшим дошкільнятам, як наукове обґрунтування при розробці розвивальних і корекційних програм психологічної підтримки особи.

#### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110–134.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
3. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студ. / Л.М. Семенюк ; под ред. Д.И. Фельдштейна : изд. 2-е, доп.. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
4. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 308 с.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.08.2013.*

---

#### **Шмелькова А.Н. Становление начальных форм ответственности личности**

*В статье рассмотрена ответственность как интегральное свойство лица, выражающееся в осознанном, инициативном, самостоятельном поведении, которое служит основанием, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим его успешность. Научно подтверждено, что включенность ребенка в целеустремленный процесс творческой деятельности значительно влияет на становление таких параметров поведенческо-результативного компонента начальных форм ответственности лица, как ответственное выполнение задания, самоконтроль, целенаправленность, дисциплинированность, произвольность, инициативность.*

**Ключевые слова:** *ответственность, процесс творческой деятельности, ответственное выполнение задания, тип родительского отношения к ребенку.*

#### **Shmelkova G. Becoming of initial forms of personal responsibility**

*Responsibility as integral property of person, that appears in the initiative, independent behavior, that serves as founding of person, mechanism of organization of vital functions of a person that determines his success in a great deal, is examined in the article.*

*It is scientifically confirmed, that the plugged of child in the purposeful process of creative activity meaningfully influences on becoming of such parameters of behavior-resultative component of initial forms of responsibility of person, as a “responsible job processing”, self-control, purposefulness, discipline, arbitrariness, initiativeness.*

*It is proved that favourable character of paternal-child’s relations, that is determined by an optimal contact with a child, emotionally acknowledging it the warm atmosphere of domestic education, in that parents with kind regards behaviour to personality of a child, rights, accepting it as personality, strategies of aim achievement, that in a further period in a great deal will become basis of views of personality, will define sense and aim of its life, orientation of its activity, including mainly responsible attitude toward the certain spheres of life.*

*The contents of responsibility opens up coming from its three-component structure that includes behavior -resultative, cognitive, emotional components.*

*Thus, on becoming of such parameters of behavioural component of responsibility, as a “responsible job processing”, self-control, purposefulness, discipline, arbitrariness, the initiativeness influences plugged of child in creative activity.*

*Thus, becoming of responsibility can be conditioned by the developing effect of the specially organized creative activity within the framework of the educational programs from preparation of children to school.*

**Key words:** *responsibility, process of creative activity, responsible job processing, type of paternal attitude toward a child.*

## ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФАКТОРА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті охарактеризовано педагогічні основи загальнокультурної компетентності. У контексті проведеного дослідження виокремлено педагогічні складники загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, а саме: гуманістична спрямованість як найважливіша характеристика педагогічної майстерності, авторитет учителя, естетичні основи професії вчителя, морально-етичні, управлінські, особистісні, професійні якості вчителя, а також педагогічний такт, педагогічне спілкування вчителя.*

**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, компетенція, компетентність, загальна культура, педагогічна культура.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства проблема формування ключових, предметних, базових компетентностей дуже актуальна, що пов'язано з підвищенням вимог до спеціаліста. З розвитком суспільства проблеми, з якими стикаються люди, стають усе більш складними і різноманітними. Зростання масштабів суспільних змін ускладнює і професійну діяльність сучасного вчителя. Оскільки темпи соціальних змін починають випереджати темпи змін поколінь, суспільство ставить перед освітнім закладом і вчителем завдання формування в учнів проектно-орієнтованої свідомості, здатної до активної побудови майбутнього, до вільної орієнтації у педагогічних умовах, нестандартних ситуаціях. Виконання цього завдання пов'язано з деякими змінами у змісті педагогічної діяльності, розширенням професійної, рольової функції вчителя. Перед усією системою освіти постає важливе завдання максимально розкрити індивідуальний, своєрідний, творчий потенціал кожної особистості, відповідно, слід говорити про загальнокультурну компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що дала б їм змогу здійснювати свою діяльність найбільш ефективно.

Процес формування загальнокультурної компетентності (далі – ЗКК) майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей потребує глибокого осмислення, адже сучасний учитель гуманітарних спеціальностей працює в епоху багаторівневої освіти, плюралізму наукових шкіл, розширення інформаційного простору, постійної трансформації соціального досвіду, реконструювання сфери освіти, створення різновидів авторських педагогічних систем, зростання рівня запитів соціуму до вчителя-гуманітарія тощо.

Специфіка сучасного етапу вирішення проблеми дослідження визначається тим, що пошуки ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей проводяться в руслі модернізації системи освіти, зумовленої змінами соціального замовлення середньої і вищої школи, розвитком системи неперервної освіти.

Загальна феноменологія загальнокультурної компетенції/компетентності знайшла відображення у працях українських дослідників Л.М. Масол, Т.В. Несвірської, Г.Р. Шпиталевської, М.Л. Яковлевої та ін., російських дослідників І.О. Зимньої, А.В. Хуторського. Віхою в усвідомленні проблеми формування загальнокультурного компетентного спеціаліста в галузі вищої професійної освіти стали дослідження 2000–2013 рр.

ЗКК – одна з основних вимог до підготовки спеціаліста у вищій педагогічній школі. На сьогодні у вітчизняній, зарубіжній науковій психолого-педагогічній літературі визначення загальнокультурної компетенції/компетентності конкретизують зміст цього поняття таким чином: “інтеграційна якість” (Г.Р. Шпиталевська), “професійно значуща інтегративна якість” (Т.В. Несвірська), “світоглядні уявлення”, “ціннісні орієнтації”, “особистісна компетентність” (Л.М. Масол), “особливості національної культури”, “особливості загальнолюдської культури”, (А.В. Хуторський) та ін.

Визначити термін “загальнокультурна компетентність” достатньо складно, тому що він охоплює багато сторін особистості. І не випадково, що в психолого-педагогічній літературі поряд із цим терміном уживаються суміжні з ним поняття “загальна культура”, “педагогічна культура”, “педагогічна освіченість” тощо. Усі автори сходяться у тому, що загальнокультурна компетентність, хоча і є інтегральною якістю особистості, має узагальнену ідеальну модель.

**Мета статті** полягає у визначенні педагогічних основ ЗКК як фактора виховання майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що ЗКК є сукупністю сформованих знань, умінь, досвіду, цінностей і традицій, необхідних для професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у галузі загальнокультурних відносин у межах індивідуально орієнтованої гуманітарної взаємодії. Усе вищезазначене дає можливість розглядати ЗКК як інтегральну якість особистості, яка має свою структуру, що дає змогу майбутнім учителям гуманітарних спеціальностей найбільш ефективно здійснювати педагогічну діяльність, а також сприяє їх саморозвитку і самовдосконаленню.

На думку В.П. Андрущенка, І.В. Малик, одним із більш надійних, ніж держава та освітянські корпорації або їхні об’єднання, видів запобігання диктату технократизму “є морфологічне протистояння, що забезпечується посиленням гуманізму у сфері освіти.” Адже, на думку вчених, “гуманізація сфери освіти за рахунок гуманітарного знання знищує саме явище технократизму шляхом зменшення питомої ваги технічного компонента знання” [1, с. 5]. Вони, на нашу думку, створюють принципово новий фон для педагогічної діяльності вчителя і формування загальнокультурної компетентності.

Слід зазначити, що обмеженість впливу гуманістичних пріоритетів і гуманітарних ресурсів у сфері професійної педагогічної освіти, на жаль, має хронічний характер, призводить до суттєвих змін у поведінці як учите-

лів, так і учнів, створює важкі проблеми на рівні викладання навчальних дисциплін, тому що вимагає у ряді випадків радикальної зміни поглядів і поведінки вчителя.

У гуманітарній галузі знань, як це нерідко спостерігалось в історії науки, практика випереджає теоретичні знання. Ураховуючи всю різноманітність концепцій, підходів, методів, організаційних моделей, соціокультурних феноменів, можна говорити про актуальність питання щодо формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Існування гуманітарних знань традиційно визначається у трьох основних сферах суспільної свідомості: академічної, що передбачає розробку науково обґрунтованих підходів на базі наукового світогляду; альтернативної, яка заснована на різних історично зумовлених учіннях і системах; інтуїтивної, що є результатом впливу перших двох на буденну свідомість більшості суспільства і знаходить вираження у явищах культури стосовно існуючої практики, у суспільній думці, а також у побутовій практиці.

У зв'язку із загальною характерною тенденцією суспільства – орієнтацією на людину як вищу цінність, усвідомленням і сприйняттям самоцінності особистості, її неповторної індивідуальності, унікальності і творчої сутності – можлива і навіть необхідна інтеграція загальнокультурних знань у гуманітарні дисципліни. У гуманітарних дисциплінах наукові інтереси охоплюють професійну галузь “людина – людина” – педагогіка. Саме тому їх слід ураховувати в реальній професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що гуманітарні знання відіграють принципово важливу роль у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Педагогічною основою ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, на нашу думку, є: гуманістична спрямованість педагогічної професії, про яку наголошували у своїх педагогічних трактатах А. Дістервег, Я.А. Коменський, М.О. Корф, А.С. Макаренко, М.О. Пирогов, Г.С. Скворода, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та багато інших видатних педагогів. Гуманістична спрямованість має відбиватися у таких якостях учителя, як: любов до дітей, повага до особистості учня, розуміння учня, педагогічний такт, володіння засобами педагогічної техніки, комунікабельність; сукупність морально-етичних якостей, що дає підстави для формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя і знаходить прояв у тактовності вчителя, умінні подати матеріал на рівні обізнаності учня.

Педагогічний колектив авторів (І.А. Зязюн, І.Ф. Кривонос, О.Г. Мирошник, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасевич) наголошує, що “гуманістична спрямованість – найважливіша характеристика майстерності”. Спрямованість особистості становлять ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. У загальних рисах “гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей,

моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів" [10, с. 30–31]. Автори наголошують на багатоаспектності педагогічної спрямованості особистості кожного вчителя, складовими якої є: гуманізація діяльності, ціннісні орієнтації на себе – гідне самоутвердження, на чітко виражені і доцільні засоби педагогічного впливу, на врахування потреб вихованців, на мету педагогічної діяльності. Автори зазначають, що "для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших", розуміння почуття відповідальності перед майбутнім і усвідомлення мети і великої любові до дітей. Саме за наявності цих педагогічних умов починає формуватися педагогічна майстерність, важливим підґрунтям якої виступає гуманістична спрямованість учителя [10, с. 30–31].

Отже, під гуманістичною спрямованістю вчителя розуміємо набір якостей, які допомагають здійснювати педагогічну діяльність і набувати досвід у створенні загальнолюдських цінностей на підставі вимогливого ставлення до себе і предмета власної діяльності. "Гуманістична спрямованість" розглядається "як надзавдання у повсякденній роботі педагога-майстра", на її підставі визначаються конкретні педагогічні завдання, які слід уміло визначати, що позначається в уболюванні вчителя за подальшу долю вихованця і конкретних діях щодо визначення стратегії і тактики його подальшого вибору та поведінки. Гуманістична спрямованість має певні вимоги: постійне виявлення активної позиції, чесність із вихованцями за будь-яких обставин, вияв здатності бачити великі завдання у малих справах, оцінювання власної діяльності з позиції позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості вихованців, частковим організатором яких є вчитель, відповідальність за якість організації виховного процесу [10, с. 31–32].

Ми спираємось на висновки професора В.М. Гриньової, яка зазначає, "...що підходи й критерії діяльності учителя визначаються такими основними напрямками, як висока моральність, духовність і унікальність особистості вчителя, котра своєю загальною високою гуманістичною спрямованістю визначає позитивний вплив на дітей та їхніх батьків" [9, с. 6]. Гуманістична спрямованість учителя виступає одним із критеріїв педагогічної майстерності [8, с. 169].

Педагогічна майстерність учителя включає в себе всі складові, які водночас є її елементами: гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, педагогічні здібності, педагогічну техніку вчителя [10], майстерність учителя на уроці, педагогічну взаємодію вчителя й учнів, педагогічне спілкування, критичне самооцінювання [9, с. 58–83]. Автори сходяться на тому, що педагогічна техніка вчителя також входить до педагогічної майстерності. Фундаментом становлення педагогічної майстерності вчителя виступають загальна та педагогічна культура [9, с. 58–83].

Так, на думку В.М. Гриньової, педагогічна культура являє собою динамічну систему, компонентами якої є: професійні знання, педагогічне ми-

слення, професійна поведінка і постійне самовдосконалення; педагогічні цінності й емоційно-естетичне ставлення до дійсності, навколишнього середовища [4]. “Загальна висока культура, ерудиція, глибокі знання в галузі фахової науки, психології, педагогіки і методики обумовлюють рішення складних питань теорії і практики навчально-виховного процесу, озброюють вчителя закономірностями формування особистості школяра, дозволяють визначити ефективні основи і методи подальшого вдосконалення навчання і виховання. Загальна і педагогічна культура забезпечує вірний вибір впливу на особистість на основі точного психологічного аналізу вчинку, факту або явища” [9, с. 59].

Важливою структурною одиницею загальнокультурної компетентності є управлінська складова, яка визначається нами як володіння майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей управлінськими вміннями, здібностями, якостями. До управлінської складової, за результатами аналізу педагогічної літератури [2; 12; 13] і проведеного нами констатувального експерименту, належать: вміння управляти колективом учнів; вміння розподіляти ролі в колективі учнів; вміння керувати процесом навчання; самовизначення майбутніми вчителями управлінських якостей, здібностей; вміння організовувати педагогічну діяльність; вміння створювати позитивну атмосферу в учнівському колективі та працювати у ньому; здатність ефективно діяти в умовах невизначеності; здатність свідомо приймати рішення; розумний вихід із проблемних ситуацій; вирішення конфліктів; здатність управляти собою; розумні особисті цінності; чіткі особисті цілі; спрямування на постійне особисте зростання; навички вирішувати проблеми; винахідливість і здатність до інновацій; висока здатність впливати на оточуючих; знання сучасних управлінських підходів; здатність керувати; вміння навчати та розвивати учнів; здатність формувати та розвивати ефективні робочі групи у колективі учнів. Слід зазначити, що групу управлінських (ділових якостей) становлять: цілеспрямованість, вміння визначати мотиви поведінки учнів, планування діяльності як власної, так і самих учнів, організованість, здатність передбачати педагогічний результат, самооаналіз, самоконтроль, здатність у педагогічних дослідженнях зосереджуватись на педагогічній ідеї, вміння диференціювати функції управління, знання і виконання своїх обов'язків тощо.

На підставі аналізу досліджень Г.В. Єльнікової [5], Л.М. Карамушки [6], В.В. Крижка [7], В.В. Шаркунової [14] ми дійшли висновків, що майбутній учитель повинен володіти знаннями, вміннями, навичками, досвідом прогнозування процесу і результатів власної (керівної) та учнівської (навчальної) діяльності, яка здійснюється за допомогою реалізації функцій управління: планування, організації (різноманітних форм навчально-виховної роботи з учнями), коригування за результатами моніторингу, аналізу і контролю, що знаходить прояв у забезпеченні всебічного розвитку і формуванні необхідних якостей учнів, ураховуючи їхні індивідуально-психологічні особливості. Так, учитель у своїй щоденній педагогічній діяльності виконує ос-

новні функції управління (прогноз, організація, коригування, моніторинг, контроль, аналіз), що потребує наявності відповідних знань, управлінських умінь, навичок, здібностей і готовності до управління.

Наступною складовою загальнокультурної компетентності виступають естетичні основи, а саме: уміння бачити емоційні переживання у вихованців, розуміти інтелектуальні потреби як власні, так і вихованців, науково обґрунтовувати як власні емоційні стани, так і вихованців, бачити перспективу в удосконаленні як власних почуттів, так і вихованців, сприймати і бачити нерозривний зв'язок і взаємозумовленість почуттів і потреб вихованців, сприймати різні види мистецтва, тлумачити і тексти, коментувати тексти, розвивати дисципліну розуму, уміння і здатність використовувати власні почуття за допомогою техніки й технології гуманітарного вибору для спілкування з людьми, здатність і уміння володіти власними почуттями, уміння контролювати власні емоції, уміння переживати разом з вихованцем його вдачі, невдачі тощо, уміння викликати у вихованців позитивні (прекрасні, одухотворені) почуття, виховувати естетичні почуття вихованців, уміти керувати власними почуттями [10, с. 86–91].

Морально-етичні якості вчителя-гуманітарія – це наступна педагогічна складова його загальнокультурної компетентності. У межах нашого дослідження ми дійшли висновку, що групу морально-етичних якостей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей становлять: позитивне мислення, віра у потенційні можливості дитини, повага до людини, культура поведінки людини, культура відносин між людьми, між жінкою та чоловіком, між учнем і вчителем, громадянська відповідальність, духовність, гуманність, педагогічний такт.

Педагогічний такт передбачає педагогічний підхід до учнів, “психологічний догляд за учнями” (В.М. Гриньова), уміння встановити з учнями емоційний і робочий контакт. “...Педагогічний такт – це психологічна властивість особистості вчителя, його характерологічна риса, яка проявляється у любові до учнів, ввічливому, чуйному, доброзичливому, лагідному ставленні до них, повазі до їх людської гідності, витримці, самовладанні, поміркованості, завбачливості і т. ін.” [11].

Наступною педагогічною складовою формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей виступає особистість учителя та його якості, які водночас є і складовою педагогічної майстерності. Нами проаналізовано й узагальнено висновки вчених, видатних педагогів, педагогів-практиків щодо особистісних якостей та педагогічних здібностей учителя (Ш.О. Амонашвілі, Ф.М. Гоноболін, В.М. Гриньова, Л.В. Занков, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, С.М. Лисенкова). За А.С. Макаренком, “вихователь повинен бути активно діючим організмом, свідомо спрямованим на виховну роботу”. В.О. Сухомлинський, В.Ф. Шаталов та інші виокремлюють дидактичні, організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні, науково-пізнавальні здібності. Крім того, провідні здібності – емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, “моделювання майбутнього” (В.І. Загвязин-

ський), особистісні морально-етичні якості, педагогічний такт (І.Є. Синиця) [9, с. 59–62].

Наступною складовою ЗКК є авторитет учителя. С.У. Гончаренко надає таке визначення цього поняття: “авторитет учителя – загальноновизнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, педагогічна майстерність. Професійний авторитет учителя значною мірою залежить також від його становища в суспільстві” [3]. Авторитетний учитель постійно займається самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням, іде в ногу із часом, досконало, глибоко знає свій предмет, бере на себе відповідальність за долю своїх вихованців. Головним критерієм авторитету вчителя є довіра учнів до нього.

У нашому дослідженні важливу роль у формуванні ЗКК відіграє педагогічно-краєзнавча діяльність, яка є складовою загальнокультурної діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Особливості, вимоги, ставлення студентів до педагогічно-краєзнавчої діяльності нами висвітлено у попередніх дослідженнях.

**Висновки.** Отже, педагогічні основи загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей мають такі системні характеристики: складність, яка визначається діалектичним синтезом ключових положень загальної теорії систем, теорії культури, гуманістичної теорії особистості, системного, системно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів; утілення ідей соціально-культурної взаємодії, усвідомлення ролі духовної культури як засобу досягнення загальнокультурної взаємодії майбутніх учителів у системі суспільних відносин; формування культурної, компетентнісної парадигми; різноманітність складу системи психолого-педагогічних знань і зв'язків таких складових, як: гуманізація та гуманітаризація формування загальнокультурної компетентності, педагогічна майстерність, педагогічний такт, педагогічне спілкування, естетичні основи, морально-етичні якості, особистість учителя та його якості, авторитет учителя; ієрархічна структура загальнокультурної компетенції як система знань, що визначає логіку розгортання її психолого-педагогічного, методичного змісту.

Формування ЗКК ми розглядаємо як: системну організацію процесу формування загальнокультурної компетентності через певну сукупність структурних компонентів, що визначають їх співвідношення і становлять єдине ціле, де основними механізмами її формування є самовизначення і цілепокладання; розвиток загальнокультурної діяльності студентів, в основі якої виступають механізми формування ЗКК, а саме власні дії студентів, спрямовані на досягнення результату у процесі самовиховання; надання студентам можливості усвідомити роль особистості вчителя в його особистій і професійній самореалізації, професійно-педагогічній, загальнокультурній, педагогічно-краєзнавчій діяльності. Вивчення рівнів сформова-

ності ЗКК майбутніх учителів, їх контроль та оцінювання буде предметом подальших досліджень з питань формування загальнокультурної компетентності.

#### Список використаної літератури

1. Бех В.П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / І.В. Малик ; за ред. В.П. Беха. – К. : Вид-во ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 263 с.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис // Для руководителя-практика : пер. с англ. – М. : Дело, 1991. – 120 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В.М. Гриньова. – Харків, 1996. – 104 с.
5. Єльнікова Г.В. Деякі питання підготовки керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики [Електронний ресурс] / Г.В. Єльнікова. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2009\\_5/gyelnikova.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/gyelnikova.pdf).
6. Карамушка Л.М. Психологія управління / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум. – 2003. – 260 с.
7. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. / В.В. Крижко. – Вид. 2-ге, доп. – К. : Освіта України. 2005. – 256 с.
8. Нечепоренко Л.С. Сучасна педагогіка : навч. посіб. / Л.С. Нечепоренко, Г.Ф. Пономарьова, Я.В. Подоляк. – Харків, 2007. – С. 169, 216 с.
9. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Харків : ОВС, 2006. – 224 с.
10. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
11. Синиця І.Є. З чого починається педагогічна майстерність [Текст] : наук. вид. / Іван Омелянович Синиця. – К., 1972. – 164 с.
12. Тонконога Е.П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е.П. Тонконога. – М. : Педагогика, 1987. – 168 с.
13. Уманский Л.И. Психология организаторских способностей : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. – М., 1968. – 30 с.
14. Шаркунова В.В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 16 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2013.*

---

#### **Шумилова И.Ф. Педагогические основы общекультурной компетентности как фактора воспитания будущих учителей гуманитарных специальностей**

*В статье охарактеризованы педагогические основы общекультурной компетентности. В контексте проведенного исследования выделены педагогические составляющие общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей, а именно: гуманистическая направленность как важная характеристика педагогического мастерства, авторитет учителя, эстетические основы профессии учителя, морально-этические, управленческие, личностные, профессиональные качества учителя, а также педагогический такт, педагогическое общение учителя.*

**Ключевые слова:** *общекультурная компетентность, компетенция, компетентность, общая культура, педагогическая культура.*

**Shumilova I. Pedagogical base of general cultural competence as a factor of education of future humanitarian speciality teachers**

*In the article there have been characterized pedagogical bases of general cultural competence. In the context of giving research the author of the article defines pedagogical parts of general cultural competence of future humanitarian specialties' teachers.*

*Taking into consideration the conclusions of scientists V. Bekh, I. Zyazun, S. Goncharenko, V. Grineva, S. Zolotukhina, L. Kramuschenko, I. Krivonos, I. Malik, L. Nechiporenko and others the author writes that pedagogical bases of general cultural competence of future humanitarian specialties teachers have the following system characteristics: complexity, which is defined the dialectical synthesis of key notions of general theory of system, the theory of culture, humanistic theory of personality, system. System-activity, personality-oriented approach; embodiment of ideas of social and cultural interaction, realization of spiritual and cultural role as a means of achieving of general cultural interaction of future teachers in the system of public relations; forming of cultural competence paradigm; difference of the system of psychological and pedagogical knowledge and connections such parts: aesthetical bases, moral and ethic qualities, teacher's personality and his qualities, teacher's authority, pedagogical skill, pedagogical tact, pedagogical communication, humanization and humanitarization of forming of general cultural competence; hierarchy structure of general cultural competention as a system of knowledge that defines the logics of opening its psychological and pedagogical content.*

*We consider the forming of general cultural competence as a system organization of the process of forming of general cultural competence through the definite complex of components which define their correlation and present the organic whole where the main mechanisms of its forming are: self-identifying and purposefulness. And also development of general cultural activity where the main mechanism of forming of general cultural competence are actions of students directed to achievement of result in the process of self-education; presenting by the students opportunity to realize the teacher's role in his professional self-realization, professional and pedagogical, general cultural, pedagogical and country study activity. In the context of our research the main mechanisms of forming of general and cultural competence are the researching the levels of forming of general cultural competence of future teachers, their means, control and estimation.*

**Key words:** *general cultural competence, competention, competence, general culture, pedagogical culture.*

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МІЛІЦІЇ

*У статті висвітлено результати впровадження в навчальний процес з іноземної мови педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів – майбутніх офіцерів міліції. Обґрунтовано ефективність використання засобів інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС України.*

**Ключові слова:** *іншомовна підготовка, професійна іншомовна комунікативна компетентність, засоби інформаційних технологій.*

У контексті входження України до загальноєвропейської та світової освітніх спільнот, зокрема в рамках підписання Сорбонської декларації, особливого значення набуває важливість володіння іноземними мовами випускниками вищих навчальних закладів на рівні світових стандартів. А отже, іншомовна освіта розглядається сьогодні як один з базових компонентів професійної компетентності спеціаліста, в тому числі й працівників ОВС, адже участь у міждержавних заходах з охорони правопорядку та спільних діях із боротьби з транснаціональною злочинністю потребує не лише професійної, психологічної, політичної, бойової, фізичної, а й ґрунтовної іншомовної підготовки. Тому навчання іноземної мови посідає чільне місце в процесі оптимізації системи професійної освіти в органах внутрішніх справ України. Перед сучасними випускниками ВНЗ МВС України постає необхідність в умінні працювати з автентичними юридичними текстовими матеріалами, використовувати їх у професійній практиці; налагоджувати професійні контакти із зарубіжними колегами з метою вирішення тих чи інших правових проблем або обміну досвідом з удосконалення правозахисної діяльності [3]. Таким чином, формування професійної іншомовної комунікативної компетентності є невід'ємною складовою професійної підготовки офіцера-правоохоронця.

Питання розробки шляхів удосконалення змісту професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців розглядалися багатьма дослідниками, зокрема: військових спеціалістів (Т. Брик, Л. Маслак, А. Чирва, Ю. Шмідт), офіцерів-прикордонників (Д. Гуляєв, О. Колотуша, О. Трифонова), службовців МНС (М. Перфілова), юристів (Д. Демченко, О. Мамонова), фахівців інших галузей (В. Василевич, М. Галицька, Л. Гапоненко, Г. Гришенкова, В. Ключко, С. Козак, О. Москаленко, О. Павленко, М. Прадівляний). Проте проблема формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів міліції не була предметом спеціальних досліджень.

Необхідність розробки і реалізації педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів-правоохоронців була зумовлена низьким рівнем сформованості зазначеної компетентності, виявленим за результатами проведеного констатувального експерименту.

Попередньо здійснений аналіз змісту, форм та методів іншомовної підготовки майбутніх офіцерів міліції дав змогу зробити припущення, що формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів буде більш результативним за умови впровадження в навчальний процес з іноземної мови сучасних інформаційних технологій.

*Метою статті* є висвітлення результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих навчальних закладів МВС України засобами інформаційних технологій.

Проведення експериментальної роботи здійснювалося відповідно до загальнонаукових принципів, а саме: експериментальна робота ґрунтувалася на гіпотезі дослідження; ефективність функціонування педагогічної технології визначалася на основі відповідних критеріїв і показників, а вірогідність отриманих результатів перевірялася методами математичної статистики. В експерименті взяли участь курсанти другого року навчання Харківського національного університету внутрішніх справ. Варіативними умовами проведення експерименту було те, що навчальний процес у контрольній групі базувався на традиційному граматико-перекладному методі, який включав повторення та заучування на пам'ять граматичних структур, мовленнєвих моделей, діалогів; фонетичні, граматичні вправи тощо. Основними навчально-допоміжними засобами були друковані словники, підручники, магнітофон. Навчання іноземної мови в експериментальній групі, окрім традиційного методу, передбачало також упровадження інноваційних форм і методів у межах реалізації педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності із застосуванням засобів інформаційних технологій. Неваріативними умовами експериментальної роботи були такі: однаковий термін експериментального навчання в контрольній та експериментальній групах; однакові форми та види перед- і постекспериментального контролю; один і той самий викладач.

Експериментальна перевірка результативності процесу іншомовної підготовки на основі педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів-правоохоронців засобами інформаційних технологій базувалася на порівняльному аналізі результатів, показаних курсантами контрольної та експериментальної груп. Було використано низку методів педагогічних досліджень, зокрема: опитування, анкетування, тестування, метод експертних оцінок тощо. Було упроваджено методики Р. Гарднера, А. Маркової [1], А. Реана, М. Чаркової [4], Г.-М. Чена.

Відповідно до логіки та алгоритму організації експериментальної роботи розглянемо дані, отримані нами під час проведення підсумкового

етапу педагогічного експерименту, і зіставимо їх із результатами констатувального експерименту. В експериментальному дослідженні кореляція рівнів сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів контрольної та експериментальної груп визначалася за критеріями особистісно-мотиваційного, когнітивного та діяльнісного блоків. Позитивні зміни в рівнях сформованості компетентностей кожного з означених блоків, які утворюють структуру формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, свідчать про динаміку змін рівня сформованості цього особистісного феномену.

Аналіз результатів, отриманих після проведення повторного анкетування на визначення рівня мотивації та ставлення до вивчення іноземної мови, засвідчив, що у курсантів експериментальної групи рівень мотивації значно підвищився. Поясненням зазначеним змінам може слугувати те, що навчання за допомогою засобів інформаційних технологій перетворює курсантів з пасивних реципієнтів навчальної інформації на активних учасників навчального процесу, адже робота з комп'ютерною програмою дає змогу самостійно ставити цілі навчання і відповідно до них визначати стратегії своєї діяльності, що сприяє підвищенню відповідальності курсантів за результати навчання. Через опосередковане управління у них з'являється відчуття незалежності. Вони мають можливість дійти до суті навчального матеріалу без стороннього втручання й у зручному індивідуальному режимі; здійснювати самоконтроль та самооцінювання набутих знань і умінь, що виключає можливість стресових ситуацій. Це підвищує якість навчальної роботи і змінює ставлення до навчального предмета у позитивний бік [3].

На відміну від курсантів контрольної групи, навчання яких проходило у традиційному форматі, що майже не привело до якісних змін у мотиваційній сфері, рівень мотивації до вивчення іноземної мови курсантів експериментальної групи підвищився. Цього вдалося досягти здебільшого за рахунок застосування проблемних методів навчання, що передбачали вирішення пізнавально-пошукових, пізнавально-дослідних та професійно-комунікативних навчальних завдань у процесі реалізації педагогічної технології.

Аналіз отриманих результатів щодо якості засвоєння іншомовних знань та розвитку мовленнєвих умінь курсантів експериментальної групи дав можливість зробити висновок про те, що застосування на заняттях засобів інформаційних технологій сприяло суттєвому підвищенню кількості курсантів, які змогли перейти з низького рівня на середній (17%) і високий (8%). При цьому на 21% знизилася кількість курсантів з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента формування професійної іншомовної комунікативної компетентності. У контрольній групі зміни були незначними. Такі позитивні зрушення щодо сформованості когнітивного компонента професійної іншомовної комунікативної компетентності у курсантів експериментальної групи пояснюються перевагами використання засобів інформаційних технологій над традиційними методами навчання.

Так, застосування на заняттях мультимедійних комп'ютерних програм уможливило здійснення синкретичного навчання, а саме одночасного зорового та слухового сприйняття інформації, що забезпечувало стимуляцію декількох сенсорних систем особистості.

Крім того, взаємодія курсантів з навчальним інформаційним середовищем вимагала постійного підтримання високого рівня активності, концентрації уваги, значної інтенсифікації мислення та пам'яті. Беззаперечним є те, що все це могло бути реалізовано тільки за допомогою засобів інформаційних технологій. Формування графічного образу слова паралельно з його звуковим та моторним образами, що дає змогу втілити лише комп'ютер, сприяло поглибленню лінгвістичного й семантичного досвіду курсантів як основи їх розумово-мнемонічної діяльності, а також розвитку перцептивних навичок читання та формуванню граматичних навичок. Повторне тестування, спрямоване на виявлення лінгвокраїнознавчих та соціолінгвістичних знань майбутніх офіцерів міліції, показало, що у курсантів контрольної групи сталися несуттєві позитивні зміни у кількісних показниках. Курсанти експериментальної групи, які мали можливість вивчати специфіку діяльності правоохоронних структур країн Співдружності, продемонстрували набагато кращу обізнаність у питаннях, пов'язаних з особливостями правової сфери англійських держав. Підвищення ж рівня соціолінгвістичних знань – на рівні правильності та доцільності використання тих чи інших засобів вербальної та невербальної комунікації у певних ситуаціях іншомовного спілкування – ми пов'язуємо з уведенням у навчальний процес навчальних відеофільмів, орієнтованих на ознайомлення з нормами та правилами спілкування, прийнятими в різних країнах світу.

Позитивні зміни у рівнях сформованості умінь використання комунікативних технік та навичок публічного англійського мовлення курсантів зумовлені спеціально побудованим процесом іншомовної підготовки, основу якого становили комунікативний метод та ігрові форми навчання. Комунікативне наповнення занять в експериментальній групі, яке передбачало створення природного професійного іншомовного середовища, спрямованого на практичне оволодіння англійською мовою для спеціальних цілей, стало головним чинником у подоланні курсантами психологічного бар'єра при спілкуванні іноземною мовою. Проведення психолінгвістичних тренінгів озброїло курсантів набором комунікативних технік професійно спрямованого монологічного, діалогічного та полілогічного мовлення – як попередньо підготовленого, так і спонтанного, що в сукупності стимулювало розвиток мислення англійською мовою [2]. Використання активних методів навчання (рольові, ділові та професійні ігри) на основі застосування мультимедійних комп'ютерних програм передбачало залучення курсантів до змодельованої професійної іншомовної комунікативної діяльності, що сприяло нагромадженню майбутніми працівниками ОВС професійних іншомовних знань та удосконаленню їхніх комунікативних навичок.

**Висновки.** Статистичний аналіз одержаних результатів засвідчив істотні відмінності рівнів сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів експериментальної групи порівняно з контрольною. Отже, результатом експериментальної роботи з упровадження педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України засобами інформаційних технологій є підвищення рівня сформованості означеної компетентності майбутніх офіцерів міліції.

Подальшого наукового дослідження потребують питання формування соціокультурної компетентності курсантів-правоохоронців.

#### **Список використаної літератури**

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06 “Юридична психологія” / Л.І. Мороз. – К., 2008. – 37 с.
3. Правові основи міжнародної діяльності МВС України : зб. міжнарод.-прав. док. : у 2 т. / МВС України. Відділ міжнародних зв’язків. – К. : МВС України, 1997. – Т. 2. – 255 с.
4. Чаркова М.Н. Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации / М.Н. Чаркова // Педагогическая психология. – 2003. – № 2. – С. 43–51.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2013.*

---

#### **Шумский А.Л. Экспериментальная проверка эффективности педагогической технологии формирования индивидуальной коммуникативной компетентности курсантов – будущих офицеров милиции**

*В статье освещены результаты внедрения в учебный процесс по иностранному языку педагогической технологии формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности курсантов – будущих офицеров милиции. Обоснована эффективность использования средств информационных технологий на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях МВД Украины.*

**Ключевые слова:** *иноязычная подготовка, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, средства информационных технологий.*

#### **Shumsky O. The experimental verification of educational technology of forming the students – future law enforcement officers’ professional foreign language communicative competence**

*In the paper it is defined that forming the professional foreign language communicative competence is an integral part of law enforcement officers’ professional education. The necessity of elaborating and implementing the educational technology of forming the students – law enforcement officers’ professional foreign language communicative competence was stipulated by the low level of the development the above-mentioned competence which was detected on the results of the ascertaining experiment. The preliminary analysis of the contents, forms and methods of foreign language training of future law enforcement officers lets us make an assumption that forming the professional foreign language communicative competence of students will be more effective provided the introduction of modern information technologies in the process of foreign language teaching.*

*The experiment was carried out in accordance with the general scientific principles, that is: the experiment based on the hypothesis of the research; the efficacy of the educational technology was defined on the basis of the appropriate criteria and indicators and the validity*

of the obtained results was checked with mathematical statistics methods. The second-year students of Kharkiv National University of Internal Affairs took part in the experiment.

In the empirical research the correlation of the levels of professional foreign language communicative competence development of students of control and experimental groups was defined on two groups of criteria: personal and motivational, cognitive and activity blocks. Positive changes in the levels of development of competences of each block, which form the structure of forming professional foreign language communicative competence, prove the dynamics of changes in levels of this personal phenomenon development in general.

According to the analysis of the results of the repeated poll on defining the motivation level and attitude towards studying the foreign language the motivation level of the students of the second experimental group rose significantly. The analysis of the obtained results on the quality of the experimental group students' mastering foreign language knowledge and speaking skills development proves that applying information technologies at classes has favoured the significant increase in the number of students who managed to go from the medium (17%) to high level (8%).

However the number of students with the low level of the cognitive component development decreased by 21%. In the control group there were no significant changes. Positive changes in the students' levels of development of the skills of using communicative techniques and public English speaking skills are stipulated by the specially built process of the foreign language teaching which is based on the communicative method and teaching with games.

The statistical analysis of the obtained results demonstrated significant changes in levels of development of professional foreign language communicative competence of the students of the experimental group compared with the ones of the control group.

**Key words:** foreign language education, professional foreign language communicative competence, means of information technologies.

## КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

*У статті проаналізовано різні трактування термінів “компетентність” і “компетенція”. Розкрито суть компетентнісного підходу як методологічного принципу дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, студент, моніторинг, навчальні досягнення, вищий педагогічний навчальний заклад.

У процесі пошуку ефективних шляхів і методів удосконалення системи підготовки майбутніх учителів особливу увагу приділяють визначенню оптимальної системи оцінювання цих результатів, що дасть змогу робити адекватні висновки про якість зазначеної підготовки. Одним із важливих її показників є рівень навчальних досягнень студентів, що зумовлює актуальність проблеми їх моніторингу.

Як засвідчує аналіз наукових праць, авторами проаналізовано різні аспекти порушеної проблеми. Так, суть поняття моніторингу та його роль в освітньому процесі розкрито в наукових працях А. Белкіна, І. Маслікової, В. Приходька, С. Сіліної та ін. Питання педагогічної кваліметрії, діагностики якості освіти досліджено Л. Давидовим, Н. Єфремовою, О. Касьяною та ін. Можливості застосування інформаційних технологій у моніторинговій процедурі висвітлено в доробках Д. Матроса, Т. Корчинської, Т. Тягунової та ін. Різні підходи до трактування поняття “навчальні досягнення” стосовно різних суб’єктів освітнього процесу охарактеризовано в публікаціях Л. Бобрової, М. Дубцової, О. Пліско та ін. Разом з цим, існуюча система моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ не відповідає висунутим у руслі модернізації системи вищої педагогічної освіти вимогам, що потребує продовження наукового пошуку у визначеному напрямі. У свою чергу, це вимагає обрання оптимальної методологічної бази дослідження. Визначено, що одне з центральних місць у ній має займати компетентнісний підхід.

**Метою статті** є розкриття суті компетентнісного підходу як методологічного принципу дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень педагогічних ВНЗ.

Очевидно, що компетентнісний підхід тісно пов’язаний з такими феноменами, як компетентність і компетенція. У Словнику з педагогіки компетентність визначено як: 1) особисті можливості посадової особи та її кваліфікації (знання; досвід), що дають їй змогу брати участь у розробці певного кола рішень або приймати рішення самостійно завдяки наявності необхідних для цього знань і навичок; 2) рівень освіченості, що визнача-

ється ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної чи практичної діяльності. У свою чергу, компетенція (від лат. *competere* – добиватися, відповідати, підходити) – це: 1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів чи посадових осіб під час здійснення ними своїх функцій; 2) коло питань, у яких особа є обізнаною та має відповідний досвід [2].

Деякі науковці [6; 7] поняття “компетенція” висвітлюють як деяку попередньо задану вимогу (норму) до освітньої підготовки людини, що являє собою сукупність визначених особистісних властивостей (знань, умінь, навичок, особистісних якостей тощо), необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно визначеного кола предметів і процесів. У такому разі компетентність визначається як результат оволодіння індивідом певною компетенцією, про що свідчить засвоєння ним цих попередньо визначених особистісних властивостей, набуття мінімального досвіду діяльності в заданій сфері, а також сформованість у нього особистісного ставлення до цієї діяльності та її предмета.

У руслі дослідження слід також відзначити, що згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Training, Performance and Instruction), поняття компетентності визначається як спроможність людини кваліфіковано виконувати роботи чи поставлене завдання. При цьому компетентність включає в себе набір знань, навичок і ставлень особистості, який дає їй змогу ефективно діяти чи реалізовувати певні функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі чи певній діяльності [8].

Підвищення значущості поняття компетентностей у сучасній освіті пов'язане з тим, що вони дають змогу більш адекватно відобразити готовність людини до життя й діяльності в сучасному суспільстві, до здійснення подальшого особистісного самовдосконалення. У світлі цього педагогічний процес має спрямовуватися на забезпечення оволодіння кожним його суб'єктом знаннями та технологіями, що задовольняють індивідуальні й суспільні потреби, готують його до виконання нових ролей у динамічно змінюваному соціумі.

Важливо також відзначити, що сьогодні формування основних цілей освіти відбувається не на рівні окремої країни, а на міждержавному рівні, що дає змогу визначити загальну освітню політику, спрямовану на поглиблення та зміцнення співпраці в межах міжнародної спільноти. У світлі цього основні пріоритети й цілі освіти проголошуються в міжнародних конвенціях та інших документах, що визначають подальшу стратегію її розвитку [3, с. 7].

Зокрема, в цих документах визначаються основні види компетентностей, якими має оволодіти сучасна людина. Центральне місце серед них займають ключові (базові, універсальні) компетентності, що мають інтегративний характер і забезпечують готовність людини до діяльності в основних соціальних сферах. Очевидно, що ключові компетентності належать до загальнопредметного змісту освітніх стандартів. Формуючи основний

набір найзагальніших понять, під час розробки навчальних програм і планів ці компетентності конкретизуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей на рівні змісту окремих навчальних дисциплін та життєвих сфер особистості.

У наукових працях пропонуються різні підходи до визначення групи ключових компетентностей. Не зупиняючись докладно на результатах аналізу цих підходів, відзначимо, що під час обговорення цього питання в межах роботи Організації економічного співробітництва було визначено три основні категорії ключових компетентностей, а саме: 1) автономна діяльність; 2) інтерактивне використання засобів; 3) уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Так, автономна діяльність забезпечується такими вміннями індивіда: робити вибір з позиції громадянина, сім'янина, робітника, споживача тощо; визначати й обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з індивідуальними цінностями, складати на цій основі та реалізовувати на практиці власні плани й проекти; усвідомлювати, як функціонують різні системи (контексти), та власну позицію стосовно них, можливі наслідки дій і врахування багатьох факторів у своїх діях.

Інтерактивне використання засобів передбачає наявність таких здатностей: ефективно використовувати мови й комунікативні символи в різних ситуаціях для досягнення поставлених цілей, розвитку власних знань та можливостей; застосовувати інформацію та засвоєні знання для формування можливих варіантів дії, прийняття рішень та реалізації активних дій; застосовувати нові інтерактивні технології на основі розвитку відповідних технічних здібностей та ІКТ-умінь, упровадження нових форм взаємодії з використанням цих технологій. Уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах виявляються за таких здатностей індивіда: успішно взаємодіяти з іншими людьми; співпрацювати з ними в досягненні загальних цілей; запобігати конфліктам та за необхідності розв'язувати їх [3, с. 5–13].

Не викликає сумніву, що професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ має також забезпечити формування в них професійної компетентності. Під час проведення дослідження встановлено, що ця компетентність трактується науковцями, як: 1) здатність людини до ефективної інтелектуально й особистісно зумовленої професійної діяльності; 2) загальна спроможність і готовність до її здійснення; 3) високий рівень фахової підготовленості; 4) відповідність високим стандартам у професійній діяльності; 5) відповідність тим характеристикам, вимогам, що зумовлює професійна робота, масштабу та складності її основних завдань, динаміці змінних умов; 6) здатність особистості реалізуватися як успішний та ефективний фахівець; 7) володіння вміннями використовувати набуті компетентності для конструктивного вирішення соціально-професійних завдань, здатність до задоволення основних потреб особистості й суспільства; 8) сформованість досвіду міжособистісної взаємодії, відповідність людини деяким системним вимогам, що дає змогу досягати спільного результату у фаховій діяльності; 9) сукупність структурованих наборів знань, умінь, навичок і

стосунків, що набуваються в процесі навчання, успішні результати цього процесу; 10) властивість особистості професійно розвиватися [1]. У контексті обраної проблеми слід конкретизувати, що професійна компетентність учителя розуміється як: володіння ним необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, професійного спілкування й особистості педагога як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності й поведінки [2, с. 133].

У світлі вищевикладеного слід відзначити, що реалізація компетентнісного підходу у вищій школі забезпечує спрямованість педагогічного процесу на формування у студентів всіх необхідних для професійної й особистісної самореалізації компетентностей. Конкретизуючи цю ідею, Л. Парашенко підкреслює, що суть цього підходу полягає у зміщенні наголосу з накопичення суб'єктами навчання визначених знань, умінь і навичок на розвиток у них спроможності “практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій” [4, с. 73].

О. Пометун наголошує, що впровадження компетентнісного підходу вимагає переосмислення загальних цілей освіти за умов її варіативності. У свою чергу, це зумовлює необхідність внесення змін у підходи й механізми формування змісту освіти, а як наслідок – і в стандарти освіти. Як відомо, в межах традиційної знанневої парадигми освіти формування її змісту відбувалось на основі встановлення “обов’язкового мінімуму знань”, що зумовлювало визначення вимог до навчальних досягнень молодих людей як фіксацію рівня (форми) досягнення ними заданого мінімуму. Запровадження компетентнісного підходу передбачає формування змісту освіти з огляду на бажаний кінцевий результат, тобто як набуття молодими людьми визначених компетентностей, а вже на основі цього здійснення відбору й уточнення змісту навчальних предметів, що може забезпечити досягнення цього результату [5, с. 42].

**Висновки.** Отже, на підставі вищевикладеного можна підсумувати, що одним з основних завдань професійної підготовки майбутніх учителів є формування в них необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному інформаційному суспільстві компетентностей. Причому центральне місце в цій системі займають ключові та професійна компетентності.

У свою чергу, як наголошує О. Овчарук, включення компетентностей до змісту освіти вимагає запровадження їх вимірників у систему моніторингу її якості [3, с. 8]. А це значить, що діагностика навчальних досягнень студентів не повинна обмежуватися тільки визначенням рівня засвоєння ними професійно необхідних знань і вмінь. Зокрема, цей моніторинг має охоплювати вивчення стану сформованості в майбутніх фахівців визначених компетентностей. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що компетентнісний підхід є важливим методологічним принципом

вивчення моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ, який дає змогу на основі забезпечення відповідності цієї процедури змісту вищої педагогічної освіти та вимогам щодо її засвоєння формулювати адекватні висновки про рівень навчальних досягнень майбутніх учителів та прогнозувати їхні подальші зміни на шляху професійного становлення. У подальшому науковому пошуку планується розкрити суть інших наукових підходів, що становлять методологічну базу дослідження порушеної проблеми.

#### **Список використаної літератури**

1. Зінчук Н.А. Теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів / Н.А. Зінчук // Педагогічний дискурс. – 2009. – № 5. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2009\\_5/sndex.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/sndex.html).
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д. : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
3. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О.В. Овчарук // Компетентный подход в современной образовании: мировой опыт и украинские перспективы / под заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
4. Паращенко Л.І. Технология формирования ключевых компетентностей в старшкласників: практичные подходы / Л.І. Паращенко // Компетентный подход в современной образовании: мировой опыт и украинские перспективы / под заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
5. Пометун О.І. Дискусия украинских педагогов навколо питань запровадження компетентного подхода в украинской образовании / О.І. Пометун // Компетентный подход в современной образовании: мировой опыт и украинские перспективы / под заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–76.
6. Ткачова Н.О. Аксиологический подход к организации педагогического процесса в загальноосвітньому навчальному закладі: монография / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ ім. Т.Г. Шевченка ; Х. : Вид-во “Каравела”, 2006. – 300 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. Spector J. ERIC Clearinghouse on Informational and Technology Syracuse NY / J. Spector, Michael-de la Teja Peana // Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence Competencies and Certification. – P. 1.

*Стаття надійшла до редакції 30.08.2013.*

---

#### **Щеблыкина Т.А. Компетентностный подход как методологический принцип исследования проблемы мониторинга учебных достижений студентов педагогических вузов**

*В статье проанализованы разные трактовки терминов “компетентность” и “компетенция”. Раскрыта сущность компетентностного подхода как методологического принципа исследования проблемы мониторинга учебных достижений студентов педагогических вузов.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, студент, мониторинг, учебные достижения, высшее учебное педагогическое заведение.

### **Shcheblykina T. Competence-Based Approach as a Methodological Principle of Research on Monitoring of Educational Achievements of Pedagogical Universities Students**

*The article states that in the search for effective ways and methods of improving of the system of future teachers' training, the determination of the optimal evaluation system of the results is greatly focused on. Such system will give an opportunity to make adequate conclusions about the quality of such training. One of important indicators is the level of students' academic performance, which leads to the relevance of its monitoring.*

*As it was determined, the importance growth of the competence concept in modern education is directly connected with the fact that it can more adequately reflect the willingness of people to live and act in today's society, to implement further personal improvement. According to this, educational process is to be aimed at ensuring of subject knowledge and technologies mastery by every educational subject, that will meet individual and social needs and prepare him/her to take on new roles in dynamically changable society. The implementation of competence-based approach in higher educational establishment provides the tendancy of educational process to form all the necessary professional competencies and personal self-actualization of the students. It was found that the essence of this approach is in emphasis shifting from knowledge and skills accumulation by educational subjects to development of their capacity to act practically.*

*On the basis of the scientific paper analysis it was also determined that the implementation of competence-based approach requires rethinking of the overall objectives of education in terms of its variability. In turn, it necessitates changes in the approaches and mechanisms of curriculum, and as a result, the amendments in the standards of education as well. As it is known, within the traditional cognitive paradigm of education its content formation took place on the basis of establishing of compulsory minimum set of knowledge that led to requirement to the educational achievements of young people as a way of specified minimum level (form) record. The introduction of competence-based approach involves the formation of educational content with regard to the desired outcome, i. e. the identified competencies gaining by young people, and basing on this the selection and specification of subjects content implementation that can provide the achievement of this result. In turn, the inclusion of competencies into the curriculum requires the introduction of its measures into monitoring system of educational quality. This means that the diagnosis of students' educational achievements should not be limited to determining of the necessary professional knowledge and skills assimilation level. In particular, this monitoring should include the study of the formation of future professionals' identified competencies. This suggests that the competence-based approach is an important methodological principle of the problem study of monitoring of the academic performance of pedagogical university students.*

**Key words:** *competence-based approach, a student, monitoring, educational achievements, higher educational institutional establishment.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.018.2

Д.В. АЛФІМОВ

### СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

*У статті висвітлено особливості сучасного загальноосвітнього навчального закладу з позицій виховання лідерських якостей школярів, основні нормативно-правові документи, на основі яких функціонує сьогодні загальноосвітня школа в Україні.*

**Ключові слова:** школа, лідерська самореалізація, демократична педагогіка.

Сучасне суспільство потребує виховання успішної людини з розвинутими лідерськими, діловими якостями, підготовленої для самореалізації в сучасному світі, яка адекватно реагуватиме на зміни, що в ньому відбуваються, а також буде постійно самовдосконалюватись.

Безумовно, вирішальну роль у становленні особистості учня має загальноосвітній навчальний заклад. Між дитинством, яке майже повністю належить сім'ї, та юністю, яку більшість людей присвячує оволодінню професією та особистісному становленню в соціальному й професійному середовищі, школа стає найважливішим соціальним осередком розвитку й становлення особистості дитини та підлітка. Сучасний український дослідник І. Єрмаков відзначає, що впродовж майже десяти років жодна соціальна інституція не може змагатися зі школою за глибиною та силою впливу на життя особистості [1, с. 142].

Отже, в сучасних умовах потужним стратегічним ресурсом, що може адекватно відповісти на виклики часу, забезпечити якісно новий за змістом і формою рівень підготовки учня й педагога, є освітній процес сучасної загальноосвітньої школи.

Особливості розвитку сучасного загальноосвітнього навчального закладу висвітлюються в дослідженнях В. Алфімова, І. Беха, І. Єрмакова, А. Кондакова, В. Рубцова тощо. Окремі аспекти виховання лідерських якостей особистості в системі шкільної освіти представлені в працях Т. Вежевич, І. Пескової, В. Сбитневої, Є. Тихомирової, О. Хмизової, О. Цикаришвілі, В. Ягоднікової та ін.

Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні зумовили зростання інтересу до виховання лідерських якостей особистості. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної школи є виховання лідерів. Школа має бути державно-громадським загальноосвітнім закладом, який спрямовує свою діяльність на виховання лідерських якостей школярів, за змістом і формами роботи відповідає потребам України, її становленню й розвитку як суверенної держави.

*Метою статті* є визначення специфіки сучасної загальноосвітньої школи у вихованні лідерських якостей школярів.

Сьогодні загальноосвітня школа в Україні функціонує на основі Конституції України, Законів України “Про освіту” і “Про загальну середню освіту”, низки інших законодавчих документів і підзаконних актів [3–6; 8]. Усі вони створюють основу для ефективного виконання завдань, що стоять перед загальною середньою освітою й зумовлюють її інноваційний характер, спрямованість на профільне навчання, творчий розвиток особистості тощо.

У Законі України “Про освіту” зазначено, що “метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [4]. Основним видом середніх навчальних закладів є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший – початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту, другий – основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту, третій – старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту [4].

Закон України “Про загальну середню освіту” визначає, що загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру й виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності. Загальна середня освіта є обов’язковою основною складовою безперервної освіти.

Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [3].

У ст. 17 Закону України “Про загальну середню освіту” зазначено, що виховання учнів (вихованців) у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється в процесі урочної, позаурочної та позашкільної роботи з ними. Цілі виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах визначаються на основі принципів, закладених у Конституції України, законах та інших нормативно-правових актах України.

Система освіти має забезпечувати:

– формування особистості, професіонала-патріота України, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко

орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлений до життя і праці у XXI ст.;

- виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання культури миру й міжособистісних відносин;

- формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу й сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання;

- розвиток у дітей і молоді творчих здібностей, підтримку обдарованих дітей і молоді, формування навичок самоосвіти й самореалізації особистості.

Зауважимо, що сьогодні українському суспільству потрібна школа, яка:

- стає прообразом вільного демократичного суспільства, втілює в собі його основні ознаки й забезпечує вироблення в учнів системи цінностей громадянського суспільства, звички й навички жити в умовах вільної самоврядної громади, що у своїй сукупності впливає на поведінку учнів за межами школи й сприяє вкоріненню демократичного укладу в житті співтовариства;

- забезпечує єдність освіти й життя учнів, включення їх у соціальні практики, суспільно корисну діяльність, використання ресурсів співтовариства для підвищення ефективності роботи школи, а ресурсів школи для розвитку й консолідації співтовариства;

- перетворює соціальну спрямованість освіти в активну силу демократичних реформ, а взаємодію органів влади, бізнесу, співтовариства тощо – у рушійну силу розвитку школи як соціально-освітнього інституту відкритого типу.

Сучасна школа – школа лідерів, яка освічує дітей через включення в продуктивну трудову діяльність, що стимулює їхнє ознайомлення з досягненнями науки й техніки, освоєння ними досягнень людської культури, привчає до ефективного співробітництва, розвиває самодисципліну, вчить приймати самостійні відповідальні рішення, забезпечує органічну єдність шкільного виховання й навчання із широкими процесами соціалізації, а освіт – з повсякденним життям дітей.

Серед безлічі завдань, що стоять перед усіма трьома ступенями сучасної загальноосвітньої школи, є виховання у школярів лідерських якостей. Це завдання характеризує прагнення сучасної освіти України до інтеграції у світове і європейське співтовариство, виховання особистості, яка вміє очолити групу людей не тільки задля корисних суспільних цілей, а й задля власного самовдосконалення, тобто лідера не тільки для інших, а й для себе. Лідерська самореалізація – важливий аспект функціонування творчої особистості. Творцю мало створити творчий продукт – треба ще його вміти презентувати й навіть добитися його впровадження.

Сьогодні українська школа орієнтується на вимоги демократичного суспільства, де філософія і методологія освіти виконують важливу роль у

справі формування свідомості молодого покоління. Крім цього, для різнобічного й гармонійного розвитку зростаючої особистості необхідно, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу і всього людства.

У сучасній програмі “Основні орієнтири виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів України” [9] зазначено, що головною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального й природного довкілля та самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне до вільного саморозвитку й збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої в тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Метою виховання, як зазначає І. Бех, є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал [9]. Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та є критерієм ефективності виховного процесу.

Сьогодні сучасна загальноосвітня школа має орієнтуватися на таку соціальну конвенціональну норму, яка виступає своєрідним суспільним договором між особистістю, сім'єю, суспільством і державою. Можна говорити, що це новий тип відносин між основними суб'єктами, який диктують вимоги до системи освіти і дає змогу найповніше реалізувати права людини й громадянина. Цей тип відносин заснований на принципі взаємної згоди особистості, сім'ї, суспільства й держави у формуванні й реалізації політики у сфері освіти, їх солідарної відповідальності за результат освіти.

Провідна роль в організації постійного соціального діалогу, координації дій різноманітних суб'єктів виховання належить школі. Це вимагає від педагогів і наявності фундаментальних соціально-гуманітарних знань, і сформованості громадянської позиції й ціннісного ставлення до професії, і володіння психолого-педагогічними й соціально-педагогічними компетенціями на достатньо високому рівні.

Українська школа, приймаючи як найважливіше стратегічне завдання освіти розвиток людського капіталу держави, намагається передбачити, яким суспільство має бачити свого випускника. Аналіз державних документів у галузі освіти України, вивчення моделей випускника сучасної загальноосвітньої школи дає змогу окреслити такий портрет її випускника:

- любить Україну, поважає український народ, його культуру й духовні цінності;
- приймає традиційні цінності українського громадянського суспільства, людства, сім'ї, відповідає за долю України;

- творча особистість, мотивована на освіту й самосвіту протягом усього свого життя;
- має науковий світогляд, володіє основами наукових методів пізнання світу;
- здатний здійснювати дослідницьку роботу й інформаційну діяльність;
- усвідомлює себе особистістю, соціально активний, поважає закон і правопорядок, виконує свої обов'язки перед сім'єю, суспільством, державою, Батьківщиною, людством;
- поважає інших людей, вміє вести конструктивний діалог;
- виконує і пропагує правила здорового й безпечного способу життя;
- готовий до усвідомленого вибору професії, розуміє її моральні основи;
- готовий до взаємодії з іншими людьми заради досягнення загальних, у тому числі загальнозначущих, результатів.

Цей портрет мають доповнити якості, які характеризують його як лідера, а саме:

- відповідальний, вимогливий до себе, з людьми, у виконанні справи;
- чесний перед собою й людьми, з якими працює;
- самостійний у виконанні дорученої справи;
- спроможний до співчуття і співпереживання (емпатія);
- здатний активно впливати на інших;
- вміє спілкуватися та уважно слухати співрозмовника, комунікативний;
- організований у будь-яких сферах життєдіяльності;
- вміє показати особистий приклад у поведінці й діяльності;
- упевнений у собі;
- досвідчений у виконанні доручених справ;
- вміє управляти собою, володіє емоціями;
- готовий приймати відповідальні рішення.

Незважаючи на контурний характер такого портрету, зрозуміло, що він дає змогу посилити головне завдання освіти – творення особистості, яка має бути наділена всіма переліченими якостями, бути здатною до неперервного особистісно-професійного самовдосконалення, мати рефлексивний досвід.

Для виконання такого завдання загальноосвітньої школи, як виховання лідерських якостей школярів, необхідна інтегрована навчальна й позанавчальна діяльність дітей, що вимагає консолідованих зусиль багатьох соціальних суб'єктів: школи, сім'ї, позашкільних закладів, громадських об'єднань, включаючи й дитячо-юнацькі рухи й організації. Але провідна, змістовно визначальна роль у цій консолідації належить педагогічному колективу загальноосвітньої школи. Школа має перейти від виховної роботи, яка побудована на проведенні окремих заходів, які часто не пов'язані за

змістом діяльності дитини в школі, сім'ї, групі ровесників, у суспільстві, у його соціальному й інформаційному середовищі, із системним духовно-моральним розвитком і вихованням учнів.

**Висновки.** Отже, виховання лідерських якостей особистості в загальноосвітній школі – це окремий напрям роботи, не тільки організація роботи органів учнівського самоврядування або інших угруповань дітей і молоді, це системна повсякденна, багаторічна, протягом усього перебування учня в школі робота педагогічного колективу. Подальше дослідження передбачає обґрунтування технології виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі.

#### Список використаної літератури

1. Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – К. : Освіта України, 2007. – 212 с.
2. Закон України “Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу” // Освіта України. – 2010. – № 55. – 23 липня.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28.
4. Закон України “Про освіту”. – К., 1996.
5. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 24.
7. Корнетов Г. Феномен демократической педагогики / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2010. – № 1. – С. 52–61.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
9. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / за заг. ред. І.Д. Беха // Практика управління закладом освіти. – 2011. – № 2–5. – С. 7–26.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.*

#### **Алфимов Д.В. Специфика воспитания лидерских качеств школьников в современной общеобразовательной школе**

*В статье представлены особенности современного общеобразовательного учебного заведения с позиций воспитания лидерских качеств школьников, основные нормативно-правовые документы, на основе которых функционирует сегодня общеобразовательная школа в Украине.*

**Ключевые слова:** школа, лидерская самореализация, демократическая педагогика.

#### **Alfimov D. Education of leader qualities of schoolboys is at modern general school**

*In the article the features of modern general educational establishment are examined from positions of education of leader qualities of schoolboys, basic normative-legal documents on the basis of which general school functions today in Ukraine.*

*Demands which are made before modern school reveal: to incarnate in itself the lines of democratic society and provides making at students systems of values of civil society, habits and skills to live in the conditions of free self-governing community, that in the totality influences on behavior of students outside school and assists the taking root of the democratic mode in life of association.*

*Modern school is examined, as school of leaders, that enlightens children through plugging in productive labour activity, that stimulates their acquaintance with the achievements of scitech, mastering by them achievements of human culture, trains to the effective collaboration, develops самодисципліну, teaches to accept independent responsible decisions, provides organic unity of school education and studies with wide processes that socialize, and education with everyday life of children.*

*Shown orientation of Ukrainian school on the requirements of democratic society, where philosophy and methodology of education carry out an important role on business forming of consciousness of the young generation*

*Essence of the program “the Basic reference-points of education of students of general educational establishments of Ukraine” is examined, которая puts the main tendency of education of forming of the system of the valued relation of personality to the social and natural environment and itself.*

*Ukrainian school that accepting in quality of major strategic task educations development of human capital of the state is examined, tries to provide for, society must see the graduating student that. he analysis of state documents such portrait of her graduating student allows in industry of formation of Ukraine, study of models of graduating student of modern general graduate school.*

*For the such job of general school processing as education of leader qualities of schoolchildren, the necessary is integrated educational and позанавчальна activity of children, that requires the consolidated efforts of many social subjects,,: school, family, out-of-school establishments, public associations, including child’s youth motions and organizations.*

*School must go across from educator work, that is built on realization of separate events, that is often unconnected inter se with maintenance of activity of child at school, family, group of persons of the same age, in society, in his social and informative surroundings, to system spiritually-moral development and education of students.*

**Key words:** *school, leader self-realization, democratic pedagogics.*

## СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ И ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ НОРМАТИВНО-ПОДУШЕВОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ

*В статье представлена модель разновозрастной сельской малокомплектной школы; определены особенности функционирования на территории Томской области в условиях нормативно-подушевого финансирования.*

**Ключевые слова:** малокомплектная сельская школа, разновозрастное обучение, межпредметность, интегративность, содержание образования для разновозрастного обучения, разновозрастная группа, разновозрастной класс-комплект.

Глубокие перемены в социально-экономической и политической жизни современной России привели к модернизации системы образования, одним из проявлений структурных изменений которой является формирование видового разнообразия образовательных учреждений (далее – ОУ), в том числе и сельских.

В настоящее время можно констатировать некоторые тенденции, определяющие особенности развития современной школы. Уменьшающийся год от года численность и плотность населения в большинстве субъектов РФ, большие расстояния между населенными пунктами и низкая степень развитости инфраструктурных характеристик обуславливают значительный рост числа малых школ не только в сельской местности, но и в городах. В различных региональных образовательных системах число малокомплектных и малочисленных ОУ составляет от 30% в центральных плотно населенных территориях до 80% в поселениях Сибири, Дальнего Востока, Севера.

Это устанавливает необходимость формирования для каждого ученика индивидуальной образовательной траектории его личностного развития и, соответственно, разработки и апробации иной педагогической и организационной модели этого типа ОУ. Постепенная эволюция педагогической системы малокомплектной школы (далее – МКШ), в том числе объединение классов, создание новых разновозрастных учебных планов и др., имевшая практический характер, потребовала конкретных научных поисков по обоснованию целеполагания, формирования содержания образования для разновозрастного обучения и способов его реализации.

Введение нормативно-подушевого финансирования породило целый ряд проблем, связанных со сменой структуры, содержания, технологий реализации образовательного процесса, системы оплаты труда, что обусловило реформирование как дидактической, воспитательной, ресурсной подсистем МКШ, так и управления данным типом ОУ. В этой связи необходимой пот-

ребностью явилось изучение всевозможных моделей МКШ России, выявление их историко-педагогических особенностей и разработка новой модели разновозрастной сельской МКШ на основе ретроспективного анализа.

Таким образом, актуальность этой темы обусловлена наличием объективных тенденций развития российского образования и педагогической науки: возрастанием требований государства и общества к деятельности сельских МКШ по вопросам качества, эффективности, доступности образовательных услуг; необходимостью формирования модели вариативной разновозрастной сельской МКШ, реализующей современные образовательные программы и инновационные педагогические технологии в рамках нормативно-подушевого финансирования.

**Цель статьи** – создание модели разновозрастной сельской малокомплектной школы и определение особенностей ее функционирования на территории Томской области в условиях нормативно-подушевого финансирования.

Проблемы сельских малокомплектных ОУ привлекают к себе пристальное внимание исследователей на протяжении последних десятилетий. В российской педагогической теории можно выделить ряд исследований, которые могут быть использованы при разработке и реализации модели разновозрастной сельской МКШ.

В рамках историко-педагогического анализа работ, направленных на изучение проблем развития МКШ в России, необходимо выделить несколько направлений. Социально-педагогические проблемы деятельности МКШ рассматривались в диссертациях В.Н. Егорова, Т.Г. Зеленовой, где анализировались механизмы взаимодействия социума и такого типа ОУ. Вопросы о способах формирования содержания образования поднимались М.М. Батербиевым, Т.Н. Леонтьевой, В.В. Сальниковой, О.Н. Тюленевой. С одной стороны, в их работах в полном виде представлены механизмы формирования содержания образования на основе интегративного подхода, с другой – до настоящего времени остался открытым вопрос о разработке вариантов региональных учебных планов для “малых” ОУ.

На достаточном уровне в 1980-х гг. были решены вопросы организации учебного процесса в целом, и урока в частности (Л.С. Дровалева, М.И. Зайкин, Л.Ф. Колесников, А.Е. Кондратенков). Сегодня отдельные аспекты процесса формирования содержания образования, технологии обучения в разновозрастных классах-комплексах, организации деятельности дидактической системы профильной МКШ описаны в работах А.А. Остапенко и его научной школы. Однако целостная дидактическая система МКШ, которая бы включала особенности целеполагания процесса обучения, единые подходы и способы формирования содержания образования, технологии его реализации, модели управления качеством образования, пока не разработана.

В педагогической науке широко представлены работы, определяющие специфику организации воспитательной системы в разновозрастных

детских коллективах (Л.Н. Байбородова, Е.В. Киселева, Е.И. Павлова, С.П. Плюшкина, А.А. Смирнова, С.В. Трусов).

В российской историографии существуют исследования, посвященные национальным МКШ Дагестана, Татарстана (Г.М. Мирзаева и др.), выявляющие механизмы, педагогические условия их развития. Однако инвариантной российской организационно-педагогической модели МКШ до настоящего времени не разработано.

Необходимо отметить, что существует определенный интерес к феномену сельской МКШ со стороны ученых непедагогических специальностей. Так, диссертационное исследование Е.А. Булгаковой посвящено особенностям формирования архитектуры сельских МКШ и характеризует элементы организационной структуры этого типа ОУ, основанной на требованиях САНиПИНа.

Отдельным блоком можно выделить работы, посвященные вопросам подготовки педагогов для работы в сельских МКШ в рамках профессионального и дополнительного профессионального образования (диссертации Р.Ф. Ахтариевой, Л.Г. Бобковой, С.У. Нимбуевой, Н.Г. Слепцовой, Н.А. Тишкиной).

Таким образом, до настоящего времени вопросы обоснования сущности модели разновозрастной сельской МКШ, особенностей ее подсистем остаются открытыми, что обусловило необходимость обращения к литературе, раскрывающей специфику сельской школы, обосновывающих в теоретическом плане те или иные аспекты ее функционирования:

- исследования по истории образования (Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, Ф.А. Фрадкин), посвященные описанию эмпирического материала по видовому разнообразию сельских школ;

- работы Ф.В. Габышевой, М.П. Гурьяновой, А.В. Морозова, Н.Г. Наумова, уточняющие комплексные характеристики сельской школы;

- труды Л.С. Дровалева, Л.Ф. Колесникова, Г.Ф. Суворовой, Р.М. Шерайзиной, связанные с различными аспектами проектирования сельской малочисленной и МКШ, в том числе в рамках комплексных программ “Сельская школа” конца 80-х – начала 90-х гг. XX в.;

- концепции формирования содержания образования (Н.А. Зориной, В.С. Леднева, Г.Н. Прозументовой), механизмы его совершенствования на основе межпредметности, комплексности (Г.И. Беленький, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Н.Ф. Талызина) и разновозрастности (Л.В. Байбородова, Дж. Дьюи, А.С. Макаренко), способствующие разработке способов формирования содержания образования для разновозрастного обучения в МКШ;

- созданные в 1960–1980-х гг. методики преподавания в МКШ (Л.С. Дровалева, М.И. Зайкин), описывающие основания разновозрастного обучения.

Анализ научных публикаций, диссертационных работ и потребностей реальной образовательной практики позволяет говорить о том, что в

процессе значительного увеличения числа МКШ до настоящего времени не обоснована их современная специфика, не разработаны модели разновозрастных малокомплектных ОУ на селе.

Указанные недостатки в теории и практике моделирования разновозрастных сельских МКШ объективно обусловлены наличием противоречий между:

- традиционными сельскими МКШ и потребностью со стороны государства и общества в разработке современных разновозрастных моделей МКШ, готовых к реализации образовательного процесса в условиях нормативно-подушевого финансирования, развития материально-технической и учебно-методической баз ОУ;

- недостаточной выявленностью типологии сельских МКШ в истории педагогики России как основания моделирования разновозрастной школы и необходимостью комплексного анализа современных малокомплектных ОУ;

- потребностью раскрытия теоретических предпосылок моделирования разновозрастных сельских малокомплектных учреждений и низкой степенью разработанности подсистем сельской МКШ России.

Наличие этих противоречий обусловило проблему, заключающуюся в необходимости обоснования сущности модели разновозрастной сельской МКШ, особенностей подсистем, условий, критериев, показателей оценки ее деятельности.

На протяжении всего периода существования сельской школы её основным типом выступала МКШ, испытывавшая на себе изменения социокультурного и экономико-политического характера. В результате проведенного историко-педагогического анализа развития сельской школы России нами выделены пять этапов, отражающих специфику разновозрастных сельских МКШ. На основании “Изменения роли государства и общественности в создании, поддержке и обеспечении деятельности данного вида школ на селе” проанализированы модели разновозрастной сельской МКШ или причины их отсутствия, соответствующие каждому выявленному этапу:

- I этап “Генезис различных видов сельских МКШ” (XIX – нач. XX вв.) характеризовался функционированием на селе начальных школ различной ведомственной принадлежности, специфика которых определялась недостаточным уровнем материально-технического обеспечения, многоканальным финансированием, реализацией религиозной и просветительской функций. Дидактическая система данных ОУ была направлена на формирование элементарной грамотности в рамках учебных предметов при использовании индивидуально-групповой формы обучения, а её вариативность связана с разнотипностью начальных школ и особенностями сельских поселений;

- II этап “Эволюция МКШ в рамках культурной революции в деревне” (1917–1930 гг.) был связан с деятельностью сельских народных училищ, школ крестьянской (колхозной) молодежи и др. ОУ, выполняющих

культурно-просветительскую, идеологическую, агитационную, трудовую функции. При использовании методик и технологий Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого дидактическая система сельских школ была направлена на политехническое и трудовое обучение, реализацию комплексных и комплексно-проектных программ в рамках групповой формы обучения. Содержание воспитания направлено на формирование всесторонней личности ребенка и ориентировано на сельскохозяйственный труд. Наблюдался недостаток кадров, сокращение государственного финансирования сельских МКШ;

– III этап “Унификация сельской МКШ” (1930–1958 гг.) – период универсализации всех видов сельских ОУ при сохранении традиционной классно-урочной модели обучения, воспитательная система которых была направлена на формирование трудовой сознательной дисциплины при использовании технологии организации детского самоуправления по решению сельскохозяйственных задач. Финансирование осуществлялось по остаточному принципу. Однако позитивными моментами явилось создание методических служб и организация профессионального роста педагогов;

– IV этап “Оптимизация МКШ как самостоятельного вида ОУ” (1958 г. – конец XX в.) отражает деятельность малокомплектных и малочисленных школ как самостоятельных видов ОУ при их видовом разнообразии, направленную на использование специальных программ и отдельных разновозрастных курсов, вариативных методик преподавания (в том числе лабораторных, опытнических, индивидуальных и групповых заданий), технологий коммунарского воспитания в рамках классической модели разновозрастного обучения. Для сельских МКШ готовились специальные кадры – учителя-многопредметники;

– V этап “Модернизация МКШ” (конец XX в. – 2010 г.) представлен моделями разновозрастных сельских МКШ в рамках сетевого взаимодействия, введения нормативно-подушевого финансирования и новой системы оплаты труда, формированием разновозрастной дидактической системы и использованием вариативных технологий в разновозрастных коллективах. Содержание образования формируется на основе межпредметных связей, горизонтального и вертикального тематизма (интеграции) в рамках как репродуктивной технологии, так и вариативных методик обучения.

Для решения этой проблемы на основании обращения к различным педагогическим исследованиям мы уточняем определение сельской МКШ, основываясь на том, что в настоящее время в более чем 50% сельских ОУ РФ признаки малочисленности и малокомплектности фактически слились. И, если к сельским малочисленным ОУ относятся школы с небольшим числом учащихся, без параллельных классов, функционирующие в небольших сельских населенных пунктах, к малокомплектным – школы, имеющие неполный состав классов (по М.П. Гурьяновой), то в настоящее время под сельской МКШ понимается ОУ без параллельных классов, с малым контингентом учащихся, расположенное в сельском или приравненном к

нему населенном пункте, в котором предусматривается объединение классов в разновозрастные классы-комплекты в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

Исходя из особенностей организационно-педагогической структуры сельской МКШ, связанной с наполняемостью классов (по М.П. Гурьяновой) [4], мы определили две модели: модель МКШ разновозрастного и частично разновозрастного обучения, представленные на рисунке в рамках обобщенной модели разновозрастного обучения (конец XX в. – 2010 гг.). Для моделирования разновозрастной сельской МКШ необходимо было установить *основные теоретические предпосылки*:

а) разработка концепции формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума позволила определить специфику целеполагания образовательного процесса в МКШ в целом и формирование социально-личностных качеств школьников, в частности. При этом необходимо учитывать социальные, культурные, национальные, бытовые, природные, экономические условия жизни индивида, проистекающие из них ценности сельского образа жизни;

б) формирование содержания образования на основе межпредметности, комплексности, интегративности. Основная цель обучения на интегративной основе – это формирование целостного представления об окружающем мире. При организации обучения в МКШ возникает потребность в комплексных формах – комплексных обобщающих уроках, семинарах, экскурсиях, конференциях, имеющих межпредметное содержание, требующих коллективного решения межпредметных учебных проблем, вопросов в сочетании с индивидуальными заданиями с учетом познавательных интересов и склонностей учащихся в разных предметных областях;

в) использование технологий разновозрастного обучения как методологической основы в организации совместной деятельности детей разного хронологического возраста. Разработанные методологические подходы (в работах Л.В. Байбородовой [1], Г.Н. Прозументовой [5]) достаточно полно демонстрируют, что в ситуации полного или частичного отказа от традиционной классно-урочной системы в полной мере реализуются права ребёнка на овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются ему в жизни;

г) обоснование механизмов функционирования МКШ стало возможным при анализе работ Т.Р. Антоновой, Л.В. Байбородовой, Е.П. Белозерцева, А.Е. Кондратенкова, Е.Т. Осовского, позволяющих такому типу ОУ функционировать в условиях нормативно-подушевого финансирования и новой системы оплаты труда.

При анализе специфики дидактической системы мы опирались на классификацию Н.А. Зориной об учебных предметах с ведущими компонентами “Знание”, “Способы деятельности” и “Творчество”. Это позволяет сформировать варианты БУП для МКШ на основе межпредметности и интегративности [6].

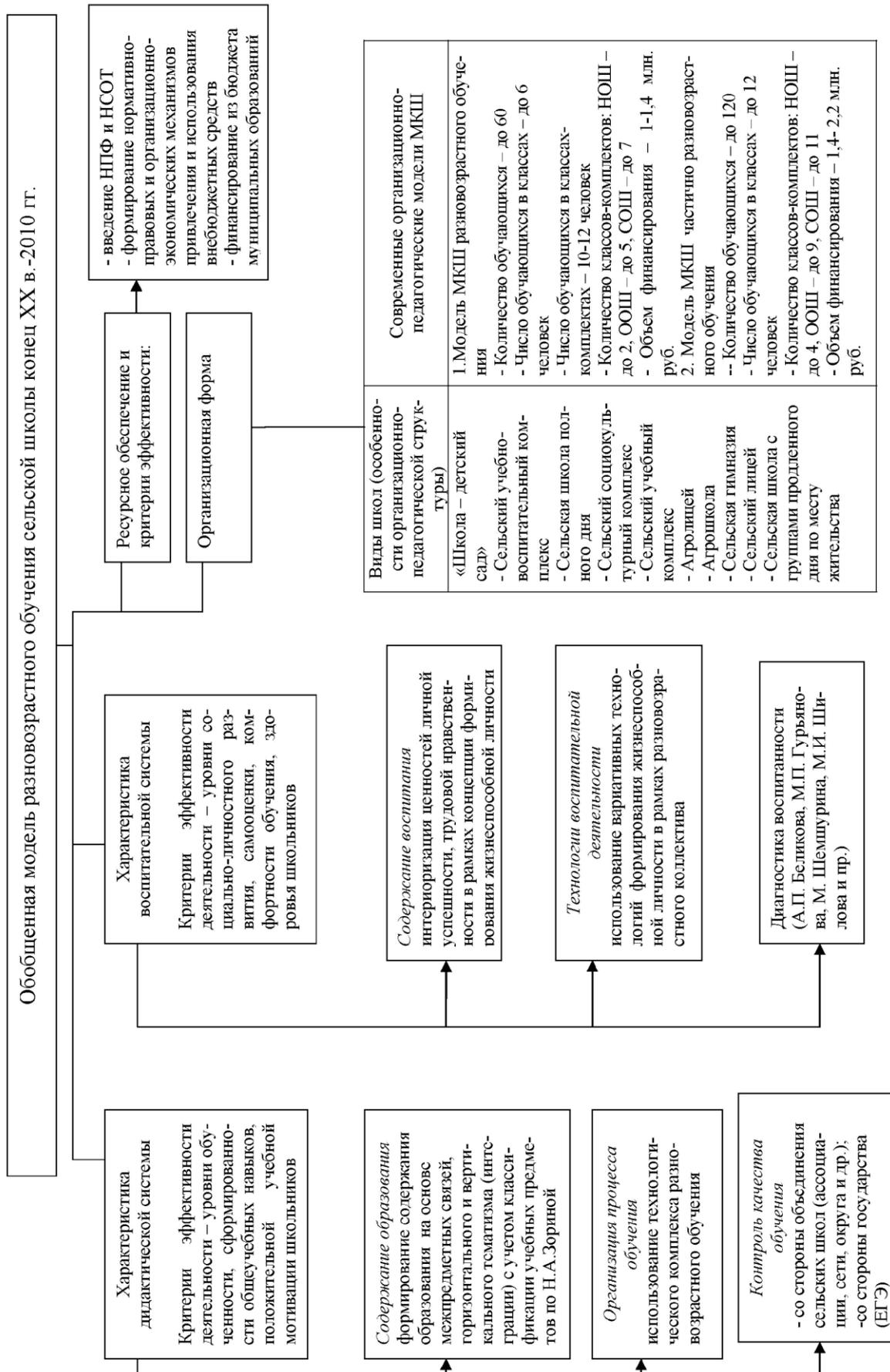


Рис. 1. Обобщенная модель разновозрастного обучения МКШ (конец XX в. – 2010 гг.)

Эффективное обучение разновозрастной группы (класса-комплекта) осуществляется при помощи технологического комплекса разновозрастного обучения – системы, основанной на модульной технологии обучения, обогащенной множеством методов, приемов, соответствующих им форм организации учебной деятельности вариативных образовательных технологий, обеспечивающих целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты разновозрастного обучения. К числу используемых элементов технологий можно отнести интегральное (В.В. Гузеев) [3], разновозрастное (А.А. Остапенко), проектное обучение, коллективный способ обучения (В.К. Дьяченко), обучение при помощи кейсов (А.П. Тряпицина) [10], в ходе межвозрастного взаимодействия (Л.Н. Байбородова) [1]. При организации образовательного процесса в ходе межвозрастного общения (Г.Н. Прозументова) [5] появляются большие возможности в организации совместной учебной деятельности.

Использование технологического пакета позволяет в рамках модуля сформировать любые варианты из элементов методик и образовательных технологий, сделать обучение в разновозрастных группах (классах-комплектах) интересным и красочным. В отдельных МКШ (в том числе и экспериментальных) в рамках перехода на ФГОС 2009 г. в начальной и основной школах использовались элементы метапредметных технологий, что позволяло разнообразить формы организации образовательной деятельности школьников.

Анализ особенностей воспитательной системы сельской МКШ связан с использованием понятия “разновозрастной коллектив” (Л.Н. Байбородова), концепции формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума (М.П. Гурьянова). Воспитание жизнеспособной личности основывается на развитии в каждом индивиде потребности приобщаться к нравственным ценностям, акценте на определенные социально-личностные качества, воспитании определенных способностей, востребованных современной жизнью. Особенности управления сельской МКШ связаны со спецификой ее качественных и количественных изменений.

Специфика организационного становления МКШ связана с содержанием ряда направлений:

I – связано с формированием воспитательной системы в разновозрастном коллективе, становлением дидактической системы такого типа ОУ (организацией разновозрастной структуры классов-комплектов (групп), разработкой учебных планов, использованием отдельных элементов разновозрастного обучения);

II – направлено на развитие дидактической системы (спецификация содержания образовательных программ на основе межпредметности, интегративности и комплексности, внедрение отдельных элементов разновозрастного обучения на основе особенностей МКШ; заказа родителей, социума, обучающихся (в том числе и с особыми потребностями), в рамках перехода на ФГОС второго поколения (2007–2008 гг.);

III – характеризуется решением финансово-экономических вопросов развития МКШ в условиях нормативно-подушевого финансирования, но-

вой системы оплаты труда, созданием новой структуры – управленческо-педагогической команды, формированием авторской модели дидактической, воспитательной систем.

Так как целью развития сельских МКШ является создание условий для формирования современных образовательных моделей сельских малокомплектных ОУ, ориентированных на реализацию образовательных услуг, обладающих высокой степенью качества, доступности, эффективности, то и критерии (соответственно, показатели) процесса развития разновозрастной сельской МКШ связаны с повышением качества, доступности, эффективности образования.

Нами была разработана программа опытно-экспериментальной работы по апробации модели разновозрастных сельских малокомплектных ОУ. Исследование проводилось с 2002 по 2009 г. и включало в себя три этапа. На первом этапе ОЭР мы разработали две организационные модели МКШ – разновозрастного обучения и частично разновозрастного обучения. В условиях комплексного проекта модернизации образования в процессе перехода на нормативно-подушевое финансирование и новую систему оплаты труда были апробированы такие организационные модели:

Модель частично-разновозрастной МКШ представлена:

1. Муниципальное образовательное учреждение (далее – МОУ) “Бориковская основная общеобразовательная школа”: количество обучающихся – 83, 9 классов-комплектов. Число обучающихся в классе-комплекте – 10 человек. Объем финансирования – 1,020 млн руб. Ставки штатного расписания: 3 – административного, 18 – педагогического, 4 – учебно-вспомогательного, 10 – технического персонала.

2. МОУ “Синеутесовская средняя общеобразовательная школа”: количество обучающихся – 71 в 10 классах-комплектах. Число обучающихся в классе-комплекте – 7 человек. Объем финансирования в среднем – 2,092 млн руб. Штатное расписание включает в себя 3 ставки административного, 19 – педагогического, 1 – учебно-вспомогательного, 6 – технического персонала.

Модель разновозрастной МКШ – МОУ “Шиняевская основная общеобразовательная школа”: количество обучающихся – 41 в 7 классах-комплектах при числе обучающихся в классах 5 человек. Объем финансирования очень мал – 793,4 тыс. руб. Количество ставок в штатном расписании: 3 – административного, 11 – педагогического, 1 – учебно-вспомогательного, 1 – технического персонала.

На первом этапе эксперимента были созданы условия для дальнейшего развития МКШ:

1) разработана новая система финансирования, которая определяла поправочные коэффициенты для увеличения суммы, выделяемой на основании нормативно-подушевого финансирования: коэффициенты условной и лицензионной наполняемости класса, транспортной доступности муниципальной малокомплектной сельской школы. В случае, если применение установлен-

ных понижающих поправочных коэффициентов приводило к снижению значения норматива менее регионального базового по этой группе, расчетный норматив устанавливался не ниже норматива для обучающихся общеобразовательных школ в сельских населенных пунктах с численностью населения, не превышающего 2000 человек. Введение этой системы расчета субвенций позволило сельским МКШ увеличить свой бюджет в среднем на 25–30%;

2) организован непрерывный профессиональный рост педагогов на рабочем месте, который осуществлялся в рамках реализации модулей “Формирование содержания образования на основе межпредметных связей”, “Организация образовательного процесса в разновозрастных группах (разновозрастных классах-комплектах) малокомплектной сельской школы”, что позволило не только резко повысить уровень формирования профессиональных компетенций учителя МКШ в области разновозрастного обучения (по С.М. Никульшину), но и сформировать образовательные программы школ, разработать различные аспекты разновозрастного обучения;

3) разработка и апробация мониторинга результативности деятельности такого типа ОУ была связана с выявлением соответствующих критериев и показателей:

1. Первая группа критериев и показателей диагностирует процесс создания условий для повышения качества образования сельских школьников, соответствующих потребностям инновационной экономики: качество образования (показатели: качество обучения (ЗУНы), сформированность общеучебных навыков, уровень социально-личностного развития).

2. Обеспечение доступности качественного образования для всех участников образовательного процесса на селе без учета фактора места жительства. Диагностика этого критерия осуществлялась через показатель “Уровень развития материально-технической базы в соответствии с требованиями СанПИНов, учебно-методического обеспечения на основании требований к кабинетам ОУ”, “Степень вариативности образовательных программ”.

3. Критерий “Эффективность образовательных услуг” измерялся показателем “Уровень соответствия качества образования и степени финансирования”.

Формирование условий моделирования разновозрастной сельской МКШ позволило на этом этапе эксперимента провести организационное оформление ОУ. На основании разработанных методических рекомендаций по организации образовательного процесса в МКШ в рамках выделенных субвенций были созданы нормативно-правовые условия деятельности разновозрастных сельских МКШ, уточнено штатное расписание, система управления, разработаны функциональные обязанности, сформирован состав управленческо-педагогических команд. В каждой школе в рамках создания дидактической системы формировались разновозрастные группы, классы-комплекты, состав которых определялся конкретными условиями и зависел от числа обучающихся и учителей. При наличии двух начальных классов с общим контингентом учащихся в них до 25 человек, трех начальных классов с

общим контингентом учащихся до 15 человек, четырех начальных классов с общим контингентом учащихся до 10 человек – школьники объединялись в класс-комплект, с которым занимался один учитель. Формирование двух классов-комплектов происходило при наличии 15 и более человек в трех начальных классах, 10 и более человек в четырех начальных классах.

При формировании разновозрастных классов-комплектов (групп) необходимо было изучить статистику обучающихся в ОУ, выявить количество детей по классам и определить принцип их комплектования с низкой (до 5 школьников), средней (5–8 учеников), нормальной для такого типа ОУ (8–9) наполняемостью на основании размеров субвенций, выделяемых школе. В целях моделирования возможных вариантов объединения детей в разновозрастной класс-комплект требовалось провести анализ психолого-педагогических особенностей школьников, выявив уровни обучаемости, обученности, сформированности общеучебных навыков и др., что позволяло учитывать их индивидуальные и возрастные особенности. Формирование классов-комплектов осуществлялось как согласно особенностям младших школьников и подростков, так и в рамках интеграции содержания образования учебных дисциплин: в начальной школе по принципу классы 1+2 и 3+4; в основной школе 5+6, 7+8, отдельно 9-й класс; при необходимости в средней школе 10+11.

Использование основания “Интеграция содержания образования” при создании разновозрастных групп дало возможность формировать их вариативный состав. Например, учащиеся пятого класса уроки математики могли посещать с обучающимися четвертого класса, литературы – с шестым классом, физической культуры – шестым-восьмым классом.

В организации опытно-экспериментальной работы участвовали все обучающиеся Бориковской (83 человека), Синеутесовской (71 школьник), Шиняевской (41 обучающийся) МКШ. Всего 26 классов-комплектов, 48 педагогов.

На втором этапе экспериментальной деятельности началась работа по формированию содержания образования, ориентированного на развитие социально-личностных качеств школьника, которые включают в себя смыслоопределение, смыслообразование, нравственную ориентацию личности школьника и выражаются в личностной готовности ученика к деятельности. Эту готовность можно проанализировать по четырем критериям: мотивационному, коммуникативному, уровню сформированности “Я-концепции” и развития эмоциональной сферы [9].

При формировании содержания образования для разновозрастного обучения мы исходили из особенностей моделей МКШ. *Первый способ* реализован при использовании принципа горизонтальной организации учебного материала на основе межпредметных связей. Ведущими принципами формирования содержания образования (по Б.Т. Лихачеву) для преподавания в разновозрастных классах-комплектах (группах) для нас стали: основообразующий и системообразующий характер учебного материала; интегративность изучаемых курсов; развивающий характер учебного материала; взаимосвязанность и взаимообусловленность смежных предметов. На-

пример, в МОУ “Бориковская ООШ” разработано 48 программ интегрированных блоков, в том числе дисциплин гуманитарного цикла.

*Второй способ* формирования содержания образования, апробированный в разновозрастной Шиняевской школе, был направлен на создание рабочих программ для разновозрастного обучения, при котором использовалось вертикальное интегрирование отдельных модулей, тем. Процесс формирования содержания образования был ориентирован на развитие социально-личностных качеств школьников. Его реализация осуществлялась через изменение организационных форм учебной деятельности в рамках современной структуры разновозрастного урока. При внедрении содержания образования для разновозрастного обучения мы апробировали технологический комплекс разновозрастного обучения. Его использование должно быть ориентировано на достижение новых целей образования, а именно: развитие у учащихся самостоятельности, способности к самоорганизации и сотрудничеству, умения вести диалог и находить содержательные компромиссы; формирование у учащихся социальных компетентностей [8].

В условиях МКШ были использованы различные технологии, которые связаны с индивидуализацией процесса обучения, в том числе технологии индивидуализации, дифференциации обучения, модульные, информационные, интегральные технологии, метод кейсов и др. При этом каждая экспериментальная школа активно использовала разные совокупности элементов педагогических технологий. Так, Бориковская школа работала в рамках программы “Школа – 2100”, а также технологии индивидуализации и дифференциации. Модульная технология активно использовалась в учебном процессе Шиняевской школы Зырянского района. Проектная технология обучения разновозрастных групп учащихся (на основании методики И.Ю. Малковой [7]) реализовывалась в образовательном процессе Синеутесовской средней школы Томского района.

При использовании технологического пакета разновозрастного обучения особое внимание мы обращали на социально-личностное развитие учеников. Так, показатели мотивации формировались через доминирование учебно-познавательных мотивов; критерий коммуникативности реализовывался через установление связей между учебными предметами. Сформированность “Я-концепции” определялась наличием адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия. Эмоциональная готовность к обучению выражалась в освоении учениками социальных норм проявления чувств и в способности регулировать свое поведение.

На третьем этапе эксперимента шло финансово-экономическое становление школы в условиях новой системы оплаты труда. Для этого были адаптированы к условиям МКШ методики расчета ученико-часов, общего фонда оплаты труда, что позволило повысить стимулирующий фонд заработной платы на 15%. В условиях модернизации дидактической системы были созданы элементы УМК для разновозрастного обучения на базе проектов ФГОС второго поколения (методические рекомендации, рабочие тетради).

В рамках курсов “Формирование управленческо-педагогических команд малокомплектных школ” и тренингов на командообразование были сформированы управленческо-педагогические команды, в число которых вошли тьюторы-организаторы разновозрастного обучения. На последнем этапе эксперимента была проведена диагностика сформированности профессиональной компетентности учителей МКШ в области разновозрастного обучения. Результаты диагностики отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Показатели сформированности компетентностей педагогов сельских МКШ в области разновозрастного обучения**

Образовательное учреждение	Уровни сформированности профессиональных компетентностей педагогов в области разновозрастного обучения		
	Репродуктивный	Алгоритмический	Творческий
Бориковская ООШ	40	25	10
Шиняевская ООШ	37	21	8
Синеутесовская СОШ	41	24	12

На основании выделенных показателей мониторинга результативности деятельности МКШ можно констатировать, что качество образования школьников повысилось (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты диагностики качества обучения (2004–2008 гг.)**

Модели МКШ	Показатели	Годы	Результаты
Школа частично разновозрастного обучения Синеутесовская СОШ	Уровень обученности школьников	2004	3,6
		2006	3,9
		2008	4,6
	Уровень сформированности общеучебных навыков школьников	2004	3,4
		2006	3,6
		2008	3,9
	Уровень социально-личностного развития школьников	2004	2,9
		2006	3,4
		2008	3,8
Школа частично разновозрастного обучения Бориковская ООШ	Уровень обученности школьников	2004	3,4
		2006	3,5
		2008	3,9
	Уровень сформированности общеучебных навыков школьников	2004	3,3
		2006	3,5
		2008	3,8
	Уровень социально-личностного развития школьников	2004	2,2
		2006	2,5
		2008	3,0
Школа разновозрастного обучения Шиняевская ООШ	Уровень обученности школьников	2004	3,1
		2006	3,4
		2008	3,6
	Уровень сформированности общеучебных навыков школьников	2004	3,2
		2006	3,3
		2008	3,6
	Уровень социально-личностного развития школьников	2004	2,2
		2006	2,6
		2008	2,9

Качество обучения возросло более чем на 0,62 балла, уровень социально-личностного развития школьников на – 0,9 балла, сформированность общеучебных навыков – на 0,47. Показатель “Уровень развития материально-технической базы в соответствии с требованиями СанПиНов, учебно-методического обеспечения на основании требований к кабинетам ОУ в рамках Комплексного проекта модернизации образования Томской области” возрос с 56% до 78%. Показатель “Уровень соответствия качества образования и степени финансирования”, измеряющий критерий эффективности образовательных услуг, увеличился на 34%.

Таким образом, по результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать выводы о результативности апробации модели разновозрастной сельской МКШ. Во всех разновозрастных сельских МКШ в процессе эксперимента повысилось качество образования и эффективность образовательных услуг. Разработанная модель разновозрастной сельской МКШ получила свое экспериментальное подтверждение.

**Выводы.** Проведённое исследование и полученные результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1. Сельские МКШ исторически присущи российской образовательной практике и в своем развитии прошли пять этапов, отражающих специфику соответствующих им моделей, в том числе такие, как: “генезис различных видов сельских МКШ” (XIX – начало XX вв.); “эволюция МКШ в рамках культурной революции в деревне” (1917–1930 гг.); “унификация сельской МКШ” (1930–1958 гг.); “оптимизация МКШ как самостоятельного вида ОУ” (1958 г. – конец XX в.); “модернизация МКШ” (конец XX в. – 2010 г.).

2. Теоретическими предпосылками моделирования разновозрастной сельской МКШ являются: ориентация на развитие социально-личностных компетенций школьников в условиях разновозрастных коллективов воспитанников, формирование содержания образования для разновозрастного или частично разновозрастного обучения на основе принципов интегративности, комплексности, вертикального и горизонтального тематизма; использование технологического комплекса разновозрастного обучения как совокупности организационных форм и методов обучения на базе модульной технологии; обоснование механизмов функционирования (организация управленческой деятельности соответственно этапам развития разновозрастной сельской школы).

3. Модель разновозрастной сельской МКШ представлена ОУ разновозрастного и частично разновозрастного обучения, специфика которой определяется: в организационном аспекте: численностью, составом педагогических кадров, бюджетом, числом классов-комплектов, особенностями материально-технического и нормативно-подушевого финансирования; в педагогическом аспекте: особенностями дидактической системы (формирование содержания образования для разновозрастного обучения, использование технологического пакета разновозрастного обучения), воспитательной системы (развитие механизма разновозрастных коллективов воспи-

танников, формирование содержания воспитания на основе концепции жизнеспособной личности сельского социума).

4. Результаты апробации модели разновозрастной сельской МКШ позволили повысить качество обучения более чем на 0,62 балла, уровень социально-личностного развития школьников – на 0,9 балла, сформированность общеучебных навыков возросла на 0,47 балла; показатель “Уровень развития материально-технической базы” возрос с 56% до 78%, показатель “Уровень соответствия качества образования и степени финансирования” увеличился на 34%.

Модель разновозрастной сельской МКШ была внедрена в 104 ОУ Томской области. Теоретические основания указанной модели стали основой для разработки содержания профессиональных образовательных программ ГОУ ВПО “Томский государственный педагогический университет”, ОГОУ “Томский областной институт повышения квалификации работников образования”, ОГОУ “Томский государственный педагогический колледж”.

#### Список использованной литературы

1. Байбородова Л.В. Подготовка педагогов – дело самой школы / Л.В. Байбородова // Малокомплектная сельская школа: проблемы, поиски, решения. – Ярославль, 1998. – 251 с.
2. Байгулова Н.В. Историко-педагогическая типология сельских малокомплектных образовательных учреждений как основание моделирования разновозрастной школы / Н.В. Байгулова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 12. – С. 54–57.
3. Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / В.В. Гузеев, М.Е. Бершадский. – М., 2003. – 278 с. : ил.
4. Гурьянова М.П. Теоретические основы модернизации сельской школы России : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гурьянова Марина Петровна. – М., 2001. – 412 с. : ил.
5. Диагностика изменений в образовании : сб. ст. Института “Открытое общество” / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2002. – 191 с.
6. Зорина Л.Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 22–28.
7. Малкова И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Малкова Ирина Юрьевна. – Томск, 2008. – 42 с.
8. Митрофанова Н.В. Организация образовательного процесса в разновозрастных группах малокомплектной (малочисленной) сельской школы : учеб. пособ. / Н.В. Митрофанова. – Томск : Изд-во НИП, 2006. – 186 с.
9. Сартакова Е.Е. Рабочие программы интегрированных блоков для разновозрастных групп основной и начальной малочисленной школы : учеб.-метод. пособ. / Е.Е. Сартакова, Н.В. Митрофанова и др. // Технологии организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в сельской малочисленной школе. – Томск, 2005. – 162 с.
10. Тряпицына А.П. Модернизация общего образования: самообразование учителя инновационной школы / А.П. Тряпицына. – СПб. : Береста, 2002. – 187 с.

*Стаття надійшла до редакції 27.08.2013.*

**Байгулова Н.В. Створення моделі різновікової сільської малокомплектної школи та її функціонування на території Томської області в умовах нормативно-подушного фінансування**

*У статті створено модель різновікової сільської малокомплектної школи; визначено особливості її функціонування на території Томської області в умовах нормативно-подушного фінансування.*

**Ключові слова:** малокомплектна сільська школа, різновікові навчання, міжпредметність, інтегративність, зміст освіти для різновікового навчання, різновікова група, різновіковий клас-комплект.

**Bajgulova N. Creating a model of multi-age rural schools and its operation in the Tomsk region in regulatory per capita funding**

*The needs of the modern post-industrial society oriented small rural schools to nurture a competitive person on the formation of its socially significant qualities that make it possible adaptation and self-realization of Agriculture graduate. The subject's ability to self-development and self-improvement through the conscious and active appropriation of a new social experience becomes the goal of the educational process.*

*The profound changes in the socio-economic and political life of modern Russia led to the modernization of the education system, one of the manifestations of structural change which is the formation of the species diversity of educational institutions, including rural areas.*

*At present, we can distinguish some of the trends that define the characteristics of the development of the modern school. The year by year diminishing of the number and density of the population in most regions, the large distances between settlements and the low level of development of infrastructure characteristics cause a significant increase in the number of small schools, not only in rural areas but also in cities. In various regional educational systems the number of small-size and small educational institutions from 30% in the central densely populated areas and 80% in populations of Siberia, the Far East and the North. This establishes the need for the formation of each student's individual educational trajectory of his/her personal development, and, therefore, the development and testing of a pedagogical and organizational model of this type of educational institutions.*

*Thus, the relevance of this topic is due to the presence of the objective tendencies of development of Russian education and science teaching: an increase in the requirements of the state and society of rural schools on the quality, efficiency, accessibility of educational services, the need to develop models of elective uneven rural schools implementing modern educational programs and innovative educational technology within the framework of normative per capita funding.*

**Key words:** small rural school, multi-age learning, inter-objectivity, integrative, educational content for different ages learning, uneven group, intergenerational class-set.

## ГУМАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО КЛІМАТУ ЯК ШЛЯХ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ (НА ПРИКЛАДІ США)

*Статтю присвячено проблемі гуманізації навчального середовища. Гуманізацію шкільного клімату розглянуто як шлях до збереження духовно-морального здоров'я школярів. Наведено приклади з досвіду американських шкіл.*

**Ключові слова:** духовно-моральне здоров'я, гуманізація шкільного клімату, фактори формування моральності, шкільна ідеологія, поведінка, управління школою.

“Здоров'я – це не все, але все без здоров'я – ніщо”. Ці слова Сократа залишаються актуальними в усі часи. Здоров'я є однією з найвищих цінностей людини. У документах, що визначають пріоритети освіти України (Закон України “Про загальну середню освіту”, “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”), наголошено на необхідності й важливості збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я [2; 7].

У вітчизняній практиці влучним прикладом збереження здоров'я дітей можна вважати досвід діяльності відомого педагога В.О. Сухомлинського.

Взагалі існує більше ніж 300 визначень поняття “здоров'я”. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, “здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального комфорту, а не лише відсутність хвороб чи психічних дефектів”. До таких визначень варто додати ще й духовно-моральне здоров'я [3].

Таким чином, розрізняють фізичне, психічне, моральне та духовне здоров'я. У зв'язку з цим цілісний погляд на індивідуальне здоров'я має вигляд чотирикомпонентної моделі:

- 1) соматичний компонент;
- 2) фізичний компонент;
- 3) психічний компонент;
- 4) духовно-моральний компонент [1].

**Мета статті** – на прикладі США проаналізувати гуманізацію шкільного клімату як фактор збереження духовного здоров'я школярів.

У статті увагу буде зосереджено на духовно-моральному компоненті здоров'я. Під духовно-моральним компонентом здоров'я розуміють комплекс характеристик мотиваційної та інформативної сфер життєдіяльності, основу якої визначає система цінностей, установок і мотивів поведінки індивіда в суспільстві. Моральне здоров'я пов'язане із загальнолюдськими цінностями, такими як добро, любов, краса, духовність, моральність тощо.

Одним із ефективних шляхів формування моральності школярів є гуманізація шкільного клімату. Провідне місце у розробці цього питання

та втіленні його результатів у практику посідає В.О. Сухомлинський. В основі його педагогіки взагалі та досвіду організації навчально-виховного процесу в Павлівській “Школі радості” лежить ідея гуманізму, доброзичливості, людяності. Великий педагог-гуманіст писав: “В школі має панувати дух поваги до людської гідності, дух віри в людину” [8, с. 550]. “А все шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності” [8, с. 496].

В американських школах також існує позитивний досвід морального виховання, що ґрунтується на створенні доброзичливого клімату в класі.

Так, М. Берковіц (M. Berkowitz) виділяє 4 взаємопов’язаних компоненти, що впливають на формування моральності школярів:

- 1) відкрита шкільна ідеологія, або місія;
- 2) поведінка дорослих;
- 3) керівна структура, або управління школою;
- 4) норми однолітків [10].

У школах, що сприяють формуванню моральності, шкільна ідеологія має бути чітко сформульованою, розвиненою і поширеною, тобто школа повинна мати чітко сформульовані цінності та цілі: чого саме вона прагне досягти, чому були обрані саме ті чи інші цілі, як школа збирається їх досягти. Ці положення мають бути розроблені всією шкільною спільнотою, або спільнотою, частиною якої є та чи інша школа.

Із цим компонентом пов’язана програма навчання дисципліни, яку вчитель розробляє на початку року. Вона включає в себе три обов’язкових компоненти:

1) визначення класних правил. Їх повинно бути небагато, але вони мають бути чітко сформульовані, зрозумілі учням, учитель повинен мати змогу контролювати їхнє виконання. Ці правила обов’язково обговорюються з учнями і тільки після цього вивішуються в класі й стають моделлю поведінки;

2) визначення наслідків порушення правил. Важливо не тільки сформулювати правила поведінки, а й чітко визначити наслідки їх порушення;

3) заохочення позитивної поведінки. Зазначені вище засоби дають змогу швидко реєструвати не тільки порушення, а й позитивну поведінку, особливо ту, що демонструє вміння учнів приймати розумні рішення в різних ситуаціях. Заохочення має за мету закріпити правильну поведінку, побудити у школяра почуття успішності, впевненості в собі, почуття, що є важливим складником позитивної Я-концепції. Для підлітків найбільш важливим підкріпленням є соціальне визнання (вербальна і невербальна похвала вчителя, лист або дзвінок батькам, фото кращих учнів тижня тощо) і доступ до діяльності, яка приносить задоволення (комп’ютерні ігри, відеофільми, заняття спортом).

Необіхевіристи на чолі з відомим психологом Б. Скіннером вважають заохочення основним видом підкріплення позитивної поведінки людини. У своїй праці “За межами свободи і гідності” Б. Скіннер відстоює думку, що людина від природи є доброю і прагне добра. Відхилення ж у її поведінці є результатом негативного впливу навколишнього середовища.

Покарання можуть тільки зменшити негативні дії, а центральне місце у регулюванні поведінки повинна займати робота з організації середовища, яку постійно необхідно підкріплювати заохоченнями [17].

Д. Дьюї, Л. Кольберг та інші теж стоять на позиції, що підкріплення позитивної поведінки сприяють її закріпленню. Згідно з дослідженням професора Вебера, 94,5% учителів при управлінні дисципліною в класі застосовують різноманітні засоби позитивного підкріплення [6, с. 82–83].

Другий елемент – поведінка дорослих – є найбільш суперечливим, але й дуже важливим. Д. Карр підкреслював, що змодельована поведінка дорослих у школі справляє єдиний найбільш значущий вплив на розвиток морального характеру. Навіть малі діти вчать більше з того, що роблять дорослі, ніж з того, що вони говорять. Тому дуже важливо, щоб дорослі в школі поводитися відповідно до того, що вони проповідують [11].

В.О. Сухомлинський також відводив важливе місце прикладу поведінки самого вчителя, наголошуючи, що “приклад учителя – це не тільки те, що вчитель вміє робити своїми руками, це весь уклад його духовного життя, це його одухотвореність усім, що він робить” [8, с. 382].

Управління школою стосується тих правил, які встановлені і втілюються в життя у школі. У традиційних школах ці правила є авторитарними та ієрархічними. Ж. Піаже зауважував, що таке ставлення затримує моральне зростання підлітків і їх розвиток як автономної особистості. Більше того, діти мають бути бажаними учасниками керівництва школою або класом на рівні, що відповідає їхньому розвитку і здібностям. Учителям необхідно усвідомити, що повсякденні правила поведінки створюють моральну атмосферу, яка, у свою чергу, впливає на моральний розвиток учнів. Найбільш комплексне дослідження керівної структури в школі й найелегантніше твердження про неї як морального агента запропонували Ф. Пауер, Е. Хіггінс і Л. Кольберг. Вони описують процес демократизації шкіл і підкреслюють необхідність прагнути справедливості й сенсу спільноти [16]. Такі школи сприяють моральному зростанню за допомогою участі у відкритих обговореннях моральних питань, залучення до різних перспектив, ідей і життя в моральній спільноті. Як стверджує Т. Лікона, сприяти розвитку поваги в дітях можна тільки за умови ставлення до них з повагою; а надання можливості – це одна з форм поваги [15].

Деякі дослідники, зокрема Д. Нольте, Е. Хіггінс, Б. Ховард та інші, прагнуть конкретизувати ідею про вирішальну роль у моральному розвитку особистості способу життя, духу школи, які повинні сприяти виробленню в дітей звичок діяти в дусі свободи і відповідальності. Прикладом розуміння такого педагогічного клімату в школі є десять правил “Діти навчаються, як їм жити” (автор Д. Нольте), які рекомендовані в школах. Це своєрідний кодекс умов життя дитини, що включає такі педагогічні заповіді:

“Якщо діти живуть в умовах ворожнечі, вони навчаються насильства;  
якщо діти живуть в умовах постійної критики, вони навчаються за-  
суджувати;

якщо дитину постійно висміювати, вона навчається зневажати себе;  
якщо дітей постійно соромлять, вони навчаються відчувати постійну провину;

якщо діти живуть в умовах толерантності, вони навчаються терпимості;  
якщо дітей підтримують, вони навчаються впевненості у собі;  
якщо дітей схвалюють, вони навчаються самоповаги;  
якщо діти живуть в умовах справедливості, вони навчаються бути справедливими;

якщо діти живуть у безпеці, вони навчаються довіряти;

якщо діти живуть з визнанням, вони навчаються дружелюбності.

Вони навчаються знаходити любов на землі” [4, с. 34].

Як свідчать результати дослідження Е. Вайнна, якість відносин з професорсько-викладацьким складом, керівництвом, а також відносини викладачів та керівництва між собою є важливим фактором у розвитку характеру учнів. Атмосфера гармонії серед дорослих життєво необхідна.

Згідно з Е. Вайнном, школи, які ефективно сприяють розвитку характеру школярів, характеризуються такими ознаками:

1) керівництво таких шкіл ставиться до викладачів і студентів рішуче, вимогливо, але з чутливістю й уважністю, приділяючи увагу як академічним знанням, так і розвитку характеру та моральних якостей;

2) до професорсько-викладацького складу входять обізнані, досвідчені викладачі, які вимогливі до студентів і один до одного;

3) структуру організовано таким чином, що учні мають різноманітні можливості практикувати просоціальну поведінку;

4) такі школи надають учням – індивідуально і колективно – різні форми визнання за позитивну поведінку;

5) школи орієнтовані на підтримку систем символів, слоганів, церемоній, пісень з метою підвищити колективну ідентифікацію учнів;

6) школи підтримують дисципліну учнів за допомогою якісних, поширених кодексів дисципліни, що енергійно втілюються у життя;

7) підкреслюється доцільна суворість стосовно академічних знань учнів;

8) керівництво чуйно ставиться до потреби учнів у розвитку (особливі заняття, клуби в школі тощо);

9) позитивно ставляться до цінностей зовнішнього світу дорослих і сприймають їх у зв'язку з проблемами молоді;

10) завжди можуть використати більше коштів для підтримки своєї програми, але рідко приймають брак коштів як причину недоліків у серйозних програмах;

11) відкриті для допомоги, порад або підтримки батьків чи інших дорослих, але готові запропонувати важливі конструктивні зміни щодо протидії неправильно інформованих батьків;

12) схильні до визначення “позитивного характеру” у відносно прямих і традиційних термінах [13].

Гуманізація та вдосконалення шкільного клімату стали пріоритетом для адміністраторів багатьох шкіл США. Проте велика кількість загально-освітніх шкіл не пристосована до потреб підлітків. Учні навчаються в переповнених школах і класах. Вони почувають себе покинутими, нікому не потрібними, що викликає агресивність, грубість, конфлікти, які найчастіше вирішуються шляхом насильства [5, с. 86; 18, с. 37].

Думка прогресивних педагогів збігається і полягає в тому, що школу треба міняти, щоб перетворити її на домівок, де учні зможуть почуватися захищено, надійно й успішно. З.О. Малькова наводить загальні ознаки школи, клімат якої сприяє успішності самореалізації, впевненості в собі, саморегуляції поведінки, що так необхідно саме підліткам [6, с. 87].

Гуманістичний образ школи складається з таких компонентів:

- школа не повинна бути завеликою, де дитина може розгубитися і де вона живе анонімно. Великі навчальні заклади треба поділити на “будинки” (школи в школах), склад учителів і учнів у яких залишається постійним на весь період навчання. “Будинки” поділяються на невеликі групи, очолювані дорослими, які працюють у школі й виконують роль наставників-консультантів [18, с. 37];

- школа має своє неповторне і привабливе для підлітків обличчя. Воно складається з різних елементів: філософії, конституції, кодексу честі, девізу й емблеми, ухвалених у результаті обговорення учнями, форми одягу, шкільних ритуалів, свят і традицій [12, с. 14–16]. Шкільна форма, яка завжди була атрибутом тільки приватних і, особливо, католицьких навчальних закладів, сьогодні доволі часто упроваджується і в державних школах. Дослідження показали, що тільки завдяки впровадженню шкільної форми кількість дисциплінарних проступків скоротилася на 40%;

- у школі розвинене активне самоврядування учнів, яке дає змогу школярам і їхнім об’єднанням брати участь у прийнятті рішень, що стосуються політики і життя школи [12];

- школа культивує різні види індивідуальної допомоги і консультування учнів. У моделях гуманістичної школи описується, наприклад, “Клуб ОК” (видатні учні), у якому підліткам допомагають розвивати навчальні навички і стати успішними учнями; програма “Я – можу” для підлітків, котрі втратили впевненість у своїх можливостях і намагаються спробувати свої сили протягом деякого часу в альтернативних програмах; шкільні клініки, в яких підлітків не тільки консультують з питань, що їх хвилюють, а і надають в розпорядження кабінети для виконання домашніх завдань або читання, тому що багато учнів не мають таких умов вдома.

- загальношкільні програми цілеспрямовані систематично навчати підлітків правильно будувати міжособисті стосунки і вирішувати всі конфлікти мирним шляхом.

Однією з відомих програм є “Програма творчого вирішення конфліктів” (автор С. Ваймер), використання якої почалося в 1985 р. у Нью-Йорку, а через 10 років у ній брали участь 300 шкіл і 120 тис. учнів різних штатів [14, с. 386].

Усі суперечки, конфліктні ситуації, що мали місце в дитинстві, повинні навчити дітей у дорослому віці виходити з таких ситуацій без шкоди для себе й оточення. Для цього запропоновано низку цікавих і водночас простих прийомів.

Програма складається із серії послідовних теоретичних і практичних (ситуаційних та імітаційних) занять, які можуть проводитися як самостійний курс чи включатися у вигляді модулів у традиційні предмети. Вона передбачає спеціальне навчання не тільки вчителів і керівників шкіл, а й учнів-посередників (тьюторів).

Але, на жаль, типова американська школа не надає підліткам достатньої можливості відчувати себе частиною спільноти протягом навчального дня. Велика кількість учителів і учнів, групування студентів за рівнем здібностей, стиль керування школою часто створюють бюрократичну атмосферу. Більшість старших шкіл досягли певного успіху в забезпеченні диференційованими та спеціалізованими навчальними програмами, добре укомплектованими бібліотеками, сучасними відео-, аудіо- та комп'ютерними технологіями, проте велика кількість шкіл не в змозі забезпечити студентів такою атмосферою, в якій би підлітки могли розвиватися соціально і морально. Адміністратори шкіл, автори навчальних програм згодні з тим, що структура загальноосвітньої школи ізолює студентів один від одного та від учителів, і саме тому рекомендовано широку програму позакласної діяльності (*extracurricular activity*) як вирішення проблеми створення спільноти.

Реструктуризація середньої школи, створення гуманістичного клімату в школі, пристосування середовища до особливостей підліткового віку не може відбутися без такого важливого чинника, як взаємини "вчитель – учень". В американській школі ставлення вчителів до учнів є об'єктом постійної уваги з боку адміністрації, рад освіти, преси тощо.

М. Красовицький виділяє зовнішній і внутрішній характер взаємин учнів та вчителів і підкреслює, що вони не завжди збігаються.

Зовнішній характер взаємин у багатьох школах, особливо приватних і релігійних, відрізняє глибока демократичність, доброзичливість і повага до особистості учнів. У середніх класах переважає спокійний, бадьорий тон, у старших – спостерігається збільшення елементів невимушеності, рівності, здорового гумору. Батькам говорять про їх дітей переважно позитивне, а про проблеми або недоліки розмова може бути тільки один на один.

Однією із цінностей американської школи американці вважають повагу до гідності дитини, відсутність будь-якого примусу в навчанні. Навіть останній невстигаючий учень – це людина, особистість, і вчитель рахується з ним поважає його людські якості. З метою уникнути травмування психіки дитини у більшості шкіл відсутнє усне опитування, щоб у разі невдачі не поставити учня в складну ситуацію перед однокласниками. Але, на думку М. Красовицького, тут є й інша причина: вчителі бояться скарг на не-об'єктивну оцінку знань. Тому в американській школі так поширені письмові форми контролю – тести, твори, диктанти тощо.

Учителі бояться також бути обвинуваченими в необ'єктивності, дискримінації, неповазі до учнів.

Внутрішні, тобто духовні, неформальні взаємини між вчителями і учнями в багатьох державних школах зведено до мінімуму. Організація навчання не передбачає такої можливості: майже немає перерв (крім години на ланч), після 3-ї години школа повинна бути звільненою від учнів (з метою безпеки). Відвідування учнів удома майже виключено – приватне життя батьків охороняється законом. Таке обмеження сфери духовного, людського спілкування учнів і вчителів значно знижує виховні можливості школи [4, с. 40–41].

Водночас Л. Кольберг та інші дослідники пов'язують ефективність морального виховання зі ставленням учителів та адміністраторів школи до думок учнів. Якщо педагоги розглядають моральну дискусію тільки як навчальну справу, а самі не бажають включатися в неї, то в такій моральній дискусії немає сенсу. Саме тому наголошується на необхідності переглянути ставлення вчителів та адміністрації школи до моральних дискусій, оскільки “без учителів, адміністрації – активних членів моральних дискусій, які бажають щось змінити разом з учнями у своїй поведінці, програма моральних дискусій неефективна, вона нічого не змінить у поведінці учнів”.

Норми однолітків теж перебувають у центрі уваги неформальної навчальної програми. Давно відомо, що цінності однолітків справляють великий вплив на розвиток підлітків. Л. Кольберг дійшов висновку, що розвиток особистості, формування її моральності найефективніше здійснюється в умовах, що найбільш наближені до ідеальної демократичної спільноти людей. І тоді він закликав до створення шкіл – “островків справедливості” у морі людського безправ'я. Л. Кольберг у своїх школах зосереджував увагу на таких моральних нормах студентів, як турбота і співчуття [9, с. 98; 16].

З одного боку, норми однолітків впливають на моральну атмосферу, а з іншого – моральний клімат справляє вплив на норми та цінності підлітків. Таким чином, керівна структура спільноти справедливості (Just Community) сприяє збільшенню бажаних норм підлітків. Індивідуальні норми змінюються на колективні, на норми, які поділяють усі члени школи.

**Висновки.** Отже, на формування морального ставлення до світу впливає багато чинників: виховання в сім'ї, однолітки, засоби масової інформації, навчальна програма в школі, соціальне середовище, релігія тощо. Велику увагу приділено створенню гуманістичного клімату в школі й класі як одного з джерел моральності підлітків та збереження їхнього духовно-морального здоров'я.

#### Список використаної літератури

1. Всероссийский съезд “Здоровое поколение – здоровая Россия” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://zprg.ru/healthcare\\_education](http://zprg.ru/healthcare_education).
2. Закон України “Про загальну середню освіту” // Освіта України. – 1999. – № 25. – С. 5–8.
3. Здоровьесберегающие технологии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osvita.ua/school/technol/3650.html>.

4. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії та практиці американської школи / М. Красовицький // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 30–52.
5. Лушников И. Возвращение к глобальным проблемам человека / И. Лушников // Воспитание школьника. – 2001. – № 5. – С. 34.
6. Малькова З.А. Актуализация проблем воспитания в США / З.А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 79–88.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 640 с.
9. Цырлина Т.В. Нравственное воспитание в новом тысячелетии / Т.В. Цырлина // Народное образование. – 1991. – № 5. – С. 97–102.
10. Berkowitz M.W. Integrating Structure and Content in Moral Education / M. W. Berkowitz [Electronic resource]. – Mode of access: <http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/berkowitzintegrating/html>.
11. Carr D. Educating the Virtues: An Essay on the Philosophical, Psychology of Moral Development and Education / D. Carr. – London : Routledge, 1991. – 282 p.
12. Carter M. Model for Effective School Discipline / M. Carter. – Bloomington, 1987. – 233 p.
13. Huit W. Moral and Character Development / W. Huit [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.valdosta.peachnet.edu/whuit...chr/morch.html>.
14. Lantieri L. Waging Peace in Our Schools / L. Lantieri // Phi Delta Kappan. – 1995. – January. – P. 386.
15. Lickona T. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility / T. Lickona. – New York : Bantam, 1991. – 296 p.
16. Piage J. The Moral Judgement of the Child (C.M. Gabain, Trans.) / J. Piage. – New York : Free Press, 1965. – 378 p.
17. Skinner B.F. Beyond Freedom and Dignity / B.F. Skinner. – Harmondsworth : Penguin Books, 1997. – 348 p.
18. Turning Points. Preparing American Youth for the 21-th Century. – Wash, 1989. – 78 p.

*Стаття надійшла до редакції 16.08.2013.*

---

**Бельмаз Я.Н. Гуманизация школьного климата как путь к сохранению духовно-нравственного здоровья школьников (на примере США)**

*Статья посвящена проблеме гуманизации учебной среды. Гуманизация школьного климата рассматривается как путь к сохранению духовно-нравственного здоровья школьников. Приведены примеры из опыта американских школ.*

**Ключевые слова:** *духовно-нравственное здоровье, гуманизация школьного климата, факторы формирования моральности, школьная идеология, поведение, управление школой.*

**Belmaz Y. Learning Environment Humanization as the Way to Preserving the Moral Health of Students (the Case of the USA)**

*The article deals with the problem of the learning environment humanization. Humanization of the classroom climate is determined as the way to preserving the moral health of students. American schools have a positive experience of moral education, which is based on creating a friendly atmosphere in the classroom. In the article four interrelated components that influence the formation of students' morality are examined: 1) public school ideology, 2) behaviour of adults, 3) structure of school management, 4) peer norms.*

*For effective moral education school ideology should be understood by the whole school community.*

---

*The author emphasizes that the behaviour of adults is the most controversial, but at the same time a very important component. Behavioural pattern of adults in school has the most significant impact on the development of moral character. It is therefore very important that adults in school behave according to what they preach.*

*School management is associated with the rules that are established and implemented. In traditional schools these rules are authoritarian and hierarchical. For the effective moral development of adolescents, the most favorable is the democratization of school. In the article the samples of American schools experience are given, the rules developed by the American teachers that contribute to the moral development of children are presented. Humanization and improvement of school climate have become a priority for the administration of many schools.*

*Peer norms also are the focus of educators. It is known that the peer values have a great influence on the moral development of adolescents.*

*The author comes to the conclusion that the formation of the moral attitude towards the world is affected by a number of factors.*

**Key words:** *moral health, learning environment humanization, factors of formation of morality, school ideology, behaviour, and management of school.*

УДК 37.013.74 (430)

О.А. БОЧАРОВА

## СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В НІМЕЧЧИНІ

*У статті розглянуто особливості шкільної освіти країни, питання розвитку та підтримки здібностей обдарованих дітей, підготовки педагогів до роботи з ними. Визначено основні форми роботи з обдарованими учнями в Німеччині: індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою; позашкільна освіта, “швидка стежка”; співпраця середніх шкіл з вищими навчальними закладами. На особливу увагу заслуговує організація роботи та навчально-виховного процесу саксонської школи інтернатного типу для обдарованих учнів Санта Афра у м. Мейсен, у якій дитина не лише навчається, а й розвиває свої здібності, креативність, захоплення та інтереси.*

**Ключові слова:** обдарований учень, підтримка, розвиток здібностей, школа для обдарованих школярів, Федеративна Республіка Німеччина.

Проблема обдарованості займає важливе місце в освітній політиці як України, так і більшості європейських країн. Особливої значущості набули питання підтримки обдарованих дітей і молоді, форм та методів роботи з ними, технології пошуку і відбору. Науковці, політики, практики розуміють, що талановиті діти повинні мати можливість та відповідні умови для розвитку своїх здібностей і потенціалу, оскільки саме від них залежить майбутнє країни. Знайомство зі шкільними системами, особливостями роботи з обдарованими дітьми різних країн є важливим джерелом знань та досвіду для вирішення власних проблем. Цікавий досвід у питанні обдарованості та роботи з обдарованими дітьми має Німеччина. З початком освітньої реформи у ФРН уживають різних заходів зі створення оптимальних умов для розвитку талантів. У Європі вона вважається однією з найуспішніших країн у цій сфері. Оптимальний розвиток індивідуальності кожної дитини є одним з найважливіших завдань школи. Якщо здібності дитини значно перевищують очікування педагогів, то після початкової школи вона вступає до гімназії або повної середньої школи. Застосовуючи індивідуальний підхід у роботі з обдарованими дітьми, школа сприяє їх життєвому самовизначенню, правильному вибору професії, а також вирішує проблему освітньої нерівності на основі соціального походження. У гімназіях створюються умови, за яких обдаровані діти здобувають безкоштовну освіту, що відповідає їх рівню і потребам [8].

Останнім часом з'явилося багато праць українських та зарубіжних науковців, які вивчали проблеми обдарованості, зокрема в Росії (М. Біржева, Г. Тарасова, Г. Ульянова, С. Цветкова); у різних європейських країнах (Л. Данілова, Л. Кокоріна, Е. Лодзінська, Л. Чухно) та США (І. Бабенко, П. Тадеєв, Н. Теличко). Окремі аспекти обдарованості та підтримки талановитої молоді розглянула російська дослідниця Л. Данілова.

**Мета статті** – висвітлити особливості роботи з обдарованими учнями у Федеративній Республіці Німеччині.

На противагу більшості європейських країн у німецьких школах в основі навчання лежить егалітарний підхід. Саме з цим пов'язаний той факт, що тривалий час в країні не було спеціалізованих навчальних закладів для талановитих і обдарованих учнів. Однак за останні п'ять років усе більше науковців говорять про створення оптимальних умов (спеціальних класів та шкіл) для обдарованих і талановитих учнів, у яких вони зможуть розвинути свої здібності і таланти. Навчання обдарованих учнів у країні є диференційованим і залежить від місцевої освітньої політики. У багатьох землях функціонують спеціальні школи для обдарованих учнів, але не можна говорити про існування спеціальної шкільної освіти для обдарованих і талановитих учнів. Деякі критики звинувачують німецьку школу в концентрації уваги на кар'єрі та академічних досягненнях, а не на розвитку особистості учня.

У 2008 р. шкільною освітою в країні було охоплено 8 233 693 учні, серед них: 92,9% – учні державних шкіл, 7,3% – приватних. Згідно з Головним статутом, відповідальними за освіту є всі інституції (починаючи від Міністерства освіти, культури і науки і закінчуючи місцевими освітніми органами на рівні земель), регіональна та місцева влада. Кожна земля має власний шкільний інспекторат (відповідає за роботу школи), раду вчителів (несе відповідальність за освіту) і шкільну раду (вчителі, учні та батьки), яка розглядає питання, пов'язані з виконанням статуту школи, та дисциплінарні питання. Шкільна рада визначає методи, форми навчання, критерії та умови прийняття іспитів учнів. У більшості земель міністерства соціальних справ несуть повну відповідальність за виховання дошкільнят. Діти віком від 3 до 6 років можуть відвідувати дитячі садочки, що найчастіше є платними приватними закладами. Ті діти, які не готові (морально, фізично) йти до школи, у деяких землях відвідують дошкільні установи в обов'язковому порядку [4].

Німеччина є першою країною, де було започатковано обов'язкову безкоштовну освіту. Навчання в початковій школі триває чотири роки, за винятком Берліна та Бранденбурга (шість років). Вибір середньої школи залежить від вибору батьків, адміністрації навчального закладу та рекомендацій управлінського органу. Освіта є обов'язковою до 15–16 років.

Навчання в середній школі розпочинається з орієнтаційного рівня (Orientierungsstufe). Упродовж двох років учні мають час для вибору шляху подальшої освіти. Це можуть бути: 5- або 6-річна школа (Hauptschule), 6-річна реальна школа (Realschule), 9-річна гімназія (Gymnasium) або так звана загальна школа (Gesamtschule). Більшість шкіл включають у свої програми 12–16 предметів, старшокласники в гімназії вивчають 4–6 дисциплін. Hauptschule після 9-го класу видає сертифікат про загальну освіту (Hauptschulabschluss). Після 10-го класу всі школи видають посвідчення про середню освіту (Mittlere Reife). Провчившись ще 3 роки, 19-річні гімназисти одержують атестат зрілості – Hochschulreife (Abitur), що дає змогу вступати в будь-які вищі навчальні заклади. Після старшої школи (Hauptschule) 16-річні випускники, які вирішили працювати, вступають у дворічні професійні школи (Berufsschule), випускники реальної школи – в професійно-технічні училища (умовно їх можна вважати коледжами) двох типів: Berufsfachschule

й Fachoberschule. І там, і там навчання триває два роки, але в першому випадку видається диплом про здобуття професії (Berufsqualifizierender Abschluss), а в другому – атестат про закінчену середню освіту, що дає можливість вступати до вищого навчального закладу (Fachhochschulreife). Крім того, існують спеціальні школи (Fachschulen), де випускники старших і реальних шкіл можуть підготуватися до складання іспитів на атестат зрілості й тим самим відкрити собі дорогу в університет. Ті самі можливості дає вступ у вечірню гімназію або на підготовчі курси (Studienkolleg) [4].

Міністерства земель самостійно приймають рішення щодо розробки й укладання навчальних програм, методів і форм навчання та шкільних підручників. Крім того, міська влада самостійно визначає стандарти навчання. Незважаючи на те, що загальний рівень навчання є достатньо високим, у навчальних стандартах деяких земель існують суттєві відмінності.

Аналізуючи останні освітні реформи, проведені в країні, варто зауважити, що їх метою є підвищення рівня і якості німецької освіти та надання усім людям можливостей для індивідуального та диференційованого розвитку. Двадцять третього квітня 2008 р. федеральний уряд затвердив програму навчання, метою якої є збільшення освітніх можливостей для дітей, підвищення якості підготовки вчителів, створення 90 тис. додаткових місць у вищих навчальних закладах, акцентування уваги на біологічних та технологічних напрямках. У травні 2010 р. федеральний уряд у співпраці з місцевими органами започаткував програму, метою якої є проведення практичних професійних курсів у вищих навчальних закладах, завдяки яким працівники мають можливість поглибити свої знання, уміння та здобути нові. Практика підготовки вчителів значно відрізняється за широтою обсягу вивчення тем, кількістю годин, рівнем сертифікатів. Як уже зазначалося, кожна з 16 земель має свої положення про програми навчання обдарованих дітей та їх педагогічне забезпечення. Наприклад, у Нижній Саксонії у межах проекту “Kooperationsverbände” з 2002 р. виділяється фінансування на підготовку вчителів для обдарованих учнів.

Серед інновацій у сфері освіти заслуговують на увагу так звані школи денного навчання. Цей проект є першим кроком в освітній реформі, підтриманий місцевою та федеральною владою. Варто зауважити, що метою роботи шкіл денного навчання є підтримка та стимулювання розвитку здібностей учнів, а також збільшення можливостей для індивідуалізації навчання. Створення таких шкіл сприяє появі нових робочих місць для учителів.

За останні п'ять років у країні були прийняті нормативні документи, безпосередньо спрямовані на підтримку обдарованих учнів. У німецькій системі освіти для визначення обдарованої дитини застосовуються такі терміни, як: “дуже обдарована дитина” та “обдарована дитина”. Отже, обдарований учень характеризується високим рівнем інтелекту (130 та вище), має високий потенціал здібностей у багатьох сферах. Незважаючи на існування офіційної дефініції, обдаровані учні не зараховуються до групи осіб зі спеціальними освітніми потребами, але їх потреби ідентифікуються в окремий спосіб, ніж потреби інших учнів. Ідентифікацію здібностей учнів

проводять психологи. Кожна земля розробляє власні положення, умови та критерії проведення діагностики дитячих здібностей. Важливе значення має також оцінка батьків та вчителів.

Розглядаючи питання освітніх рішень у роботі з обдарованими дітьми, варто зауважити, що в нормативно-правовій базі деяких земель міститься інформація про обдарованих учнів, більше того, деякі з них мають певну політику у трактуванні обдарованих учнів та пропозицій щодо методів і форм роботи з ними. Наприклад, раннє навчання або “перестрибування” через клас відбувається не лише за результатами в навчанні, а й на основі мотивації до навчання та психологічних досліджень. Кожен обдарований учень має можливість брати участь у спеціальних заняттях, організованих університетами, фірмами та громадськими організаціями. Крім того, вони мають можливість брати участь у додаткових заняттях у школі та розраховувати на допомогу психолога у разі потреби.

Згідно з висновками Європейської комісії, викладеними в Рапорті “Єврідіс”, у сфері роботи з обдарованими учнями до основних напрямів належать:

- індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою у групах учнів з різним рівнем здібностей (навчання учня може бути організовано індивідуально, якщо він володіє знаннями та уміннями, які перевищують вимоги навчальної програми);

- індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою в однорідних групах учнів (спеціальні школи).

Створення умов, коли рівень навчання обдарованого учня відповідає рівню його особистісних здібностей, є індивідуалізацією процесу навчання. Існує дві форми індивідуалізації: перша – індивідуалізація для всіх учнів, коли вчитель визначає форми і методи роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їх темпераменту, здібностей та інтересів; друга – коли учні самостійно планують і організують свій навчальний процес. Методами і прийомами є розробка плану роботи на тиждень, вільне навчання, проектна робота, виконання проблемних завдань. Перевагою індивідуалізації є доступність і легкість здійснення за умови бажання учня навчатися і досягати більш високих результатів [2];

- позашкільні заняття для груп учнів з різним та однорідним рівнем здібностей (організація і проведення предметних конкурсів та олімпіад з різних предметів, організація літніх таборів);

- “швидка стежка” (можливість раніше розпочати навчання у початковій школі; зарахування до старшого класу; можливість раніше розпочати навчання у вищих навчальних закладах; участь у заняттях, організованих вищими навчальними закладами);

- фінансова допомога. У країні функціонує велика кількість приватних і державних фондів та фондаций, які підтримують і симулюють розвиток здібностей обдарованих і талановитих учнів [3].

У 2002 р. в університеті м. Кельн запроваджено спеціальну програму для обдарованих учнів. Регулярно відвідуючи університетські заняття, учні не ли-

ше знайомляться зі змістом університетських програм, раніше розпочинають або закінчують навчання, а й мають повне уявлення про студентське життя. Таку практику роботи наслідують й інші вищі навчальні заклади Німеччини.

Розглядаючи підтримку обдарованих і талановитих учнів у Німеччині, не можна не зупинитися на спеціальних школах інтернатного типу, які зараховують на навчання обдарованих учнів з усієї країни. Одним із найстарших закладів є державна школа з інтернатом Санта Афра, що була заснована у 1543 р. у м. Мейсен у Саксонії. Основне гасло школи: “Поеднуємо науку з життям, індивідуальність з колективом, дисципліну з грою, потенціал з працею, гру з працею, досвід з молодістю, а початок з кінцем”. Метою діяльності школи є підтримка інтелектуального та емоційного розвитку обдарованих учнів. Санта Афра – школа виключно для обдарованих, у якій дитина не лише навчається, а й розвиває свої здібності, креативність, захоплення та інтереси. Індивідуальна форма навчання та свобода в навчанні є особливістю роботи школи, оскільки вчителі дотримуються правила, що кожна дитина особлива та неповторна. Основним завданням школи є розкриття потенціалу високомотивованих і талановитих осіб в оптимальному середовищі. Роль інтернату полягає у наданні кожному учневі шансу для розвитку своїх здібностей та інтересів. У школі переважає свобода думки, коли кожен може висловити свою точку зору. Саксонська школа Санта Афра надає учням можливість розвинути здібності і таланти завдяки їх популяризації. Школа є освітньою установою, яка фінансується державою і є взірцем для усіх німецьких шкіл. Набір учнів відбувається упродовж двох днів. У процесі селекції відбувається діагностика пізнавальних та інтелектуальних здібностей, визначаються схильності учнів до різного роду діяльності, спроможність перебувати в дитячому колективі. Крім того, школа надає учням високий загальний рівень мовних, математичних, наукових та артистичних знань. Учні також мають можливість брати участь у різних експериментах, займатися наукою, проводити дослідження. Усі учні школи вивчають три іноземні мови. Слушно зауважити, що тренування лінгвістичних здібностей здійснюють також білінгвістичні школи. Починаючи з 7-го класу більшість занять проводиться іноземною мовою. Такі школи сприяють зближенню мов та культур, полікультурному вихованню, розвитку мовної компетентності та покращують шанси у подальшому навчанні та професії [5].

Міністр культури Саксонії Р. Веллер упевнений, що підтримка обдарованих особистостей є справою першочергової важливості. Він зазначив, що 50% майбутніх “вундеркіндів” вдасться розпізнати ще у початковій школі, третину – в гімназії. З 2009 р. у м. Мейсен працює консультаційний пункт для обдарованих учнів. Сьогодні в проєкті беруть участь 37 початкових шкіл Саксонії. Учителі, які працюють у цих школах, мають спеціальну кваліфікацію. Вони набували досвіду роботи з обдарованими учнями у дрезденській початковій школі “Жозефіна”. Батьки також можуть залишити дитину у її “рідній” школі, але працювати з нею у межах проєкту [8].

Щодо підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями в країні існує велика диференціація. Не всі землі пропонують учителям однакові

форми допомоги обдарованим учням. Наприклад, Мюнхенський університет пропонує вчителям курси з підвищення професійної кваліфікації. Крім того, вчителі можуть брати участь у дослідженнях у сфері обдарованих учнів, які проводяться університетськими викладачами та науковцями.

Проведені у 2007 р. національні дослідження показали, що обдаровані учні частіше брали участь в університетських заняттях, хоча найбільше вони б хотіли поглибити свої знання з проблематики, що їх цікавить, краще пізнати студентське життя, отримати більше інформації стосовно конкретних питань, а також майбутньої роботи. Більшість учнів позитивно оцінили отримані пропозиції. Дослідження також показало, що обдаровані учні краще адаптувалися у студентському середовищі, ніж у групі однолітків. На думку учнів, після двох-трьох семестрів відвідування занять вони стали більше уваги приділяти навчанню, близько 85% з них відчули впевненість у правильності зробленого вибору майбутньої професії.

Дослідження також виявило й наявні проблеми. Багато учнів скаржилися на відсутність допомоги з боку університету, перевантаженість розкладу занять. Проблемою є відсутність тісної співпраці між школою та університетом. Також спостерігалася відсутність зацікавленості у роботі з обдарованими учнями з боку самих учителів.

Серед пропозицій, сформульованих Ф. Монксом та Й. Вагнером стосовно німецької освітньої системи, у сфері роботи з обдарованими учнями було дано такі рекомендації: “треба акцентувати увагу на дошкільній освіті, а також збільшити можливості учнів, які раніше розпочинають навчання”. До таких заходів належать: організація індивідуальної форми навчання і створення спеціальних груп обдарованих учнів.

Отже, вивчення теоретичного та практичного матеріалу свідчить про те, що в Німеччині проводиться наполеглива робота з обдарованими учнями. Особливістю такої роботи є відвідування обдарованими учнями занять в університетах та можливість брати активну участь у науково-дослідних проектах вищого навчального закладу.

Подальшими напрямками роботи є вивчення питання підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями у школах та гімназіях.

#### **Список використаної літератури**

1. Данилова Л.Н. Перспективы использования опыта финской школы в процессе реформирования немецкого образования / Л.Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 3. – С. 124–128.
2. Данилова Л.Н. Поддержка талантливой учащейся молодежи в ФРГ и Финляндии [Электронный ресурс] / Л.Н. Данилова. – Режим доступа : [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogika/41\\_5/](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogika/41_5/).
3. Analiza rozwiązańsystemowych w obszarze poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego w krajach unii europejskiej i w krajach EFTA/EOG [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Analiza%20rozwiazan%20systemowych%20w%20UE\\_1\\_p.pdf](http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Analiza%20rozwiazan%20systemowych%20w%20UE_1_p.pdf).
4. Dyrda B. Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym Raport z badania case study w Wielkiej Brytanii, Finlandii, Niemczech, Austrii i Czechach [Електронний ресурс] / B. Dyrda // GfK Polonia dla projektu “Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu

pracy z uczniem zdolnym”. – Режим доступу : [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/462/badanie\\_elemetnow\\_systemu\\_pracy\\_z\\_uczniem\\_zdolnym\\_raport\\_idi.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/462/badanie_elemetnow_systemu_pracy_z_uczniem_zdolnym_raport_idi.pdf).

5. Mönks F.J. Development Of Human Potential: Investment Into Our Future [Електронний ресурс] / F.J. Mönks ; Wagner (Eds.) – Режим доступу : <http://alt.bildung-und-begabung.de/verein/links/ECHA%20Proceedings.pdf>.

6. Nationals education and ongo [Electronic resource]. 2011 Editio. – Mode of access: [ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/germany/docs/national-system-overview-de\\_en.pdf](ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/germany/docs/national-system-overview-de_en.pdf).

7. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie. (2008), tłum. [Електронний ресурс] / E. Kolanowska, Warszawa // Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf>.

8. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.club-spb.de/zeitung/MZ\\_03\\_maerz\\_09.pdf](http://www.club-spb.de/zeitung/MZ_03_maerz_09.pdf).

---

*Стаття надійшла до редакції 19.08.2013.*

---

### **Бочарова О.А. Система работы с одаренными учениками в Германии**

*В статье рассмотрены особенности школьного образования страны, вопросы развития и поддержки способностей одаренных учеников, подготовки педагогов к работе с ними. Определены основные формы работы с одаренными учениками в Германии: индивидуальное обучение или обучение по индивидуальной программе; внешкольная работа; “быстрая тропинка”; сотрудничество средних школ с высшими учебными заведениями. Особенного внимания заслуживает организация работы и учебно-воспитательного процесса в саксонской школе интернатного типа Санта Афра в г. Мейсен, в которой ребенок не только обучается, но и развивает свои способности, креативность, интересы и увлечения.*

**Ключевые слова:** одаренный ученик, поддержка, развитие способностей, школа для одаренных учеников, Федеративная Республика Германия.

### **Bocharova H. System of work with gifted students in Germany**

*The article considers the features of school education of the country, issues of development and support abilities of gifted children, teachers' training to work with gifted students.*

*The author defines the basic forms of work with gifted students in Germany: individual training or training under individual programme in groups of students with different levels of skills (teaching a student can be organized individually, if he has knowledge and skills, which exceeds the requirements of the curriculum); individual training or training under individual programme in homogeneous groups of students (special schools); extra-curricular activities for the groups of students with different and homogeneous level of skills (organization and conducting subject contests and olympiads in various subjects, organization of summer camps); the “fast path” (the possibility of early learning in elementary school; enrollment to the senior class; the ability to start training in higher educational institutions earlier; participation in the courses organized by the higher education institutions); financial support. The organization of work and educational process of Saxon boarding school for gifted students Santa Afra, Meissen deserve special attention, where a child doesn't only study, but also develops his / her abilities, creativity, hobbies and interests.*

**Key words:** gifted student, support, skills development, school for the gifted students, Federal Republic of Germany.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА БАР'ЄРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

*У статті розглянуто форми та засоби формування професійних інтересів учнів старших класів. Розкрито сутність категорії “професійна орієнтація”. Досліджено інтереси та схильності учнів старших класів, умови, за яких ці інтереси та схильності перетворюються на мотиви професійного самовизначення, сформовані принципи вибору майбутньої діяльності.*

**Ключові слова:** профорієнтація, самовизначення, професійний інтерес, навчальна мотивація.

Однією з головних цілей освіти є розвиток особистості та індивідуальності випускника школи, який зміг би творчо використовувати наукові, виробничі, суспільні завдання, самостійно та критично мислити, захищати власну точку зору, систематично і безперервно поповнювати й оновлювати знання шляхом самоосвіти. Підлітково-юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей, формуванням професійних інтересів. У процесі навчання інтереси учнів розподіляються з урахуванням здібностей і практичних навичок. Ставлення підлітків до майбутньої професії, яке виникає ще в період підготовки до неї в процесі навчання у школі, має розглядатись як один із складових психолого-педагогічних аспектів формування професійних інтересів у майбутніх фахівців [6]. Своєчасний вияв інтересів та нахилів сприяє професійному визначенню учня, що і допомагає здійснити професійний вибір.

Проблема професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту в життєвому становленні особистості. Цими питаннями займалися В. Аванасов, В. Асеєв, А. Анастасієв. Особливостям формування мотиваційної сфери особистості присвятили свої праці Г. Костюк, О. Леонтєв, М. Алексєєв.

**Мета статті** – обґрунтувати психолого-педагогічні аспекти та бар'єри професійного самовизначення учнів старших класів, що сприяють формуванню стійких професійних інтересів у майбутньому. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що сучасна школа в умовах активного суспільного розвитку ще недостатньо володіє технологією та методикою професійної орієнтації учнів.

Серед завдань профільного навчання у старшій школі виділено такі: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, здібностей і потреб учнів старшої школи у процесі їх загальноосвітньої підготовки; забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення старшокласників, формування готовності до сві-

домого вибору й оволодіння майбутньою професією, формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на допрофесійному рівні; надання психолого-педагогічної допомоги учням у прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання.

**Професійна орієнтація** – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності. Така діяльність забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці вимушеного безробіття. Головною метою профорієнтаційної роботи є сприяння специфічними методами посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення [6].

У період формування допрофільних та профільних класів особливо актуальною стає проблема самовизначення підлітка. З психологічної точки зору допрофільна підготовка здійснюється саме у восьмих-дев'ятих класах з метою професійної орієнтації учнів. Школярі вже випробували свої сили практично в усіх предметних сферах, мають добре сформовану самооцінку. У цей період рівень знань для багатьох підлітків стає фактором життєвої успішності, проходить спеціалізація знань з метою формування подальшої успішної кар'єри [7]. Учні старших класів школи та професійного навчального закладу у своїй безпосередній навчальній діяльності більше звертають увагу на ті предмети, які певним чином пов'язані з їхніми інтересами. У процесі навчання формуються головні ознаки того типу мислення, з яким надалі буде пов'язана практична діяльність. Адже особливою ознакою розвитку інтелекту в юнацькому віці є формування визначеного стилю мислення, що відображає здатність обирати й систематизувати знання [1]. Психологічна практика свідчить, що інколи інтереси і нахили учнів виражені не яскраво, інколи ж, навпаки, настільки численні, що важко відокремити головні від побічних, тимчасових. У такому разі допомогу психологу може надати проведення психодіагностичного дослідження рівня розвитку деяких здібностей. Високий рівень здібностей можна розглядати як показник схильності до конкретного виду діяльності, яка згодом стане домінуючою. Проте інтерес є стимулятором тієї діяльності, в якій вищезазначені здібності виявляються, фільтруються та удосконалюються. У зв'язку з цим професійний інтерес може розглядатись як своєрідний індикатор відповідних здібностей [5].

Ставлення індивіда до трудової діяльності – це не просто психофізіологічне, а й соціальне явище. Важливо, в першу чергу, сформулювати групу принципів, якими керуються (або повинні керуватися) дівчата і хлопці, вибираючи собі професію і місце в соціальній структурі суспільства. Розглянемо ці принципи.

**Принцип свідомості** у виборі професії виражається в прагненні не тільки задовольнити своїм вибором особисті потреби в трудовій діяльності, а і принести користь суспільству. Усвідомлення необхідності вибору перш за все, тих професій, які потрібні в цей момент найбільшою мірою, слугує одним із показників розвиненості свідомості особи.

**Принцип відповідності** обраної професії інтересам, схильностям, здібностям особи і водночас потребам суспільства в цілому. За аналогією з відомою думкою “не можна жити в суспільстві та бути вільним від суспільства” можна також стверджувати: не можна вибирати професію, виходячи тільки з власних інтересів, не зважаючи на інтереси суспільства. Порушення принципу відповідності потреб осіб і суспільства призводить до незбалансованості в професійній структурі кадрів.

**Принцип активності** у виборі професії характеризує тип діяльності особи в процесі професійного самовизначення. Майбутню сферу діяльності треба визначити самостійно. У цьому процесі велику роль відіграють випробування сил протягом трудової і професійної підготовки, поради батьків та їх професійний досвід, пошук і читання літератури (стосовно сфери діяльності).

Виходячи з цього, в процесі формування в учнів готовності до вибору професії, необхідно звертати увагу на такі індивідуальні особливості. Перш за все, це інтереси та нахили старшокласників. Професійні інтереси відрізняються конкретністю та цілеспрямованістю. Розвиток і формування професійних інтересів пов'язані з пізнавальними інтересами. Це інтереси, які спрямовані на оволодіння знаннями з професії, розуміння її суті, оволодіння не тільки практичними, а й теоретичними основами професії. Чим яскравіше виражений професіональний інтерес, тим сильніша потреба в оволодінні знаннями для конкретної професії [2; 5; 7].

**Висновки.** Отже, розглядаючи структуру професійного самовизначення, виходячи з аналізу теоретичних положень проблеми професійного самовизначення, можна стверджувати, що це досить складне системне утворення, до якого входять взаємопов'язані елементи: взаємозв'язок професійного інтересу, навчальної мотивації та психологічної особливості старшокласників.

Перспективним напрямом подальшої роботи є виявлення ролі сім'ї у здійсненні професійних орієнтацій школярів.

#### **Список використаної літератури**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 338 с.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 368 с.
3. Аванасов В.С. О профессиональном самоопределении школьников / В.С. Аванасов. – Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 25–28.
4. Анастасиев А.И. Воспитание и интерес при обучении / А.И. Анастасиев. – Харьков, 1976. – 256 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : [текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 304 с.

6. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы-психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.

7. Мкртчян Г.М. О профессиональных ориентациях старшеклассников / Г.М. Мкртчян, А.Е. Чирикова // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 29–36.

8. Российская педагогическая энциклопедия / гл. редактор В.Г. Панов. – М., 1993.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

---

**Горшенёва А.Н. Психолого-педагогические аспекты и барьеры профессионального самоопределения учеников старших классов**

*В статье рассмотрены формы, способы формирования профессиональных интересов учеников старших классов. Раскрыта суть категории “профессиональная ориентация”. Исследованы интересы и склонности учеников старшей школы, а также условия, при которых интересы и склонности становятся мотивами профессионального самоопределения. Сформулированы принципы выбора будущей деятельности.*

**Ключевые слова:** профориентация, самоопределение, профессиональный интерес, учебная мотивация.

**Gorshenyova A. Psychological-pedagogical aspects and barriers of senior pupils' vocational self-determination**

*The article deals with the forms and methods of formation of senior pupils' vocational interests. The gist of the category “vocational guidance” is disclosed, the examples of principles of choice of future activity are shown in this article*

*One of the main aims of our education is the development of a student's personality and individuality. A school-leaver is supposed to be a creative thinker, to be able to do industrial social and scientific job, to defend his/her point of view, update and enrich knowledge continuously by self-education.*

*The aim of our article is to ground the psychological - pedagogical aspects and barriers of senior pupils' vocational guidance, which influence the formation of vocational interests in the future. The topicality of our research is stipulated by the fact that the methods of senior pupils' vocational guidance aren't widely used at modern school.*

*We also revealed the idea of vocational guidance and concluded that it is necessary to use the scientifically grounded system of forms, method and ways of influence on the person in order to optimize his/her vocational guidance with the glance some individual peculiarities. This system seeks to balance vocational interests with one's potential and social needs. The main idea of vocational guidance is the growth and the development of spirit of competitiveness in labour-market and achievement of effective employment-population ratio. It should be mentioned here that we separated out three types of principles. There are the principles of awareness, the principles of correspondence and the principles of activity.*

*The principles of awareness are characterized by the student's desire to please with choice not only his/her personal needs but also to be a person of social utility.*

*The principles of correspondence consist of compliance of chosen occupation with interests, skills, and needs of society. The principles of activity characterize the type of person's activity in the process of vocational self-determination. There is the need to choose future field of activity by oneself. Also parents' advice and their expertise, data-search and reading of literature play great role.*

*Hence, in the process of formation of pupils' readiness to make his/her future choice, it's important to draw our attention on individual peculiarities such as student's interests and inclinations. Vocational interests are more concrete and purposeful. The development and formation of vocational interests is connected with educational interests.*

*The results of our research enable us to draw some general conclusions. Having studied the vocational guidance structure, the theoretical statement analysis of the problem of vocational guidance, it may be important to conclude that it is a complicated formation which includes such elements: vocational interest, educational motivation and pupils' psychological peculiarities interconnection.*

*The prospective direction of further research is the role of family in students' vocational guidance.*

**Key words:** *vocational guidance, self-determination, vocational interest, educational motivation.*

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ КЕРІВНИЦТВА ШКІЛЬНИМ НАУКОВИМ ТОВАРИСТВОМ

*У статті розглянуто вплив участі вчителів у керівництві науковою роботою школярів на розвиток складових професійної компетентності, а саме: спеціальної, соціальної, особистісної та індивідуальної компетентностей, вплив їх участі в роботі шкільного наукового товариства на самовдосконалення, зростання їх творчої активності та вирішення професійних психологічних проблем.*

**Ключові слова:** шкільне наукове товариство, професійна компетентність педагога, методична робота школи, науково-дослідна робота, рефлексивна діяльність.

Необхідність підготовки учнів до умов ринкової економіки робить актуальним пошук ефективних шляхів підготовки вчителя. Учені доводять, що сучасному вчителю необхідні не тільки професійні знання, уміння, навички, а і гуманістична орієнтація, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, й уводять системну характеристику – професійну компетентність (Б. Гершунський, Є. Нікітін, Р. Рогожникова та ін.).

Питання професійної компетентності педагога досліджували С. Вершловський, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, П. Мітіна, В. Сластьонін та ін. Структуру професійної компетентності педагога та способи її розвитку розкрито у працях С. Алексєєва, Л. Анциферової, Н. Бітянової, В. Бухвалова, М. Громкової, С. П'ятибратової та ін.

Аналіз наукової літератури показує, що більше уваги науковці приділяли вивченню позашкільних форм підвищення професійної компетентності вчителів (Н. Клокар, О. Козлова, Ф. Кідрасов, А. Ляміна, Є. Нікітін, А. Хуторський тощо). Незважаючи на переваги позашкільних форм підвищення кваліфікації (наявність відпрацьованих програм і навчальних планів, використання інформаційних технологій та ін.), слід визнати, що знання, отримані вчителями, потребують осмислення й апробації в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) [6]. Останніми роками з'явилися нові ідеї щодо вдосконалення внутрішньої форми підвищення педагогічної кваліфікації вчителя – методичної служби школи (Д. Левітес, В. Маркєєва, Н. Немова, І. Просвірніна, В. Сімонов та ін.). Ми згодні з думкою В. Сімонова, який зазначає, що “основним шляхом істотного впливу на рівень професійної компетентності вчителів є чітка організація на науковій основі науково-дослідної і методичної роботи в ЗНЗ” [9, с. 261]. Адже науково-методична робота (в широкому значенні слова) – це система спільних навчальних і дослідної дій учителів, учнів і адміністрації, спрямована на досягнення навчальних і педагогічних цілей [9, с. 263]. Ця теза є продовженням думки В. Сухомлинського, який свого часу наголошував: “Дуже важливо, щоб мислення учнів ґрунтувалося на дослідженні, пошуках, щоб ус-

відомленню наукової істини передувало нагромадження, аналіз, зіставлення і порівняння фактів” [10, с. 496]. Одним із ефективних методів розв’язання цієї проблеми науковці визначають залучення учнів до науково-дослідної роботи шляхом створення шкільних наукових товариств (ШНТ), що має особливості, не властиві традиційним формам позакласних занять (факультативним заняттям, гурткам тощо).

У науці вже склалися теоретичні передумови для проектування роботи ЗНЗ з організації дослідної діяльності учнів (В. Андрєєв, Г. Балл, М. Боритко, Б. Кедров, І. Лернер, Л. Фоміна та ін.), з підготовки вчителя до організації власного педагогічного дослідження і керування дослідними проектами учнів (Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Лазарев, В. Маслов, Л. Набока, О. Сергєєв та ін.). У ряді праць (Н. Волович, Т. Климова, Г. Лицман, Т. Степанова та ін.) доводиться, що дослідна діяльність впливає на розвиток професіоналізму вчителя й виконує функцію засобу цього розвитку. Однак питання впливу участі вчителя в роботі ШНТ (як керівника дослідної роботи учня) на розвиток його професійної компетентності ще чекає на вирішення як у педагогічній науці, так і на практиці. На нашу думку, дуже важливим є дослідження цього питання для вчителів природничих дисциплін, котрі викладають предмети, закони і теорії яких ґрунтуються на експериментальних даних і у зміст яких у державному стандарті освіти закладено дослідницьку діяльність у вигляді практичних та лабораторних робіт. Усе вищевикладене і зумовило вибір теми нашого дослідження.

**Мета статті** – обґрунтувати вплив діяльності шкільного наукового товариства на розвиток професійної компетентності педагогів природничого циклу (на її спеціальну, соціальну й особистісну складові).

ШНТ є самостійним формуванням, що поєднує учнів, здатних до наукового пошуку, зацікавлених у підвищенні свого інтелектуального й культурного рівня, і вчителів, які безпосередньо здійснюють керівництво пошуковою роботою школярів. У межах нашої роботи ми розглядаємо ШНТ як засіб: 1) формування в учнів уміння здобувати навички дослідної діяльності і розумової праці; 2) розвитку творчих здібностей учнів і вчителів; 3) реалізації компетентнісного підходу в освіті тощо.

Співробітництво вчителів природничих дисциплін і учнів припускає такі форми роботи: діяльність секцій (фізика, географія, біологія, хімія, екологія); індивідуальна й групова робота учнів під керівництвом наукових керівників; підготовка до участі в олімпіадах і конкурсах у галузях природничих знань; організація інтелектуальних ігор з розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей; організація конкурсів творчих робіт, захист творчих проєктів.

Безсумнівним є той факт, що організація ШНТ потребує створення відповідних зовнішніх (матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення, наукове керівництво, сприятлива атмосфера, що стимулює педагогічну творчість) і внутрішніх (поінформованість учителя про цілі, завдання, засоби реалізації дослідження, здатність до рефлексії, прагнення до пізнання нового, до професійного зростання) умов.

Науково-дослідна діяльність – це діяльність, спрямована на вирішення творчого завдання із задалегідь невідомим розв'язком. Відповідно, діяльність учителя як керівника дослідної роботи є за своєю сутністю педагогічним дослідженням, мета якого – одержання авторських висновків і результатів (теоретичних, практичних) у галузі конкретної шкільної дисципліни, нових знань про закономірності процесу освіти, його структуру й механізми, теорію й методику організації, зміст, принципи, організаційні методи і прийоми навчання [7].

Теоретичною основою нашого дослідження є концепція зв'язку педагогічної теорії із практикою роботи вчителя (Н. Зверева [3]), психологічна концепція розвитку особистості (Л. Анциферова [1]), функціональна модель педагогічного дослідження (В. Полонський [7]), типологічна характеристика професійної компетентності (А. Маркова [5]) і двокомпонентна структура професійної компетентності педагога (О. Гура [2]).

О. Гура на основі порівняльного аналізу великої кількості досліджень визначає поняття “професійна компетентність педагога” як рівень професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [2, с. 22]. Професійна компетентність оцінюється рівнем сформованості професійно-педагогічних умінь [6]: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних і перцептивних.

З позицій гуманістичного підходу особистість педагога можна визначити як унікальну цілісну відкриту систему, що прагне до розвитку, самоактуалізації, творчого пошуку в процесі діяльності. Стабільність і стійкість в організації особистості поєднуються з гнучкістю, безперервним збагаченням сфери її потенції, з величезними компенсаторними резервами [1]. М. Пряжников виділяє такий феномен, як процес “третього народження” особистості, що може відбуватися в професійній діяльності в процесі реалізації вчителем свого потенціалу (за наявності відповідних умов) [8].

Погляд на керівництво науково-дослідною роботою в ШНТ як таку діяльність учителя, яка складається із визначення цілей, завдань і напрямів досліджень учнів, створення необхідних умов для забезпечення поставлених цілей, організації наукових структур, тимчасових творчих груп школярів, стимулювання їхньої діяльності, на нашу думку, має однобічний характер – воно визначає те, як педагог буде впливати на учнів. У ШНТ керування науково-дослідною роботою є процесом цілеспрямованої взаємодії сторін (педагогів і учнів), кожна з яких виступає і в ролі суб'єкта, і в ролі об'єкта керування.

Керівництво дослідною діяльністю учнів буде полягати у здійсненні таких послідовних етапів роботи вчителя: 1) аналіз вихідного стану об'єкта (діагностика творчого потенціалу учнівського колективу, потреб, можливостей і рівня готовності учнів до науково-дослідної діяльності); 2) постановка цілей і завдань (створення програм, проєктів); 3) прогнозування (щодо вибору змісту й напрямів дослідної діяльності, імовірних проблем,

шляхів і засобів їхнього рішення, можливих наслідків); 4) проектування (генерація, пророблення й комбінування проектних ідей і рішень); 5) педагогічна комунікація (спілкування, взаємодія, адресні рекомендації, інформаційний вплив); 6) організація (створення колективів, співтовариств, стимулювання їхньої діяльності); 7) аналіз отриманих результатів (контроль, оцінювання, корекція, регулювання).

Реалізація змісту вищезазначених етапів передбачає досить високий рівень основних видів професійної компетентності вчителя: 1) спеціальної компетентності – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; 2) соціальної компетентності – здатність до спільної професійної діяльності, співробітництва, а також володіння прийомами професійного спілкування; наявність соціальної відповідальності за результати професійної праці; 3) особистісної компетентності – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям; 4) індивідуальної компетентності – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, уміння ергономічно організувати свою працю [4].

Теоретичний аналіз джерел дає змогу визнати вплив комунікативної, пізнавальної і соціальної функцій науково-педагогічного дослідження [7] на формування змістових блоків професійної компетентності педагога [5]: 1) базової компетентності (забезпечує соціальну й функціональну активність педагога, здатність до самоорганізації й саморозвитку); 2) функціональної компетентності (забезпечує відповідність особистості вимогам педагогічної професії); 3) операціонально-технологічної компетентності (забезпечує технологічну готовність педагога до виконання професійних функцій).

Слід визнати, що для вчителя природничих дисциплін участь у роботі ШНТ є додатковим стимулом оновити свої предметні знання і навички дослідника, тобто ті вміння, які належать до спеціальної складової компетентності. Утілення отриманих теоретичних знань у дослідженнях, пов'язаних із практикою, сприяє формуванню мотивації інтелектуального самовдосконалення педагога і, відповідно, розвитку його спеціальної й особистісної складових компетентності.

Науково-дослідна діяльність ґрунтується на базовому психічному процесі – рефлексії, і для вчителя природничих наук є не тільки органічною складовою і невід'ємною частиною професійної діяльності, а й становить її особливий вид і педагогічну функцію. Ця діяльність є сполучною ланкою між теорією й практикою, може існувати і як самостійна діяльність, і як особливий аспект усіх інших видів діяльності й функцій вчителя. Дослідна діяльність учителя впливає на розвиток індивідуальної й особистісної складових професійної компетентності педагога.

Психотерапевтичний внесок дослідної діяльності полягає у тому, що не тільки її здійснення, а навіть і освоєння вимагають якісно нового професійного середовища, яке, поєднуючи людей з різним рівнем мотивації з метою пізнання, пошуку нового, виводить із колишньої рутини. Розвиток со-

ціальної складової професійної компетентності допомагає подоланню негативних професійних деформацій.

Крім того, слід визнати, що гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ, колективним аналізом процесу й результатів цієї діяльності повною мірою реалізується під час дослідної роботи в ШНТ. Здатність до співробітництва є важливою складовою соціальної компетентності.

**Висновки.** Спостереження за результативністю впливу керівництва вчителів природничих дисциплін дослідною роботою учнів в умовах реального освітнього процесу в ЗНЗ дає можливість відзначити досить стійку зміну таких показників професійної компетентності педагога: 1) підвищення професійного і культурного рівня; 2) зростання суспільної активності; 3) оновлення й удосконалення знань у царині навчальної дисципліни, що викладається; 4) удосконалення методів і стилю взаємодії з учнями на принципах гуманізації і демократизації; 5) удосконалення діяльності з організації творчої, активної, самостійної роботи учнів як на уроках, так і в позаурочний час; 6) формування умінь і навичок аналізу освітнього процесу, самоаналізу своєї діяльності; 7) розвиток умінь виявляти, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід.

Для вирішення завдань підвищення професійної компетентності вчителя засобами ШНТ потрібен дієвий та ефективний методичний супровід. Науково-методична робота в ЗНЗ повинна спрямовуватись на мотивацію професійного навчання вчителя і будуватись на принципах науковості, колегіальності, конкретності й актуальності.

*Перспективою дослідження* ми вбачаємо розробку спеціального методичного супроводу для вчителів природничих наук, зацікавлених науково-дослідною діяльністю, визначення умов формування служби інформаційної й консультативної підтримки.

#### **Список використаної літератури**

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 3–19.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.І. Гура.– Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя : [учеб. пособ.] / Н.М. Зверева. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
4. Лапина О.А. Педагогика: общие основы теории обучения : [учеб. пособ.] / О.А. Лапина. – Иркутск : Издательство ИрГТУ, 2003. – 160 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
6. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед.] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
7. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
8. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 216 с.

9. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : [учеб. пособ.] / В.П. Симонов. – М. : Высшее образование, 2007. – 357 с. – (Основы наук).
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2013.*

**Костенко Е.Ю. Развитие профессиональной компетентности учителей естественно-научных дисциплин в процессе руководства школьным научным обществом**

*В статье рассмотрены проблемы развития профессиональной компетентности учителей, её четырех основных видов: специальной, социальной, личностной и индивидуальной, в процессе привлечения учителей к руководству научной работой школьников, влияние их участия в работе школьного научного общества на самосовершенствование, рост их творческой активности и на решение профессиональных психологических проблем.*

**Ключевые слова:** *школьное научное общество, профессиональная компетентность педагога, методическая работа школы, научно-исследовательская работа, рефлексивная деятельность.*

**Kostenko E. Development of professional competence of natural-science teachers of subjects in the process of school science society activities**

*Scientists prove that the modern teacher requires not only professional knowledge, skills, abilities, but also a humanistic orientation, the desire for self-education and self-improvement and introduction of a system characteristic – professional competence.*

*In the literature, there are insufficient data on the impact of participation of teachers in the school science society (as the head of research pupils) on the development of his professional competence. In our opinion, it is very important to study the issue for teachers of natural sciences who teach such subjects as laws and theories which are based on experimental data.*

*Purpose of the paper is to investigate the impact of school science society on the development of professional competence of teachers of natural-science (in its special, social and personal components).*

*Science – research activity is the activity which is aimed at solving a creative problem with an unknown solution in advance. Accordingly, the activities of the teacher as the head of the research work is in essence pedagogical research, which aims is to provide the author findings and results (theoretical and practical) in a specific area of the school curriculum, new knowledge of the laws governing the process of education, organizational methods and techniques of teaching.*

*Scientific – research work is based on a basic psychological process – reflection, and for a natural-science teacher is not only an organic and integral part of a professional activity, but also it is a special type of teaching function.*

*Theoretical analysis of the sources allows to recognize the effects of communicative, cognitive and social functions of scientific – pedagogical research [7], the formation of substantial blocks of professional competence of teachers [5]: 1) basic competence (provides social and functional activity of the teacher, the ability to self-organization and self-development); 2) functional competence (ensures that the individual requirements correspond to the teaching profession), 3) operational and technological competence (provides technical readiness of the teacher to perform professional functions).*

*Perspective of research, as we see it, is the development of special methodological support for natural-science teachers, who are interested by scientific – research activities, with the aim to determine the conditions of formation of the service information and consulting support.*

**Key words:** *school science society, professional competence of teacher, methodological activity of school, science research activity, reflexive activity.*

УДК 373:091.12:005.963 (73)

А.В. КОТОВА

## ОСНОВНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ США

*У статті проаналізовано основні моделі підвищення кваліфікації вчителів США. Установлено, що підвищити власну кваліфікацію вчителі можуть: на традиційних курсах під керівництвом фахівців; за допомогою спеціальних сайтів під керівництвом місцевих координаторів у школах або спеціальних ресурсних центрах; шляхом самоосвіти.*

**Ключові слова:** підвищення кваліфікації, вчителі, США.

Відомо, що вчитель відіграє ключову роль у процесі навчання, адже від його спроможності зацікавити учнів, доступно пояснити навчальний матеріал, знайти індивідуальний підхід до кожної дитини залежить рівень освіти майбутнього покоління. Саме тому питанню підвищення кваліфікації вчителів в Україні приділяється багато уваги. Разом з тим, для подальшого вдосконалення вітчизняної системи післядипломної освіти вчителів доцільно вивчати та творчо впроваджувати у вітчизняний освітній простір ідеї зарубіжних колег.

Слід зазначити, що в науковій літературі вже висвітлювалися деякі аспекти організації післядипломної освіти вчителів у різних країнах. Так, Р. Баскаєв вивчав моделі підвищення кваліфікації вчителів в Аргентині. В. Гаргай аналізував підходи до підвищення кваліфікації вчителів у США. К. Бабкіна і О. Матієнко досліджували досвід з цього питання у Франції. Н. Мукан представлено систему підвищення кваліфікації в Англії. Однак аналіз педагогічної літератури засвідчує, що в ній недостатньо висвітлено основні моделі підвищення кваліфікації вчителів США.

Отже, *метою статті* є висвітлення особливостей підвищення кваліфікації вчителів у США з метою творчого використання цього досвіду в Україні.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що підвищенню кваліфікації вчителів середніх закладів освіти у США приділяється значна увага, адже саме від майстерності вчителя, знання ним методики викладання та вікових особливостей дитини залежить якість освіти в країні.

Система підвищення кваліфікації вчителів США базується на таких принципах, як:

- безперервність післядипломної освіти і відповідність програмного матеріалу рівню та потребам окремого педагога;
- можливість застосувати отримані під час проходження курсу підвищення кваліфікації знання на практиці;
- постійна співпраця вчителів, обмін досвідом між колегами, під час якого вчителями створюються нові методичні матеріали та оцінюється ефективність курсу підвищення кваліфікації [5].

У ході наукового пошуку встановлено, що на сьогодні вчителі середніх шкіл США мають вибір щодо шляху підвищення власної кваліфікації. Зокрема, вони можуть обрати:

- традиційні курси з підвищення кваліфікації;
- післядипломну освіту за допомогою інформаційних технологій;
- самоосвіту.

Так, традиційні курси підвищення кваліфікації вчителів, як правило, включають у себе семінари й спеціальні сесії та концентрують увагу на донесенні до вчителів нових концепцій і демонстрації нових методик навчання. До переваг такої моделі підвищення кваліфікації можна зарахувати:

- демонстрацію вчителям нових ідей щодо викладання навчальної дисципліни;
- поширення знань та рекомендацій щодо методики викладання серед учителів штату або регіону;
- формування в учителів навичок роботи з комп'ютером за спеціальними програмами, що сприяють підвищенню їхньої кваліфікації;
- підготовку нових висококваліфікованих коучерів, які надалі працюють з учителями в напрямі підвищення їхньої кваліфікації [6].

Як встановлено, в США функціонує кілька організацій, на базі яких вчителі можуть пройти стандартний курс підвищення кваліфікації, а саме:

- Американська федерація вчителів;
- агентства освіти США;
- Новий учительський центр;
- школи підвищення кваліфікації вчителів.

Зазначимо, що курс підвищення кваліфікації на базі Американської федерації вчителів реалізується за допомогою спеціальних сайтів у робочий час. На базі агентств освіти США вчителі можуть отримати від спеціалістів професійні консультації та дієву допомогу в їхній професійній діяльності [1; 2].

Діяльність Нового учительського центру спрямована на роботу з різними категоріями вчителів. Так, на базі цієї некомерційної організації існують окремо курси підвищення кваліфікації як для вчителів-початківців, так і для менторів, які працюють з іншими вчителями. Під час роботи з молодими вчителями велика увага приділяється формуванню в них умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності, їх ознайомленню з фасилітуючими методиками викладання, наданню інструкцій і рекомендацій щодо здійснення контролю за діяльністю учнів, аналізу їх роботи. Робота з менторами спрямована на вивчення психології поведінки учнів і педагогів, обговорення шляхів адаптації вчителів до професійної діяльності, створення сприятливих умов для праці в школі [7].

Як і в Новому учительському центрі, в школах підвищення кваліфікації існують різні програми роботи як з учителями-початківцями, так і з уже досвідченими педагогами. Роботу з молодими педагогами співробітники цієї організації спрямовують на адаптацію молодих вчителів до роботи в шко-

лі, проведення семінарів, у яких беруть участь як молоді спеціалісти, так і вже зрілі педагоги, проводять курс красномовства, сприяють створенню та закріпленню професійних зв'язків між вчителями різних шкіл [4].

Разом з цим, ці традиційні курси підвищення кваліфікації вчителів мають і певні недоліки, до яких можна віднести технічний підхід, який не передбачає врахування індивідуальних особливостей особистості та її професійних потреб. Як правило, на таких курсах вчитель виступає в ролі пасивного отримувача інформації, який надалі буде впроваджувати в класі ті методики й підходи до навчання, що були запропоновані йому під час вивчення курсів. Ще одним серйозним недоліком цієї моделі є те, що організатори курсів не мають на меті зацікавити шкільних педагогів у більш ґрунтовному підвищенні власної кваліфікації, що спричиняє прояви формального підходу до вирішення цього питання.

Альтернативним шляхом є підвищення кваліфікації вчителів за допомогою інформаційних технологій, що базуються на роботі спеціальних сайтів. Курс підвищення кваліфікації у цьому випадку педагог проходить під керівництвом місцевих координаторів у школах або спеціальних ресурсних центрах. Цей курс, як правило, спрямовано на вирішення окремих педагогічних проблем, які виникають у процесі професійної діяльності педагогів.

До переваг підвищення кваліфікації вчителів за допомогою інформаційних технологій можна зарахувати:

- можливість проходження курсу на робочому місці;
- професійне спілкування з вчителями інших штатів країни в режимі он-лайн, що дає змогу обмінюватися досвідом роботи й методичними напрацюваннями;
- надання вчителям знань, умінь і навичок щодо використання новітніх технологій на уроках;
- зв'язок курсу підвищення кваліфікації з навчальним планом школи;
- індивідуальний підхід до кожного вчителя [6].

Під час проведення дослідження встановлено, що для функціонування такого курсу підвищення кваліфікації відділами освіти шкільних округів, університетами, спеціальними фондами та професійними організаціями розробляються спеціальні підкасти, веб-семінари, онлайн-курси й мультимедійні програми, які забезпечують професійний розвиток вчителів [3, с. 302].

Особливого значення така модель підвищення кваліфікації набуває для віддалених районів США, бо вона дає вчителям змогу отримувати якісну післядипломну освіту, не залишаючи робоче місце.

Крім того, в США існує курс підвищення кваліфікації, ключовим компонентом якого є самоосвіта педагогів. У цьому випадку вчителі самостійно розробляють нові методичні рекомендації, перевіряють їх дієвість на практиці та діляться ними зі своїми колегами. Як правило, власні методичні напрацювання вчителі завантажують на спеціальні сайти або на вла-

сну сторінку в Інтернеті, що сприяє поширенню нових підходів до викладання навчальних дисциплін та обговоренню їх дієвості на практиці [8].

До переваг курсу підвищення кваліфікації, який базується на самоосвіті, належать такі:

- цей підхід до власного професійного розвитку сприяє прагненню до фахового самовдосконалення, зокрема накопичення нових професійних знань;
- сайти, на яких представлено методичні розробки цих вчителів, сприяють обміну досвідом між колегами, отриманню молодими вчителями консультацій у більш досвідчених колег;
- створення онлайн-співтовариств учителів забезпечує підтримку професійного розвитку вчителів з різних навчальних дисциплін [6].

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що в США існують різні підходи до підвищення кваліфікації вчителів. Можливість вибору вчителем програм, які найбільше відповідають його власним потребам та інтересам, робить підвищення кваліфікації для вчителів більш дієвим. Шкільні педагоги активно беруть участь у підвищенні власного професійного рівня, застосовуючи нові підходи до викладання та обмінюючись досвідом із іншими колегами. Вважаємо, що розробка та впровадження в практику альтернативних моделей підвищення кваліфікації вчителів в Україні також сприяла б інтенсифікації їхньої післядипломної освіти.

У майбутньому плануємо більш детально висвітлити діяльність державних установ і громадських організацій у процесі організації підвищення кваліфікації вчителів США.

#### **Список використаної літератури**

1. American Federation of Teachers: Professional Development and Instructional Resources [Electronic Recourse]. – Mode of access: <http://www.aft.org/issues/standards/profdev.cfm>. – [accessed 18 September 2013].
2. Educational agencies offering vocational education programs : Local advisory committees [Electronic Recourse] – Advice on current job needs: RCW 28A.150.500 – Washington : Washington State legislature, 1991. – Mode of access: <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.150.500>. – [accessed 18 September 2013].
3. Fisher J.B. Effects of a Computerized Professional Development Program on Teacher and Student Outcomes / J.B. Fisher, J.B. Schumaker, J. Culbertson, D.D. Deshler // Journal of Teacher Education. – Volume 61. – Issue 4. – 2010. – P. 302–312.
4. Fulton K. Induction Into Learning Communities: the site of National Commission on Teaching and American Future [Electronic resources] / K. Fulton, I. Yoon, C. Lee. – Washington, 2005. – Mode of access: <http://nctaf.org/?s=induction+into+learning+&x=0&y=0>. – [accessed 18 September 2013].
5. Guinsburg M. Teacher Professional Development / M. Guinsburg. – Washington : USAID, 2008. – 24 p.
6. Hooker M. Models and Best Practices in Teacher Professional Development [Electronic resource] / M. Hooker. – Mode of access: [http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher\\_Professional\\_Development\\_Models.pdf](http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf). – [accessed 18 September 2013].
7. Induction Program Development: the site of New Teacher Center: San Jose. – Режим доступу [Electronic resources]. – Mode of access: <http://www.newteachercenter.org/induction-programs/new-teacher-induction>.

8. Lock J. A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development / J. Lock // Journal of Technology and Teacher Education. – Volume 14. – Issue 4. – 2006. – P. 663–678.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2013.*

---

**Котова А.В. Основные модели повышения квалификации учителей США**

*В статье проанализированы основные подходы к повышению квалификации учителей США. Установлено, что повысить собственную квалификацию учителя могут: на традиционных курсах под руководством специалистов; при помощи специальных сайтов под руководством местных координаторов в школах или специальных ресурсных центров; путем самообразования.*

**Ключевые слова:** *повышение квалификации, учителя, США.*

**Kotova A. The basic models of the USA Teachers' Professional Development**

*On the basis of scientific literature it is defined that to the problem of the USA teachers' professional development is given serious attention in the country. It is found that in the USA there are different approaches to the professional development: with the help of traditional courses, informational technologies and self-education.*

*It is found that on traditional courses there is a centralized approach that includes special seminars and sessions. Such a model concentrates its efforts on new conceptions and demonstration of new methods of teaching. The advantages of such a model are the demonstration to teachers' new models of teaching, the widening of knowledge and recommendation for new methods of teaching, the preparation of new professional coaches. It is established that there are several organizations where teachers can receive traditional course: American federation of teachers, US educational agencies, New teacher center, Professional development schools.*

*Also teachers can improve their qualification with the help of informational technologies. In this case the professional development course is performed by local coordinators at schools or special resource centers. This course is directed to the solution of particular pedagogical problems that emerge in their professional activity. The advantages of such a model are the possibility to have this courses at a working place, professional communication with teachers of other districts, the demonstration how to work with information technologies. Especial significance this model has for distant districts of the country.*

*The third way of teachers' professional development is performed to the self-education where teachers develop new methodical recommendations, check their effectiveness, and share them with other colleges. New methodical recommendations are downloaded to special sites in the Internet that favors its widening among other teachers. This allows improving self-development. Special sites spread new information and new interesting methods of teaching. The creation of online society contributes to the maintenance of teachers' professional development of different subjects.*

**Key words:** *professional development, teachers, USA.*

## НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті визначено сутність та окреслено напрями застосування науково-дослідної діяльності екологоорієнтованого характеру як складової позааудиторної роботи з формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Розкрито процес підготовки елітного екологоорієнтованого майбутнього фахівця-дослідника якісно нового типу, який здатний і готовий самостійно вирішувати серйозні дослідні завдання, вирізняється оригінальним і високоефективним підходом до вирішення навчально-виховних завдань.*

**Ключові слова:** екологічні цінності, екологічні цінності майбутнього фахівця початкової освіти, науково-дослідна діяльність.

Позааудиторна педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах має численні переваги порівняно з аудиторними формами у практичній реалізації мети формування гармонійних відносин людини й природи.

Процес створення в експериментальних групах вишів розгалуженої системи позааудиторної роботи для активізації цілеспрямованого розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи насамперед передбачав визначення форм цієї роботи, а саме: неспецифічних (науково-дослідна діяльність, педагогічна практика та ін.) та специфічних (польова практика, екологічні експедиції, екологічні стежки, проектування мікрозаказників, природоохоронна робота тощо).

Розглянемо застосування науково-дослідної діяльності екологоорієнтованого характеру в експериментальній роботі.

**Мета статті** – розкрити сутність і напрями застосування науково-дослідної діяльності екологоорієнтованого характеру як складової позааудиторної роботи з формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

Зазначимо, що поняття “екологічні цінності” розкриваємо як особистісно зумовлену значущість об’єктів довкілля в межах соціального буття, що визначається прийняттям екологічних очікувань і установок, знань, емоцій, поведінки, оцінок, переконань, намірів, дій щодо сучасних і майбутніх подій екологічного змісту. Під дефініцією “екологічні цінності майбутнього вчителя початкової школи” розуміємо особистісно зумовлену значущість об’єктів довкілля в межах соціального буття, що визначається прийняттям екологічних очікувань і установок, знань, емоцій, поведінки, оцінок, переконань, намірів, дій щодо сучасних і майбутніх подій екологічного та еколого-педагогічного змісту.

Розкриваючи зміст та орієнтири науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи щодо самовиявлення їх екологічних цінно-

стей, зазначимо, що продуктивний та дієвий перебіг процесу організації цієї роботи студентів залежить від створення професійно спрямованого середовища, яке розглядається сьогодні в педагогічній науці в контексті гуманітарної парадигми.

Методологічні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості нової генерації, викладено у дослідженнях І. Беха, І. Зязюна, О. Киричука, О. Савченко, С. Сисоєвої, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Якиманської та інших.

Середовище в широкому розумінні (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему загалом, а у вузькому значенні (мікросередовище) включає безпосереднє оточення людини. Аналізуючи конструкт “освітнє середовище”, вчені наголошують на тому, що воно має забезпечувати всебічний розвиток особистості та надавати змогу реалізації власного потенціалу.

Важливою умовою створення професійно спрямованого середовища є світоглядно-ціннісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних відносин, яка виявляється в реалізації фундаментальної здатності викладача і студента до саморозвитку через рефлексивне самовизначення, ціннісне і відповідальне ставлення до власної життєдіяльності та до набуття наукового досвіду творення себе як унікальної цілісності та індивідуальності під час виконання дослідницьких завдань у цілому та екологоорієнтованого характеру, зокрема.

Визначаючи орієнтири науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи, екологоорієнтованого характеру зокрема, брали за основу висновки Л. Сущенко щодо продуктивної професійної підготовки майбутніх педагогів-дослідників [3, с. 80].

Отже, майбутній фахівець початкової школи самовизначається в умовах локального професійно спрямованого середовища через освоєння досвіду власної педагогічної і та еколого-педагогічної діяльності. Відповідно процес створення продуктивного професійно спрямованого середовища потребує спільних зусиль та залучення професорсько-викладацького складу ВНЗ, інших фахівців у здійсненні ефективної організації екологоорієнтованої науково-дослідної роботи студентів. Разом з тим, продуктивне професійно спрямоване середовище визначається якісними характеристиками професорсько-викладацького складу, що полягає у побудові й реалізації системи таких наукових орієнтирів, які задають пошуково-дослідний вектор взаємодії всіх учасників освітнього процесу [1].

У процесі подальшої реалізації цих наукових орієнтирів в авторському цілісному педагогічному процесі вищів здійснювалося розширення спектра форм організації екологоорієнтованої пошуково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи; орієнтація змісту освіти на модель екологоцілісної особистості фахівця; активізація процесу формування потреби до безперервного професійного самовдосконалення та саморозвитку.

В експериментальній роботі наукова діяльність студентів стала особливою “точкою біфуркації” в системі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, бо саме зближення професійної підготовки з наукою, пошук нових оптимальних шляхів та методів удосконалення системи роботи зі студентською молоддю будувалися на підґрунті фасилітативного стилю педагогічної взаємодії викладачів і студентів.

Інтенсифікація організації науково-дослідної роботи залежить від багатьох факторів, у тому числі й від того, наскільки ефективно організовується педагогами фасилітативна взаємодія між суб'єктами освітнього процесу. Психолого-педагогічне підґрунтя цієї взаємодії знаходимо в поглядах Т. Сущенко. Учена розглядає її як процес взаємного духовного збагачення викладачів і студентів в умовах психологічно комфортних відносин, інтелектуальної співтворчості та бездоганної діалогічної культури [4]. Причому зауважується, що фасилітативна взаємодія є складовою освітнього процесу й уявляється як цілеспрямована діяльність, яка передбачає прагнення до зближення та злагоди між учасниками процесу; уміння викладачів запропонувати студентам таку форму життєтворчості, яка захоплює, дивує та вражає; таке ставлення до студента, яке стимулює розкриття його самобутності в найкращому самовираженні, вихід з простору вимушеного спілкування й поетапний розвиток духовного потенціалу особистості майбутнього педагога, – насамперед, піднесення людини.

Спираючись на тезу Т. Сущенко про особистісно-орієнтований педагогічний процес, нами визначено особливості організації еколого-орієнтованої науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи саме з точки зору фасилітативного стилю взаємодії суб'єктів освітнього простору.

1. З метою продуктивної та ефективної організації науково-дослідної роботи студентів викладач спирається не на програми й плани, а на студента та його внутрішній стан.

2. У науково-дослідній роботі студентів діяльність викладача органічно поєднується з діяльністю студента у спільному активному пізнавальному процесі.

3. Педагог створює умови для повного самотворення внутрішніх сил і здібностей особистості студента шляхом розкріпачення думки.

4. Свобода визначення темпів навчання, можливість захистити достроково окремі наукові проекти, курсові роботи, мікродослідження тощо, щоб надати можливість виграшу життєвого часу студента.

5. Такий процес практично невидимий для майбутнього фахівця й потребує створення особливого духовного клімату [4].

Вищезазначена взаємодія стала надійною основою для організації ефективної навчально-пошукової, науково-пізнавальної, науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи в цілому та екологоорієнтованого характеру, зокрема, шляхом постановки викладачем дослідних, пізнавальних і практичних завдань, що вимагали самостійного творчого вирішення.

Досліджуючи проблему формування екоцілісної особистості майбутнього фахівця початкової освіти, основною метою ми визначили створення передумов для надбання та прирощення інтелектуального, енергетично-творчого, еколого-креативного потенціалу студентів, оволодіння ними досвіду науково-дослідної діяльності екологоорієнтованого характеру шляхом інтеграції змісту науково-дослідної діяльності з фаховою підготовкою.

Винятково важливого значення, на нашу думку, набуває підготовка елітного екологоорієнтованого майбутнього фахівця-дослідника якісно нового типу з напрямку підготовки “Початкова освіта”, який здатний і готовий самостійно вирішувати серйозні дослідні завдання, вирізняється оригінальним і високоефективним підходом до вирішення навчально-виховних завдань. Сьогодні виникає стійка потреба в реалізації принципу “навчання через дослідництво” шляхом формування дослідницьких умінь, організації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності студентів, що сприятиме також оволодінню методологічною культурою учителя початкової школи і дослідника. Саме педагог є ключовою фігурою, від якої залежить успіх усіх перетворень, здійснюваних в освіті, особливо якщо він дослідник, здатний до змін, динамічний, гнучкий, із стійкою сформованою потребою у безперервному зростанні власного наукового потенціалу [3, с. 82].

Так, наведемо приклади дослідних завдань:

*Завдання 1.* Доповніть свою “Екологічну скарбничку” найновішою інформацією, що Вас зацікавила, звернувшись до електронної адреси об’єднання “Грінпіс” ([www.greenpeace.org](http://www.greenpeace.org)).

*Завдання 2.* Укладіть алфавітний покажчик з проблеми “Еколого-педагогічні пошуки вчителя початкової школи”.

*Завдання 3.* Доберіть та апробуйте методики з виявлення екологічної спрямованості молодших школярів, опрацюйте отримані результати.

Разом з тим, студентами було виконано ряд курсових, бакалаврських та дипломних робіт екологоорієнтованого характеру, тематика яких була оновлена та представлена у багатьох дисциплінах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наприклад, теми зазначених робіт: “Екологічна освіта молодших школярів у сучасних реаліях”, “Спадщина В. Сухомлинського в еколого-освітньому просторі початкової школи” (“Педагогіка”, IV семестр), “Екологічне виховання молодших школярів у контексті нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти”, “Методика формування екологоорієнтованих понять у молодших школярів”, “Екологічні орієнтири освітньої галузі “Природознавство” (“Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство”, VII семестр), “Формування екоцілісної особистості молодшого школяра: технологічний аспект”, “Інтерактивні технології у формуванні еколого-доцільної поведінки учнів початкової школи” (“Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об’єктами природи”, XI семестр) та ін. Виконання вищезазначених робіт здійснювалося на засадах диференційованого підходу, а саме: викладач обов’язково враховував рівень навчаль-

них досягнень студентів, проектував напрями підвищення рівня розвитку дослідницько-пошукових умінь кожного студента.

Зважаючи на значення науково-дослідної роботи у формуванні екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи відповідно до вимог сучасного ринку праці та суспільства, одним із пріоритетів експериментальної роботи стало поширення впливу науково-дослідної роботи екологоорієнтованого характеру як механізму розвитку та реалізації еколого-креативного потенціалу кожного майбутнього фахівця.

Експериментальною роботою також передбачалося використання веб-квестів як інноваційної інформаційної технології навчання студентів.

Фактично, веб-квест є дидактичною структурою, в межах якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності й визначає її часові межі. При цьому викладач перестає бути “джерелом знань”, створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються із пасивних об’єктів навчальної діяльності в її активних суб’єктів (Г. Шаматонова) [5].

Основоположники технології веб-квест Б. Додж та Т. Марч визначають веб-квест як дослідницьку довідково-орієнтовану діяльність, у результаті якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси та відеоконференції [6; 7]. Взагалі існує два погляди науковців на поняття веб-квесту: веб-квест як освітній продукт і веб-квест як технологія. Проаналізувавши наукові пошуки, В. Квас зазначає, що веб-квест є інтерактивним процесом, під час якого студенти самостійно оволодівають необхідними знаннями [2, с. 44].

Технологія веб-квесту передбачає використання індивідуальних, парних чи групових форм роботи. Індивідуальна форма роботи пов’язана із самостійним вивченням нового матеріалу веб-квесту; парна і групова форма передбачає безпосередню взаємодію студентів або віртуальну під час виконання навчальних завдань вдома за допомогою соціальних мереж в Інтернеті.

У структурі веб-квесту виділяють шість складових:

1. Формулювання теми та конкретизація проблеми викладачем (найбільш відповідальний момент).

2. Вербалізація конкретного завдання в межах обраної теми, яке повинно бути зрозумілим, цікавим та професійно спрямованим. Визначення викладачем позиції, що має бути захищена.

3. Ознайомлення студентів із заздалегідь підібраним списком посилань на інтернет-ресурси. Кожне посилання повинно мати анотацію.

4. Пошук студентами необхідної інформації в Інтернеті та її аналіз.

5. Оформлення результатів у визначеній формі (слайди, інтернет-сторінки тощо).

6. Розміщення веб-квесту в мережі Інтернет та оцінювання виконаної роботи як викладачем, так і самими студентами [2].

Відповідно до окреслених складових визначено етапи роботи над веб-квестом (табл. 1). Оцінювання веб-квесту здійснюється за відповідни-

ми критеріями, які спрямовані на виявлення рівня реалізації поставлених завдань: вступ (мотивувальна й пізнавальна цінність); тема завдання (проблемність, чіткість формулювання, пізнавальна цінність); порядок виконання роботи (точний опис послідовності дій); використання інтернет-ресурсів; оцінювання (адекватність критеріїв оцінювання типу завдання, чіткість опису критеріїв і параметрів оцінювання); висновок; дизайн (відповідність оформлення веб-квесту вимогам веб-дизайну). У цілому ж оцінювання студентських робіт має зводитися до таких трьох головних критеріїв: розуміння теми, результат роботи, творчий підхід.

Таблиця 1

### Етапи роботи над веб-квестом

Етапи	Діяльність викладача	Діяльність студента
Підготовчий	Визначення тематики веб-квестів, моніторинг інтернет-ресурсів, розробка критеріїв оцінювання	Аналіз проблемної ситуації, передбачення шляхів її вирішення; знайомство з основними поняттями з обраної теми, списком інтернет-джерел, запропонованих викладачем
Виконавчий	Консультації студентів	Індивідуальна чи групова робота, що супроводжується взаємним навчанням один одного роботі з комп'ютерними програмами та Інтернетом
Оціночний	Аналіз результатів та оцінювання веб-квесту	Оформлення результатів у певній формі, розміщення їх у мережі Інтернет та їх оцінювання іншими студентами

При створенні веб-квесту в режимі он-лайн необхідна інформація вводиться до шаблону на будь-якому освітньому порталі, тому веб-квести можуть або відразу розміщуватися на сервері освітнього порталу, або зберігатися у вигляді файлів і потім використовуватися в електронному чи друкованому вигляді та розміщуватися на будь-якому іншому сервері та в локальній мережі.

Медіаосвітні квести були присвячені екологоорієнтованій проблематиці у цілому та еколого-педагогічній, зокрема, а їх розміщення на сервері освітнього порталу надавало можливість отримати додаткову інформацію щодо зазначених аспектів, збагатити власну методичну скарбничку майбутнього екологоорієнтованого вчителя початкової школи, а також активізувати пошукову діяльність студентів.

Разом з тим, експериментальною програмою передбачалося залучення майбутніх фахівців початкової освіти до активної участі в наукових семінарах та студентських конференціях, на яких вони мали можливість подати та обговорити матеріал з екологічної та еколого-педагогічної діяльності. Студентами було подано доповіді на міжнародних студентських конференціях “Соціально-економічні та природничі аспекти сталого розвитку” (Варшава, 2008 р.), “Захист навколишнього середовища. Збалансоване природокористування” (Львів, 2008–2010 рр.), “Homo Naturalis” (Катовіце, 2009 р.), “Освіта, наука, здоров'я та самореалізація молоді” (Луцьк,

2011 р.) та ін.; всеукраїнських: “Освіта, наука, релігія на захисті довкілля” (Київ, 2008 р.), “Сучасні проблеми природничих наук” (Ніжин, 2010–2011 рр.) та ін.

Отже, застосування науково-дослідної діяльності екологоорієнтованого характеру як складової позааудиторної роботи значно підвищує ефективність процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, активізує науковий потенціал студентів щодо вирішення проблем формування екоцілісної особистості молодшого школяра.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного матеріалу нами визначено сутність та окреслено напрями застосування науково-дослідної діяльності екологоорієнтованого характеру як складової позааудиторної роботи з формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розкрити питання щодо застосування специфічних позааудиторних форм роботи з метою активізації цілеспрямованого розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

#### Список використаної літератури

1. Андрієвський Б.М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів : [монографія] / Б.М. Андрієвський, Л.С. Петухова. – Херсон : Айлант, 2006. – 176 с.
2. Квас В.М. Веб-квести як інноваційна інформаційна технологія навчання студентів у вищих навчальних закладах / В.М. Квас // Вісник Черкаського університету. Серія: “Педагогічні науки”. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – Вип. 6(259). – С. 43–46.
3. Сущенко Л.О. Концептуальні підходи до продуктивної професійної підготовки майбутніх педагогів-дослідників / Л.О. Сущенко // Горизонти образования. – 2013. – № 1 (37). – С. 79–83.
4. Сущенко Т.І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. – Вип. 246(77). – С. 457–465.
5. Шаматонова Г.Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе / Г.Л. Шаматонова // СОЦИО простір : междисцип. сб. науч. работ по социологии и социальной работе. – 2010. – № 1. – С. 234–236.
6. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Electronic resource] / B. Dodge. – Mode of access: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html).
7. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests [Electronic resource] / T. March. – Mode of access: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>.

*Стаття надійшла до редакції 08.08.2013.*

---

**Крамаренко А.Н. Научно-исследовательская деятельность как составляющая системы внеаудиторной работы по формированию экологических ценностей будущих учителей начальной школы**

*В статье определены суть и направления использования научно-исследовательской деятельности экологоориентированного характера как составляющей системы внеаудиторной работы по формированию экологических ценностей будущих учителей начальной школы. Раскрыт процесс подготовки элитного экологоориентиро-*

*ванного профессионала-исследователя, который способен и готов самостоятельно решать серьезные исследовательские задания, отличается оригинальным и высокоэффективным подходом к решению заданий учебно-воспитательного характера.*

*Ключевые слова: экологические ценности, экологические ценности будущего учителя начальной школы, научно-исследовательская деятельность.*

**Kramarenko A. Scientific activity as constituent of the system of extracurricular work from forming of ecological values of future teachers of initial school**

*In the article by an author certainly essence and outlined directions of application of research activity of ecological of the oriented character as component extracurricular work from forming of ecological values of future teachers of initial school. The process of preparation of elite ecological of the oriented future is exposed.*

*The process of preparation of elite ecological of the oriented future specialist-researcher is exposed qualitatively new type that is capable and ready independently to decide serious research tasks, distinguished by the original and high-efficiency going near the decision of educational-educator tasks. An author marks, that now arises up proof requirement in realization of principle of “studies through a researcher” by forming of research abilities, organization of educational-cognitive and scientifically-research activity of students, that will assist also the capture of teacher of initial school and researcher a methodological culture. After a researcher, exactly a teacher is a key figure, success of all transformations that come true in education depends on that, especially if he a researcher apt at changes is dynamic, flexible, with the proof formed requirement in the continuous increase of own scientific potential.*

*Having regard to the value of research work in forming of ecological values of future teachers of initial school in accordance with the requirements of modern labour-market and society, from authorial position, one of priorities of experimental work distribution of influence of scientific work of ecological of the oriented character became as to the mechanism of development and realization of ecological potential of every future specialist.*

*Key words: ecological values, ecological values of future specialist of primary education, scientific activity.*

U.D.C. 376.37

O.V. RYABOVA

**BY THE QUESTION ABOUT THE PRINCIPLES OF DIAGNOSIS  
OF DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

*The article is focused on the problem of diagnosis and correction of dysgraphia as a syndrome disorder. Some studies in recent years showed a close connection between difficulties forming and underdevelopment of the writing at the primary school children not only with the underdevelopment of speech, but with the underdevelopment of non-verbal forms of mental processes; unformed process of attention and focus of activity, self-regulation, control over the actions. So it shows the necessity of detecting speech and writing disorders as well as completion of learning activity components development of primary school children with dysgraphia. Therefore, it is important to identify and consider the possible psychopathological characteristics of the child with dysgraphia. The unformed children's programming functions with dysgraphia, self-regulation and control of the writing speech are presented in a number of cases, a separate cause of writing disorders, and in others aggravating symptoms of dysgraphia (in the traditional sense), is one of the missing links of theoretical and practical knowledge of the written language disorders in primary school children. Such an interdisciplinary approach helps considered dysgraphia such a syndromic disorder that manifests itself in the disorder of formation and functioning of difficult to organized form of mental activity – writing (and in the future – writing speech).*

**Key words:** *dysgraphia as a syndrome, learning activity components.*

Writing – is a complex mental process, which is still poorly understood, despite the huge interest of researchers in various fields of scientific knowledge to the problem that just goes to show the complexity of this mental process [27].

We conducted a brief analysis of the psychological essence of the writing and the ways of its formation in children shows the complexity of this kind of mental activity. Writing, as we now understand, can not be considered only as an ideomotion (as it was understood before), and as soon as the motor act (motor) and a touch act (as is still considered a writing some researchers have in our time.) Writing should be regarded as a mental function, psychological content which includes various mental processes in their interaction, and formed only by training.

Scientists have recently come to the conclusion about needing to account of individual psycho-physiological characteristics of children with learning and correction of written language. It appears that due to the great social importance of studying the problem of dysgraphia, extensive possibilities of clinical and neuropsychological researches will be involved in the study of dysgraphia in primary school children in developing methods for its prevention and correction in very near future.

Some studies in recent years, as says L.S. Tsvetkova [27] showed a close connection between difficulties forming and underdevelopment of the writing at the primary school children not only with the underdevelopment of speech, but with the underdevelopment of non-verbal forms of mental processes, such as

visual-spatial concepts, auditory-motor and opto-motor coordination, the general motor skills; unformed process of attention and focus of activity, self-regulation, control over the actions; motives formed not enough by this time.

As noted in his time P.F. Lesgaft [11], each conscious work requires a serious understanding of the meaning of space and time and the ability to cope with these relations not on the book, but in practice. For the problem of violations of writing speech this question is important, because in the acts of reading and writing, occur a mutual transformation sequence of graphic characters and the temporal sequence of sound complexes. Temporal and spatial aspects of perception and reproduction of speech can not be separated, because all objects and phenomena exist within a defined period of time and a certain space.

Understanding dysgraphia as a specific language disorder, as notes E.A. Loginova [12], does not negate the need to study the state of speech function in conjunction with all the mental processes involved in the functional writing system. Violation of the language operations in writing may be associated with disorder of non-verbal components of the system, for example, with weakness in audio verbal memory with dysgraphia, based on disorder of phoneme's recognition and dysgraphia based on the disorder of language's analysis and synthesis; also with imperfectness mental operations with dysgraphia associated with the disorder of linguistic analysis and synthesis.

Modern research specialists from other disciplines (L.S. Tsvetkova [27], A.N. Kornev [7], T.V. Akhutina [1], etc.) indicate that the majority of children with dysgraphia are different from their peers by state of neuro-mental health. Clinical and psychological and neuropsychological researches confirm that dysgraphia is not monosymptomatic condition in many cases. Disorders of writing are often not only occur in deficiency of cerebral functions, but are accompanied with disorders cognitive, psycho-organic and neurosis.

Therefore, we believe it is important to identify and consider the possible psychopathological characteristics of the child with dysgraphia: emotional and volitional immaturity, low mental capacity, high fatiguability, difficulty concentrating, and any others, as well as underdeveloped component of training activities such as educational motivation, ability to organize and plan their actions and control them. Such information about the child, in our opinion will help better organize correction of writing speech, it can involves professionals from adjacent scopes, this all can positively affect the timing and effectiveness of the corrective action.

Upon admission to the school the child should have a certain level of cognitive processes and age-appropriate motor development. Not revealed on time mechanisms of the difficulties in learning activities, writes I.N. Sadovnikova [20] as well as the lack of understanding and support from parents and teachers usually entail of the change in the nature of a child – appears secondary affective layers: the child discovers aggressiveness, often refuses to perform learning tasks or work only under penalty. These affective

responses masked a deep sense of inner baby's anxiety, feeling of worthlessness. He is afraid to make errors in his activity and thus detect his own inconsistency. Such secondary layers may become irreversible. At school age, partial violations compounded because of excessive stress on the nervous system, which leads to neurosis, sociopathic disorders in behavior, protective aggression. The lag may increase due to absenteeism for lessons what, in turn, can exacerbate the difficulties and lead to violations of the structure of child's personality.

As pointed out by H. Spionek [23], complex of detected factors has hierarchical in nature, and is not just a conglomeration, where the equally actions and important factors are simply summed. Therefore, these children need understanding, gentle approach and effective help by adults. Work with such children doesn't contain disciplinary measures and authoritarian style of communication, also there needs in school difficulties' early diagnosis.

E.P. Ilyin [6] points out that when the school life starts, there occurs permutation in the hierarchy of the motivational system. According to L.I. Bozovic [2], still are the leading "directly acting motives" but intentions "go on about" the immediate inducements, desires. Primary schoolchildren get new social setups, the new social motives associated with a sense of duty and responsibility, with need on education ("to be literate").

According to I.M. Verenikina [5], in the period from 8 to 10 years, there is increasing number of children, motivating its training activities sense of duty, but decreases the number of children who are studying with interest. Really working motive is getting high grades or praise. Broad social motives take leading position in children of primary school-age. The first place is taken by the profession's choosing motives and motives of self-cultivation. In second place are the motives of duty, responsibility (for students' grades 1–2 – in front of the teacher and the parents, for the third-graders – in front of classmates). A huge place to junior high school students learning motivation is the desire to get good grades. In this case, the pupils are not aware of the connection between the assessment and the level of their knowledge, objective mark role [24].

Teaching of writing, often not based on a naturally developing needs of the child, but is given him the outside, from the hands of the teacher. It requires a lot of attention and effort on the part of the pupil and the teacher. L.S. Vygotsky [4] pointed that the motives inducing to writing, still are not enough accessibly to the child. Starting to learn writing, pupil does not feel the need for this new function of speech and "vaguely" presents itself, why he needs it. According to L.S. Vygotsky [4], writing should be meaningful to the child, it should induce the natural need, a need, and it should be included in the list of vital tasks for the child.

One of the most effective means, according to N.F. Talyzina [24] that increases cognitive motivation (which by contents is inside) is problem of learning. With traditional training, usually to the third class comes "motivational vacuum": the loss of cognitive motives, lack of interest in teaching. Quite often, the reason for this is the inability to learn. This, in turn, leads to poor pupil

understanding of the material being studied, weak successful, non-satisfaction of the result, and as a result to low self-esteem. In some cases it is necessary to use play activities to form the pupils' missing funds teachings. This method is used when teaching has not yet become the dominant activity for the child, did not acquire personal sense. Play helps prepare children for learning. Gradually teaching acquires a personal sense, begins to cause a positive attitude toward themselves, which is an indicator of positive motives perform this activity.

Thus, the formation of the writing is a complex activity that requires a certain level of maturity emotional and volitional spheres, motivation, self-esteem, as well as adequate training of formation of the components of learning both general and specific. Given all said, it seems not only possible but necessary inclusion of certain gaming techniques in speech therapy on correcting dysgraphia in primary school children. Moreover, these methods should be are aimed at addressing not only the speech therapy tasks (correction of written language), but also to address the pedagogical tasks (formation of the components of learning activity), without which the first solution is not possible.

The practice of work speech-language pathologists with the current generation of younger schoolchildren, suffering from dysgraphia, confirms the need for substantial change in the organization and content of the speech therapy.

This was dictated primarily by changes in child development, had happened in recent decades. Numerous researches of psychologists and neuropsychologists witness to the fact that the somatic and mental statuses of schoolchildren improperly estimated based on the standards of yesterday. The development of today's children as a tempo and qualitative characteristics, and professionals should take into consideration the modification of the ontogenetic process during organization diagnostic and correction work, thinks A.V. Semenovich [22].

Currently the organization of speech therapy to overcome dysgraphia in primary school children exists in several methodological approaches.

The first approach is matched the modern theory of speech therapy and based on the results of the speech therapy diagnostic of children with problems of writing. This therapy could be done both individually and in groups. Speech therapist determines the type or combination of types of dysgraphia by the basis of the diagnostics and in accordance with this he plans the correction work, which is based on the principle of primary influence on the property of the disordered writing system's elements and their formation of zone of proximal development of the child and the impact of normative-age standards. The most detailed speech therapy treating of definite types of dysgraphia is reflected in the works of L.S. Volkova [15; 25; 26], R.I. Lalaeva [8–10], L.G. Paramonova [16–19], S.N. Shakhovskya [8; 13; 14; 28]. They also have characterized ways and types of work on preventing dysgraphia related to the insufficiency of speech and optical functions.

The second approach to overcoming dysgraphia reflected in the works of A.V. Yastrebova [29]. This approach has not only corrective, but also a preventive orientation. Correction and developing work within this approach

aimed at improving children's oral language, development of the thought and language activity and the formation of the psychological preconditions for the implementation of full-fledged training activities.

The third approach in the correction of dysgraphia in primary school children was more fully described in the works of I.N. Sadovnikova [20], where the author proposes a method of diagnosis of writing speech disorders and their correction. I.N. Sadovnikova does not compare revealed disorders in regulation in primary school children to certain types of dysgraphia, but classifies the mistakes made by pupils, and in accordance with this highlights the following direction in correctional work:

- development of spatial and temporal representations;
- development of phonemic perception and sound analysis of words;
- the quantitative and qualitative enrichment of vocabulary;
- improvement syllabic and morphemic analysis and synthesis of words;
- understanding of collocations and construction of sentences;
- enrichment of pupils' speech by familiarizing them with the phenomenon of polysemantics, synonyms, antonyms, homonyms syntactic structures, etc.

To overcome the writing disorders experts use different methods, but at the same time all of them are based on several fundamental principles which must be followed in the process of speech therapy correction [8; 18]:

- *The principle of comprehensiveness.* This impact on a child with a complex of violations, such as dysgraphia, implying a connection to the diagnostic and correctional work of specialists from related oblasts (psychologists, neurologists, neuropsychologists, and others).

- *The principle of systematic influence.* This implies influence on all aspects of speech and the child's psychics, which may be associated with this disorder, but not limited to correcting the actual problem.

- *The principle of reliance upon saved elements and account of the current zone of proximal development,* it makes efficient use of workarounds for the development and correction of impaired function.

- *The ontogenetic principle* implies taking into account the laws of formation of the written language as an activity that is necessary for determining the individual plan of remedial work with a child suffering from dysgraphia.

- *Accounting leading activity* to be used in the process of correctional work to increase the interest of the child and effectiveness.

- *Personally oriented approach* achieves in the process of correctional work necessary result is faster and more effective.

- *The impact on the social micro-environment* is of great importance for of correctional work, that's why in this process should be actively included and teachers, and parents.

It is known that the activity (in writing speech) goes the union of all the functional components of writing. Violation of interaction between them, as well as the lack of programming, regulation and control – the basic components of activity – can determine the presence of errors in child's writing, is not different

from those that are traditionally considered like dysgraphia mistakes – says E.A. Loginova [12]. Accordingly, the unformed children's programming functions with dysgraphia, self-regulation and control of the writing speech are presented in a number of cases, a separate cause of writing disorders, and in others aggravating symptoms of dysgraphia (in the traditional sense), is one of the missing links of theoretical and practical knowledge of the written language disorders in primary school children. Correction activities (such its components as a motive, programming, regulation control) are often not realized speech therapists as possible self-reliant areas of speech therapy.

The scientists also noted a sharp complexity of the structure abnormalities in the development of children, a significant increase of the so-called combined disorders in different groups of children, the emergence of new forms of deviations and unformed of certain areas of the mental development of the child. Differential diagnosis in some borderline cases and deviation in the development also is complicated (N.Y. Semago, M.M. Semago [21]). Altogether, this makes it necessary to expand concepts of experts on violations of writing speech and studying them from the perspective of current knowledge of the various fields of science.

Such an interdisciplinary approach, in our opinion, helps considered dysgraphia such a syndromic disorder that manifests itself in the disorder of formation and functioning of difficult to organized form of mental activity – writing (and in the future – writing speech).

Psychological and neuropsychological research dysgraphia as mental disorder (the process of writing) in the aggregate of all its elements is relatively small. Not enough is also the psychological and neuropsychological recommendations for the correction of dysgraphia or psycho-correction of children with writing disorders that could enhance the effectiveness of preventive and corrective work of speech therapists, to make more informative scheme of examination of children with dysgraphia.

Neuropsychologists (T.V. Akhutina [1], L.I. Wasserman, S.A. Dorofeeva, J.A. Myerson [3], N.J. Semago, M.M. Semago [21], A.V. Semenovich [22]) study especially emotional and personal sphere (motivation, interests, relationship system, the characteristics of communication) in primary school children, determine the level of development of higher mental functions as well, which is particularly important in relation to pupils with dysgraphia, research general organization, self-control regulation and control of activities, defined the zone of proximal development.

Thus, the correct use of diagnostic techniques of psychology and neuropsychology, greatly enhance the ability of speech therapists in diagnosis, and relying on it results, in the development of its educational strategy.

Summarizing all the above, we can draw the following conclusions:

– Analysis of published data showed that, despite numerous clinical and psychological and pedagogical research primary school children with dysgraphia, the problem of its successful correction remains valid, that requires the development of specific diagnostic techniques. Due to the variety of

etiopathogenetic factors, the problem of violations of the written language in primary school children calls for a comprehensive approach to itself to review a dysgraphia as a syndromic disorder.

- The scientific studies indicate that pupils who suffer from dysgraphia, characterized by a variety of clinical manifestations, the complexity and variability of etiology and pathogenesis, that defines such variety of clinical and pedagogic classifications of dysgraphia.

- Analysis of speech therapy, psycholinguistic and neuropsychological literature has shown that children with dysgraphia have not only specific errors that are caused by unformed oral speech. These children is characterized by disorder of mental-development, which manifests itself in violation of the emotional-volitional sphere and cognitive activities (thinking, memory, attention, visual-spatial perception, and praxis), and they have problems in forming programming functions, self-regulation and control of the written work.

- In the scientific and methodical literature are well represented principles, directions and methods of diagnosis of dysgraphia. However, the problem of an integrated approach to the diagnostics the dysgraphia as syndromic disorder remains under-developed. So far, are poorly understood the questions of selection criteria of unformed components of learning activity in primary school children with dysgraphia. Thus, studies that have implemented a comprehensive approach for the diagnosis of dysgraphia with considering symptoms, mechanisms, structure of the defect and psychological characteristics of junior high school students is not enough.

Need a system diagnostic dysgraphia, which can be flexibly adjusted to the demands of society to provide speech therapy's help for primary school children in overcoming disorders of writing in the face of massive schools and in speech pathology rehabilitation centers. Comprehensive diagnosis should include the following components:

- anamnesis (questioning the parents);
- this medical and psycho-pedagogical documentation;
- the complex of exercises for researching the level of non-verbal skill prerequisites for the formation of writing;
- the complex of exercises for researching the level of verbal skill prerequisites for the formation of writing;
- the complex of exercises for researching the level of maturity the components of studying;
- the complex of exercises for researching the actual level of the maturity of writing speech.

In this regard, research in this area are promising and will help to improve the methods and techniques of speech therapist's diagnosis of junior school children suffering from dysgraphia.

### References

1. Akhutina T.V. Neuropsychological diagnosis, examination of reading and writing in primary school children / ed. T.V. Akhutina, O.B. Inshakova. – M. : B. Sekachev, 2008. – 128 p.

2. Bozovic L.I. The problem of the motivational sphere of the child / L.I. Bozovic // Study motivating behavior in children and adolescents / ed. L.I. Bozovic, L.B. Blagonadezhina. – M. : Education, 1972. – P. 7.
3. Wasserman L.I. Methods of neuropsychological diagnostics / L.I. Wasserman, S.A. Dorofeeva, I.A. Meyerson. – St. Petersburg : Publishing “STROYLESPECHAT”, 1997. – 325 p.
4. Vygotsky L.S. The development of higher mental functions / L.S. Vygotsky ; ed. V.V. Davydov // From unpublished works. – M. : Publishing House of the RSFSR, 1960. – 500 p.
5. Zimnyaya I.A. Educational psychology : textbook for high schools ; ed. second, redacted / I.A. Zimnyaya. – M. : Publishing Corporation “Logos”, 2000. – 384 p.
6. Ilyin E.P. Motives and motivation / E.P. Ilyin. – M. ; St. Petersburg, Nizhniy Novgorod : Peter, 2004. – 526 p.
7. Kornev A.N. Disorder of reading and writing in children : study guide / A.N. Kornev. – St. Petersburg : MiM, 1997. – 286 p.
8. Lalaeva R.I. Speech therapy in tables and schemes: A manual for students of defectological faculties of pedagogical universities in the course “Speech Therap” / R.I. Lalaeva, L.G. Paramonova, S.N. Shahovskaya. – Moscow : Paradigma, 2012. – 216 p.
9. Lalaeva R.I. Psycholinguistic research methodology speech disorders : study guide / R.I. Lalaeva. – St. Petersburg : Science-Peter, 2006. – 103 p.
10. Lalaeva R.I. Differential diagnosis and correction of reading and writing in primary school children : study guide / R.I. Lalaeva, L.V. Venediktova. – St. Petersburg : Education, 1997. – 172 p.
11. Lesgaft P.F. Raising a child / P.F. Lesgaft. – St. Petersburg : North-West, 2012. – 416 p.
12. Loginova E.A. Disorder of writing. Features of their display and correction in primary school children with mental retardation : textbook / E.A. Loginova ; ed. L.S. Volkova. – St. Petersburg : CHILDHOOD PRESS, 2004. – 208 p.
13. Logopatopsihologiya: studies : manual for students / ed. R.I. Lalaeva, S.N. Shakhovskoy. – M. : VLADOS, 2011. – 284 p.
14. Speech therapy: methodological tradition and innovation / ed. S.N. Shakhovskoy, T.V. Volosovets. – M. : Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute ; Voronezh : Publisher NGO “MODEK”, 2003. – 336 p.
15. Speech therapy: methodological heritage : a guide for speech-language pathologists and stud. defectology. fac. ped. universities / ed. L.S. Volkova, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina. – M. : VLADOS, 2007. – 479 p.
16. Paramonova L.G. Dysgraphia: diagnosis, prevention, correction / L.G. Paramonova. – St. Petersburg : CHILDHOOD PRESS, 2006. – 128 p.
17. Paramonova L.G. How to prepare your preschooler to the mastery of literate writing. Prevention dysgraphia / L.G. Paramonova. – St. Petersburg : CHILDHOOD PRESS, 2008. – 224 p.
18. Paramonova L.G. Speech therapy for all / L.G. Paramonova. – St. Petersburg : Peter, 2009. – 408 p.
19. Paramonova L.G. Prevention and elimination of dysgraphia in children / L.G. Paramonova. – St. Petersburg : Publishing “Union”, 2004. – 240 p.
20. Sadovnikova I.N. The corrective training for students with disabilities reading and writing / I.N. Sadovnikova // Allowance for speech therapists, teachers, psychologists, preschools and schools of various types. – M. : ARKTI 2005. – 400 p.
21. Semago N.Y. Diagnostic album to assess cognitive development of the child. Pre-school and primary school age / N.Y. Semago, M.M. Semago. – M. : Iris Press, 2005. – 63 p.
22. Semenovich A.V. Neuropsychological diagnosis and correction of childhood / A.V. Semenovich. – M. : Academia, 2002. – 232 p.

23. Spionek H. Disorders of primary school children's development and their difficulties in learning activities / H. Spionek // Defectology. – 1972. – № 3. – P. 21.
24. Talyzina N.F. Educational psychology / N.F. Talyzina. – M. : Publishing Center "Academy", 1998. – 288 p.
25. Chrestomathy of speech therapy (extracts and texts) : Textbook for students of higher and secondary specialized educational institutions : in 2 vols. – Т. I / ed. L.S. Volkova, V.I. Seliverstova. – M. : hum. pub Center VLADOS, 1997. – 560 p.
26. Chrestomathy of speech therapy (extracts and texts) : textbook for students of higher and secondary specialized educational institutions : in 2 vols. – Т. II / ed. L.S. Volkova, V.I. Seliverstova. – M. : hum. pub. Center VLADOS, 1997. – 656 p.
27. Tsvetkova L.S. Neuropsychology of accounting, writing and reading: disorder and restore / L.S. Tsvetkova. – M. : Yurist, 1997. – 256 p.
28. Shahovskaya S.N. Diagnosis of children with speech disorders in medical and educational commissions / S.N. Shakhovskaya, B.I. Shostak // Speech disorders in children and remedies : digest of scientific works. – M. : Moscow State Pedagogical Institute, 1978. – P. 4.
29. Yastrebova A.V. To Teacher about children with speech disorders / A.V. Yastrebova, L.F. Spirova, T.P. Bessonova. – M. : ARKTI, 1997. – 131 p.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2013.*

---

**Рябова О.В. К вопросу о принципах диагностики дисграфии у младших школьников**

*В статье рассматривается проблема диагностики и коррекции дисграфии как синдромного нарушения. Нейропсихологические исследования последних лет выявляют тесную взаимосвязь дисграфии не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью невербальных форм психических процессов, а также с несформированностью целенаправленности деятельности, саморегуляции и контроля над действиями. В связи с этим в статье показана необходимость диагностики не только устной и письменной речи, но и сформированности компонентов учебной деятельности у младших школьников, что позволяет выявить и учитывать возможные психопатологические особенности каждого ребёнка с дисграфией.*

**Ключевые слова:** дисграфия как синдром, компоненты учебной деятельности.

**Рябова О.В. До питання про принципи діагностики дисграфії у молодших школярів**

*У статті висвітлено проблему діагностики й корекції дисграфії як синдромного порушення. Нейропсихологічні дослідження останніх років виявляють тісний взаємозв'язок дисграфії не стільки з недорозвиненням мови, скільки з несформованістю невербальних форм психічних процесів, а також з несформованістю цілеспрямованості діяльності, саморегуляції та контролю над діями. У зв'язку з цим у статті визначено необхідність діагностики не тільки усної і письмової мови, а й сформованості компонентів навчальної діяльності у молодших школярів, що дає змогу виявити і врахувати можливі психопатологічні особливості кожної дитини з дисграфією.*

**Ключові слова:** дисграфія як синдром, компоненти навчальної діяльності.

УДК 371.134.051

І.О. СКЛЯРОВА

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*В статті висвітлено актуальні питання формування (наповнення) та способи вимірювання професійної компетентності. Уточнено поняття фахової компетентності вчителя математики та наведено загальні підходи щодо її діагностики. На основі аналізу професійних функцій і типових завдань вчителя математики побудовано моделі професійної компетентності вчителя математики.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, професійна компетентність, методична компетентність, діагностика.

Сучасний педагогічний процес вимагає принципової зміни ролі педагога, його взаємовідносин з учнями, перетворення його в організатора пізнавальної діяльності учнів, а учнів – у активних суб'єктів пізнання і перетворення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування у вчителів не лише сучасної системи методичних теоретичних знань і вмінь, а й готовності їх ефективного застосування в ході педагогічної діяльності, подолання тих утруднень, які виникають під час практичного використання цих знань у професійній сфері. Це зумовлює актуальність упровадження компетентнісного підходу до змісту післядипломної педагогічної освіти. Незважаючи на активізацію наукових досліджень з цієї проблеми, багато питань, пов'язаних із теоретичним узагальненням процесів формування та розвитку професійної компетентності вчителів математики, залишаються нерозв'язаними. А резерви підвищення якості професійної підготовки вчителя в системі післядипломної освіти використовуються не повною мірою. Сучасне суспільство якщо ще не усвідомило, то вже змиралося з необхідністю переходу на дворівневу систему освіти і звикло до використання поняття “компетенція”. Разом з тим, незважаючи на багаторічне використання цього терміна, деякі питання залишаються без однозначних відповідей: що таке компетентність; формування (наповнення) компетентності; способи вимірювання компетентності.

Основна ідея компетентнісно орієнтованого підходу до навчання полягає в тому, що головним результатом освіти мають стати не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність людини до ефективної і продуктивної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях. У зв'язку з цим, у рамках компетентнісного підходу провідним є не стільки нарощування обсягу знань, скільки набуття різностороннього досвіду діяльності [3, с. 16]. Компетентнісний підхід передбачає об'єднання в єдине ціле освітнього процесу і його осмислення, в ході якого відбувається становлення особистісної позиції учня, його ставлення до предмета своєї діяльності.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про підвищену увагу науковців до питання професіоналізму вчителя й діагностики професійних компетенцій в умовах освітніх змін в Україні. Різномісна характеристика поняття та структури професійної компетентності висвітлена в працях Д.М. Грішина, З.А. Ісаєвої, Н.В. Кузьміної, А.І. Кузьмінського, А.К. Маркової, А.В. Хуторського та ін.

Існує кілька підходів до трактування понять “компетенція” й “компетентність”, і спостерігається певна варіативність у їх використанні. Компетентність випускника загальноосвітнього закладу є і завданням, і місією освіти, оскільки саме вона має забезпечити йому, з одного боку, можливість самореалізації в соціумі, а з іншого – сприяти розвитку демократії в суспільстві. При цьому можна не розрізняти компетентності випускника загальноосвітнього закладу від компетентностей члена суспільства – різниця полягає лише в тому, що перший мусить набути низку компетентностей у період навчання, другий – мати ці компетентності й здійснювати свою професійну діяльність на їх основі [4, с. 12].

Аналіз літературних джерел показує, що у вітчизняній літературі вживаються і поняття “компетенція”, і поняття “компетентність”.

У Словнику іншомовних слів ці поняття трактуються так. Компетентність – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією. Компетенція – 1) коло повноважень певної установи або посадової особи; 2) коло питань, у яких ця особа добре поінформована, має знання, досвід, що дає їй змогу розв’язувати проблеми [5, с. 405].

С. Уїддет та С. Холліфорд визначають компетентність як “здатність, необхідну для вирішення робочих завдань і для отримання необхідних результатів роботи”, а компетенцію – як “здатність, що відображає необхідні стандарти поведінки” [6].

А.В. Хуторський розмежовує ці поняття, використовуючи їх одночасно й вкладаючи в них різний зміст. На його думку, компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими щодо відповідного кола предметів і процесів і необхідними для якісної продуктивної дії стосовно них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що характеризує її особистісне ставлення до предмета діяльності [7, с. 128].

Компетенції вчителя – це коло його повноважень і відповідальність у сфері педагогічної діяльності, здійснення якої забезпечується рівнем компетентностей [1, с. 146].

**Мета статті** полягає у побудові моделі професійної компетентності на основі аналізу професійних функцій і типових завдань вчителя математики.

Професійна компетентність вчителя як особистісне утворення є динамічним, оскільки його змістовне наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології і педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин тощо, а також багато-

аспектним, тому що змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві.

При цьому фахові компетентності вчителя висвітлюються як предметно-процесуальний фундамент для виконання професійних функцій і типових завдань, а самоактуалізація є соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця в професії.

Вирішення питання ефективності формування професійної компетентності вчителя залежить від знання самої структури компетентності. Аналіз педагогічної літератури показує, що існують різні підходи до класифікації фахових компетентностей учителя. Їх поділяють на такі види:

- соціально-особистісні, загальнопрофесійні, спеціальні (за В.Д. Шадриковим);
- загальні, професійні, академічні (за В.І. Байденком);
- загальнокультурні, методологічні, предметно-зорієнтовані (за Ю.В. Фроловим, Д.А. Махотіним);
- ключові, базові, спеціальні (за А.В. Хуторським);
- професійні психологічні й педагогічні знання, професійні педагогічні вміння, професійні педагогічні позиції та установки, особистісні якості (за А.К. Марковою) [1, с. 142].

Тобто математик-педагог повинен мати гарну фундаментально-наукову підготовку (знання й вміння в галузі фахового предмета, наукові основи математики); знати методи наукового пізнання в математиці; використовувати комп'ютерні технології на різних етапах навчально-виховного процесу. Діагностику рівня науково-теоретичної підготовки можна здійснювати за допомогою тестування.

У системі професійних компетентностей учителя методична компетентність займає одне з провідних місць. Вона поєднує систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань, умінь і особистого досвіду в їхньому застосуванні під час викладання певної навчальної дисципліни. Методична компетентність має яскраво виражений прикладний характер.

Основою для визначення методичних компетентностей учителя математики, на наш погляд, є основні фахові функції й відповідні їм типові завдання методичної діяльності вчителя. Таким чином, можна утворити чотири групи методичних компетентностей учителів математики загальноосвітньої й профільної школи:

1) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з аналітико-синтетичної діяльності (виконання логіко-математичного аналізу об'єктів засвоєння в курсі математики загальноосвітньої школи; визначення цілей вивчення конкретного навчального матеріалу; визначення основних навчальних завдань курсу; постановка методичних завдань на матеріалі курсу; добір основних методів, прийомів, форм і засобів навчання; визначення форм контролю й оцінювання ходу й результатів навчальної діяльності учнів; визначення індивідуальних можливостей учнів у навчанні математики);

2) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з планування й конструювання (конструювання моделі методичної

системи організації вивчення окремої змістової одиниці курсу; диференціація вимог до результатів засвоєння учнями навчального матеріалу курсу; розробка тематичного плану організації вивчення учнями програмової теми курсу; конструювання систем вправ для різних типів навчальних занять; конструювання навчальних і наочних посібників, електронних додатків тощо);

3) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання математики (забезпечення мотивації вивчення конкретного навчального матеріалу; забезпечення прийняття учнями цілей вивчення конкретного матеріалу курсу математики; формування пізнавального інтересу учнів до ходу й результатів вивчення курсу математики загалом і окремих його складових; застосування різноманітних прийомів постановки запитань у варіативних ситуаціях; організація пошуку розв'язання навчальної задачі; розташовування навчального матеріалу на дошці та навчання цього учнів; використання системи запитань, вправ і задач, призначених для формування дослідницьких умінь учнів);

4) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з оцінювання власної діяльності й діяльності учнів (аналіз усної відповіді учня, її оцінювання та навчання учнів здійснювати рефлексію й самооцінку; оцінювання й аналіз результатів письмових робіт; навчання учнів знаходити та виправляти помилки в письмових роботах; застосування різних видів, форм, способів і засобів контролю й коригування знань учнів; аналіз уроку з урахуванням його місця в системі уроків, цілей його проведення й особливостей навчального матеріалу).

Етапи розвитку методичних компетентностей, – наголошує Н.А. Тарасенкова [1, с. 156], – повинні співвідноситися з етапами конструктивної діяльності учителя – від теоретичних моделей навчання до нормативних, від останніх до конкретних моделей діяльності й далі – до конструювання в самому процесі навчання.

Рівень таких здібностей можна виявити у вчителів за допомогою анкетування, спостереження, певних педагогічних змагань.

Учитель математики обов'язково має володіти знаннями з психології та педагогіки для кращого розуміння особистості кожного учня, для здійснення індивідуального підходу. Нинішній учитель математики, крім психолого-педагогічної компетентності, повинен мати також і професійну позицію вчителя. О.В. Лебедева визначає професійну позицію вчителя як стійку систему ставлення вчителя до своєї праці, до учня, до себе, до колег і наголошує на тому, що високий рівень розвитку однієї із компетентностей (науково-теоретичної чи психолого-педагогічної) не може компенсувати несформованості інших [2, с. 9].

На наш погляд, усі групи якостей, притаманних вчителю математики, потрібно визначати не окремо одна від одної, а в системі, яка може бути моделлю професійної компетентності вчителя математики.

Дослідження показують, що існують певні деформації й зміщення акцентів у професійній позиції сучасних учителів. Так, результати опиту-

вання, проведеного нами на курсах підвищення кваліфікації, показують, що 58% учителів вважають, що метою педагогічної діяльності є формування певного обсягу знань, навичок і вмінь учнів. Учителі, які вбачають метою своєї діяльності розвиток особистості учня, його здібностей, особистісних якостей, становлять 27% опитаних. А 15% учителів не змогли чітко визначити свою позицію. Опитування також показало, що найбільш особисто значущим серед дидактичних засобів навчання є традиційні, більшість учителів відводять їм пріоритетне місце. Тому можна констатувати, що вчителі не налаштовані знаходити можливості для впровадження засобів новітніх комп'ютерних технологій, сучасних моніторингових систем у навчально-виховний процес. Зважаючи на ці результати, можна твердити, що позиція вчителя є системоутворювальним компонентом професійної компетенції вчителя математики, оскільки від того, якими цілями, цінностями, ідеалами керуються вчителі у своїй навчальній і професійній діяльності, залежать реальні освітні результати їх та їхніх учнів.

Сформованість у вчителя вказаних ключових компетентностей свідчить про сформованість його професійної компетентності. Результатом її сформованості є готовність учителя до інноваційної діяльності, розвинений індивідуальний стиль діяльності й досконалий рівень розвитку педагогічної культури.

Вважаємо, що формуванню професійної компетентності вчителя сприяють такі взаємопов'язані педагогічні умови, як управління цим процесом та використання особистісно-орієнтованого підходу й до вчителя, й до процесу управління. Необхідно зазначити, що в реальному навчально-виховному процесі ці дві умови реалізовувалися одночасно, в комплексі. У зв'язку з тим, що цикл управління є замкнутим і включає функції планування, організації, керівництва та контролю в процесі виконання роботи, для дослідження були обрані питання застосування особистісно-орієнтованого підходу при плануванні роботи школи, управлінні розвитком професійної компетентності вчителів, а також реалізації директором функції контролю, що дає змогу замкнути цикл управління.

У моделі розвитку професійної компетентності вчителя математики ми визначаємо дві важливі складові: формування професійних компетенцій вчителя математики в процесі навчання у ВНЗ та в процесі професійної діяльності в школі. Отже, для будь-якої школи життєво необхідно вирішувати проблему учительського професіоналізму й професійної компетентності на рівні сучасних вимог та систему завдань, педагогічних ситуацій, ділових ігор і соціально-психологічних тренінгів з метою формування професійної компетентності.

Виходячи з того, що компетентність – це кінцевий результат навчання, постає проблема визначення критеріїв оцінювання сформованості цієї загальної здатності. Детально розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з кожного предмета закономірно не можуть бути використаними для оцінювання компетентностей, які є якісно більш складною системою, надпредметним утворенням, що не вичерпується знаннями та вмін-

нями. У дослідженні О.В. Лебедєвої запропоновано таке визначення: “критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, рядом ознак” [2].

Виходячи з вищенаведеного можна запропонувати такі критерії сформованості професійної компетентності вчителів математики:

– *когнітивний критерій* (наявність знань фундаментальних математичних законів, способів використання математичних теорій у вирішенні практичних задач);

– *операційний* (володіння практичними навичками використання математичних методів для аналізу ефективності управлінських рішень, оптимізації професійної діяльності);

– *поведінковий* (прагнення й мотивація до професійного саморозвитку та самовдосконалення в аспекті математичної підготовки).

Досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності вчителів математики можливе, якщо забезпечити реалізацію низки педагогічних умов у процесі професійної діяльності в школі: створення позитивної мотиваційної атмосфери в колективі, пошук дієвих мотивів для кожного конкретного вчителя; організація циклу постійно діючих науково-практичних і науково-методичних семінарів з гнучким складом вчителів (відвідують або всі заняття, або вибірково, в міру необхідності, інформація подається великими блоками, поточна система навчання на основі тестування і з урахуванням побажань учителів); створення умов для самоосвітньої діяльності, яку потрібно висвітлювати в аспекті особистої потреби, яка не залежить від віку й професійного досвіду, як потребу в підвищенні рівня своєї професійної компетентності й педагогічної культури; застосування педагогічного моніторингу й самомоніторингу для отримання об’єктивної інформації.

Для того, щоб вистояти на шляху змін у сучасній школі, кожному вчителю потрібно не стільки розширення обсягу професійних і загальнонаукових знань, скільки новий спосіб їхнього формування й функціонування в практичній діяльності. Сформовані професійні компетентності педагога повинні становити основу для творчого виконання вчителями математики основних фахових функцій і відповідних їм типових завдань педагогічної діяльності.

**Висновки.** Реалізація компетентнісного підходу передбачає відбір і деталізацію професійно-педагогічних компетентностей учителя, розробку технології їх формування та розвитку в процесі професійної діяльності в школі. Подальших досліджень потребує проблема моніторингу професійно-педагогічної компетентності на різних етапах підвищення професійної майстерності вчителя.

#### Список використаної літератури

1. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.

2. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Лебедева ; ГОУ ВПО "Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского". – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

3. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 13–41.

4. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С.А. Раков ; НПУ ім. Драгоманова. – Х., 2005. – 44 с.

5. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л.О. Пустовіт, О.І. Скопненко, Г.М. Сюта, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.

6. Уиддет С. Руководство по компетенциям [Электронный ресурс] / С. Уиддет, С. Холлифорд. – Режим доступа: <http://www.hrportal.ru/pages/hrm/comp01.php>.

7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

*Стаття надійшла до редакції 16.08.2013.*

---

**Склярова И.А. Моделирование профессиональной компетентности учителя математики**

*В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования (наполнения) и способы измерения профессиональной компетентности. Уточнено понятие профессиональной компетентности учителя математики и приведены общие подходы к ее диагностике. На основе анализа профессиональных функций и типовых задач учителя математики построены модели профессиональной компетентности учителя математики.*

**Ключевые слова:** *компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, методическая компетентность, диагностика.*

**Sklyarova I. Modeling the competence of teachers of mathematics**

*The paper discusses issues of formation (content) and how to measure professional competence. The concept of professional competence of teachers of mathematics and are common approaches to its diagnosis. Based on the analysis of professional functions and tasks typical math teacher based model of professional competence of teachers of mathematics.*

*Professional competence of the teacher as a personal entity is dynamic because its substantive content and quality level depends on many factors: the level of psychology and pedagogy, anthropology and cultural studies, social and economic reasons, etc., as well as multi-dimensional, so that changes in accordance with the processes taking place in education and society.*

*This professional competence of teachers are considered as subject-procedural basis for the performance of professional functions and common tasks, and self-actualization is a social and procedural basis for personal growth in professional occupations.*

*In the system of teacher professional competencies methodical competence is one of the leading places. The basis for the definition of teaching competencies of mathematics teachers, in our opinion, is the main professional functions and their corresponding standard methodological problems of teachers.*

*All sections of the qualities of a teacher of mathematics should be viewed not in isolation from each other, but in the system that can be a model of professional competence of teachers of mathematics.*

**Key words:** *competence, competence, professional competence, methodological competence diagnosis.*

## НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З ГЕОГРАФІЇ ТА ЙОГО МІСЦЕ В НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

*У статті висвітлено питання конструювання та використання навчально-методичного комплекту з географії, підходи, які існують у сучасній дидактиці щодо складу його компонентів. Визначено місце навчально-методичного комплекту в системі навчально-методичного забезпечення шкільної дисципліни на прикладі географії.*

**Ключові слова:** навчально-методичний комплект, навчально-методичне забезпечення, компоненти, дидактичні засоби, географія.

Сучасний етап розвитку шкільної географічної освіти висуває перед методичною наукою нові, більш складні завдання порівняно з тими, які вона вирішувала в попередні роки. Змістом найбільш значущих і актуальних методичних досліджень виступає наукове обґрунтування шляхів підвищення якості освіти, що відповідає основним положенням нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. У цьому документі чітко простежується тенденція до вдосконалення розвивальної складової шкільних дисциплін, кожна з яких утворює цілісну педагогічну систему з відповідним навчально-методичним забезпеченням.

Одним з головних напрямів підвищення його рівня є конструювання та використання навчально-методичних комплектів. Аналіз педагогічних досліджень показує, що склад їх компонентів та особливості відношень між ними висвітлені недостатньо. У зв'язку з цим постає необхідність подальшого обґрунтування теорії навчально-методичних комплектів та з'ясування їх місця в навчально-методичному забезпеченні географії.

Питання конструювання та використання навчально-методичних комплексів (комплектів) та їх компонентів висвітлені у працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, І. Зверева, Д. Зуєва, В. Максаковського, В. Пасічника, С. Шаповаленка. Щодо географії цією проблематикою займалися вітчизняні й зарубіжні фахівці, зокрема Л. Зеленська, Є. Плісецький, В. Соловйова.

**Мета статті** – з'ясування складу компонентів навчально-методичного комплекту з географії, визначення його місця в системі навчально-методичного забезпечення шкільної дисципліни.

Як система дидактичних засобів навчання, навчально-методичний комплект (НМК) має обов'язкове значення [3, с. 8]. За Д. Зуєвим, він покликаний допомогти вчителю активізувати навчальну діяльність, викликаючи інтерес до предмета, потребу в оволодінні знаннями; підвищити інформаційну ємність уроку; забезпечити диференційований

підхід до навчання, максимально посилюючи індивідуальне навчання школяра [2].

Найважливіша характеристика НМК, яка регламентує його функціональні можливості на різних етапах освітнього процесу, – склад компонентів. Російська дослідниця В. Соловйова включила до складу локального НМК з географії такі компоненти: атлас, робочий зошит для учнів, хрестоматію, електронний посібник і методичні рекомендації для вчителів [7]. Основою НМК з географії рідного краю (5-й клас), запропонованого українським науковцем Л. Зеленською, є підручник “Сонячні стежини рідного краю” (Дніпропетровська область), робочий зошит з друкованою основою, атлас “Мій рідний край”. Дослідниця вважає, що система засобів навчання географії визначається змістом географічної освіти, яка передбачає цілісність, структурність, наочність, образність, системність та ін. Їх відкритий характер дає змогу додатково залучати нові компоненти, що сприяє поліпшенню ефективності й результативності засобів навчання, їх виховних якостей [1]. За російським дослідником Є. Плісецьким, НМК з комерційної географії профільної школи включає: навчальну програму, базові підручники, робочі зошити для виконання практичних робіт, наочні посібники (карти, схеми, таблиці), додаткову літературу, в тому числі періодичні видання (економічні журнали, газети), технічні засоби навчання (ТЗН), персональні комп’ютери [6].

Т. Назарова и Ю. Господарок розрізняють комплект для учня і вчителя. До першого входить підручник (навчальний посібник), робочий зошит, зошити-практикуми, збірники вправ, задачники, поліваріантні багаторівневі завдання, вимірники навчальних досягнень, атласи, контурні карти, інтерактивні навчальні засоби та ін. Комплект для вчителя, як правило, складається з навчальної програми з предмета, методичного посібника, набору діагностичних методик, інтерактивних посібників тощо [4, с. 11]. На думку Г. Пічугіної, треба розрізняти навчальний комплект, призначений для учнів, та навчально-методичний комплект, у який включаються матеріали, призначені і для учнів, і для вчителя [5, с. 48].

Можна зробити висновок, що, незважаючи на певні розбіжності у складі НМК з географії, він визначається як набір навчальних і методичних видань. Його ядро – підготовлений відповідно до програми підручник. Він організовує діяльність як учнів, так і учителя через методичний посібник, втілюючи в собі інструмент їх взаємодії.

Склад компонентів НМК з географії дещо розрізняється, що зумовлює різні можливості комплектів, а також підходи до їх використання. Вважаємо доцільним виділення в складі НМК з географії трьох груп дидактичних засобів: призначених для вчителя та учнів (підручник, атлас), для вчителя (навчальна програма, календарне планування, рецепторні методичні посібники, зокрема плани-конспекти), для учнів (зошити для практичних робіт з комплектом контурних карт і мініатласом, вимірники навчальних досягнень у вигляді тестових завдань різних типів). Засоби НМК з гео-

графії, які використовує вчитель (у першу чергу, календарне планування і рецепторні методичні посібники), а також вимірники навчальних досягнень, повинні бути як у друкованому, так і в електронному вигляді. Завдяки цьому, вони набувають додаткової функціональності. Це пояснюється наявністю в них нових властивостей, які дають змогу оперативно звертатися до необхідної інформації та подати її в різному вигляді, вносити як незначні корективи, так і суттєві зміни з метою вдосконалення навчально-виховного процесу.

У процесі конструювання НМК необхідно мати чітке уявлення про те, яке призначення (функції) окремих компонентів комплексу та НМК у цілому. Головні з них: освітня, організаційно-методична, науково-інформаційна, мотиваційна, контрольна, інтегративна, розвивальна, виховна. Системоутворюючою функцією НМК, на наш погляд, є освітня, оскільки саме вона визначає кінцевий результат, який має бути досягнутий у ході навчальної діяльності – отримання учнями конкретних знань, умінь і навичок з географії.

Зазначимо, що в основу розробки й конструювання НМК було покладено такі дидактичні принципи: науковість, системність, систематичність, доступність (врахування вікових особливостей учнів), наочність, зв'язок з практикою (прикладна спрямованість курсу), поєднання колективного навчання з його індивідуалізацією, єдність навчання й виховання, взаємозв'язок і взаємодоповнюваність основних компонентів НМК. Дотримання цих принципів має забезпечити ефективність і безперервність процесу навчання географії.

У складі навчально-методичного забезпечення шкільної географії НМК виступає в якості інваріативного (внутрішнього, жорсткого) блоку, який забезпечує умови для виконання вимог програми. Другий блок, варіативний (зовнішній, м'який), включає методичні посібники різної спрямованості, довідник учителя географії, довідник учня, словник основних термінів, спеціальні довідкові видання, довідково-наочні посібники, рекомендації для роботи в мережі Інтернет, науково-популярні видання і презентації Power Point. Таким чином, цей блок складається із засобів, які уточнюють, доповнюють і розширюють відомості, які містяться в засобах першого блоку. Вони забезпечують всебічну інформаційну й методичну підтримку навчально-виховного процесу, сприяють його конкретизації, диференціації та індивідуалізації, стимулюють процеси самоосвіти і сприяють оптимальному розвитку пізнавальної самостійності вчителя і кожного учня шляхом формування індивідуальної освітньої (самоосвітньої) траєкторії. Носії інваріативної інформації замінені, тому застосування саме цих засобів не є обов'язковим. Їх вибір передбачає врахування переважних функцій і можливостей кожного з компонентів у найбільш типових навчальних ситуаціях.

**Висновки.** Таким чином, НМК з географії складається із взаємопов'язаних дидактичних засобів, необхідних для успішного засвоєння навчальної програми. В системі навчально-методичного забезпечення геог-

рафії він виступає в якості інваріативного (внутрішнього, жорсткого) блоку. Разом з другим, варіативним (зовнішнім, м'яким), блоком вони забезпечують найбільш повну реалізацію освітніх, розвиваючих і виховних завдань на основі оптимального використання дидактичних можливостей кожного з компонентів двох блоків навчально-методичного забезпечення в конкретній ситуації як вчителем, так і учнями.

Надалі необхідно з'ясувати зв'язки між блоками навчально-методичного забезпечення географії.

#### Список використаної літератури

1. Зеленська Л.І. Теоретичні та методичні основи створення і впровадження засобів навчання географії (регіональний компонент) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л.І. Зеленська. – К., 2000. – 32 с.
2. Зуев Д.Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебного процесса / Д.Д. Зуев // Проблемы школьного учебника : спец. выпуск / под общ. ред. Д.Д. Зуева. – М. : Просвещение, 1987. – С. 7–37.
3. Макаров А.В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособ. / А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 152 с.
4. Назарова Т.С. Стратегия развития учебной книги / Т.С. Назарова, Ю.П. Господарик // Педагогика. – № 3. – 2005. – С. 10–19.
5. Пичугина Г.В. Образовательная область “Технология”: каким быть учебнику / Г.В. Пичугина // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44–51.
6. Плисецкий Е.Л. Учебно-методический комплекс по коммерческой географии как средство реализации непрерывного географического образования в системе “школа-вуз” : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е.Л. Плисецкий. – СПб., 2005. – 340 с.
7. Соловьева В.Ю. Методика использования локальных учебно-методических комплексов при формировании эколого-краеведческих знаний в школьном географическом образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Ю. Соловьева. – СПб., 2006. – 18 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2013.*

---

#### **Стадник А.Г. Учебно-методический комплект по географии и его место в учебно-методическом обеспечении школьного предмета**

*В статье представлены вопросы конструирования и использования учебно-методического комплекта по географии. Рассмотрены подходы к составу его компонентов, существующие в современной дидактике. Определено место учебно-методического комплекта в системе учебно-методического обеспечения школьной дисциплины на примере географии.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект, учебно-методическое обеспечение, компоненты, дидактические средства, география.

#### **Stadnik O. Teaching kit by geography and its place in the educational-methodical providing school subject**

*The article deals with the design and use of educational and methodical set on geography. The identified approaches that exist in the modern didactics to the composition of its components. The place of teaching and methodical set of system training and methodological support of the school curriculum as an example of geography.*

*It was found that the system of didactic tools, teaching and methodical set is of paramount importance. It is designed to help teachers enhance learning activities, causing interest in the subject, the need for mastery of knowledge, to increase the information*

*capacity of the lesson, provide a differentiated approach to learning as increasing individual pupil learning.*

*The most important characteristic of teaching and methodical set, which governs its functionalities at different stages of the educational process – the composition of components. The study found that despite some differences in the geography of the teaching kit, it is considered as a set of learning and teaching issues. Its core – prepared according to the program textbook. It organizes pupil activities as well as through a handbook – teaching practices in implementing a tool of interaction. The components of teaching and methodical set geography is somewhat different, resulting in different possible systems and approaches to their use. Deems appropriate allocation within the teaching kit in geography teaching of three groups: designed for teachers and pupils (textbook, atlas), teacher (curriculum, especially scheduling, manuals, including outline) for pupils (notebooks for practical work, tests of different types). Tools teaching and methodical set geography used by the teacher (especially scheduling and manuals) and tests gauges should be in hard copy and electronically. Through this, they get extra functionality.*

*The design of teaching and methodical set should be clear about what function of individual components of the complex and teaching and methodical set as a whole. The main ones are: educational, organizational and methodical, scientific information, motivation, controlling, integrating, developing, educational. In the training and methodological support of school geography, teaching and methodical set acts as not variable (internal, hard) block that provides the conditions for meeting the requirements of the program. The second block, variable (external, soft), includes manuals of various kinds, owner geography teacher, pupil handbook, glossary, specific reference, reference aids, recommendations of the Internet, popular science publications and presentation Power Point. These tools provide comprehensive information and methodological support of educational process, contribute to its specification, differentiation and individualization.*

*Thus, teaching and methodical set geography consists of a combination of didactic resources needed to successfully complete a training program. In the system of training and methodological support of geography, it acts as not variable (internal, hard) block. Together with the second block, they provide the most complete implementation of educational, developmental and educational tasks.*

**Key words:** *teaching and methodical set, training and methodological support, components, didactic tools, geography.*

УДК 371.124(159.9:371.03)

О.І. ТИЩЕНКО

## ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНЯ

*У статті визначено пріоритетні напрями, зміст і форми превентивної роботи щодо жорсткості та насилля в освітніх закладах, запропоновано шляхи трансформації соціально небезпечних відносин у позитивні.*

**Ключові слова:** асоціальна поведінка, агресія, насильство, профілактично-корекційний характер, агресор, жертва.

Проблема дитячої асоціальної поведінки на сьогодні є досить актуальною, тому одним із ключових завдань педагогічних працівників є вирішення проблеми агресивності й насилля в освітньому середовищі. Зокрема, в методичних рекомендаціях Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи “Про орієнтири діяльності працівників психологічної служби системи освіти України у 2010–2011 навчальному році” акцентується увага саме на запобіжних заходах: “З метою профілактики насильства в школі та покращення навчально-виховного процесу в роботі практичних психологів з педагогічними колективами необхідно спланувати систему заходів з психологічної просвіти вчителів щодо інформованості про форми профілактичної роботи, спрямованої на подолання насильства серед дітей, конфліктів у педагогічній практиці; оптимізувати проведення психолого-педагогічних консилиумів щодо розробки індивідуального підходу до учнів; запланувати та впровадити систему навчальних тренінгів щодо розвитку навичок асертивної поведінки у вчителів, вихованців, учнів, батьків”.

Систематизація й аналіз фактів, пов’язаних з агресією, зокрема серед неповнолітніх, – досить складне завдання, над вирішенням якого працювало багато дослідників, зокрема Л. Берковіц, В. Знаков, Н. Левітов, К. Лоренц, А. Реан, Т. Румянцева, З. Фрейд та ін., тому існує безліч визначень агресивності.

Насильство сьогодні вивчається в різних аспектах: насильство в сім’ї (О. Бойко, Т. Голованова, М. Коваль, Л. Міщик, Дж. Робертсон та ін.), насильство щодо до жінок та людей похилого віку (О. Моховіков, О. Шинкаренко, К. Мургоє та ін.); насильство щодо підлітків (О. Кочемировська, В. Ролінський, І. Сарженко, І. Хозраткулова) та ін.

Виділяють п’ять видів агресії: 1) фізична (використання фізичної сили проти іншої особи); 2) непрямая (плітки, злі жарти, тупання ногами); 3) роздратування (запальність, грубість); 4) негативізм (опозиційна манера поведінки, зазвичай спрямована проти авторитету або керівництва); 5) вербальна (крик, виск, прокляття, погрози) [11].

Н. Левітов пропонує таку класифікацію агресії: 1) типова для характеру людини; 2) нетипова для характеру людини; 3) епізодична, скороминуща [10].

Виділяють такі типи насильства: насильство індивідуальне та колективне; явне і неявне (приховане); реальне й уявне; одноразове й багаторазове.

**Мета статті** – обґрунтування педагогічних особливостей корекції асоціальної поведінки учня.

Асоціальна поведінка в психології визначається як поведінка, що суперечить прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам. Виділяють такі види й причини: бездоглядність; дромоманія; пошуки пригод; гедонізм як надмірна прихильність до задоволень та насолод; азартні ігри як інфантильна реакція на неуспіх у навчальній і суспільно корисній діяльності, спосіб самоствердитись; лихослів'я; паління; алкогольна залежність; відхилення в сексуальному розвитку дитини; неправда; неврози.

Отже, поняття “насильство” висвітлюється вченими різних галузей знань по-різному: від вузького поняття – завдання фізичної шкоди іншій особі до всеосяжної категорії – утиск прав людини.

Дослідники прагнуть не лише виявити типи й фактори третирування учнів, а й розробити програми запобігання їм і подолання наслідків. Більшість таких програм мають системний профілактично-корекційний характер.

За своєю сутністю третирування – це специфічна форма агресивної поведінки, за якої сильніший (авторитетний) учень (або учні) систематично переслідує іншого (слабкого, аутсайдера). Ситуація третирування не обмежується лише ролями “агресора” й “жертви”, вона “втягує” інших однокласників, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин.

Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма третирування – “кібертретирування”. Під ним розуміють форму поведінки, яка полягає у розсиланні повідомлень агресивного й образливого характеру з використанням нових інформаційних і комунікаційних технологій (Інтернет, мобільний телефон).

Третирування через Інтернет дає змогу агресорові зберегти свою анонімність.

Переслідувачем у більшості випадків є фізично розвинуті хлопці, які виховувались у сім'ях з негативним соціально-психологічним кліматом – недбайливим або ворожим ставленням з боку батьків, використанням покарань.

Часто саме в сім'ї вони отримали перший досвід насильства і згодом почали переносити його на однолітків. Щодо притаманних їм особистісних рис, то дослідники називають домінантність, агресивність, низький рівень емпатії, імпульсивність. Завдяки поєднанню таких рис вони іноді стають лідерами асоціальних угруповань, мають високий соціальний статус.

Типовою жертвою переслідування найчастіше стає високотривожна, чутлива, невпевнена в собі дитина, схильна до депресивних переживань.

Згідно з одними даними, жертвами частіше стають хлопці, згідно з іншими – гендерних відмінностей не існує. Така дитина має проблеми у спілкуванні з однолітками (не має друзів або має менше, ніж інші), тому її соціальний статус у класі часто низький. У фізичному плані такі діти іноді

слабкіші за однолітків (однак це стосується переважно жертв-хлопців). У багатьох випадках учні-жертви тримають свої проблеми “в собі”. Мотивами можуть бути побоювання помсти з боку агресорів, недовіра до власних батьків та інших родичів.

Феномен третирування одних учнів іншими став досить серйозною соціальною проблемою не лише в закладах освіти, а й у суспільстві в цілому. Формами прояву цього явища є фізична (побиття учня), вербальна (вербальні образи, погрози, ворожі насмішки або жарти) та соціальна (непрямі форми фізичної й вербальної агресії – бойкот, ворожа міміка й жестикуляція).

Однією з найвідоміших є програма Д. Ольвеуса, що містить комплекс інформативно-консультативних, діагностичних, корекційних і організаційних дій, якими охоплюються всі учасники навчального процесу в школі.

Реалізація цієї програми передбачає: формування в закладі освіти відповідної координаційної групи, чия діяльність спрямовується на узгодження дій усіх учасників навчально-виховного процесу; проведення анонімних психодіагностичних досліджень серед учнів з метою моніторингу симптомів, особливостей і причин третирування; проведення навчальних тренінгів для шкільного персоналу для його ознайомлення з сутністю проблеми й методами її вирішення; організація групових дискусій працівників шкіл з метою обговорення питань, що стосуються програми. Ми пропонуємо вчителям ознайомитись із пріоритетними напрямками, змістом та формами превентивної роботи щодо жорстокості та насилля в освітніх закладах:

#### I. Організаційно-методичний напрям:

- ініціювання, обговорення й планування спільних дій адміністрації, педагогічного колективу, учнівського самоврядування та батьківської громадськості, спрямованих на профілактику виявлених недоліків у роботі навчального закладу за цією проблемою;
- ознайомлення учасників навчально-виховного процесу з нормативно-правовою базою та регулятивними документами щодо превенції проблеми насилля в освітньому середовищі;
- проведення зустрічей із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій;
- запровадження програми правових знань у формі гурткової, факультативної роботи;
- створення інформаційних куточків для учнів із переліком організацій, куди можна звернутися в ситуації правопорушень;
- зосередження уваги на психосексуальному вихованні дітей, зокрема прийнятних способів вираження особистісних симпатій, стилю поведінки дітей стосовно одне одного.

#### II. Корекційно-розвивальний напрям:

- запровадження на базі школи програм з розвитку просоціальної поведінки, формування та розвитку загальнолюдських моральних цінностей, толерантності;

- подолання егоцентризму й розвиток емпатійних якостей, розвиток асертивних і гуманістичних комунікативних здібностей, адекватної самооцінки, самоконтролю та здатності до саморозвитку, критичності мислення, соціальної адаптованості й індивідуальних механізмів подолання важких станів і переживань;

- до актуальних педагогічних завдань належить формування ціннісного ряду, способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ і почуттів;

- згідно з загальною програмою корекції поведінки й надання допомоги дитині з асоціальною поведінкою має плануватися й реалізовуватися робота з класним колективом.

III. Аналітико-прогностичний напрям:

- запровадження механізмів аналізу ризиків асоціальної поведінки серед дітей у кожному конкретному класі.

IV. Зв'язки з батьками та громадськістю:

- активне залучення батьків до профілактичної роботи з дітьми, оскільки саме вони залишаються релевантним джерелом інформації для дітей. Здійснюючи відповідну роботу з батьками, можна через них доносити до дітей інформацію про загальні засоби запобігання насильницьким ситуаціям та наявні форми допомоги, яку дитина може отримати на базі школи. Це особливо стосується дітей молодшого віку;

- привертання уваги органів системи освіти й громадськості до існування проблеми насильства серед дітей у школі, її наслідків та виявленого переліку потреб учасників навчально-виховного процесу для її розв'язання;

- заходи соціальної реклами щодо шляхів запобігання правопорушенням та способів поведінки в ситуаціях насилля: організація та проведення спільних акцій з представниками громадських і недержавних організацій; розробка буклетів, листівок; проведення конкурсів плакатів, творів тощо.

У процесі корекційної роботи пропонуємо такі шляхи трансформації соціально небезпечних відносин у позитивні:

- зміна видів діяльності одного або обох партнерів по спілкуванню;
- зміна статусу особистості;
- поліпшення навчальних результатів школяра;
- висування на виборну посаду;
- система тимчасових і постійних доручень;
- досягнення значних результатів у будь-якому виді діяльності.

**Висновки.** Сьогодення потребує зниження рівня дитячої агресивності, засвоєння дітьми конструктивних форм спілкування, поведінкових реакцій, зняття деструктивних елементів у поведінці, навчання прийнятних

форм вираження гніву агресивних дітей, технік контролю за негативними емоційними станами, розвитку адекватного рівня самооцінки й самоконтролю, формування моральних уявлень, альтруїстичних форм поведінки, атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, підвищення рівня адаптації в колективі, розвитку вмінь розпізнавати емоційні стани інших людей; розвитку співчуття, милосердя; вміння викликати позитивні емоції у дітей, знімати емоційне напруження; формування позитивної самооцінки, усвідомлення своїх позитивних рис, сприяння підвищенню почуття особистісної значущості, формування альтруїстичних форм поведінки, вміння турбуватися про інших.

#### Список використаної літератури

1. Закон України “Про Загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року” від 05.03.2009 р. № 1065-VI.
2. Закон України “Про попередження насильства в сім’ї” від 15.11.2001 р. № 2789-III.
3. Закон України “Про охорону дитинства” від 26.04.2001 р. № 2402-III.
4. Указ Президента України “Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей” від 11.07.2005 р. № 1086/2005.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про вжиття заходів щодо запобігання насильству над дітьми” від 01.02.2010 р. № 5.
6. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе / И.А. Агеева. – СПб. : Речь, 2004. – 184 с.
7. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти : [метод. посіб.] / упоряд. К.М. Муліка. – Полтава : ПОППО, 2007. – 156 с.
8. Дубровська Є.В. Психологічна реабілітація дітей, які зазнали сексуального насильства : [посіб. до навч. відео курсу] / Є.В. Дубровська. – К. : ВГО “Жіночий консорціум України”, 2005. – 44 с.
9. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / Кондратьев М.Ю. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
10. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – № 6. – 1967. – С. 118–129.
11. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособ.] – Самара : Издательский Дом “Бахрах”, 1998. – 75 с.
12. Bernstein J. Children Who Are Targets of Bullying / Bernstein J., M. Watson // Journal of Interpersonal Violence. – 1997. – Vol. 12. – № 4. – P. 483–498.
13. Bullying and Victimization: The Problems and Solutions for Schoolaged children [Electronic resource]. – Mode of access: [www.ps-sp.gc.ca/en/library/publications/children/violence](http://www.ps-sp.gc.ca/en/library/publications/children/violence).
14. Chamberlin J. Cyberbullies increasingly target peers online [Electronic resource] / J. Chamberlin // APA Monitor on psychology. – 2006. – Vol. 37. – № 9. – Mode of access: [www.apa.org/monitor](http://www.apa.org/monitor).

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

---

**Тищенко Е.И. Педагогические особенности коррекции асоциального поведения ученика**

*В статье определены приоритетные направления, содержание и формы превентивной работы относительно жестокости и насилия в образовательных заведениях, предложены пути трансформации социально-опасных отношений в позитивные.*

*Ключевые слова: асоціальне поведіння, агресія, насилля, профілактико-коррекційний характер, агресор, жертва.*

**Tishchenko E. Pedagogical features of antisocial behavior correction pupil**

*Among the types of violence are distinguished the following: individual and collective violence, real and imaginary violence, explicit and implicit violence, single and repeated violence that lasts for years, etc.*

*So, the term “violence” is considered by scientists of different disciplines in different ways: from narrow concept – causing harm to another person to comprehensive category – oppression of human rights.*

*One of the forms of behavior in school is systematic persecution (maltreating or billing) of students by classmates or by older students.*

*Phenomenon of maltreating of some students by the others has become quite a serious, social problem not only in schools, but also in society as a whole. In nature maltreating is a specific form of aggressive behavior, by which a stronger student (or students) systematically persecutes another student (weaker, outsider). Maltreating is not limited by the roles of “aggressors” and “victims”, it “gets involved” others making them active or passive participants; in these relationships.*

*Manifestation of this phenomenon is physical aggression (beating of a student), verbal aggression (verbal abuse, threats, hostile ridicules or jokes) and social aggression (indirect forms of physical and verbal aggression, boycott, hostile facial expressions and gestures). Recently the attention of researchers is attracted by a new form of maltreating – “cybertreating”. Under this concept is understood a new form of behavior which is to dispatch new information and communication technologies (Internet, mobile phones).*

*We offer to teachers to get acquainted with priorities content of preventive work on cruelty and violence in schools.*

**Key words:** *systematic, maltreating, systematically persecutes another.*

**ОСОБЕННОСТИ НЕРЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТА  
ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ, СТРАДАЮЩИХ ДИСЛЕКСИЕЙ**

*В статье представлен сравнительный анализ особенностей симптоматики и патогенеза дислексии у младших школьников с задержкой психического развития, страдающих дислексией, в сравнении с учащимися того же возраста с нормальным психическим развитием, страдающими дислексией. Определен функциональный базис зрительно-пространственных функций, на структурном содержании которого построена методика констатирующего эксперимента. Также приводится анализ результатов, полученных в ходе исследования зрительно-пространственных функций без участия речи у младших школьников 9-летнего возраста, а именно описывается состояние зрительного и оптико-пространственного восприятия, определяется уровень сформированности пространственных представлений. Определены нарушенные звенья неречевого компонента зрительно-пространственных функций в структуре дислексии.*

**Ключевые слова:** задержка психического развития, дислексия, зрительно-пространственные функции, функциональная система, зрительное восприятие, оптико-пространственное восприятие, пространственные представления, зрительный анализ, синтез.

Нарушения чтения оказывают негативное влияние на формирование читательской компетентности младших школьников, а также на весь процесс обучения в школе. В группе риска находятся, главным образом, учащиеся с ЗПР. Известно, что задержка психического развития у детей нарушает процесс развития устной речи, а в последующем затрудняет овладение письмом [6].

В отечественной логопедии дислексию рассматривают в психолого-педагогическом (Р.И. Лалаева [7], Р.Е. Левина [8] и др.), клинко-психологическом (А.Н. Корнев [5], С.С. Мнухин [9] и др.), психолингвистическом (Р.И. Лалаева [7]) и психологическом (А.Н. Корнев [4], Р.И. Лалаева [6], А.А. Тараканова [10] и др.) аспектах. В настоящее время вопрос о нарушении зрительно-пространственных функций в структуре дислексии у младших школьников с ЗПР, на наш взгляд, освещен недостаточно. Мы предположили, что недостаточность зрительно-пространственных функций у младших школьников с ЗПР, страдающих дислексией, определяет особую типологию дислексических ошибок.

**Цель статьи** – представить разработанную методику исследования зрительно-пространственных функций у младших школьников с ЗПР, страдающих дислексией, которая легла в основу констатирующего эксперимента.

С целью выявления особенностей зрительно-пространственных функций у младших школьников с ЗПР, страдающих дислексией, нами были

обследованы 80 учащихся, вошедших в состав четырех групп (по 20 человек в каждой), среди которых учащиеся специальной (коррекционной) и общеобразовательной школ Ленинградской области. Перед проведением констатирующего эксперимента с испытуемыми было проведено первичное логопедическое обследование (осуществляемое традиционными логопедическими приемами), направленное на состояние устной речи детей (обращалось внимание на звукопроизношение, способность к воспроизведению слоговой структуры слова, на навыки словоизменения и словообразования); были изучены речевые карты, заключения учителей-логопедов школ, заключения ПМПК о состоянии психического развития учащихся.

В соответствии с полученными данными, учащиеся были объединены в группы для проведения констатирующего эксперимента.

В первую экспериментальную группу (ЭГ I) вошли учащиеся 3-го класса с задержкой психического развития (церебрально-органического генеза), имеющие дислексию; во вторую экспериментальную группу (ЭГ II) вошли учащиеся 3-го класса с задержкой психического развития церебрально-органического генеза без нарушений чтения; в первую контрольную группу (КГ I) вошли учащиеся 3-го класса с нормальным психическим развитием, страдающие дислексией; во вторую контрольную группу (КГ II) вошли учащиеся 3-го класса с нормальным психическим развитием, не имеющие нарушений устной и письменной речи.

Методика эксперимента включала два блока:

1) исследование навыка чтения; 2) исследование зрительно-пространственных функций.

Цель первого блока методики состояла в получении качественно-количественных данных о состоянии навыка чтения у учащихся. Исследование чтения проводилось по традиционным параметрам, таким как скорость и правильность чтения (1. А), способ чтения (1. Б) и понимание прочитанного (1. В) с модифицированным использованием стандартизированной методики исследования навыка чтения А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой [3].

Цель второго блока методики заключалась в исследовании зрительно-пространственных функций у детей.

Рассматривая зрительно-пространственные функции как сложную функциональную систему, можно проследить внутреннюю операциональную архитектуру, которая обеспечивает аналитико-синтетический механизм системы. Зрительно-пространственные функции проявляют свой интегрирующий характер: в процессе зрительного восприятия сопоставляются свойства предметов посредством восприятия пространственных признаков, дающих богатую пространственную информацию при взаимодействии с предметами окружающей среды или в процессе чтения. Таким образом, мы определили функциональный базис зрительно-пространственных функций, на структурном содержании которого нами был составлен второй блок методики констатирующего эксперимента.

Второй блок методики включает три раздела:

раздел 1 (2. А, 2. Б) – исследование состояния зрительно-пространственных функций без участия речи, включающий задания, направленные на исследование состояния зрительного восприятия, сформированности оптико-пространственного восприятия, сформированности пространственных представлений;

раздел 2 (2. В, 2. Г) – исследование зрительно-пространственных функций с участием речи, задания этого раздела методики направлены на исследование навыков вербализации пространственных отношений, а именно на оценку понимания и правильности употребления в речи языковых средств, выражающих пространственные отношения;

раздел 3 (2. Д) – исследование зрительно-пространственных функций в процессе чтения, содержащий задания, направленные на оценку зрительно-пространственного восприятия букв, слов, текста.

В исследовании необходимо остановиться на сравнительном анализе полученных результатов по первому блоку методики, а именно на особенностях симптоматики и патогенеза дислексии у испытуемых ЭГ I и КГ I, а также зрительно-пространственных функций у младших школьников без участия речи (раздел 1 второго блока).

Ошибки младших школьников ЭГ I и КГ I при чтении носили стойкий и повторяющийся характер.

При исследовании скорости и правильности чтения было выявлено, что коэффициент техники чтения (далее – КТЧ) у испытуемых ЭГ I, КГ I более низкий по сравнению с ЭГ II, КГ II. В группах ЭГ I, КГ I предел КТЧ при чтении текстов № 1 и № 2 составил 81:89 и 90:97, соответственно, тогда как у испытуемых ЭГ II и КГ II верхняя граница КТЧ достигала 100:105 и 112:116, соответственно.

Анализируя полученные значения КТЧ в группах ЭГ I и КГ I, также следует отметить, что КТЧ испытуемых КГ I выше, это объясняется, в частности, различиями в овладении способом чтения.

Сравнительный анализ способа чтения испытуемых ЭГ I и КГ I показал следующее: большинство учащихся с ЗПР, страдающих дислексией, находятся на стадии слогового чтения (11 человек (55%)), 7 человек (35%) находятся на стадии перехода от слогового к чтению целым словом, и лишь 2 человека (10%) читали целым словом.

Большинство же учащихся с нормальным психическим развитием (9 человек (45%)), страдающих дислексией, находились на стадии перехода от слогового к чтению целым словом, 6 человек (30%) читали целым словом, и 5 человек (25%) использовали слоговой способ чтения. Заметно, что задержались на ступени слогового чтения в большинстве своем младшие школьники с ЗПР, страдающие дислексией. Дети, находящиеся на стадии перехода чтения от слогового к чтению целым словом, каждый раз при прочитывании слов со сложной слоговой структурой испытывали трудности (допускали повторы или перестановки слогов в слове; делали пау-

зы; прочитывали сложные слова сначала шепотом, затем вслух). У учащихся с дислексией, читающих слоговым способом, были распространены ошибки интонационного обозначения границ предложения; испытуемые читали невыразительно, часто в довольно знакомых словах неправильно произносили ударение.

Наиболее частым видом ошибок у испытуемых ЭГ I являлись ошибки смешения или замены согласных, имеющих акустико-артикуляционное сходство, что обусловлено, видимо, большой распространенностью дефектов звукопроизношения у учащихся с ЗПР, страдающих дислексией. Так, у 12 испытуемых ЭГ I были отмечены замены и смешения согласных при чтении. Наиболее частотными были случаи смешения аффрикат [ч] – [ц] и щелевого звука [щ], а также смешение глухих и звонких пар согласных ([д] – [т], [б] – [п], [з] – [с] (и их мягких пар), реже встречались смешения носовых [м] – [н], [м'] – [н'], замены переднеязычных [д], [д'] заднеязычными [г], [г']; смешение свистящих [с] – [с'] и аффрикаты [ц]; смешения [з] – [з'] – [ж], [с] – [с'] – [ш], а также замены и смешения сонорных [р] – [л] и их мягких пар.

У испытуемых КГ I таких ошибок было значительно меньше и отмечены они были у 9 испытуемых. Наиболее частыми были смешения свистящих и шипящих.

Также надо отметить, что у испытуемых ЭГ I встречались смешения согласных разных фонетических групп, тогда как у испытуемых КГ I нарушения чаще были мономорфными.

Следующим довольно распространенным видом дислексических ошибок выступали замены и смешения гласных, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В ЭГ I такой вид ошибок наблюдался у 15 испытуемых. У испытуемых отмечалось при чтении смешение гласных I и II ряда, смешение йотированных гласных между собой, а также смешение лабиализованных гласных.

В КГ I этот вид ошибок наблюдался у 8 испытуемых, это были случаи смешения лабиализованных гласных, а также йотированных.

Ошибки искажения звукослоговой структуры слова при чтении выражались в виде перестановок букв, слогов; добавлении звуков; пропусках букв, слогов.

Наиболее часто у испытуемых ЭГ I встречались случаи перестановок, добавлений звуков и пропуск букв, слогов или слов. Среди перестановок букв можно выделить многочисленные случаи антиципаций в пределах одного слова и в пределах рядом стоящих слов. В случаях добавлений звуков распространены были вставки гласных в стечения согласных букв; отмечались случаи вставки слога; был отмечен случай вставки согласной “б” в слова после буквы “в”. Случаи пропусков букв и слогов также были распространены у испытуемых ЭГ I. Как правило, этот вид ошибки отмечался при прочтении слов со сложной слоговой структурой и со стечениями согласных в слове. Испытуемые, находящиеся на ступени перехода от сло-

вого к чтению целым словом, сложные слова дробили (читали по слогам) и зачастую пропускали букву или слог; наблюдались случаи пропуска первой буквы в словах, начинающихся со стечения согласных.

Различного рода искажения при чтении звукослогового состава слов отмечались у всех испытуемых ЭГ I в различной степени выраженности, а в группе КГ I случаи искажения были отмечены у 14 испытуемых. Разнообразие и частотность таких ошибок были значительно ниже, чем в ЭГ I. Случаев добавления звуков у испытуемых КГ I было намного меньше, чем в ЭГ I, и заключались они в основном в добавлении гласного [э] либо другой гласной, из предыдущего слога этого слова.

Анализ дислексических ошибок показал, что случаи замен и смешений графически сходных букв, а также замен слов на основе оптического сходства наблюдаются и у испытуемых ЭГ I, и у испытуемых КГ I, однако наиболее распространены среди испытуемых ЭГ I. Так, в ЭГ I стойко наблюдались элементы оптической дислексии у 13 испытуемых, в КГ I – у 7 испытуемых. У остальных испытуемых ошибки такого вида встречались в редких случаях. Характер ошибок различения графически сходных букв у испытуемых ЭГ I и КГ I одинаков; различия, как показал анализ, имеются только в количестве таких ошибок. У испытуемых ЭГ I чаще встречались смешения букв п – н, реже в – з, т – г, и – й – ц, л – п, б – д, х – к – ж.

У испытуемых КГ I также отмечались смешения л – п – н, б – д, ш – щ – ц, р – ь.

Замены слов на основе оптического сходства были отмечены у испытуемых ЭГ I и КГ I, кроме того, школьники, вошедшие в состав ЭГ I, допускающие ошибки смешения графически сходных букв, также допускали замены оптически сходных слов. В свою очередь, дети КГ I, смешивающие оптически сходные слова, не всегда смешивали графически сходные буквы.

Аграмматизмы, наблюдаемые у испытуемых ЭГ I и КГ I, выражались в ошибках согласования слов, в неправильном прочтении окончаний глаголов. Они имели стойкий и повторяющийся характер у испытуемых КГ I, читающих словесно-слоговой способ или целым словом, а у испытуемых ЭГ I аграмматизмы носили скорее случайный характер и в основном проявлялись в ошибках употребления падежных окончаний существительных, нарушении согласования прилагательного с существительным, были отмечены случаи добавления возвратной частицы -ся в конце глаголов.

Различия в способе чтения между испытуемыми групп ЭГ I и ЭГ II весьма специфичны. Среди учащихся с ЗПР без дислексии не было случаев послогового чтения; 13 детей (65%) младших школьников с ЗПР без дислексии (ЭГ II) читали целым словом, 7 детей (35%) находились на ступени словесно-слоговой чтения. Чтение детей ЭГ II было более уверенным, более выразительным, интонационно окрашенным, чем чтение детей ЭГ I. Наблюдались редкие случаи ошибок при чтении, проявляющиеся в аграмматизмах, реже – искажениях звукослоговой структуры слов. Такие виды ошибок в основном были отмечены у младших школьников, читающих це-

лым словом. Причиной этого явления, на наш взгляд, являются особенности распределения зрительного внимания у детей с ЗПР.

У испытуемых, читающих словесно-слоговой способ, встречались ошибки, связанные с постановкой необоснованной паузы при прочтении слова, добавлении гласного в стечении согласных в словах сложной звукослоговой структуры. Возможно, причиной таких ошибок являются психологические особенности детей с ЗПР, ошибки восприятия текста. Учащиеся с ЗПР (без дислексии), читающие целым словом, лучше понимали тексты, и, как следствие, у некоторых из них отмечалась тенденция к угадыванию слов в ходе чтения. Это приводило к неправильному прочтению конечных морфем в словах или перестановкам букв в оптически сходных словах. Ошибки замены или смешения согласных, имеющих акустико-артикуляционное сходство, имели место только у учащихся, имеющих в устной речи однотипное нарушение звукопроизношения. Связаны такого вида ошибки, по-видимому, с недостаточной автоматизацией и дифференциацией оппозиционных звуков в устной речи.

Также нами было замечено, что чтение младших школьников с ЗПР (без дислексии) и с нормальным психическим развитием (также без дислексии) имеет существенные отличия. Так, наблюдались видимые различия в скорости и способе чтения испытуемых ЭГ II и КГ II. Ни один из испытуемых ЭГ II не читал группами слов (синтетическим способом), в то время как в КГ II у 3 испытуемых (15%) было зафиксировано беглое чтение. КТЧ за прочтение текста № 1 у детей ЭГ II варьировал в пределах значений от 88 до 100, у детей же КГ II коэффициент техники чтения был значительно выше и охватывал диапазон значений в пределах от 93 до 112. В виду отсутствия специфических ошибок чтения у испытуемых данных групп, можно сделать вывод, что учащиеся с ЗПР медленнее овладевают способом чтения в сравнении со сверстниками с нормальным психическим развитием. Также следует учитывать, что для детей с ЗПР характерны особенности двигательной сферы, импульсивность, психомоторная расторможенность или наоборот астенические состояния [1], а это не может не отразиться на темпе чтения. Учитывая, что каждому человеку свойственны различные темповые характеристики любых видов деятельности [2], мы отдельно изучали способ чтения у испытуемых (в данном случае не принимая во внимание показатели скорости чтения). На стадии перехода от слогового к чтению целым словом находились 1 (5%) испытуемый КГ II и 7 (35%) испытуемых ЭГ II; целым словом читали 13 детей (65%) ЭГ II и 16 испытуемых (80%) КГ II; беглое чтение было отмечено у 3 (15%) участников КГ II.

Ошибки у испытуемых ЭГ II и КГ II встречались довольно редко и носили случайный характер. Таким образом, навык чтения у младших школьников КГ II соответствует возрасту детей, программным требованиям и ступени обучения; у большинства младших школьников ЭГ II навык чтения также развивается в соответствии с программными требованиями,

но у части детей отмечена задержка на стадии становления синтетических приемов чтения.

Детальное изучение понимания прочитанного не являлось непосредственной задачей констатирующего эксперимента. Но для получения сравнительных данных о понимании читаемого среди испытуемых разных групп, испытуемым задавали вопросы по тексту. Анализ ответов детей выявил низкий уровень понимания читаемого только среди испытуемых, страдающих дислексией.

Среди учащихся с ЗПР без дислексии 14 испытуемых (70%) при ответе на вопросы упускали и переставляли местами детали рассказа, что говорит о снижении способности восстанавливать в памяти последовательность событий. Свойственные детям с ЗПР особенности памяти отрицательно влияют на запоминание содержания текстов.

Таким образом, анализ показал, что для большинства испытуемых ЭГ I, КГ I, ЭГ II характерен средний уровень понимания читаемого, для испытуемых КГ II характерен высокий и средний уровни понимания. Пропуски или повторы строчек, отмеченные при чтении испытуемыми ЭГ I и КГ I, значительно осложняли процесс понимания читаемого. Пропуски или повтор строки были отмечены у 12 испытуемых ЭГ I и у 10 испытуемых КГ I.

Анализируя ошибки, допущенные испытуемыми при чтении, можно сделать вывод о том, что такие ошибки, как замена слова на основе оптического сходства, замены и смешения графически сходных букв, антиципации, персеверации в пределах слова и в пределах смежных слов в тексте, частые случаи повторов и пропусков текущей строки, весьма распространены у учащихся с ЗПР, страдающих дислексией. Это обусловило необходимость исследования зрительно-пространственных функций у учащихся с ЗПР, страдающих дислексией, с целью уточнения и более глубокого изучения патогенеза нарушений чтения.

Далее исследовались зрительно-пространственные функции у детей.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердил статистическую значимость различий между результатами выполнения заданий, направленных на оценку навыка идентификации зрительных изображений испытуемыми; заданий, направленных на оценку способности к узнаванию изображений в усложненных условиях; заданий, направленных на оценку возможности соматотопического и пространственного анализа между группами ЭГ I и КГ I ( $p \leq 0,01$ ); между ЭГ I и ЭГ II ( $p \leq 0,01$ ); КГ I и КГ II на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ), а у участников ЭГ II и КГ II, как показал анализ, различия статистически не значимы ( $p \geq 0,01$ ).

При подборе картинок с плоскостным изображением к изображениям, представленным объемно, наблюдалось незначительное количество ошибок. Так, среди испытуемых ЭГ I 12 человек допустили от 0 до 2 ошибок. Как правило, испытуемые подбирали картинки быстро, схватывая

предлагаемые изображения одномоментно, не разглядывая детали. Ранее эти же испытуемые при чтении допускали большое количество дислексических ошибок, среди которых и ошибки смешения графически сходных букв, оптически сходных слов, перестановки букв и слогов. Другие 5 испытуемых ЭГ I при подборе картинок сравнивали каждое объемное изображение с образцом, прикладывая их друг к другу. Следующие 5 испытуемых подбирали изображения в довольно спокойном темпе, заостряя внимание лишь на отдельных элементах изображения. Испытуемые КГ I справлялись с заданием 1 несколько лучше, чем испытуемые ЭГ I. Это выражалось в меньшем количестве ошибок (у 5 испытуемых КГ I); а также отмечались и качественные особенности выполнения задания: 9 испытуемых при идентификации зрительных изображений затрачивали больше времени по сравнению с ЭГ II и КГ II, тщательно разглядывали картинки. Остальные выполняли задание в спокойном темпе. Подбирали картинки, прикладывая их рядом, 4 испытуемых КГ I.

Некоторые различия были выявлены у испытуемых ЭГ I и КГ I. Надо отметить, что замен предъявленного объемного изображения перцептивно-близким контурным изображением среди испытуемых КГ I было значительно меньше, чем у детей ЭГ I. Учащиеся ЭГ I зачастую подкрепляли свои действия словами, что свидетельствует о плохой способности к удерживанию зрительного образа в памяти.

У испытуемых же ЭГ I и КГ I наряду с аналогичными ошибками встречались и случаи смешения перцептивно-близких изображений. Таким образом, у учащихся этих групп были выявлены трудности идентификации зрительных изображений (в большей мере у школьников с ЗПР, страдающих дислексией).

У школьников КГ II подобных затруднений при выполнении этого задания не возникало. Темп выполнения задания у детей был различным, но у всех укладывался в рамки допустимого. У них была выявлена хорошая способность идентификации зрительных образов.

При исследовании способности к узнаванию изображений в усложненных условиях младшим школьникам предлагались картинки с наложенными изображениями.

При опознавании наложенных изображений большее количество ошибок допустили испытуемые ЭГ I и КГ I, по сравнению с детьми ЭГ II и КГ II. Всего при анализе результатов по этому заданию у всех испытуемых ЭГ I и КГ I было зафиксировано от 0 до 6 ошибок; среди испытуемых ЭГ II у 12 детей отмечалось от 0 до 4 ошибок; меньше всего ошибок зафиксировано у школьников КГ II (у 6 детей от 0 до 3 ошибок).

Испытуемые ЭГ I и КГ I затрачивали на выполнение этого задания значительно больше времени, чем испытуемые ЭГ II и КГ II.

Тесты, содержащие меньшее количество наложенных друг на друга контурных изображений, а также с более удаленным расположением контуров друг от друга были более доступны для выполнения всем испытуемым.

У испытуемых ЭГ II были отмечены случаи игнорирования (пропуски) контурных изображений, в КГ II же такие ошибки практически не встречались.

Ошибки испытуемых ЭГ I и КГ I выражались в пропусках и неверной актуализации образа на основе выделения фрагментов предъявленных изображений (ошибочное фрагментарное восприятие). Чаще дети не узнавали контур предмета при рассмотрении проб с четырьмя наложенными изображениями. Интересно то, что случаи актуализации иного образа на основе части предъявленного изображения присутствовали у 5 испытуемых ЭГ I и у 3 испытуемых КГ I. В этом задании не стояла цель анализа речевых ответов испытуемых, но комментарии некоторых из испытуемых в данном случае подтвердили неточность операций зрительного анализа.

В следующем задании оценивалась способность мысленно достраивать предмет до целого. Для этого испытуемым предлагались таблицы Равена.

Анализ полученных результатов по этому заданию показал, что у испытуемых ЭГ I способность к актуализации целостного образа по отдельным элементам сформирована недостаточно. У детей ЭГ I были самые низкие показатели успешности выполнения этого задания по сравнению с другими участниками эксперимента.

Количество ошибок среди испытуемых ЭГ I (всего 15 детей, допустивших ошибки) варьировало от 0 до 4; среди испытуемых КГ I (всего 10 детей, допустивших ошибки) число ошибок не превышало 2; среди испытуемых ЭГ II (всего 7 детей, допустивших ошибки) – также не превышало 2; среди учащихся КГ II (всего 4 человека, допустивших ошибку) – не превышало 1.

Для испытуемых ЭГ I были характерны следующие особенности выполнения задания: 8 испытуемых осуществляли выбор быстро, одновременно, эти испытуемые торопились с ответом, ориентируясь лишь на внешние признаки рисунка (направление полоски), а такие параметры, как ширина полоски или закономерность чередования цветов на рисунке, не учитывали. Эти же испытуемые допускали подобного характера ошибки ранее. Остальные испытуемые тщательно рассматривали предлагаемые рисунки, медленно выполняли задания.

Аналогичные ошибки допускали и испытуемые КГ I, но количество ошибок у них было гораздо меньшим, по сравнению с детьми ЭГ I.

Некоторые испытуемые ЭГ II также допускали ошибки при выборе рисунка в таких таблицах, где ученику требовалось обращать внимание на такие параметры рисунка, как величина, количество, местоположение составляющих рисунка.

Анализ показал, что многие испытуемые ЭГ I и ЭГ II испытывали трудности при выполнении этого задания. Все это позволяет говорить о недостаточной сформированности аналитико-синтетической деятельности учащихся с ЗПР.

У испытуемых ЭГ I и КГ I, допустивших ошибки при выполнении этого задания, ранее при чтении текстов (блок 1 методики констатирующего эксперимента) были зафиксированы ошибки смешения графически сходных букв, замены слов, сходных оптически, пропуски и перестановки букв и слогов. Это свидетельствует о недостаточности операций анализа и синтеза, участвующих в переработке зрительной информации у учащихся, страдающих дислексией.

Наиболее распространенными ошибками при выполнении проб Хеда явились пространственные ошибки, допускаемые в большинстве случаев испытуемыми обеих экспериментальных групп и в отдельных случаях детьми КГ I. Пространственные ошибки заключались в выборе не той руки, которая была представлена в образце экспериментатора. В ЭГ I количество таких ошибок колебалось от 1 до 3, в ЭГ II – несколько меньше (число пространственных ошибок не превышало 2). У 4 испытуемых КГ II было отмечено по одной пространственной ошибке.

Качественные различия, подтверждающие недостаточность пространственных представлений у учащихся, имеющих нарушения чтения (ЭГ I, КГ I), были зафиксированы при выполнении испытуемыми задания на составление орнамента по предложенным картинкам (схемам). Испытуемые ЭГ I и КГ I на составление орнаментов затрачивали больше времени, чем испытуемые ЭГ II и КГ II. Дети с речевой патологией в ходе выполнения задания крутили каждую сторону кубиков, постоянно сверяли со схемой. То, что дети постоянно произносили вслух отличительные черты кубика (цвет, наличие кружочка в центре) предложенного в образце, свидетельствовало о трудностях удержания зрительных образов в памяти; отмечались случаи зеркального исполнения следования цветов кубиков (там, где необходимо было выложить вертикальный ряд из четырех кубиков со сторонами белого цвета с крайней левой стороны орнамента, а с правой стороны аналогично, но кубики должны были быть синего цвета, дети выкладывали наоборот). Наибольшие трудности наблюдались при выстраивании орнаментов, состоящих из кубиков, стороны которых имели разделение по диагонали. Несмотря на повторяющийся порядок следования кубиков с таким рисунком по вертикали, испытуемые постоянно сверяли свой орнамент с заявленной схемой (у испытуемых отмечались ошибки пространственной ориентации фигуры). Такой характер выполнения был вызван недостаточностью зрительно-пространственных функций (зрительного анализа, синтеза, зрительного мнезиса) у детей, страдающих дислексией.

Испытуемые ЭГ II и КГ II демонстрировали другой способ выполнения. Эти дети не испытывали значительных трудностей, разница в исполнении между участниками групп заключалась лишь в более медленном составлении орнамента испытуемыми ЭГ II. Участники обеих групп зрительно анализировали схему и выбирали сразу нужные кубики, после чего успешно выстраивали их в орнамент.

Следующим заданием этого блока было срисовывание фигур Тейлора, в ходе выполнения которого мы оценивали сформированность зрительно-пространственного синтеза, стратегию и правильность выполнения теста.

Среди испытуемых ЭГ I были обнаружены 4 человека, которые при срисовывании фигур демонстрировали хаотичную стратегию копирования. Эти испытуемые начинали выполнение теста с различных мест, не анализируя взаиморасположение линий, границ, часто выполняя задания зеркально. Среди испытуемых КГ I было отмечено 2 аналогичных случая срисовывания фигур.

Семь испытуемых ЭГ I и 5 испытуемых КГ I срисовывали фигуры фрагментарно. Рисунки этих испытуемых характеризовались незаконченностью, неточностью воспроизведения величины заданной фигур, кроме того, эти дети не выделяли целостного образа фигуры, а сначала рисовали какой-либо элемент (квадрат) и к нему пририсовывали остальные элементы. Таким образом, учащиеся с дислексией не выстраивали стратегий своей деятельности.

Остальные 11 испытуемых ЭГ I и 13 испытуемых КГ I демонстрировали преимущественно нормативную стратегию копирования фигур, все же допуская некоторые неточности при выполнении (недорисовывание каких-либо линий, неверное количество точек и черточек, неровность линий). Анализ результатов выполнения этого задания позволяет говорить о недостаточной сформированности оптико-пространственной деятельности у учащихся, страдающих дислексией.

Учащиеся ЭГ II пользовались обычной стратегией срисовывания, количество неточностей у них было минимальным.

Школьники КГ II не испытывали трудностей при выполнении этого задания.

**Выводы.** Анализ полученных данных по разделу 1 (2. А и 2. Б) блока 2 методики констатирующего эксперимента “исследование состояния зрительно-пространственных функций без участия речи” показал, что особенностями зрительно-пространственных функций младших школьников с ЗПР, страдающих дислексией, являются:

- недостаточность операций зрительного анализа и синтеза, участвующих в переработке зрительной информации;
- недостаточность операций зрительного мнезиса;
- нарушения пространственных представлений;
- недостаточная сформированность оптико-пространственной деятельности и зрительно-пространственной ориентировки.

#### Список использованной литературы

1. Белопольская Н.Л. Анализ психологических предпосылок невротических состояний у детей в связи со школьной неуспеваемостью / Н.Л. Белопольская, В.В. Лебединский // IV симпозиум детских психиатров социалистических стран. – М., 1976.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М., 1990.
3. Корнев А.Н. Методика диагностики дислексии у детей / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова. – СПб., 2010.

4. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1997.
5. Корнев А.Н. Нейропсихологический и психометрический анализ синдрома дислексии у детей с задержкой психического развития / А.Н. Корнев // Нейропсихологические исследования в неврологии, нейрохирургии и психиатрии. – Л., 1981. – С. 126–129.
6. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М., 2004.
7. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М., 1983.
8. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М., 1941.
9. Мнухин Н.Н. О врожденной алексии и аграфии / Н.Н. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – М., 1934. – Т. III. – Вып. 2–3. – С. 193–203.
10. Тараканова А.А. О психологическом аспекте изучения письменной речи у детей / Тараканова // Актуальные проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации детей с проблемами в развитии : материалы конференции молодых ученых, студентов, магистров и аспирантов / отв. ред. проф. М.И. Никитина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.Н. Герцена, 1988. – С. 166–170.

*Стаття надійшла до редакції 29.08.2013.*

---

**Цветкова П.А. Особливості немовного компонента зорово-просторових функцій у молодших школярів із затримкою психічного розвитку, які страждають на дислексію**

*У статті висвітлено порівняльний аналіз особливостей симптоматики та патогенезу дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку, які страждають на дислексію, порівняно з учнями-однолітками з нормальним психічним розвитком, які страждають на дислексію. Визначено функціональний базис зорово-просторових функцій, на структурному змісті якого побудовано методіку констатувального експерименту. Наведено аналіз результатів, отриманих під час дослідження зорово-просторових функцій без участі мови в молодших школярів 9-річного віку, а саме описано стан зорового й оптико-просторового сприйняття, визначено рівень сформованості просторових уявлень. Визначено порушені ланки немовного компонента зорово-просторових функцій у структурі дислексії.*

**Ключові слова:** *затримка психічного розвитку, дислексія, зорово-просторові функції, функціональна система, зорове сприйняття, оптико-просторове сприйняття, просторові уявлення, зоровий аналіз, синтез.*

**Tsvetkov P. Features nonverbal component visuospatial functions in primary school children with mental retardation, dyslexia**

*The article presents a comparative analysis of the characteristics of the symptoms and pathogenesis of dyslexia among the primary school children with impaired mental function, suffering from dyslexia in comparison to the pupils of the same age with normal mental development, suffering from dyslexia. It provides the functional basis of visual-spatial functions, on the structural content of which the methods of ascertaining experiment is built. It also provides the analysis of the results obtained during the study of visual-spatial functions without the speech of primary school 9 years old children, namely it describes the state of the optic and optical-spatial perception, it determines the level of the development of spatial representations. The broken links of non-speech component of visual-spatial functions in the structure of dyslexia are defined.*

*At present, the question of the violation of visuospatial functions in the structure of dyslexia in primary school children with mental retardation, in our view, been adequately*

---

*discussed. We hypothesized that the lack of visuospatial functions in primary school children with mental retardation, dyslexia, dyslexic defines a specific typology of errors. In this regard, we have developed a technique to study visuospatial functions in primary school children with mental retardation, dyslexia, which was the basis of ascertaining experiment. In order to identify characteristics of the visuospatial functions in primary school children with mental retardation, dyslexia, we surveyed 80 students who have joined the four groups (20 in each), including students in special (correctional) and secondary schools of the Leningrad region. The experimental procedure consisted of two parts: 1) study of reading skills, and 2) the study of visuospatial functions. The purpose of the first block technique was to obtain qualitative and quantitative data on the state of reading ability of students. The purpose of the second block method was to study visuospatial functions in children.*

**Key words:** *impaired mental function, dyslexia, visual-spatial functions, functional system, visual perception, optical-spatial perception, spatial concepts, visual analysis, synthesis.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.937

Г.Н. АЛТУХОВА

### РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье рассмотрены теоретические основы развития креативности будущих учителей и их практическая реализация для достижения гармоничного поликультурного взаимодействия школьников. Определены требования к современному учителю как “медиатору культур”. Дано понимание модификационных и инноватизационных творческих заданий, а также их систематизация по степени проявления новаторского подхода при создании собственных вариантов организации межкультурного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** развитие креативности, модификационные и инноватизационные творческие задания, учитель как медиатор культур.

Сегодня одним из важнейших заданий развития образования в Украине является формирование социальной компетентности детей и молодежи, их подготовка к самореализации в условиях многонационального и многокультурного общества. Эта проблема связана с такими важными практическими заданиями, как формирование интеркультурной компетентности школьников, воспитание у них гуманистических ценностей, толерантности, эмпатии. В этом аспекте развитие креативности будущих педагогов при их подготовке к организации межкультурного взаимодействия школьников приобретает особое значение.

Данная проблема рассматривалась в нескольких направлениях:

- научный интерес к креативности как творческому процессу проявляли М. Вертгеймер, К. Дункер, А. Матейко, В. Моляко, Е. Спирмен;
- определяющее значение для развития креативности имеет специально организованная среда (Д. Богоявленская, Дж. Гилфорд, В. Дружинин, И. Лернер, М. Скаткин, Е. Торранс); именно воспитательное пространство является той особой средой, которая обеспечивает в процессе социального взаимодействия регулятивную, детерминирующую, корректирующую и организующую функции;
- в психолого-педагогической науке разработан методологический базис внедрения межкультурного образования на принципах гуманистической педагогики (И. Бех, Н. Бибик, А. Богуш, Е. Бондаревская, В. Гринева, И. Зязюн, Н. Кичук, В. Кремень, В. Лозовая, А. Савченко, В. Сухомлинский, О. Сухомлинская, С. Ткачов, Н. Ткачова, А. Троцко);
- проблема поликультурного образования рассматривалась также с позиций формирования поликультурной компетентности (М. Князян, О. Милютина, А. Смирнова).

Вместе с тем, проблема развития креативности студентов в ходе их подготовки к организации межкультурного взаимодействия школьников требует дальнейшего уточнения.

*Целью статьи* является раскрытие системы заданий для развития креативности студентов в процессе их подготовки к обеспечению эффективного интеркультурного общения и взаимодействия школьников.

Будучи одним из ведущих свойств личности интегративно-комплексного характера, связанного со всеми другими свойствами, креативность имеет широкое поле для проявления и может характеризовать личность в целом и ее отдельные способности (Дж. Гилфорд). Анализ исследований отечественных и западных ученых [1–6] дает возможность считать креативность интегративным качеством, которое синтезирует знания, дивергентный стиль мышления, интеллектуальные способности, внутреннюю мотивацию, личностные характеристики, поддержку окружающей среды (семья, учеба, профессия, культура, социум, технологии) в творческое русло.

Развитие творческого потенциала студентов является главным вектором стратегии современного образования. Разбудить в человеке творца и заложенный в нем творческий потенциал, развить способность генерировать новые нестандартные идеи и воспитать потребность в творческом образе жизни – это основные задачи креативной системы образования. Их значение существенно возрастает в контексте этнокультурного образования, конечной целью которого является формирование в процессе социализации и инкультурации такой личности, которая обладает развитым этническим самосознанием и способностью к поликультурной коммуникации путем восприятия и ретрансляции этнокультуры [1–4].

Несмотря на бесспорность влияния межкультурной коммуникации на развитие личности, комплексные педагогические исследования, направленные на формирование готовности выпускника вуза к реализации поликультурной коммуникации, отсутствуют.

Но реалии глобализованного мира переводят подготовку учащихся к реальному диалогу культур из идеальной цели обучения в разряд исключительно практической необходимости. Это свидетельствует о необходимости формирования межкультурной сознательности и о том, что межкультурному образованию и межкультурной педагогике альтернативы нет [1; 4–6].

Ввиду того, что в процессе адаптации ребенка другой этнокультурной принадлежности к новым условиям жизни ключевая роль принадлежит учителю и что образование есть главной предпосылкой мультикультурного восприятия, перед высшей школой наряду с подготовкой учителя-предметника стоит задача подготовки студентов к межкультурной компетенции путем формирования личности учителя как “медиатора культур” [1–6].

Сегодня обществу нужен учитель, способный в условиях отсутствия не только системы междисциплинарных связей по поликультурной коммуникации, но и специального предмета по этому направлению: преобразо-

вывать взаимодействие с представителями других культур в творческий процесс; сформировать у учащихся представление о диалоге культур как безальтернативной философии жизни в современном мире; развивать школьника как личность, адаптированную к участию в межкультурной коммуникации, т. е. к диалогу культур; использовать креативные подходы в межкультурном образовании и налаживании адаптационно-культурных связей между представителями различных культур среди учащихся [3].

Реальная потребность социума в креативных педагогах способствует тому, что личностная ценность креативности становится профессионально значимым качеством будущего специалиста. Это делает актуальным поиск эффективных методик развития креативности будущих специалистов и дальнейшего совершенствования развивающего инструментария креативности [1].

Повысить уровень выявления креативности студентов, мотивировать их полную самостоятельность при организации межкультурного взаимодействия можно путем их вовлечения в деятельность как модификационного, так и инновационного характера, возможную при выполнении системы заданий [1–3].

Все задания, предложенные ниже, направлены на развитие креативности для достижения гармоничного поликультурного взаимодействия. Они систематизированы по степени проявления новаторского подхода при создании собственных вариантов организации межкультурного взаимодействия. Это позволяет выделить творческие задания такого типа:

– модификационные, которые предполагают разработку мероприятий, исходя из уже известных и апробированных в передовом опыте, и которые должны быть реализованы ими во время педагогической практики на VI курсе;

– инновационные, которые ориентированы на выявление креативной самостоятельности и индивидуальности будущих учителей при создании качественно новых средств оптимизации межкультурного взаимодействия школьников и которые должны быть внедрены в учебно-воспитательный процесс на V курсе во время прохождения педагогической практики.

*Модификационно-творческие задания:*

1. Изучите Национальную доктрину развития образования в Украине в XXI веке и назовите основные задания оптимизации межкультурного взаимодействия в современном учебно-воспитательном пространстве.

2. На основе изучения программ и учебно-дидактических материалов преподавания иностранных языков в общеобразовательных школах Украины предложите систему педагогических средств повышения интереса к проблемам межкультурного взаимодействия учеников.

3. Назовите приоритеты воспитательной работы в аспекте обеспечения взаимопонимания, взаимопринятия и сотворчества представителей различных национальностей и культур.

4. Проанализировав задания творческого характера по курсам истории и географии, создайте собственные варианты заданий, которые могут привлечь внимание школьников к межкультурному взаимодействию народов.

5. Исследовав программы воспитательной работы любой общеобразовательной школы на выбор разработайте дополнительные мероприятия, активизирующие межкультурное взаимодействие школьников.

6. Опишите личностные качества учителя как “человека культуры”. Какими чертами характера должен обладать педагог, стремящийся к синтезу и взаимодействию культур как в отдельном классе, так и в обществе?

7. Проведите опрос учителей о средствах обеспечения оптимального межкультурного взаимодействия школьников.

8. На основе изучения программ и учебно-дидактических материалов преподавания в общеобразовательных школах Украины определите, какая из современных тенденций развития системы образования и обучения – поддерживающая или инновационная – больше способствует межкультурному взаимодействию.

9. Аргументируйте такую позицию: современный учитель – это, прежде всего, культурный коммуникатор, перед которым стоит задача формирования у учащихся представлений о диалоге культур как безальтернативной философии жизни в современном мире.

10. Разработайте анкету и проведите опрос учителей, насколько они готовы быть проводниками межкультурной коммуникации. Что им мешает? Каких знаний и навыков недостает?

11. Проведите на базе класса, в котором вы проходите педагогическую практику, беседу “Посади поликультурное дерево”. Предложите пути убеждения детей в том, что поликультурное образование надо “растить” в себе годами. Создайте с классом дерево “Поликультурное образование”, подписывая каждый листочек-условие, и четко прописывая “климатические условия” и правила ухода за ним;

12. Проведите в классе конкурс сочинений по теме “Перелетные птицы”. До начала объясните, что современный мир – это мир переселенных, путешествий, трудностей и непредвиденных межкультурных контактов. Многие мигранты живут в дороге, поскольку у них нет постоянного гнезда. Стало быть, путешествия этих “перелетных птиц” состоят из остановок, поездов, самолетов, новых начинаний, лишений, проблем общения и массы разочарований. Предложите школьникам использовать образ птицы как символа миграции и в сказочной форме, на раскидистых ветвях Дерева страны проживания описать свитое в атмосфере уважения, понимания и толерантности поликультурное гнездо и презентовать его миру как модель устройства современного общества.

*Инноватизационно-творческие задания:*

1. Подготовьте статью на тему “Межкультурное взаимодействие школьников: сущность, проблемы и опыт”. Раскройте сущность понятия “межкультурное взаимодействие школьников”, актуальность этой пробле-

мы в современном образовательном пространстве. Проанализируйте существующие подходы разрешения этой проблемы, предложите собственные педагогические приемы.

2. Разработайте программу воспитательной работы для любого класса начальной школы с учетом необходимости активизации межкультурного взаимодействия школьников.

3. Создайте картотеку проблемных ситуаций, возникающих в процессе межнационального общения. Предложите оптимальные пути решения этих проблем.

4. Подготовьте с учениками старшего школьного возраста проект “Культурно-национальные достижения этносов, представители которых учатся со мной в классе”. Проведите анкетирование и беседы с учениками об их интересах, увлечениях, выявите уровень их знаний. Разработайте систему средств, которая обеспечивает подготовку учеников к участию в проекте.

5. Проведите в любом классе среднего этапа обучения конкурс на тему “Традиции моего народа”. Разработайте для учителей серию методических советов по проведению мероприятий такого типа.

6. Организуйте международную студенческую онлайн-конференцию по проблемам организации межкультурного сотрудничества, формирования интеркультурной компетентности учеников разного школьного возраста.

7. Подготовьте сценарий проведения песенного фестиваля культур “Многоголосые родины”.

8. Разработайте сценарий урока-конференции “Диалог культур”, акцентируя особое внимание на том, какие черты характера надо воспитывать в учениках, чтобы вести такой диалог цивилизованно.

9. Подготовьте презентацию на тему “Пестрый мир”, в которой, используя фотографии и фрагменты кинофильмов, необходимо показать, что общечеловеческие ценности – это объединяющее начало и залог межкультурного общения.

10. Проведите импровизированную пресс-конференцию по проблемам межкультурного взаимодействия, на которой “журналисты”, представляющие международные СМИ (из числа учащихся), будут задавать вопросы своим одноклассникам относительно того, насколько они готовы к поликультурному общению и как меняются их взгляды.

11. Проведите занятие-тренинг на тему “Как стать толерантным человеком”, по результатам которого разработайте методические рекомендации для формирования толерантности у студентов бакалаврата.

**Выводы.** Итак, современные процессы глобализации делают безальтернативным межкультурное образование, что обуславливает реальную потребность общества в креативных педагогах, которые должны стать “медиаторами культур”. В этом отношении модификационные и инновационные творческие задания способствуют развитию креативности бу-

дущих учителей в аспекте их подготовки к организации межкультурного взаимодействия школьников. Перспективы исследования – в разработке модели и инструментария подготовки студентов к активизации межкультурной коммуникации.

#### Список использованной литературы

1. Гудков Е.А. Формирование готовности будущего учителя технологии предпринимательства к инновационной деятельности : дисс. канд. ... пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Гудков ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – С. 20.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 176 с.
3. Черньонков Я.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я.О. Черньонков. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
4. Γεωργογιάννης Π. Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. – Αθήνα: Gutenberg, 1997. – 220 с.
5. Μάρκου Γ. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση / Γ Μάρκου. – Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, 1997. – 165 с.
6. Σκούρτου Ε. Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης / Κ. Βρατσάλης, Χ. Γκόβαρης, Ε. Σκούρτου. – Προκλήσεις και Προοπτικές. – Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, 2004. – 198с.

*Стаття надійшла до редакції 30.08.2013.*

#### **Алтухова Г.Н. Розвиток креативності студентів у процесі їх підготовки до організації міжкультурної взаємодії**

*У статті висвітлено теоретичні засади розвитку креативності майбутніх учителів і їх практичну реалізацію для досягнення гармонійної полікультурної взаємодії школярів. Визначено вимоги до сучасного вчителя як “медіатора культур”. Представлено сутність модифікаційних та інноватизаційних творчих завдань, а також їх систематизацію за рівнем виявлення новаторського підходу при створенні власних варіантів організації міжкультурної взаємодії.*

**Ключові слова:** *розвиток креативності, модифікаційні й інноватизаційні творчі завдання, вчитель як медіатор культур.*

#### **Altukhova G. The development of creativity of students during their training to the organization of cross-cultural interaction of pupils**

*The article is about the theoretical foundations of the development of creativity of future teachers and their practical implantation to achieve a harmonious multi-cultural interaction of students. The requirements for the modern teacher identified as to a cultural mediator. The understanding of modificatory and innovatory creative tasks is given, and also their classification by degree of the expression of an innovative approach in creating your own options of organization of intercultural interaction.*

*In preparing future teachers for intercultural competence their creative potential plays an important role. Researches by Bogoyavlenskaya, J. Guildford, V. Druzhinina, I. Lerner, M. Skatkina, E. Torrance are devoted to the role of the educational space. In modern globalizing world, the key role in setting of intercultural communication belongs to a teacher. This leads to the real needs of society in creative teachers who have to become “mediators of cultures”.*

*Creative system of education determines the development of creative potential of future teachers as the main vector of the strategy of the modern educational space. Personal*

*value of creativity becomes professionally important quality of a future specialist. Only teachers can create in students an idea about the dialogue of cultures as a non-alternative philosophy of life in the modern world. Upgrading and innovatory creative tasks contribute to development of creativity of future teachers.*

*All proposed activities are aimed at development of creativity with a goal of achieving a harmonious multicultural interaction. They are classified by degree of manifestation of the innovative approach in creating their own variants of the organisation of intercultural interaction.*

*Modificatory creative tasks suppose the development of events on the basis of already known and tested as best practices. They must be implemented during the pedagogical practice on the 4th course.*

*Innovatory-creative tasks are focused on the identification of creative independence and individuality of the future teachers during the creating a qualitatively new means of optimization of intercultural interaction of all the students. They must be implemented into the educational process during the time of teaching practice on the 5th course.*

*Taking into account the absence in the modern system of education of a system of interdisciplinary relations in a poly-cultural communication and a special lesson in this direction, practical implementation of the modification and innovative creative lessons will contribute to development of creative approaches in future teachers' to intercultural education and establishing adaptive-cultural relations between representatives of different cultures among students.*

**Key words:** *development of creativity, modificatory and innovatory tasks, the teacher as a mediator of cultures.*

## КУРС “РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ” У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

*У статті розкрито зміст авторського курсу “Риторична культура фахівців з реклами” у професійній підготовці.*

**Ключові слова:** *зміст, навчання, професійна підготовка, риторична культура, фахівець з реклами.*

Стан сучасного суспільства характеризується інтенсивним розвитком мовних комунікацій. Техніка народжує нові форми мовного зв'язку, наслідком чого стає не тільки поява нових видів і жанрів спілкування, а й висуваються якісно нові вимоги до фахівця з рекламної діяльності, рівня його освіти та професійної кваліфікації.

Підготовка такого фахівця можлива лише за умови глибокого, системного вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спрямованих на особистісно-орієнтовану модель освітньої парадигми, на принципи гуманістичного спрямування навчального процесу. Завдяки викладачам вищого закладу створюється та посилюється роль у мовному вихованні.

Сьогодні професійна комунікативна майстерність рекламіста потребує не тільки освіченості, вміння самостійно приймати рішення і прогнозувати їх можливі наслідки, здатності до співпраці, мобільності, динамічності і конструктивності, а й оволодіння вміннями, знаннями, навичками й досвідом комунікативного та творчого потенціалу.

Як засвідчує досвід, проблема навчання професійного мовлення може бути успішно розв'язана, якщо навчання ґрунтуватиметься на концепції культурного риторичного підходу, сутність якого – пошук, творче осмислення і практичне втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективним, результативним професійним мовленням, успішна взаємодія фахівців у різних комунікативних ситуаціях. Специфіка цих ситуацій вимагає від рекламіста адекватної мовленнєвої поведінки, що забезпечує вирішення соціально значущих, життєво важливих завдань. Знання загальних законів риторичної культури – це суспільна необхідність, яка пов'язана з практичною діяльністю фахівця.

Аналіз науково-теоретичних джерел показує, що дослідження ведуться в різних галузях науки: різні аспекти риторики вивчали В. Аннушкін, Г. Елеонська, Ю. Рождественський; вивчення проблем формування професійної мовної компетенції майбутніх фахівців висвітлювали Т. Мазур (майбутні юристи), О. Гойхман (студенти-нефілологи сервісних спеціальностей), Н. Валєєва, Р. Харчук (майбутні медичні працівники), О. Орлов (майбутні економісти) та ін. Науковці (Н. Бабич, Г. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач) досліджували проблеми педагогічної риторики.

Проте проблема формування риторичної культури у майбутніх фахівців з рекламної діяльності залишається поза увагою дослідників.

Риторична культура формується досить стихійно. Однією з причин, на наш погляд, є те, що тривалий час у вищих навчальних закладах України таку класичну науку, як “Риторика”, не викладали, тому актуальність дослідження є очевидною.

*Метою статті* є розкриття ролі риторичної культури як навчальної дисципліни у професійній підготовці майбутніх фахівців з рекламної діяльності.

Теоретичне обґрунтування процесу формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами дало змогу констатувати, що рушійними силами досліджуваного процесу є наявність відповідних педагогічних умов, що забезпечують максимальний розвиток особистості та успіх у формуванні досліджуваного феномену:

- спрямованість професійної підготовки на розвиток у студентів потреби у формуванні риторичної культури. У будь-якій діяльності людини неабиякого значення набуває інтерес до її здійснення. Такий інтерес до навчання, набуття знань і оволодіння вміннями стає психологічною передумовою позитивного ставлення до професійної діяльності, зокрема формування риторичної культури. Сформована потреба оволодіння конкретною діяльністю створює механізм прагнення, внутрішньої налаштованості підготуватися до цієї діяльності під час навчання. Актуалізована потреба впливає на стійкість інтересу до професійної риторичної комунікації, бажання її здійснення, розуміння актуальності й необхідності цього виду діяльності в роботі фахівця з реклами і, як наслідок, на прагнення до оволодіння цією діяльністю;

- створення умов для виявлення й розвитку особистісних якостей та риторичних умінь кожного студента. Будь-яка професійна діяльність потребує від людини індивідуальних якостей, що забезпечують її успішність. Від здібностей залежить легкість оволодіння знаннями й вміннями тієї чи іншої діяльності. Здібності тісно пов’язані зі спрямованістю, рисами характеру й емоційністю студента. Тому між структурою особистості фахівця з реклами і структурою його професійної діяльності існують певні зв’язки та відповідності. Тобто наявність у людини певних здібностей і рис особистості означають її придатність до того чи іншого виду діяльності [1; 6; 7];

- готовність викладачів ВНЗ до реалізації інтерактивних технологій у навчальній і позанавчальній діяльності студентів. Провідна роль в організації педагогічного процесу, навчально-виховної діяльності студентів, комунікативної підготовки майбутніх фахівців відведена викладачу, який має володіти глибокими фаховими, психолого-педагогічними, методичними знаннями, різними сучасними інтерактивними технологіями навчання, комплексом теоретичних знань і практичних навичок їх реалізації в навчальній і позанавчальній роботі.

Окреслені педагогічні умови визначають основні вимоги до мети, відбору змісту, методів, форм професійної підготовки майбутніх спеціаліс-

тів, що є структурними компонентами методики формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами.

Зміст навчання є одним з основних засобів формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами. Моделюючи зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з реклами, маємо на меті не лише формування в студентів цілісного уявлення про майбутню професію, особливості професійної комунікації, зокрема риторичної, а й спрямування їх погляду на майбутнє.

Моделюючи зміст навчання, спиралися на ідеї контекстного підходу, особистісного підходу, який орієнтує студентів на усвідомлення системи загальнолюдських гуманістичних цінностей (добро, істина, справедливість, любов), цінностей діалогу (між людьми, спільнотами, світоглядними позиціями), особистісних цінностей, розвиток особистісного досвіду; розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти тощо. Зазначене можливе за умови інтеграції змісту навчальних дисциплін з метою формування в студентів риторичної культури; виокремлення провідних понять міжпредметного характеру та визначення способів їх розвитку; інтегративного й диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки й організації її засвоєння майбутніми фахівцями з реклами.

Вивчення риторичної культури передбачає два напрями:

1. Вивчення теоретичних основ риторики.
2. Практичне оволодіння основами текстотворення.

Мета викладання дисципліни – формування риторичної культури фахівця з реклами. Необхідно підвищити рівень риторичної культури, досягти оптимального використання засобів мовлення і виражальних можливостей мови відповідно до ситуації спілкування, виробити свідоме ставлення до мовних фактів та явищ. Важливими завданнями викладання риторичної культури у вищому навчальному закладі має стати розвиток мовленнєвих умінь і навичок у студентів-рекламістів до публічних виступів перед різними аудиторіями з певними темами; забезпечення студентів результативною системою знань про побудову комунікативно адекватного тексту; усвідомлення місця й ролі цієї інтегративної дисципліни в системі вищої освіти.

Зважаючи на особливості професійної діяльності рекламістів, авторський навчальний курс “Риторична культура фахівців з реклами”, який має забезпечити сформованість риторичної культури в майбутніх фахівців з рекламної діяльності, розрахований на 144 год, з яких: лекційних – 18 год, практичних занять – 36 год, індивідуальної роботи – 15 год, самостійної роботи – 75 год.

Модульне структурування курсу дає можливість виділити групи фундаментальних питань, логічно й компактно їх поєднати в єдину адаптовану й відкриту систему знань, норм і цінностей; забезпечує наочність змісту навчання, полегшує його засвоєння за рахунок цілісності представлення і сприйняття тієї частини, що вивчається, спрямовує увагу студента, їх сприйняття й засвоєння.

Навчальні модулі визначаються як відносно самостійні й цілісні частини навчально-виховного процесу, до складу яких входять компоненти:

змістовний, що забезпечує теоретичне викладення навчального матеріалу, розкриття ключових питань; передбачені дві форми організації навчання (аудиторна, яку забезпечує викладач, і самостійна, забезпечувана студентом); технологічний, яку забезпечує його практичну реалізацію через систему практичних, семінарських занять; поєднує різноманітні технології навчання, орієнтовані на самостійне оволодіння студентами теоретичних положень курсу та їх практичне використання; містить додаткову інформацію, завдання для самоконтролю, самостійного опрацювання навчального матеріалу, інструктивні матеріали, які містять критерії оцінки якості виконаних завдань (критерії оцінювання якості виступу, проведеної бесіди, написаної статті) та бібліографію; контрольно-діагностичний, він вміщує завдання, які допомагають оцінити рівень засвоєння студентами фактичного матеріалу, виявити недоліки, скоригувати подальшу роботу. Використовуються тестові завдання, самооцінка студентами рівня своїх знань, розв'язування різноманітних завдань, методи усного й письмового контролю тощо.

Лекційний матеріал першого навчального модуля ознайомлює студентів з теоретичними відомостями щодо вивчення таких питань: місце риторики серед інших наук, риторика й ораторське мистецтво, модель ораторської діяльності Арістотеля, основні види й жанри ораторського мистецтва, основні етапи зародження й розвитку риторики в історії людства (Давня Греція, Давній Рим), становлення слов'янського ораторського мистецтва, сучасні риторичні школи, розвиток риторики в інших державах.

За підсумками опрацювання модуля студент повинен знати: історію виникнення риторики, основні поняття, категорії та закони риторики й неориторики; зв'язок риторики з іншими науками; специфіку давньогрецької і давньоримської риторики; витоки давньоукраїнського красномовства, види красномовства (академічне, політичне, судове (юридичне), церковне, суспільно-політичне, рекламне красномовство).

Основу структури другого навчального модуля становлять визначальні опорні поняття: організація й управління монологічною мисленнєво-мовленнєвою діяльністю: концептуальний закон моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий системно-аналітичний закони; способи переконання (прямий і від протилежного) пов'язані зі способами (прийомами) логічної аргументації, маніпуляції, провокації, контраргументації.

За підсумками вивчення модуля студент повинен знати: види мовлення й мовленнєвої діяльності; теорію і практику викладу й аргументації; закони тотожності, суперечності, виключення третього, достатньої підстави; логічні помилки; комунікативні ознаки мовлення.

Застосування способів і прийомів сприяє успішності ораторської промови й дає змогу вплинути на почуття слухачів або спонукати їх до конкретних дій.

Третій базовий модуль характеризує комунікативну культуру фахівця з рекламної діяльності: майстерність усного виступу, встановлення контакту з аудиторією, основу культури мови фахівця, мовний етикет, особливості рекламного впливу на аудиторію.

За підсумками вивчення модуля студент повинен знати: форми комунікації, техніку дихання й мовлення оратора, сукупність кінетичних, невербальних елементів, комунікативні якості мови рекламіста, особливості рекламного виступу, мовні й спеціальні прийоми створення рекламних жанрів.

У системі підготовки майбутніх фахівців з реклами риторика як навчальна дисципліна передбачає засвоєння основ класичної і сучасної риторики як науки про мисленнево-мовленнєву діяльність, спрямовану на переконання, вплив, на досягнення цілей у процесі мовної комунікації, а також вироблення у студентів уміння й навичок аналізувати та продукувати різні тексти відповідно до мети, призначення й умов спілкування у процесі майбутньої роботи.

Лекція забезпечує розкриття можливостей використання конкретних знань у майбутній професійній діяльності фахівців з реклами. З метою активізації пізнавальної діяльності на теоретичному етапі застосовуються методи створення проблемних ситуацій, постановки запитань дискусійного характеру з подальшим їх обговоренням, включення в лекцію заздалегідь підготовлених виступів студентів тощо.

Відомо, що лекція, яка, розкриваючи зміст матеріалу, ставить проблему (проблемні завдання), змушує студента читати підручник, додаткову літературу, залишає “відкриті двері” для розширення й поглиблення знань, створює привабливу перспективу руху вперед, викликає необхідність самостійно працювати.

Проблемне завдання є носієм проблемної ситуації. Вирішення його складається, згідно з твердженням В. Оконя, з трьох основних етапів: постановки проблеми, її вирішення, перевірки рішення. І. Лернер виділяє п'ять етапів: 1) усвідомлення проблеми, спосіб вирішення якої ще невідомий; 2) членування завдання на дані й те, що потрібно знайти (усвідомлення питання й наявних даних); 3) виділення залежності між даним і запитанням (тут виникає необхідність висунення гіпотези і планування її часткової перевірки); 4) здійснення вирішення; 5) перевірка рішення, співвіднесення його з вихідними даними й запитанням [3].

Підготовлені викладачем проблемні завдання вимагають від студентів знаходження причинно-наслідкових зв'язків у явищах і процесах; застосування часткових і загальних методів, прийомів; визначення шляху подальшого розвитку явища; співвіднесення одиничних фактів із загальною закономірністю в динаміці явищ. Використовуються завдання, спрямовані на одержання нових знань на ґрунті глибокого осмислення й аналізу відомих і тривіальних життєвих ситуацій, організацію рольових, ситуативних і ділових ігор.

Проблемні запитання й завдання залучаються до лекційних курсів у декількох варіантах. Викладач може подавати їх з метою проблемного викладу. За такого підходу він вирішує їх сам, шляхом логічних умовиводів, що ґрунтуються на основних законах і правилах науки. Ці ж завдання й запитання можуть використовуватися для створення проблемних ситуацій

під час лекції і вирішуватися евристичним методом студентами. Залучення завдань на початку лекції допомагає досягти сталого пізнавального інтересу студентів до теми, посилити мотиви учіння; вирішення їх під кінець забезпечує оперативний контроль за засвоєнням знань [8, с. 77].

Упродовж навчання майбутній фахівець повинен не лише оволодіти відповідним обсягом знань, а й навчитися самостійно опановувати знання, оволодівати вміннями застосовувати теоретичні знання на практиці в контексті майбутньої професійної діяльності.

Ефективними для підготовки майбутніх рекламістів до здійснення риторичної комунікації, аргументації власних думок є такі різновиди семінарських занять: семінари-дискусії, семінари з обміну досвідом, семінари-екскурсії, семінари-обговорення окремого випадку у співвідношенні з аналізом певних ситуацій реального життя, семінар у “малих групах”, що використовується для вдосконалення вміння приймати аргументовані професійні рішення, виконувати практичні завдання для підвищення соціально-психологічної компетенції студентів (уміння працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід з колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного студента, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо); семінар-“мозкова атака”, який полягає в спонуканні студентів до пошуку розв’язання конкретної проблеми шляхом висунування ідей, доброзичливого сприйняття їх усіма членами групи, відбір (генералізація ідей, найбільш влучних для формулювання висновків і прийняття остаточного рішення) та ін. Основні принципи й правила цього методу – абсолютна заборона критики запропонованих учасниками ідей, а також заохочення до висловлювання своїх думок, гумору. Однією з поширених форм проведення практичних занять передбачено семінари-практикуми, що поєднують актуалізацію попередньо одержаних теоретичних знань і їх практичне опрацювання.

У практичному курсі майбутні рекламісти формують професійні вміння і навички, вивчають й аналізують фрагменти з промов видатних ораторів, учених, оволодівають низкою прийомів: як працювати ритором над своїм мовленням, як готувати промову, будувати, виголошувати її, як зацікавити слухача й самому стати зацікавленим слухачем.

Важливим завданням підготовки майбутніх фахівців з реклами є формування в них професійно значущих умінь, а саме вміння ефективного володіння усним переконуючим мовленням у монологічних, діалогічних і полілогічних формах спілкування.

Вагому роль відведено тренінгам. На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття “тренінг”, що сприяє розширеному тлумаченню цього феномену. Термін “тренінг” (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притаманна й науковим визначенням тренінгу.

У вітчизняній психології поширені визначання тренінгу як одного з активних методів навчання, або соціально-психологічного тренінгу. Л. Пет-

ровська [4] визначає соціально-психологічний тренінг як “засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування”, “засіб розвитку компетентності в спілкуванні”, “засіб психологічного впливу”. Г. Ковальов [2] вважає соціально-психологічний тренінг методом активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку. Б. Паригін [5] наголошує на тлумаченні тренінгу як методу групового консультування, описуючи його як активне групове навчання навичок спілкування в житті та суспільстві взагалі: від навчання професійно корисних навичок адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції і самооцінки.

Отже, психологічний тренінг – це особливий метод активного навчання, який має певні цілі (залежно від яких тренінг має назву) та свої специфічні ознаки. Це групова форма роботи, тому групи психологічного тренінгу мають свою групову динаміку, яка допомагає груповій роботі.

**Висновки.** Результат вивчення курсу “Риторична культура фахівців з реклами” сприятиме впевненості у спілкуванні, розумінню стиля і норм мовленнєво-творчої діяльності, формуванню мовної компетентності фахівця, ефективній переконуючій комунікації за нестандартних ситуацій життєвого і професійного спілкування; способу встановлення комунікативних взаємин.

#### **Список використаної літератури**

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
2. Ковалев Г.А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада / Г.А. Ковалев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
4. Петровская Л.А. Теоретические и методологические вопросы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.
5. Практикум по социально-психологическому тренингу. – СПб., 1997.
6. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К., 1996. – 236 с.
7. Роджерс Э. Коммуникации в организациях / Э. Роджерс, А. Агарвала-Роджерс. – М. : Экономика, 1980. – 160 с.
8. Шимко І.М. Лекція як один із засобів формування умінь самостійної роботи студентів / І.М. Шимко // Соціалізація особистості : зб. наук. праць / за заг. ред. А.Й. Капської. – Вип. 2. – К. : Логос, 2002. – Т. 17. – С. 77–83.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

**Гаркуша І.В. Курс “Риторическая культура специалистов по рекламе” в профессиональной подготовке**

*В статье раскрыто содержание авторского курса “Риторическая культура специалистов по рекламе” в профессиональной подготовке.*

**Ключевые слова:** *содержание, обучение, профессиональная подготовка, риторическая культура, специалист по рекламе.*

**Garkusha I. The course “Rhetorical culture advertising specialists” in professional training**

*Relevance of the research: Studying of the professional speech should be based on creative interpretation and realization of the best ways of mastering effective, productive and professional speech.*

*Researches are carried out in various fields of science: scientists who studied different aspects of the rhetoric are: Annushkin V., Valeyeva H., Goikhman O., Eleonskaya G., Mazur T., Rozhdestvenskiy Y., Sagach G. In spite of this the problem of rhetorical culture formation of the future advertising specialists remains out of the researcher’s view.*

*Purpose of the article is to show the role of rhetorical culture as an academic discipline in the professional training of advertising specialists.*

*Studying of rhetorical culture suggests two areas:*

- 1. Study of the theoretical foundations of the rhetoric.*
- 2. Practical acquirement of the text formation basics.*

*Author’s training course “Rhetorical culture of advertising specialists” is designed for 144 hours, whereof: 18 hours are for lectures, 36 hours are for practical training, 15 hours – for individual work and 75 hours are for independent work.*

*The course forms professionally important skills in effective mastering of oral persuasive speech in monological, dialogical and polylogical forms of communication.*

*A lot of attention is paid to lectures, seminars-discussions, “brainstorming” and training.*

*The result of studying of the course “Rhetorical culture of advertising specialists” will help to develop sense of confidence in communication, form language competence of the specialist, create effective and persuasive communication in professional dialogue and methods of establishing communicative relationships.*

**Key words:** *content, teaching, training, rhetorical culture, advertising specialist.*

УДК 373.61:374.321 (44)

Є.К. КУРКЧІ

**BLENDDED LEARNING У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ**

*У статті розглянуто Blended Learning як ефективний засіб підготовки магістрів освітнього менеджменту в університетах Німеччини, розкрито його компоненти, показано вимоги до використання, розкрито роль інтернет-технологій у навчанні магістрів, описано фази навчання студентів та зразки застосування засобу. Підкреслено що Blended Learning передбачає наявність електронних засобів, роботу в аудиторіях, різноманітні інтерактивні форми. Цей засіб навчання майбутніх магістрів з управління навчальними закладами дає змогу також широко використовувати електронну пошту, інтернет-конференції, диспути, обмін досвідом тощо.*

**Ключові слова:** магістри освітнього менеджменту, університети Німеччини, інтернет-технології, фази навчання, зміст.

Традиційно в університетах України підготовка фахівців освітнього менеджменту здійснюється за допомогою очної та заочної форм навчання, які є досить успішними й результативними. Але на сьогодні, на думку німецьких учених, у результаті проникнення до навчального процесу інноваційних цифрових комунікаційних технологій з'явилася можливість організувати його зі значно більшою ефективністю. Цифрові технології навчання відкривають безліч нових дидактичних і методичних можливостей, наприклад, диференційоване навчання, нові форми кооперативного навчання, а також доступ до мультимедійних засобів навчання. Особливо суттєву користь з нових технічних можливостей отримують працюючі студенти, оскільки їх бюджет часу вкрай обмежений. Тому ці навчальні форми можуть успішно застосовуватися, насамперед, для підготовки таких студентів.

Проблема підготовки магістрів до управління навчальним закладом є предметом активного дослідження вчених протягом останніх років. Українські науковці В. Алфімов, В. Берека, Т. Сорочан, Є. Хриков та інші розкривають різноманітні форми і методи цієї підготовки в університетах держави. Вони справедливо підкреслюють її різноманітність, аналізують багатий досвід використання як безпосередньо в процесі професійної підготовки, так і в системі післядипломної педагогічної освіти.

Разом з тим, залишається не дослідженою практика підготовки магістрів з управління навчальним закладом у зарубіжних країнах, у тому числі в Німеччині. Досвід використання Blended Learning у підготовці магістрів освітнього менеджменту університетів Німеччини допоможе удосконалити підготовку спеціалістів у нашій країні.

Метою статті є розгляд Blended Learning у підготовці магістрів освітнього менеджменту в університетах Німеччини.

Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів в університеті імені Карла фон Озієцького Ольденбург (Carl von Ossietzky Universität

Oldenburg) і педагогічному інституті Людвігсбург (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) відбувається як за вимогами Болонського процесу, так і за допомогою змішаної форми навчання, так званої Blended Learning, яка передбачає використання електронних засобів, роботу в аудиторіях, різноманітні інтерактивні форми. Це дає змогу широко використовувати електронну пошту, інтернет-конференції, диспути, обмін досвідом тощо. Таке навчання пропонує ряд функцій для підтримки індивідуального навчання, можливості цифрового надання інформації, матеріалів і онлайн-ресурсів.

Навчальна програма магістра в галузі “Освітній менеджмент” прагне до використання індивідуального підходу при навчанні, тобто формування індивідуально орієнтованого компетентного портфоліо, з яким випускники можуть професійно виконувати свої посадові обов’язки у процесі роботи. У зв’язку з цим формат навчання оформлений у вигляді конкретних практичних завдань. Навчальна програма дає студентам змогу отримати як великий практичний досвід, так і глибокі теоретичні знання. За допомогою комунікативних і кооперативних методів у всіх фазах навчання студенти мають можливість отримання великих знань, які однозначно знадобляться їм у практичній діяльності.

Основою для створення формату навчальної програми магістра в інституті Людвігсбург є дидактична рамкова модель, яка послідовно та цілеспрямовано формує відповідальність і здатність до самоорганізації студентів як майбутніх керівних працівників. Вихідний і кінцевий пункти рамкової концепції – це робочий процес студентів, під час якого студенти вдосконалюють свої знання та навички і набувають необхідної компетенції у процесі самоосвіти. Широкий спектр навчальних пропозицій для самостійного вивчення формує, в широкому розумінні, рамкову програму Blended Learning у педагогічному інституті Людвігсбург у вигляді різних координувальних і структурувальних електронних форм діяльності.

Фази присутності в університеті сприяють формуванню основ різних ракурсів освітнього менеджменту і вивчення найбільш важливих його концепцій. Зокрема, мова йде про імітацію різних ситуацій при проведенні процесу керівництва, особисту ініціативу за участю інших учасників, а також особистий обмін досвідом з фахівцями в конкретній проблемній галузі. Протягом семестру проводяться 4 фази присутності (кожна від 3 до 4 днів) у формі компактних занять. Фази самонавчання тісно пов’язані з фазами присутності та фазами передачі матеріалів, які створюють єдиний навчальний період. При проведенні таких фаз студенти розвивають здібності до самостійного освоєння змісту тематичної галузі за допомогою різної навчальної літератури. Для організації процесу кооперації та комунікації в межах навчальної групи використовуються веб-блоги, тематичні форуми, електронне листування та інші різноманітні технології електронної групової участі. Фази присутності пов’язані між собою фазами самонавчання і передачі (обміну) матеріалів. Мотивація студентів проводиться за допомогою цілеспрямованих питань при передачі матеріалів, за допомогою пере-

ліку контрольних питань і при вирішенні завдань, орієнтованих на використання вивченого матеріалу з урахуванням сфери діяльності кожного конкретного студента. Крім того, тематичні форуми та практичні завдання формують мотивацію і, таким чином, проводиться підготовча робота для наступних фаз присутності.

Навчальні дії на цих трьох рівнях здійснюються за допомогою різних методичних елементів, які, у кінцевому підсумку, формують програму Blended Learning: коучинг (тренінг), навчальне листування і повідомлення про проведені дослідження, навчальний щоденник, практика, практичний проект, ділові ігри, вивчення різних практичних випадків і матеріалів на основі навчальної інтернет-платформи.

Розглянемо також усі п'ять фаз у кожному навчальному модулі в університеті Ольденбург.

Перша фаза – це фаза підготовки, яка триває чотири тижні та має гнучкий розподіл часу, відводиться для самостійного вивчення навчальної літератури. Для контролю успішності розроблені онлайн-завдання, які необхідно завершити до початку першої фази. Ці завдання виступають складовою іспиту. Тьютори надають потрібну підтримку в процесі роботи над завданнями та прийняттям відповідних рішень.

Друга фаза – це фаза присутності. Вона триває два дні та передбачає роботу в межах майстер-класу, на якому формулюється план роботи, обговорюються завдання й робота над проектом.

Третя фаза – це проектна фаза, яка займає більше часу, ніж усі інші фази, складається з восьми тижнів і має також гнучкий розподіл часу, як і фаза підготовки, передбачає обробку проектного завдання в групі з трьох або чотирьох осіб згідно з робочим планом. Вирішення організаційних питань, обговорення, обмін досвідом і об'єднання результатів відбуваються в режимі он-лайн. Наприкінці строку виконання проектного завдання результати групи узагальнюються у формі презентації. Проектна робота в групах супроводжується консультаційною допомогою тьюторів та викладачів, які консультують за всіма питаннями, які виникають у процесі роботи.

Четверта фаза – фаза зустрічі, яка триває два дні. При проходженні модуля група надає проектні результати. Також у цей період встановлюється зворотний зв'язок учасників групи з викладачами й однокурсниками. Студенти подають презентацію, яка являє собою, як і онлайн-завдання, частину іспиту.

П'ята фаза, яка складається з чотирьох тижнів з гнучким розподілом часу, передбачає написання письмової роботи зі свого проекту й результатів його виконання. Вона складається з частини, що описує індивідуальний внесок студента, і наукової частини, яка описує теоретичний базис проекту [9, с. 65].

Методико-дидактична рамкова модель Blended Learning цілеспрямовано орієнтована на використання в навчальному процесі засобів мультимедіа. При цьому беруться до уваги значні періоди індивідуальних навча-

льних процесів студентів, тобто періоди самонавчання і передачі матеріалів. Мультимедійна програма передбачає використання різних інформаційних джерел отримання інформації.

З'єднувальною ниткою в процесі проведення фаз присутності та самонавчання в педагогічному інституті Людвігсбург є обмін електронними листами (так званими навчальними листами), навчальними матеріалами та літературою, проведення онлайн-дискусій і опитувань. Ці методичні елементи допомагають орієнтуватися при виконанні різних навчальних завдань і координувати індивідуальний навчальний процес з метою його успішного завершення. Усі засоби мультимедіа узгоджені з послідовністю окремих навчальних модулів (фаз навчання).

Паралельно з цим активно використовуються різні комунікативні функції колабораціонізму, які сприяють проведенню навчального процесу і виконанню навчальних завдань. Ці функції використовуються однаковою мірою як студентами, так і викладачами. У розпорядженні студентів є різні літературні та довідкові банки даних, які можуть бути використані при виконанні практичних завдань, проходженні практики та написанні магістерської роботи (проектів). Одночасно з цим такі засоби мультимедіа сприяють соціальному та емоційному контакту між усіма учасниками поза фазами присутності. За допомогою засобів мультимедіа проводиться обговорення актуальних тем, запитань, що виникають у процесі освоєння навчального матеріалу.

Усі фази навчання пов'язані між собою логічними взаємозв'язками, причому закінчення однієї фази готує студента до переходу до наступної фази навчання.

Головні медіальні компоненти – навчальний портал, який базується на інтернет-технологіях, навчальні повідомлення (завдання надсилаються студенту), обмін навчальною літературою та матеріалами, а також фази присутності.

Розглянемо навчальний портал, заснований на інтернет-технологіях, який є центральним засобом і елементом зв'язку між фазами присутності, самонавчання і передачі матеріалів. Отже, фактично, він є створенням віртуального навчального простору, повністю відповідає всім змістовним, методичним та організаційним вимогам програми підготовки магістра. Навчальний портал діє в ролі освітньої, доступної в будь-який час навчальної платформи, яка документує і структурує використання навчальних матеріалів, сприяє синхронній та асинхронній комунікації, стимулює самостійну та кооперативну навчальну і дослідну роботу. Навчальний портал оснащений усіма необхідними комунікативними функціями (форум, веб-блог, онлайн-чат, індивідуальні профілі студентів); функціями для координації проведення навчального процесу (записна книжка, план ходу досліджень); функціями для створення нового тексту (Wiki, Groupware); функціями пошуку навчальної літератури та матеріалів (бази даних документів і літератури); а також функціями для створення мережі (біржа для практикантів, портал наявності місць для проходження практики).

Отже, навчальна інтернет-платформа забезпечує комфортну й ефективну роботу на робочому місці або вдома. Користувач після входу до системи у будь-який час може отримати доступ до профілів інших студентів або референтів. Присутність або відсутність студента в мережі відображається на екрані монітора. Особливий інноваційний момент такої системи-порталу – це технічне та організаційне впорядкування функцій, які забезпечують виконання вимог навчальної програми. У результаті такої організації студенти при проходженні навчального процесу адаптуються до процесів кооперації у сфері освітнього менеджменту.

Щодо навчальних повідомлень, то вони є інструментом, який являє собою інтерфейс між фазами особистої присутності, виконанням завдань в Інтернеті та процесом самонавчання за участю як студентів, так і викладачів. У першу чергу, навчальні повідомлення призначені для передачі інформації про хід та організацію навчального процесу, а також для забезпечення учнів необхідними методичними вказівками.

Проводиться підготовка та підбиття підсумків проведених досліджень. Вони інтегровані в систему залежно від обсягу та виду матеріалів для самоосвіти.

Цифровий і письмовий формат навчальних повідомлень гарантує економічно ефективний спосіб проведення навчального процесу та одночасно дає можливість здійснення короткострокових, специфічних для курсу змін дій. Студенти отримують на руки документ, який має безпосередній зв'язок з цифровими навчальними матеріалами і може ефективно використовувати переваги цифрової обробки документів. Є безліч обов'язкових, опціональних, а також ситуативних навчальних пропозицій, які формують весь функціональний спектр формату навчання.

Надсилаються завдання та літературні джерела, наділені важливими дидактичними функціями, що полегшують освоєння студентами навчального матеріалу. Метою навчальної листування під час освоєння навчальної програми магістра є відпрацювання тем окремих модулів у їх систематичному взаємозв'язку, а також надання орієнтиру огляду в процесі навчання.

У центрі фаз присутності – особистий контакт студентів і викладачів, вивчення методів ефективного освоєння інформації, перевірка успішності, освоєння дидактичних методів, які найкраще студенти освоюють саме у фазі присутності.

Розглянемо зразки реалізації цієї форми підготовки.

Представлені медіа-засоби і методи використовуються в усіх модулях. Принцип функціонування програми Blended Learning може бути представлений на прикладі двох модулів.

Вступ до модуля “Проектний менеджмент” проводиться у фазі присутності, при цьому, насамперед, береться до уваги попередній досвід, даються стимули на основі аргументованої необхідності вивчення цього модуля, формуються невеликі групи студентів і вирішуються організаційні питання. Надалі в навчальному процесі (фаза самоосвіти) кожен студент

працює над власним проектом, орієнтованим на його безпосереднє коло завдань і професійну діяльність. Для цього в режимі он-лайн на навчальному порталі студентам даються принципові підходи та інструменти проектного менеджменту (наприклад, чек-листи). Студент документує процес виконання проекту, а також свою успішність і результати досліджень у веб-блогі (“проектний блог”), де викладачі та однокурсники мають можливість постійного обміну інформацією. У наступних фазах присутності фахівці в конкретній проблемній сфері привносять свої критичні зауваження, практичні пропозиції у формі обговорення зі студентами виконаної ними роботи.

Модуль “Освітній менеджмент” базується на трьох складових: робота на навчальному порталі, освоєння навчальної літератури, а також проектна робота у фазі присутності. Під час освоєння питань модуля в навчальному процесі та їх обговорення виникають різні тематичні навчальні групи на форумі навчального порталу. Крім того, студенти вивчають літературні джерела за програмою курсу і використовують бази даних довідкової документації та наявні списки інтернет-посилань на інші джерела. У фазі присутності теми модуля розглядаються на прикладах проектів і, таким чином, відбувається закріплення теоретичних знань практичними навичками.

**Висновки.** У процесі дослідження виявлено, що технології електронного навчання добре зарекомендували себе в частині доступу до інформації та матеріалів і спрощення орієнтації серед навчального матеріалу. На навчальному порталі студенти мають вільний доступ до персональних і медіально-візуалізованих навчальних форм. Унаслідок цього процес навчання сприймається більш свідомо та ефективно. Час, витрачений на фази особистої присутності, ефективно використовується для повторення і закріплення вивченого матеріалу, а також на освоєння різних методик вивчення нового матеріалу.

Також у віртуальних фазах навчання здійснюється як індивідуальне освоєння навчального матеріалу, так і підтримка з боку викладачів, інших студентів, а також експертів-тьюторів (репетиторів). Таке віртуальне спілкування веде до ефективного обміну досвідом. Зрозуміло, що електронне навчання також передбачає індивідуалізацію навчального процесу відповідно до сфери діяльності учня. За допомогою функцій електронного навчання вивчений матеріал та отримані результати документуються і можуть бути доступні в будь-який час, що дає змогу здійснювати їх ефективне використання в індивідуальній практичній діяльності учня.

Blended Learning ураховує різні аспекти реального життя, навчальні та робочі ситуації студентів, ставлячи на перше місце мету навчання та її змістовну частину.

#### **Список використаної літератури**

1. “Змішане” навчання – інноваційна освітня технологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ito.vspu.net/SAIT/inst\\_kaf/kafedru/matem\\_fizuka\\_tex\\_osv/www/intel/files/Web-proekti/dodatki/zmiwane.htm](http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/intel/files/Web-proekti/dodatki/zmiwane.htm).
2. Baumgartner P. E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen; Marktübersicht – Funktionen / P. Baumgartner, H. Häfele, K. Maier-Häfele. – Innsbruck : Fachbegriffe ; Studienverlag, 2002.

3. Hanft A. Bildungseinrichtungen professionell management [Electronic resource] / A. Hanft, T. Zentner // Ein berufsbegleitendes MBA-Programm "Bildungsmanagement" an der Universität Oldenburg. – 2 s. – Mode of access: [http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/artikel/bildungsmanagement\\_-\\_veroeffentlichung\\_grundlagen\\_der\\_weiterbildung\\_praxishilfen\\_2005\\_bildungseinrichtungen\\_professionell\\_managen.pdf](http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/artikel/bildungsmanagement_-_veroeffentlichung_grundlagen_der_weiterbildung_praxishilfen_2005_bildungseinrichtungen_professionell_managen.pdf).
4. Müller U. Lost in Cyberspace? Bildung: personal oder medial Vermittelt? / U. Müller, U. Iberer. – Köln : In: Papenkort, U. (Hg.) : familie@bildung, 2000. – s. 52–59. – (Neue Medien in Familienbildungsstätten, Arbeits und Orientierungshilfe).
5. Riegert A. Blended Learning im Führungsverhaltenstraining. Unterstützung von Lernerfolg und Lerntransfer durch computergestütztes, kooperatives Lernen / Riegert A. – München : Rainer Hampp Verlag, 2006.
6. Schulmeister R. Lernplattformen für das virtuelle Lernen / Schulmeister R. – München : Evaluation und Didaktik. Oldenburg, 2003.

*Стаття надійшла до редакції 23.08.2013.*

---

**Куркчи Е.К. Blended Learning в подготовке магистров образовательного менеджмента в университетах Германии**

*В статье рассмотрен Blended Learning как эффективное средство подготовки магистров образовательного менеджмента в университетах Германии, определены его компоненты, показаны требования к использованию, раскрыта роль интернет-технологий в обучении магистров, описаны фазы обучения студентов и образцы применения средства. Подчеркивается, что Blended Learning предусматривает наличие электронных средств, работу в аудиториях, разнообразные интерактивные формы. Это средство обучения будущих магистров по управлению учебными заведениями дает возможность широко использовать электронную почту, интернет-конференции, диспуты, обмен опытом и т. д.*

**Ключевые слова:** *магистры образовательного менеджмента, университеты Германии, интернет-технологии, фазы обучения, содержание.*

**Kurkchi E. Blended learning in the preparation of masters of educational management at universities in Germany**

*Blended learning as an effective remedy of preparation of masters of educational management at universities in Germany has been considered in the article, its components has been defined, requirements to use have been shown, the role of Internet technologies in training of masters has been disclosed, phases of training of students and examples of use of means are described. It is emphasized that Blended Learning provides existence of electronic means, work in audiences, various interactive forms. This means of study of future masters on management of educational institutions gives the chance to use widely e-mail, Internet conferences, debates, an exchange of experience, etc.*

*It is defined that the training program of master in the educational management seeks for use an individual approach in training, that is forming an individual directed competent portfolio with which graduates can professionally carry out the functions in the course of work. In this regard the format of training is issued in the form of specific practical objectives. It is defined that the training program allows students to receive both wide practical experience, and profound theoretical knowledge. By means of communicative and cooperative methods in all phases of training students have possibility of receiving big knowledge which will unambiguously be useful to them in practical activities. It is disclosed that a basis for creation of a format of the training program of the master at Ludwigsburg institute is the didactic frame model which consistently and purposefully forms responsibility and ability to self-organization of students as future executives. During a semester 4 phases of presence (from 3 to 4 days) in the form of compact lessons are carried out. Phases of self-*

*training are closely connected with phases of presence and phases of transfer of materials which create the unified of educational period. It is defined that when carrying out such phases students develop abilities to independent development of the maintenance of the following thematic area by means of various educational literature. For the organization of process of cooperation and communication within educational group web blogs, thematic forums, electronic correspondence and other various technologies electronic group participations are used. It is defined that phases presence are connected among themselves by phases of self-training and transfer (exchange) of materials. It is disclosed that a binding thread in the course of carrying out phases of presence and self-training at Ludwigsburg institute is the exchange of electronic letters (so-called educational letters), training materials and literature, carrying out online discussions and polls. All means of multimedia are coordinated with sequence of separate educational modules (training phases). All phases of training are connected among themselves by logical communications, and the termination of one phase prepares the student for transition to the following phase of training. The main components which consist of an educational portal, which is based on the Internet technologies, training messages, an exchange of educational literature and materials, and also presence phases have been disclosed. Models of realization of this tutorial on the example of two educational modules have been shown.*

**Key words:** *masters of educational management, universities in Germany, Internet-technologies, phases of study, content.*

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СПОСОБ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ТУРИЗМ”

*В статье описаны подходы и коммуникативные задания, способные обеспечить формирование коммуникативной компетенции, уровень которой по завершении языковой подготовки студентов специальности “Туризм” позволяет использовать иностранный язык в практической профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, профессиональное общение, обучающий текст, коммуникативные задачи, коммуникативный подход.

Образование и подготовка кадров для туристской отрасли занимает важное место, потому что туризм является и становится все более высокотехнологичной, очень контактной сферой, в которой кадры должны быть хорошо образованы, коммуникабельны, профессионально подготовлены, должны владеть несколькими языками и хорошо представлять себе природу туризма, хотя сегодня педагогика туризма с учётом национальных, географических, региональных и этнографических факторов недостаточно разработана. Решение вопросов подготовки кадров сферы туризма средствами туристического потенциала страны не может успешно осуществляться вне связи с современными достижениями теории общей педагогики и социально-историческим анализом процесса развития образования в Украине.

Противоречия социального и педагогического характера, отсутствие новейших исследований, направленных на совершенствование подготовки педагогических кадров в области туризма, свидетельствуют об актуальности данной темы.

Современные исследования в области профессиональной подготовки специалистов сферы туризма нашли своё воплощение в следующих направлениях:

– теории становления и развития системы непрерывного профессионального образования (В.А. Квартальная, И.В. Зорин), уровни и ступени профессионального-туристского образования (Г.И. Зорина, С.И. Лукьянченко, П.В. Ляшева), профессионально значимые качества специалистов в области туризма (Е.А. Ашлуккоз, Г.И. Бабий, И.Б. Будик, Т.В. Ворошилова, Е.Н. Гаранина, Н.А. Гульятеева, М.А. Домбровская, Е.Н. Канина, Г.Н. Лаврова, Е.В. Машняка, Н.В. Набатова, А.А. Пospерова, Т.В. Сонникова, В.А. Сорокин);

– анализ процесса идентификации обучения в системе профессионального туристского образования (В.В. Васильев, Е.Н. Ильина, Т.П. Ковернина, О.В. Пиратова, А.Л. Скоробататова). Авторы отмечают специфику неязыковых вузов, где осуществляется подготовка будущих специалистов в туристической сфере, определяют приемы и предлагают модели обу-

чения профессионально-ориентированному общению и формирования иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения.

**Цель статьи** – выявление эффективных средств иноязычного профессионального общения студентов специальности “туризм”.

Высокий уровень профессиональной компетенции специалиста определяется целым рядом профессиональных умений и навыков, четко определенных для специалистов гуманитарных, экономических, технических дисциплин, формирование которых и составляет сущность профессионально-ориентированного подхода в обучении [1, с. 5].

Такой подход в обучении иностранным языкам предполагает, прежде всего, успешное решение задачи по формированию коммуникативной компетенции обучаемых, под которой понимается, с одной стороны, потенциальная возможность участников коммуникации обмениваться профессионально значимой информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема соответствующих профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка, т. е. в ходе межнациональной и межкультурной коммуникации, и, с другой стороны, способность оказывать в желаемом направлении воздействие на участников речевого общения с помощью языка как средства межличностного взаимодействия [3, с. 9].

Одной из ведущих и наиболее распространенных учебно-методических технологий в практике формирования профессиональной компетенции является работа с текстами на иностранном языке. Успех, достигнутый в использовании информации печатного текста (монографии, статьи, инструкции), объясняется успехом современной методики обучения иностранным языкам в области чтения как рецептивного вида речевой деятельности.

Между тем, реальное общение студентов специальности “Туризм” предполагает, прежде всего, способность к ведению устного общения, что, в свою очередь, включает в себя способность слушать, способность понимать и способность говорить. Опыт преподавания убеждает в целесообразности поиска путей более успешного формирования данной группы коммуникативных навыков в области взаимосвязанного обучения чтению и устной речи. При этом – в условиях обучения в неязыковом вузе – текст сохраняет за собой роль важнейшего дидактического средства, используемого при обучении иноязычной речевой деятельности. Именно он рассматривается как основа формирования различных умений, связанных со становлением как рецептивных, так и продуктивных аспектов речевой деятельности [2, с. 127–128].

Учебный текст как единица обучения имеет четкую коммуникативную направленность. Его границы определяются как объемом раскрываемой темы, так и дидактическими факторами: специальной и языковой подготовкой лиц, которым он адресуется. Использование ряда текстов турис-

тической тематики позволяет преподавателю создать ситуации общения для выработки у студентов профессионально значимых коммуникативных умений: работать со специальной литературой, технической документацией, находить и осмысливать нужную информацию, обмениваться информацией в процессе деловых контактов, уточнять детали, понимать и делать сообщение профессионального характера на основе информации прочитанных текстов [3, с. 9].

Исследователи неоднократно обращались к проблеме классификации и организации аутентичных текстов в учебных целях. Постоянные коммуникативные характеристики определенного класса текстов можно соотнести с целями развития умений говорения на иностранном языке, т. е. с конкретными задачами обучения устному общению на определенном этапе овладения иностранным языком в неязыковом вузе.

Коммуникативный подход к обучению основывается на том, что уже в ходе учебного процесса происходит обучение коммуникации на иностранном языке, максимально приближенной к естественной. В результате обучаемые овладевают определенным минимумом умений и навыков для использования иностранного языка как средства общения в рамках необходимой практической деятельности. Данная коммуникативная направленность обучения в жестких рамках учебного времени в неязыковом вузе выдвигает задачу уточнения самого содержания обучения, т. е. сфер и ситуаций, в которых обучающимся придется общаться на иностранном языке. В опоре на эти основные сферы и ситуации отбирается необходимый минимум коммуникативных намерений, с речевой реализацией которых обучаемым чаще всего придется сталкиваться при общении. Это, прежде всего:

- коммуникативные намерения, связанные с правилами этикета (поздороваться с собеседником, представиться, поблагодарить и т. п.);
- коммуникативные намерения, обусловленные решением основных задач общения (попросить о чем-то, предложить что-либо, доказать свою точку зрения и т. п.);
- коммуникативные намерения, связанные с выражением определенных эмоций (выразить радость, сожаление, интерес и т. п.).

При языковом оформлении данных коммуникативных намерений большую роль играет лексическая и грамматическая правильность речи. Обучению иноязычной речевой деятельности с определенными коммуникативными намерениями предшествует этап формирования лингвистической компетенции. Предполагается, что к этому моменту обучаемые овладели основными структурами коммуникативной грамматики и набором модальных и строевых слов как средств межфразовой и внутрифразовой связи. Предполагается также, что на предыдущем этапе у обучаемых созданы речевые автоматизмы, необходимые для коммуникативно достаточного общения на общебытовые темы. Поэтому на продвинутом этапе обучения задача преподавателя во многом сводится к использованию разнообразных коммуникативных упражнений и заданий.

С методической точки зрения, коммуникативное задание – это средство управления речевым поведением обучаемого в конкретной ситуации и одновременно стимул его речевой деятельности. По мнению специалистов в области преподавания иностранного языка, коммуникативные задания должны: сообщать обучаемым информацию, желание поделиться которой может стать их потребностью или заданием; стимулировать выражение своего отношения к тому или иному факту; быть коммуникативным как по содержанию, так и по форме, как по материалу, так и по процедуре выполнения; строиться на проработанном и достаточно усвоенном материале с тем, чтобы внимание студента было сосредоточено на содержании; выполняться в форме диалога или монолога [4, с. 51–52].

Типичным является комплексное коммуникативное задание, реализующее несколько видов речевой деятельности: слушающий должен что-то найти, выяснить, определить, чтобы затем проинформировать, убедить, доказать, дать оценку. Опыт преподавания свидетельствует, что именно последнее задание, связанное с выражением чувств по отношению к ситуации и ее оценкой, вызывает наибольшую сложность у обучаемых. В методическом плане эту задачу можно решить, используя драматизацию, которая помогает наиболее естественно выразить в речи эмоциональную реакцию говорящего.

В целом все коммуникативные задания можно разделить на следующие группы: 1) респонсивные (включающие вопросно-ответные упражнения); 2) ситуативные (включающие наряду с учебно-речевыми также проблемные ситуации); 3) репродуктивные (включающие пересказ, сообщение информации); 4) дескриптивные (включающие описание визуальных материалов); 5) игровые (включающие ролевые, коммуникативные и деловые игры). При этом методисты едины в оценке деловой игры как высшей стадии использования языка в целях профессионального обучения.

**Выводы.** В статье рассмотрены общие вопросы, связанные с обучением иностранному языку как средству иноязычного профессионального общения. Опыт подсказывает, что описанные в статье подходы к обучению в неязыковом вузе, равно как и предлагаемые коммуникативные задания, способны обеспечить формирование коммуникативной компетенции, уровень которой по завершении языковой подготовки студентов специальности “Туризм” позволяет использовать иностранный язык в практической профессиональной деятельности.

#### **Список использованной литературы**

1. Долматовская Ю.Д. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковой вуз) / Ю.Д. Долматовская // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000. – С. 5.
2. Левина Е.В. О роли теоретического курса при обучении профессиональной коммуникации в специальном вузе / Е.В. Левина // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции (неязыковые вузы). – М., 1999. – С. 127–128.
3. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза / Е.В. Мусницкая // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000. – С. 9–15.

4. Смирнова Л.П. Некоторые аспекты содержания обучения говорению / Л.П. Смирнова // Оптимизация обучения иностранным языкам в системе многоуровневой подготовки специалиста (неязыковые вузы). – М., 1999. – С. 51–52.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

**Мироненко В.В. Іноземна мова як засіб іншомовного професійного спілкування студентів спеціальності “Туризм”**

*У статті описано підходи й комунікативні завдання, здатні забезпечити формування комунікативної компетенції, рівень якої після завершення мовної підготовки студентів спеціальності “Туризм” дає змогу використовувати іноземну мову в практичній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** іноземна мова, професійне спілкування, навчальний текст, комунікативні завдання, комунікативний підхід.

**Mironenko V. Foreign language as the means of professional communication of the students of the faculty “Tourism”**

*This article deals with teaching of foreign language as the means of foreign professional communication of the students of the faculty “tourism”. Modern research in the field of training of tourism professionals are embodied in the following areas: theory of the formation and development of continuing professional education, and levels of professional-level tourism education, professional significant quality professionals in the field of tourism, the analysis of the identification of training in professional tourism education. The authors note the specific features of high schools, where the training of future professionals in the tourism sector, determine the methods and learning models offer professionally oriented communication and the formation of foreign language communicative competence with the problem of teaching methods.*

*One of the leading and most popular educational technology in the practice of formation of professional competence is to work with texts in a foreign language.*

*The teaching text as a unit of learning has a clear communicative orientation. Its boundaries are defined as the amount of disclosure topics and didactic factors: language training and special persons to whom it is addressed. The use of a number of the texts of tourist subjects allows the teacher to create a situation of communication to develop students' communicative skills of professionally significant.*

*The communicative approach to learning is based on the fact that in the course of the learning process the communication in a foreign language is occurred, as close to natural. As a result, students master a certain minimum skills for the use of a foreign language as a medium of communication in the framework of the necessary practice.*

*From the methodological point of view, the communicative task is a management tool for the student's verbal behavior in a given situation and at the same time an incentive to his speech activity.*

*In general, all communication tasks can be divided into the following groups: (1) responsive, (2) situational, (3) reproductive, (4) descriptive, (5) gaming. Methodists consider that the business game is the highest stage of language usage in professional training.*

*This article discusses the general issues related to teaching a foreign language as a means of professional foreign language communication. Experience suggests that described in the article approaches as well as the proposed communication tasks are able to ensure the formation of communicative competence, the level of which the completion of language training students of “tourism” allows to use a foreign language in a practical profession.*

**Key words:** foreign language, professional communication, teaching text, communication tasks, communicative approach.

## РОЗШИРЕННЯ ДОСВІДУ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ)

*У статті розглянуто позиції німецьких учених щодо залучення студентів до діяльності з педагогічно занедбаними дітьми та підлітками, що дає змогу збагатити їх досвід і сформувати відповідну професійну компетентність.*

**Ключові слова:** педагогічна занедбаність, соціальний захист підлітків, асоціальна поведінка, емоційне благополуччя.

На сучасному етапі розвитку освіти особливого значення набувають розвиток і підготовка науково зрілих, креативних, спроможних критично мислити та аналізувати особистостей, що зумовлює залучення студентів до практичної діяльності, зокрема з педагогічно занедбаними підлітками. Це пов'язано з такими важливими науковими завданнями підготовки майбутніх педагогів, як формування в них умінь творчо осмислювати інформацію та використовувати її, здатності до розробки та впровадження інновацій, реалізації свого потенціалу. У цьому аспекті викликає інтерес досвід університетів Європи в організації практичної діяльності студентів з педагогічно занедбаними учнями.

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дає змогу виокремити такі підходи щодо її дослідження: теоретичні засади підготовки педагогів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, Т. Сущенко); засоби активізації пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів (Є. Барбіна, В. Гриньова, Н. Кічук, М. Князян, Н. Кузьміна, В. Радул, Л. Сущенко). Поряд з цим, потребує висвітлення досвід організації практичної підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбаними підлітками в країнах Західної Європи. Слід наголосити, що студенти в університетах Німеччини активно залучаються до діяльності з педагогічно занедбаними дітьми й підлітками, що дає можливість збагатити їхній досвід і сформувати відповідну компетентність роботи з цими учнями. Така діяльність розгортається спочатку як спільне дослідження з викладачем-науковцем, а потім – як самостійна робота з розробки та впровадження оптимальних засобів подолання й запобігання педагогічній занедбаності підлітків [2–8].

**Метою статті** є висвітлення позиції німецьких учених щодо залучення студентів до професійної діяльності з педагогічно занедбаними підлітками.

Вивчення праць науковців Німеччини [2–8] свідчить, що майбутні педагоги ознайомлюються з різноманітними проектами, впроваджують ці проекти або їхні окремі етапи, проводять колективні обговорення в академічній групі, здійснюють самооцінювання.

Наприклад, після ознайомлення студента з проектом “Соціальна система раннього запобігання занедбаності в Норд Райн-Вестфалії”, розробленим Г. Хенсеном, викладач орієнтував майбутнього вчителя на аналіз подібних проектів у Німеччині та в зарубіжній педагогіці. Студент мав визначити також термін “скринінг”, назвати його основні характеристики й функції та проаналізувати використання скринінгових методів щодо жорстокого поводження батьків з підлітками за кордоном [4].

Майбутні фахівці обговорювали з викладачем недоліки методу скринінгу, причини, чому він не може чітко диференціювати й прогнозувати проблеми, пов’язані з педагогічною занедбаністю підлітків. Студенти мали довести, що ретельний і рефлексивний підхід до цих документів є необхідним для того, щоб не дискредитувати отримані дані і батьків в очах професіоналів та громадськості. Викладач звертав увагу майбутніх учителів на те, що сприйняття потенціалу педагогічної занедбаності потребує певних навичок. Наприклад, відхилення від норми або потенційна небезпека сприймається не тільки в контексті системи раннього запобігання, а й за допомогою рейтингу й фільтрування. Метод скринінгу (або відповідні інструкції для оцінювання) часто передбачає перші ступені, але це має місце не завжди на основі останніх результатів відповідних наукових досліджень.

Організовувалася також дискусія з проблеми “Чому в Німеччині емпіричні дослідження з розробки методів, інструментів, анкет або шкали оцінювання ризику педагогічної занедбаності підлітків є слабозрозумілими?”, протягом якої обговорювалися міжнародний статус скринінгу, використання селективної програми первинної профілактики занедбаності. Студенти аналізували позитивні результати ефективності деяких діагностувальних систем і визначали можливості для їх подальшої оптимізації та застосування.

На семінарі викладач звертав увагу на те, що в західнонімецькій літературі існує брак інформації про різні базові рейтинги (наприклад, для середньої ймовірності повторного жорстокого поводження або випадки занедбаності, небезпеки чи негативні наслідки різних типів сімейного стресу, котрі впливають на розвиток дитини). Така важлива інформація часто не надається під час підготовки кадрів. У зв’язку з цим студенти обговорювали таку проблему: чи має сенс застосовувати певні зарубіжні дослідження на конкретному досвіді навчальних закладів у Німеччині і яким чином можна досягти емпіричного підтвердження знань про причинно-наслідкові принципи для ризику добробуту підлітків. Задля оптимізації цієї ситуації студенти мали розробити й апробувати власні варіанти оцінювання ймовірності ризику щодо соціального захисту дітей і підлітків.

Наприклад, як відомо, стресові ситуації відбуваються і в сім’ях, які не класифікуються як неблагополучні, і тому зазвичай не враховуються установами й соціальними інститутами. Складна ситуація в сім’ї із збільшенням ризику розвитку дітей і виникнення на цій основі педагогічної занедбаності в підлітковому віці, як правило, не відбудеться відразу, але за-

мість цього наявні поступові процеси. Таким чином, занедбаність зазвичай виникає не з крайніх і несподіваних випадків, а розвивається й у благополучних сім'ях, які потрапляють у стресові ситуації, не маючи можливості своєчасно й належним чином знайти вирішення проблеми. Перед студентами у форматі їхньої виробничої практики або громадсько-педагогічної діяльності ставилося завдання проаналізувати подібні ситуації в благополучних сім'ях та розробити комплекс заходів з подолання занедбаності підлітка на цьому етапі та превентивних прийомів запобігання їй в майбутньому. Отриманий результат має бути оформлений у вигляді інструкції.

Окрім цього, студентам було запропоновано розробити тести для виявлення на ранній стадії загрози виникнення педагогічної занедбаності.

Наступним етапом практичної діяльності майбутніх учителів-філологів у межах розв'язання окресленої проблеми була розробка цілісних програм для раннього запобігання педагогічній занедбаності в соціальних просторах, де живуть сім'ї потенціального ризику. У цьому ракурсі діяльність студентів була диференційована відповідно до конкретних цільових груп (родинне середовище: благополучні сім'ї, сім'ї, де батьки виявляють певну асоціальну поведінку, сім'ї емігрантів; соціальне середовище: клас, який відзначається наявністю негативного неформального лідера, котрий впливає на інших однолітків, поширення діяльності певних неформальних груп, мікрорайони, де мешкають люди з низьким рівнем доходів тощо). Студенти мали проаналізувати, чи перехрещується вплив окреслених груп на підлітка і якою мірою. Робота проводилася майбутніми педагогами в діагностувальному й формувальному напрямках, тобто після здійснення необхідних спостережень за поведінкою, спілкуванням та аудиторною й позааудиторною діяльністю підлітка розроблялися прийоми впливу на нього / його сім'ю / друзів і товаришів з метою запобігання педагогічній занедбаності. Студенти комплектували рекомендації і для вчителів-практиків, які працюють із потенційно занедбанними підлітками.

Студенти також досліджували ситуацію в дитячих садках, оскільки, як зазначає Е. Йордан, у дитячих установах наявне збільшення кількості проблем та скарг з приводу асоціальної поведінки дошкільників. У цьому контексті майбутні вчителі мали провести системний аналіз, щоб визначити характер і масштаб проблем і надати відповідну допомогу вихователям [5].

Підлягав вивченню й рейтинг груп сімей з високим ризиком виникнення занедбаності. Науковці [4; 5] зазначають, що в 52% діти зазнавали насильства або свідомого нехтування вже в підлітковому віці. Студенти обговорювали причини такої великої кількості негативного ставлення до підлітків з боку батьків або інших родичів і можливості ефективного прогнозу такого ставлення. Розроблялися також прийоми педагогічного впливу на батьків, аби запобігти травмуванню підлітків, яке спричинює їхню педагогічну занедбаність. Після відповідних обговорень, дискусій у групі та внесення коректив ці прийоми впроваджувалися студентами в межах їхньої громадсько-педагогічної практики.

У цьому аспекті студенти вивчали й класифікацію ризиків щодо соціального захисту дітей, яка пов'язана з одночасним виявленням таких факторів:

- ризик, що існує в цей час;
- актуальність моральних та фізичних ушкоджень і травм;
- безпека передбачення.

Студентам потрібно було проаналізувати події високої інтенсивності, які відбуваються в житті дитини, шкідливі фактори, що спричинюють її структурний розлад, провокують її травми або негативно впливають на її розвиток, та спрогнозувати виникнення педагогічної занедбаності, розробити й упровадити засоби подолання цього.

На основі вивчення наукової позиції Х. Лілліг, у контексті якої вченим подано узагальнення вимог законодавства та соціальних висновків, запропоновано п'ять взаємовиключних впливів для оцінювання ризику дитинства:

- дитячі вікові потреби (фізичний, психічний та емоційний добробут);
- дії чи бездіяльність батьків або інших осіб;
- тимчасові або постійні навантаження й фактори ризику;
- тимчасові або постійно наявні матеріальні ресурси й захисні фактори;
- наслідки й очікування наслідків у розвитку дитини [7].

Викладач звертав увагу на те, що оцінка ризику не складається з індивідуальних чинників, але складається із загальної картини, контекстно-залежного зважування та технічного оцінювання кожного вимірювання і якості їх взаємодії.

Здійснювалося дослідження й інформації про наслідки нехтування, котрі можуть поступово переростати у фізичне насильство й сексуальні зловживання. Студенти доводили, чому це становить основну частину випадків виникнення педагогічної занедбаності підлітків, та розробляли систему заходів з подолання такого ставлення.

Значна увага задля збагачення практичного досвіду студентів приділялася вивченню ними на прикладі окремих сімей, класів, мікрогруп тощо впливу наслідків педагогічної занедбаності на фізичний розвиток і здоров'я підлітка, а також на його когнітивний і академічний розвиток.

Наслідки впливу занедбаності на фізичний розвиток і здоров'я підлітка:

- смерть підлітка (існує в кілька разів більше смертей через нехтування наглядом);
- порушення здоров'я (переконливим доказом порушення здоров'я внаслідок довгострокової проблеми зі здоров'ям (внаслідок недбалості у дитинстві) досі практично не приділяється достатньо уваги);
- затримки у фізичному й моторному розвитку (ймовірно, це пов'язано з дефіцитом або недоїданням і відсутністю умов для фізичної активності), при цьому роль емоційної зневаги як можливої причини порушень фізичного розвитку є суперечливим доказом;
- повільне зростання мозку в перші роки життя й уповільнення метаболізму в декількох областях мозку (можна помітити певні когнітивні

порушення; зміни в балансі нейромедіаторів відображають труднощі на стимули навколишнього середовища (наприклад, реакція на конфлікт з іншою дитиною) [7; 8].

Наслідки впливу занедбаності на когнітивний і академічний розвиток є такими: рівень навченості нижче від середньої продуктивності (успішність у школі (часто відвідують спеціальні школи або належать до категорії “непереведений до наступного класу”), провал на стандартних тестах).

Несприятливий вплив на когнітивний і академічний розвиток відбивається в такому: порушення в соціальній поведінці (у зв’язку з освітніми зневагами), відсутність бажання, інтересу й упевненості в собі, дефіцит у навчанні (у зв’язку з відсутністю підтримки з боку батьків і нестабільності в сім’ї).

Після обробки результатів аналізу за всіма визначеними показниками впливу занедбаності на підлітків майбутні вчителі-філологи розробляли для кожного окремого випадку систему педагогічних прийомів задля подолання педагогічної занедбаності й упроваджували її з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Розроблялася й упроваджувалася і система бесід з батьками, діти яких характеризуються як педагогічно занедбані. Задля цього було проведене дослідження батьків за показниками, які дали змогу визначити, чи впливають батьки на виникнення педагогічної занедбаності через:

- несприятливі, отримані в дитинстві, уявлення про занедбаність;
- побічні ефекти власного жорстокого поводження, занедбаності та зневаги щодо розвитку особистості й забезпечення її психічного здоров’я.

Непряний шлях передачі занедбаності передбачає:

- негативний вплив раннього жорстокого поводження, зневаги або занедбаності як досвід про життя і партнерство в ранньому дорослому віці (потенційні наслідки поспішного шлюбу, раннього батьківства, насильницькі конфлікти партнера), що підвищує ризик дитячого добробуту;
- деякі риси особистості вже мали місце в її отрочстві (що визначаються науковцями як від слабо до помірно сильних прогностичних факторів ризику виникнення занедбаності у дітей цієї особистості) [4–8].

**Висновки.** Таким чином, аналіз засобів підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбанними підлітками в системі вищої освіти Німеччини дає нам змогу стверджувати, що принципово важливим у цьому аспекті є формування критичного мислення майбутніх учителів-філологів поряд зі збагаченням їхнього практичного досвіду роботи з педагогічно занедбанними учнями.

#### Список використаної літератури

1. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін. [за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
2. Bastian P. Frühe Hilfen und soziale Frühwarnsysteme / P. Bastian, A. Diepholz, E. Lindner // Reihe Soziale Praxis. – Münster, 2008. – P. 173–188.
3. Bathke S.A. Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule am Beispiel der Ausgestaltung von Kooperationsvereinbarungen / S.A. Bathke. – Münster ; Institut für soziale Arbeit (Hrsg.) : ISA-Jahrbuch, 2009. – P. 180–199.

4. Hensen G. Systematische Gestaltung früher Hilfefugänge / G. Hensen, S. Rietmann // *Entwicklungspsychologische und organisationstheoretische Grundlagen*. – 2008.
5. Jordan E. Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder und Jugendhilfe / E. Jordan. – Weinheim und München, 2008. – P. 35–57.
6. Jordan E. Kinderschutz in Nordrhein-Westfalen / E. Jordan, D. Nüsken. – Institut für soziale Arbeit. Münster : ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit, 2008. – P. 199–223.
7. Lillig S. Handbuch “Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)” [Electronic resource] / S. Lillig, H. Blüml, Th. Meysen, A. Werner. – 2007. – P. 24–56. – Mode of access: [http://db.dji.de/asd/ASD\\_Inhalt.htm](http://db.dji.de/asd/ASD_Inhalt.htm).
8. Münder J. Vereinbarungen zur Sicherstellung des Kinderschutzes nach § 8a Abs. / J. Münder, A. Smessaert // 2 SGB VIII. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. – Münster : ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit, 2007. – P. 112–132.

*Стаття надійшла до редакції 09.08.2013.*

---

**Пилипюк К.М. Расширение опыта работы студентов с педагогически запущенными подростками (на примере университетов Германии)**

*В статье рассмотрены позиции немецких ученых относительно привлечения студентов к деятельности с педагогически запущенными детьми и подростками, что позволяет обогатить их опыт и сформировать соответствующую профессиональную компетентность.*

**Ключевые слова:** педагогическая запущенность, социальная защита подростков, асоциальное поведение, эмоциональное благополучие.

**Pilipyuk K. Enhancing the experience of students from educationally neglected adolescents (for example, universities in Germany)**

*The article considers the position of German scientists on the active involvement of students for professional work with educationally neglected children and young people, enabling them to enrich the experience and expertise of the appropriate form with the pedagogically neglected teenagers. The student should define the term “screening” to name its main characteristics and functions and to analyze the use of screening methods regarding abuse of parents with teenagers abroad.*

*Future specialists discussed with the teacher disadvantages of screening, the reasons why he can not clearly differentiate and predict problems related to pedagogically neglected teenagers. Students had to prove that thorough and reflective approach to these documents is necessary in order not to discredit the findings in the eyes of parents and professionals and the public. The teacher drew the attention of future teachers that the perception of potential pedagogical neglect requires certain skills. For example, abnormalities or potential danger is perceived not only in the context of early warning systems, but also through rating and filtering. Before students format their production practices and social and educational activities such task was to analyze the situation in affluent families and develop a set of measures to overcome the neglect of adolescents at this stage and preventive methods to prevent it in the future. The result should be in the form instructions. In addition, students were asked to develop tests to identify early threats of educational neglection.*

*The next stage of practice of future teachers of philology within the delineated problem solving was to intergrate the development programs for early warning of educational neglection in social spaces where can appear the potential risk.*

*In this perspective, the activities students were differentiated according to specific target groups (family environment: a happy family, a family where the parents show some antisocial behavior, family migrants, social Wednesdays class that is marked by the presence of negative informal leader who affect other peer distribution of certain informal groups,*

*neighborhoods in which people living with low incomes, etc.). Students had to analyze whether the impact of defined groups perhreschuyetsya a teenager, and to what extent. The work was carried out in future teachers diagnose and vibrational molding lines, ie, after the necessary observations of behavior and communication of classroom and extracurricular activities which adolescent developed to prevent pedagogical neglect. Students manned recommendations for teachers and practitioners who work with potentially neglected adolescents.*

*Students examined also the situation in kindergarten because there has been noticed an increase number of problems and complaints about antisocial behavior preschoolers. In this context, future teachers to conduct a systematic analysis to determine the nature and extent of the problems and provide appropriate assistance to teachers.*

*Analysis of the data means preparing students to work with educationally neglected adolescents in higher education in Germany has allowed us to identify the following major pedagogical conditions as the formation of the critical thinking of the future teachers and enriching experience working for them with pedagogically neglected teenagers.*

**Key words:** *pedagogical neglect, social protection adolescents, antisocial behavior, emotional well-being.*

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

*У статті проаналізовано проблему розвитку творчого потенціалу студента в системі навчання ВНЗ. Окреслено та ґрунтовно висвітлено важливі напрями цього процесу: впровадження в освітню практику інтерактивного навчання; розвиток партнерських відносин викладачів і студентів; активне включення в навчальний процес інтернет-технологій.*

**Ключові слова:** студент, творчий потенціал, розвиток, навчальний процес, інтернет-технології.

Однією з найбільш затребуваних компетенцій, очікуваних працедавцями від випускників вузів у всьому світі, є творчий потенціал людини, вміння самостійно працювати з інформацією і пропонувати свої рішення. В українському суспільстві існує запит на підготовку творчої особистості, здатної генерувати оригінальні ідеї та знаходити сміливі рішення складних суспільних проблем. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на забезпеченні державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку. Але, на жаль, за цим критерієм вітчизняна вища освіта серйозно поступається західним вузам. Причин цього достатньо багато. Серед них: обмеження творчої самостійності студентів рамками учбових планів і графіків проведення занять, загальноприйнятими технологіями навчання; застарілі форми навчального процесу; недостатній рівень технології розвитку творчої обдарованості студента; необізнаність багатьох викладачів у сучасних формах викладацьких практик і їх можливостях.

У дослідженні цієї теми беруть участь фахівці різних галузей наукового знання – психологи, педагоги, соціологи, філософи та інші. Наприклад, психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості вивчають Б.Г. Ананьєв, О.І. Виговська, Н.Л. Коломінський, В.Ф. Паламарчук, В.А. Семиченко, Т.І. Суцєнко; питання організації навчального процесу в закладах освіти – Ю.К. Бабанський, В.І. Бондарь, М.Д. Ярмаченко та ін. Незважаючи на плідність запропонованих авторами ідей і технологій, аналіз існуючої в Україні освітньої практики засвідчує, що проблема організації навчального процесу з позиції розвитку творчого потенціалу студентів вищів досліджена недостатньо. В педагогіці практично відсутні системні дослідження, які присвячені розвитку творчого потенціалу студентів, не розроблена модель його формування в сучасних формах навчального процесу.

Розвитку творчого потенціалу студентів сприяють усі засоби вдосконалення навчального процесу: оновлення змісту навчальних курсів, удосконалення методів навчання, впровадження нових форм самостійної ро-

боти. *Метою статті* є аналіз шляхів удосконалення організації навчання з точки зору розвитку творчих здібностей студентів.

Існують різні підходи до визначення феномена “творчий потенціал особистості”. В літературі немає єдиної думки щодо якісних і кількісних показників творчого потенціалу. Такий науковий плюралізм обумовлений існуванням багатопланової системи взаємозалежних з творчим потенціалом характеристик особистості: активності, відповідальності, стилю, мотивів діяльності, волі тощо.

Наприклад, В. Моляко визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Загальна структура творчого потенціалу визначається такими складовими: задатки, нахили, які проявляються в наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [1, с. 3]. З точки зору В.І. Андрєєвої, Н.В. Кічука, П.Ф. Кравчука та інших сучасних учених, творчий потенціал містить у собі всі здібності особистості: мислення, волю, пам'ять, переконання, дар передбачення, оригінальність, ініціативність, високу самоорганізованість і працездатність. У характеристиці творчого потенціалу виражена єдність природного й соціального, наявність природних задатків людини до творчості й необхідність їх розвитку в умовах соціальної діяльності.

На нашу думку, творчий потенціал студента ВНЗ є інтегративним утворенням, сукупністю якостей, що проявляються через здібності, вміння, сучасні способи мислення та діяльності й дають змогу майбутньому фахівцю якісно навчатися, нестандартно розв'язувати учбові й наукові завдання. Творчий потенціал скоріше за все необхідно визначати як здатність студента проявляти креативний підхід до навчання, який ґрунтується на здатності до творчого мислення, інтелектуальних здібностях, високій мотивації навчання та працездатності. Основними складовими творчого потенціалу майбутнього фахівця є інтелект, його загальна ерудиція та духовні надбання, які виражаються в наборі знань, навичок, норм поведінки людини, закріплених у мотивах і спрямованих на позитивне сприйняття життєвих інновацій, а також готовність і здатність брати участь у їх реалізації.

Багаторічний особистий досвід викладацької діяльності автора, а також спілкування зі студентами й колегами дають змогу зазначити, що пріоритетними напрямками розвитку творчого потенціалу студентів є такі: по-перше, впровадження в освітню практику креативного, професійно-комунікативного навчання; по-друге, розвиток партнерських відносин викладачів і студентів; по-третє, активне включення інтернет-технологій у навчальний процес. Висвітливо їх більш детально.

В основі професійно-комунікативного навчання лежить діяльнісний підхід, спрямований на стимулювання “зустрічної активності” студентів відносно до навчальної діяльності викладача шляхом активно-творчого типу надання знань, що організує викладач для формування професійно значущих знань, умінь і навичок. Метою професійно-комунікативного навчання виступає активізація творчого підходу до оволодіння змістовними характеристиками наукового знання. Відповідно до цього, завданнями професійно-комунікативного навчання є: розвиток автономії студентів у прийнятті методичних рішень і підготовки домашніх завдань; пошук і накопичення нової інформації, формування особистої критичної оцінки у процесі аналізу й добору навчального матеріалу, зміна акцентів уваги під час навчання з пошуку вірних відповідей на розвиток уміння вирішувати проблеми; отримання студентами навичок педагогічної майстерності тощо. Саме таке навчання є рушійною силою творчого висвітлення проблем, формування креативних умінь самостійної діяльності студентів.

Професійно-комунікативне навчання передбачає, перш за все, впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій. Їх використання націлено на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити й генерувати ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Однією з типових форм мультимедійних технологій є мультимедійна презентація.

Мультимедійна презентація – це подання учбової інформації в трьох форматах: відео, аудіо й текстовому (у вигляді слайдів) [2]. Порівняно з традиційними формами навчального процесу мультимедійні презентації мають певні переваги. Їх застосування дає змогу: підвищити інформаційну насиченість заняття та різноманітність представлення матеріалу (текст, графіка, анімація, відео тощо); суттєво підвищити концентрацію уваги й засвоюваність матеріалу; забезпечити доступність і краще сприйняття матеріалу за рахунок паралельного подання інформації в різних модальностях: візуальній і слуховій; завдяки цьому поєднанню відсоток інформації, яку запам’ятовує студент, значно збільшується порівняно з традиційною лекцією; створити викладачу й студентам більш комфортні й креативні умови роботи. Особистий досвід свідчить про те, що за умови висилки основних слайдів заздалегідь (ключова інформація пересилається електронною поштою або розміщується в спеціально створених оболонках для учбових курсів, наприклад у Moodle), студент не витрачає великих зусиль на ведення записів, а концентрує їх для обдумування отриманої інформації та активної участі в процесі заняття. Мультимедійна лекція дає можливість реалізувати одну зі стрижневих ідей гуманної педагогіки – творча співпраця викладача зі студентами.

Великі резерви для підвищення творчого потенціалу студентів пов’язані з використанням презентацій під час не тільки лекцій, але й практичних занять. По-перше, студент отримує навички самостійної підготовки презентації. Вміння надати необхідну інформацію для цільової ауди-

торії в доступному вигляді у відведений час – дуже корисний елемент особистої ефективності. По-друге, такий вид навчальної діяльності студента є достатньо творчим, креативним, сприятиме зростанню його інтелектуального рівня. По-третє, робота над презентацією та її подання – найкращий засіб самостійно розібратися в певному питанні. По-четверте, конкурування між студентами в площині підготовки презентацій має суто творче підґрунтя. Особливу цінність має виконання групових презентацій студентами, де вони також навчаються співпрацювати, використовувати розподіл праці, відповідати за колективні чи загальні результати.

Професійно-комунікативне навчання також передбачає нову якість організації самостійної роботи студентів, яка б допомагала їм розвивати ініціативу, формувати власні погляди, переконання, виховувати почуття відповідальності. Викладач повинен спонукати студентів до різноманітної творчої діяльності в контексті підготовки до вирішення проблемно-пошукових завдань, написання понятійного диктанту чи завдань тестового характеру. Особливою формою самостійної роботи, яка має суто творчу складову, посилює професійну орієнтованість майбутнього фахівця, є науково-дослідна робота.

Істотним фактором оптимізації розвитку творчого потенціалу студентів виступає характер міжособистісного спілкування між викладачами й студентами, розвиток їх партнерських відносин. Переваги партнерства у процесі навчання очевидні: розвиток самостійності особистості студента, свобода чи незалежність в ухваленні рішень з приводу своєї участі та своїх дій, можливість керуватися власними мотивами, спиратися на власні способи діяльності, відносна незалежність від іншого [3]. За рахунок цього розширюється поле діяльності та природним чином “пожваблюється” відповідальність за результат своєї діяльності. Партнерське навчання дає можливість реалізувати себе за рахунок принципу дії “Я сам”.

Ще одним суттєвим напрямом розвитку творчого потенціалу студента є активне впровадження в навчальний процес інтернет-технологій, які стали невід’ємною частиною нашого життя. Маючи в своєму розпорядженні комп’ютер, студент може інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш динамічним, формувати дослідницькі вміння, розвивати комунікативні здібності. Це забезпечує швидке й більш детальне опанування навчального матеріалу, розвиває пізнавальні здібності й розумові якості.

На жаль, практика використання Інтернет-технологій у вузівському освітньому процесі свідчить про наявність суперечностей між: традиційними видами учбово-методичного забезпечення й потребою практики в інноваційних формах використання інтернет-технологій у навчальному процесі; процесом інформатизації освіти й відсутністю загального підходу до навчання студентів сучасних освітніх закладів [4].

У вищих навчальних закладах існує чітке розуміння необхідності формування творчого, Інтернет-орієнтованого способу мислення студентської молоді. Але поки що робота в цьому напрямі йде дуже повільно.

Процес побудови відповідної сучасної матеріальної бази вишів та навчання викладацького складу відбувається вкрай мляво. Це пов'язано, в першу чергу, з недостатнім рівнем розуміння адміністрацією ВНЗ ключової ролі та перспективності використання Інтернету в формуванні сучасного фахівця, низьким рівнем готовності викладачів кваліфіковано організувати самостійну роботу студентів за допомогою Інтернету. Але саме вищі навчальні заклади повинні в найближчий час активно запровадити в навчальний процес інтернет-технології. Всесвітня мережа з погляду її інформаційно-довідкової функції є принципово новою, унікальною освітньою системою, яка вигідно відрізняється від традиційних, застарілих (наприклад, бібліотек з громіздкими каталогами). Цю систему характеризують висока швидкість, динамізм, величезні масштаби й аудиторія.

Освітні інтернет-ресурси – це необмежений доступ до професійної інформації, використання планів уроків, online курсів, Web-сайтів, співпраця з іншими викладачами, обмін інформацією з колегами й експертами з інших країн, об'єднання професійних ресурсів для вирішення спільних завдань. Сучасні студенти, використовуючи можливості Інтернету, можуть обмінюватись досвідом, здобутою інформацією зі своїми колегами, створювати різноманітні наукові товариства, сайти.

Навчальна функція Інтернету для своєї ефективної реалізації потребує зміни менталітету викладачів, більшої відкритості, переходу до інтерактивних методів навчання, відмови від викладацького трансляціонізму й переходу до інтелектуального партнерства зі студентами [5, с. 229]. Для викладача важливо знати, де і як знайти потрібне джерело інформації, як вибирати з великого потоку потрібну й достовірну інформацію, аналізувати її, на основі отриманих і наявних знань вміло опрацьовувати та подавати в доступній формі. Існує безліч різноманітних сайтів, які створені для допомоги викладачу в підготовці до певного заняття. Не викликає сумніву, що навчання студентів стає ефективнішим, якщо викладач володіє інтернет-технологіями й використовує ресурси, можливості Інтернету у своїй практичній діяльності.

Інформаційні технології в навчальному процесі використовуються в таких формах: по-перше, тестові завдання для проміжного контролю знань студентів; по-друге, творчі домашні завдання на рівні самостійної роботи; по-третє, мультимедійні презентації викладачів та студентів, які є суттєвим доповненням до традиційного навчального процесу та значно розширюють можливості якісного засвоєння учбового матеріалу.

Особистий досвід використання інформаційних технологій у проведенні аудиторних занять дає змогу говорити про певні переваги організації навчального процесу порівняно з його традиційними формами. По-перше, стає можливою принципово нова організація самостійної роботи студентів. По-друге, студенти отримують додаткову мотивацію до пізнавальної діяльності. По-третє, зростає інтенсивність навчального процесу. По-четверте, нову якість отримують такі особисті риси студентів, як дисциплінованість і відповідальність.

Інтернет-підтримка навчального процесу може стати фактором становлення творчого потенціалу студентів у існуванні таких умов: наявність у викладача мотивації до підготовки та проведення занять в інтерактивних формах; наявність у студентів умінь та навичок користувача, достатніх для використання інтернет-підтримки; розробка викладачами відповідних методичних, інформаційних матеріалів, тестових завдань; органічна інтеграція інтернет-підтримки в навчальний процес вищого навчального закладу.

**Висновки.** Таким чином, ефективними напрямками розвитку творчого потенціалу студентів у вузівському навчальному процесі, які успішно демонструють свою продуктивність, є такі: впровадження в освітню практику креативного, професійно-комунікативного навчання; розвиток партнерських відносин викладачів і студентів; активне включення інтернет-технологій у навчальний процес. Викладені матеріали не вичерпують проблеми повною мірою. Освітня практика й педагогічна етика мають тенденцію постійно змінюватися. Подальше впровадження в українську освіту принципів болонського процесу, нові соціально-економічні, політичні й культурні умови, зміна ціннісних пріоритетів тягнуть за собою і зміни в правилах та способах взаємодії між тими, хто навчає, й тими, хто навчається. Діалогічна взаємодія несе в собі безмежні можливості для розвитку й саморозвитку студентів і професійного зростання викладача. Професійна етика й майстерність сучасного викладача має ґрунтуватися на принципах поваги, довіри до студента, створення умов для розвитку його творчого потенціалу.

#### **Список використаної літератури**

1. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
2. Интерактивные мультимедийные презентации – коммуникативные технологии нового поколения. – [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ki4.ru/online-branding/36.html>.
3. Атаманчук Ю.М. Партнерські відносини викладача і студента в навчанні: за і проти / Ю.М. Атаманчук // е-журнал “Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”. – 2009. – Вип. 4 .
4. Использование интернет-технологий при обучении студентов гуманитарных специальностей математическим дисциплинам. – [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://planetadisser.com/see/dis\\_96222.html](http://planetadisser.com/see/dis_96222.html).
5. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого : підруч. для науковця / Ю.П. Сурмін. – К., 2006. – 302 с.

*Стаття надійшла до редакції 27.08.2013.*

---

#### **Решетняк С.Б. Развитие творческого потенциала студента в учебном процессе вуза**

*В статье рассмотрены вопросы развития творческого потенциала студента в современном учебном процессе вуза. Выделены и рассмотрены такие направления, как: внедрение в образовательную практику интерактивного обучения, развитие партнерских отношений преподавателей и студентов, активное использование интернет-технологий в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** студент, творческий потенциал, развитие, учебный процесс, интернет-технологии.

### **Reshetnyak S. Developing creative potential of a student in university education**

*The article is dedicated to issues of development of students' creative potential in a modern educational process. This topic is a subject of scientific interest for a number of researchers, including psychologists, teachers, sociologists, philosophers, and others. For example, psycho-pedagogical bases of development of creative personality are examined by B.G. Anan'ev, O.I. Vigovskaya, N.L. Kolominskiy, V.F. Palamarchuk, V.A. Semichenko, and T.I. Suschenko; questions of the organization of educational process in educational establishments – by Y.K. Babanskiy, V.I. Cooper, M.D. Yarmachenko, and others. Despite existing research and array of ideas and technologies offered by these authors, the analysis of current Ukrainian educational process reveals that the problem of educational process organization from the angle of development of students' creative potential higher education requires additional research. The purpose of the article is to analyze the ways of improvement of organization of teaching from the position of development of creative capabilities of students.*

*A concept of “creative potential of student” is defined. According to the author, creative potential of a student is an integrative personal phenomenon, a collection of qualities demonstrated through capabilities, skills, and modern ways of thinking and course of actions, which allow a future specialist to demonstrate high quality results through taking a non-standard approach to educational and scientific assignments. Creative potential of future specialist includes the following: intellect, his general erudition and spiritual qualities, which are expressed through his/her motives and life objectives, including both readiness and ability to take part in their implementation.*

*The article describes the availability of various methods of improvement of educational process that influence the development of creative potential of students. These methods include: constant update of syllabus and materials of educational courses, innovation and improvement of teaching methods, development and implementation of new forms of out-of-classroom student work, and others.*

*Based on personal teaching experience, the author analyzes the following directions of development of creative potential of students in an educational process: introduction of interactive way of teaching, development of partner relations of teachers and students, and active use of internet technologies.*

*The author provides arguments in favor of intense use of multi-media presentations in education process, emphasizing that presentations developed and delivered by students contribute greatly to the development of students' creativity.*

*The article highlights the possibilities of the Internet as an educational tool for developing of creative potential of students under the following conditions: adequate motivation of teachers to learn and use modern Internet technologies in their courses and provide appropriate instructional materials for students; sufficient skills of students in utilizing such possibilities; encouragement and technological support by university administration.*

*This article can be useful to those who are interested in issues higher education pedagogy.*

**Key words:** *student, creative potential, development, teaching process, internet technology.*

## РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ ВІДНОСИН ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВНЗ

*У статті виявлено суперечності розвитку культури міжнаціональних відносин іноземних студентів ВНЗ. Розкрито умови формування культури міжнаціональних відносин студентів. Схарактеризовано поняття, що розкривають проблему міжнаціональних відносин іноземних студентів. Наведено принципи формування культури міжнаціональних відносин студентів у полікультурному освітньому просторі ВНЗ.*

**Ключові слова:** культура міжнаціональних відносин, іноземні студенти, полікультурний освітній простір.

У сучасному світі інтенсивно розвиваються контакти між країнами, одночасно збільшується потік молоді з однієї країни в іншу. Серед багатьох проблем, що виникають у цієї категорії мешканців України, існує проблема їх адаптації до нашого суспільства. Ситуація посилюється тим, що низька культура міжнаціональних відносин студентів перешкоджає конструктивності міжкультурного діалогу, впливає на прояв толерантності в міжнаціональних відносинах. Причинами подібної ситуації є: наявність деструктивних елементів у міжнаціональних взаємодіях – нетерпимість до чужої думки, егоїзм, внутрішня неприязнь, амбітність, категоричність суджень, нездатність іти на компроміс, наявність національних забобонів, непорозуміння реальних процесів, що відбуваються в суспільстві, світі, відсутність у студентів культури розуміння й культури сприйняття відмінностей, втрата правильності сприйняття себе (концепція “Я”) та інших (концепція “Вони”), культуроцентризм.

Ці причини можуть бути усунені в педагогічному процесі, де системоутворювальним фактором є формування культури міжнаціональних відносин студентів у полікультурному освітньому просторі ВНЗ.

Проблема формування культури міжнаціональних відносин молоді досліджувалася в працях таких російських вчених, як Р. Абдулатіпов, А. Азізов, О. Аракелян, М. Аскарова, Г. Волков, М. Кузьмін, О. Митрофанова, В. М’ясіщев, А. Мудрик, Б. Неменський, Ю. Різдвяний, О. Скрябіна, Ф. Харісов, А. Шафікова та інші.

Аналіз досліджень цих авторів дає змогу визначити сутність і значимість міжнаціональних відносин, виділити індикатори формування культури міжнаціональних відносин молоді. Вченими Г. Волковим, А. Доронченковим, В. Крисько, О. Мукаєвою, В. Мухіною, Е. Саракуєвим, М. Тайчіновим проблема культури міжнаціонального спілкування висвітлюється в контексті етнокультурної освіти, етнопедagogіки, етнопсихології, інтернаціонального й цивільно-патріотичного виховання молоді.

У зарубіжній літературі питання полікультурності висвітлюються педагогами Великобританії (Дж. Лінч) і Німеччини (О. Анвайлер, Р. Гольц, С. Люхтенберг та ін.). У дослідженнях В. Гудікунста, Дж. Мартіна встановлено, що культуру інших народів успішно освоюють емоційно розвинені, товариські індивіди, що володіють широтою світогляду, упевненістю, толерантно відносяться до міжкультурних відмінностей (Г. Гудікунст). У працях авторів (П. Адлер, Р. Нортон, Д. Луцкер, Р. Бердвістла та ін.) приділяється увага розвитку особистості, яка вільно орієнтується в різних культурах, тобто міжкультурно-орієнтованої особистості. На формування культури міжнаціональних відносин підростаючого покоління спрямовані дослідження з етнопедагогіки освітнього процесу школи (К. Ахіяяр, Г. Волков, Г. Давлекамова, Е. Ізмайлов, О. Пономарьова, О. Попова, Е. Сокольникова, І. Ханбіков).

**Мета статті** полягає у вивченні проблеми розвитку культури міжнаціональних відносин іноземних громадян, що навчаються в українських вищих навчальних закладах, виявленні суперечності цієї проблеми, характеристиці основних понять, що розкривають проблему міжнаціональних відносин студентів.

У відносинах між студентами в умовах багатонаціонального ВНЗ велике значення набуває етап перетворення знань у потребу дотримання прав і обов'язків представників своєї та іншої національності. Ця потреба може бути затребувана тоді, коли від особистості студента потрібні реальні дії і вчинки, тобто: дотримання прав людини, національних меншин, прагнення до соціальної справедливості, відповідність законам моральності та інші.

Актуалізація проблем у розвитку міжнаціональних відносин студентської молоді в системі вищої педагогічної освіти обумовлена суперечностями між:

- суспільною потребою в гармонізації міжнаціональних відносин студентської молоді та реальною практикою освітнього процесу в багатонаціональному ВНЗ;
- деклараціями безконфліктності міжнаціональних відносин як у суспільстві, так і в системі освіти, та стихійним характером рішень міжнаціональних проблем у молодіжному середовищі;
- необхідністю систематичного моніторингу розвитку міжнаціональних відносин студентів і вузьким спектром діагностичних методик, що визначають стан міжнаціональних відносин у молодіжному середовищі [4].

Вся історія міжнаціональних відносин – це діалог культур, який пронизує структуру міжнаціональної взаємодії і за своєю суттю є засобом здійснення комунікаційних зв'язків, умовою взаєморозуміння і взаємодії народів.

Теоретичний аналіз проблеми культури міжнаціональних відносин молоді показав, що необхідно систематично вдосконалювати й оновлювати навчально-виховний процес, створюючи необхідні умови для конструкти-

вного міжнаціонального діалогу, оскільки освоєння міжнаціональних відносин починається з усвідомлення цінностей, норм та їх проявів у міжкультурних ситуаціях [3].

Можна виділити такі умови формування культури міжнаціональних відносин студентів: створення толерантного полікультурного освітнього простору, що містить різні міжкультурні ситуації; сприятливий етносоціально-психологічний клімат, етнопедагогічне просвітництво студентської молоді для розширення й поглиблення етнокультурних знань про інших, про способи міжкультурної взаємодії; реалізація етнотолерантної установки на формування культури міжнаціональних відносин молоді, що складається з готовності і здатності студентів до конструктивних міжнаціональних відносин; організація міжкультурної освіти на основі інтеграції міжкультурного аспекту у зміст дисциплін ВНЗ, включення студентської молоді в активну міжкультурну взаємодію з метою формування значущих особистісних якостей [1].

Міжкультурна освіта студентської молоді може не тільки звести до мінімуму “культурний шок” і збільшити досвід міжкультурного спілкування, але й сприяти конструктивним міжнаціональним відносинам, оптимальному діалогу в різних сферах життя, і навчити бути більш терпимими в людських взаєминах.

Аналіз наукової літератури дав змогу виділити поняття, що розкривають міжнаціональні відносини студентів:

– “полікультурний освітній простір ВНЗ” як міжкультурне середовище соціальної адаптації студентів, де створені умови, що сприяють розвитку кожної особистості; відбувається одночасне освоєння, осмислення й усвідомлення власної культури та культури інших народів; середовище, яке готує студентів до безконфліктної взаємодії з представниками інших культур на основі засвоєння загальнолюдських цінностей; це освітній простір, який покликано для реалізації гуманізації відносин з представниками різних національностей;

– “культура міжнаціональних відносин” як висока ступінь міжнаціональних духовних, економічних та інших зв’язків різних народів, що проявляється у дотриманні певного морального такту і взаємної поваги, толерантності людей різних національностей один до одного, в спілкуванні й неприпустимості будь-якої зневаги до мови, національних звичаїв і традицій інших народів; передбачає розвинене почуття патріотизму, етнокультурної толерантності, асертивності, саморефлексії, етноатракції тощо;

– “етноорієнтована особистість” – це особистість, ціннісно-орієнтована на національну культуру, загальнолюдські цінності й міжкультурний діалог, яка характеризується сформованістю значущих особистісних якостей; особистість, здатна захищати й відстоювати свої інтереси, не завдаючи шкоди оточуючим, забезпечуючи при цьому нормальну повноцінну взаємодію з оточуючими, вирішуючи конфлікти й розбіжності мирним шляхом на основі толерантності;

– “менталітет толерантності” розуміється як здатність і готовність етноорієнтованої особистості приймати ідеї, думки, погляди, відмінні від власних, проявляти повагу, розуміння, визнання різноманіття культур;

– “інтелект міжнаціональних відносин” розкривається як здатність особистості розуміти розбіжності, проявляти конструктивність, емпатію, асертивність як схильність до раціональних дій у міжнаціональних контактах, допомагає перетворювати партнерів по спілкуванню в друзів і союзників та завойовувати активну підтримку з їхнього боку [2].

Маркова Н. сформулювала такі принципи формування культури міжнаціональних відносин студентів у полікультурному освітньому просторі ВНЗ. Принцип етносприйняття поколіннями культурних цінностей пов'язаний з необхідністю збереження культури й передачі культурної інформації кожному поколінню. Принцип політолерантності відображає виховання толерантного ставлення до людини іншої національності, яке виражається у прийнятті та розумінні представників інших культур; виховання терпимості до чужих думок і вірувань. Принцип інкультурації передбачає процес входження людини в культуру свого народу, який починається з моменту народження, з його поступового входження, включення в навколишній світ і триває все життя. Принцип акультурації являє собою процес входження людини в іншу культуру, формування умінь розуміти, приймати, поважати культурні відмінності, розвиток культурного плюралізму. Принцип організації міжкультурної діяльності студентів розкриває здатність (нездатність) кожної людини взаємодіяти з партнером з позиції толерантності, емпатії, визнання рівноцінності поглядів, бачення особистості в кожній людині, прояв людського ставлення: взаємоповага, взаємовизнання, коректність, співтворчість і співробітництво, що дуже важливо в міжнаціональних відносинах для досягнення консенсусу. Принцип прояву асертивності в міжнаціональних відносинах полягає у здатності студента будь-якої національності відстоювати й захищати свої інтереси, домагаючись своїх цілей, не заподіюючи шкоди іншій людині. Принцип припускає, що реалізація інтересів будь-якої людини буде умовою здійснення інтересів інших людей, як це відбувається в стратегії толерантної співпраці й компромісу [5].

**Висновки.** Стан міжнаціональних відносин у багатонаціональному українському суспільстві відбивається і на системі освіти, в тому числі й вищої. Система вищої освіти може виступати в ролі регулятора гармонійного розвитку міжнаціональних відносин у суспільстві, якщо управління педагогічним процесом буде здійснюватись з урахуванням багатонаціонального характеру освітнього простору. Мультикультурний підхід в організації педагогічного процесу ВНЗ може бути адресований усім суб'єктам як міжособистісних, так і міжнаціональних відносин, тільки тоді він буде відповідати принципам демократії, толерантності.

### Список використаної літератури

1. Абсаямова А.Г. “Мультикультурализм” в постсоветском образовательном пространстве: методология понятия / А.Г. Абсаямова // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2005. – № 5. – С. 12–17.
2. Горбач Н.Я. Культура міжнаціонального спілкування / Назар Якович Горбач. – Львів : Каменяр, 1990. – 96 с.
3. Загорская Н.С. Культура межнационального общения: (этико-социологический анализ) : дисс. ... канд. соц. наук / Н.С. Загорская. – Минск : Изд-во БГПУ, 1990. – 193 с.
4. Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур : коллектив. монограф. / ред. Л.И. Гришаева, М.К. Попова. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 219 с.
5. Кутьева В.М. Культура межнационального общения / В.М. Кутьева, С.К. Бондырева // Педагогика. – 1991. – № 3. – С. 9–25.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2013.

---

### **Руденко Н.В. Развитие культуры межнациональных отношений иностранных студентов в поликультурном образовательном пространстве вузов**

*В статье выявлены противоречия развития культуры межнациональных отношений иностранных студентов вузов. Раскрыты условия формирования культуры межнациональных отношений студентов. Охарактеризованы понятия, раскрывающие проблему межнациональных отношений иностранных студентов. Приведены принципы формирования культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза.*

**Ключевые слова:** культура межнациональных отношений, иностранные студенты, поликультурное образовательное пространство.

### **Rudenko N. Developing to culture of international relations of foreign students in policultural educational environment of universities**

*In today's world of rapidly developing contacts between countries, at the same time the flow of young people from one country to another is increasing. Among many problems in this educational, there is a problem of foreign students' adaptation to Ukrainian society.*

*A theoretical problem analysis of culture of youth international relationships has shown that it is necessary to improve and update the educational process systematically by creating necessary conditions for a constructive international dialogue.*

*There are the following conditions to form culture of international relationships students: creation of a tolerant multicultural educational environment that contains a variety of cross-cultural situations; favorable ethno-social and psychological climate, ethnopedagogical students education to broaden and deepen ethnic and cultural knowledge about other nations, ways of cross-cultural interaction, organization of intercultural education through the integration of the intercultural aspect into the university curriculum and others.*

*An analysis of the scientific literature gave the possibility to identify concepts revealing students international relationships: “multicultural educational environment of university”, “culture of international relationships”, “ethnically oriented personality”, “mentality of tolerance”, “intelligence of international relationships”.*

*The following principles of the culture of international students relationships in multicultural educational environment of university are formulated. The principle ethnocontinuity of generations with cultural values associated with the need to keep the culture and the cultural transmission of information to each generation. The principle of ethnocommunication necessity no nation cannot fully develop without dialogue and interaction with other nations. Principle of politolerance reflects the education of tolerance attitude to a*

---

*person of a different nationality, which is reflected in the acceptance and understanding of other cultures representatives. The principle of inculturation involves the process of entering into human culture of his/her own culture. The principle of acculturation is the process of entering a person in a different culture, the formation of abilities to understand, accept and respect cultural differences, cultural pluralism development. The organizing principle of students cross-cultural activities reveals the (in) ability of each person to interact with a partner from a position of tolerance, empathy, recognition of equivalence of attitudes, visions of personality in each person, showing mutual respect, mutual recognition, correctness, co-operation, which is very important in international ways to achieve consensus. The principle of showing assertiveness in international relationships is the ability of the student of any nationality to assert and defend their interests, achieving their goals, without causing harm to another person. The realization of interests of any person will be a condition of the interests of others, as it is in the strategy of tolerance cooperation and compromise.*

**Key words:** *culture of international relationships, foreign students, policultural educational environment.*

УДК 378.147

Н.В. САЄНКО

## СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*В статті розглянуто стан, тенденції та перспективи розвитку вищої освіти в різних країнах, окреслено завдання, що є типовими для більшості університетів світу, включаючи українські. Підкреслено роль університетів у вирішенні проблем сучасного суспільства.*

**Ключові слова:** вища освіта, університет, світові тенденції, конкурентоспроможність.

Упродовж останніх десятиліть учені констатують кризу індустріальної організації суспільства й економіки, яка виявляється в наборі регіональних, технологічних і гуманітарних проблем, що поглиблюються. Вони зазначають, що майбутнє будь-якої країни багато в чому залежить від третичної (професійної) освіти. У сучасному світі різких соціальних коливань, наукоємних економічних систем і глобальної інтеграції, що наростає, часто саме вища освіта зумовлює відмінність в економічному розвитку країн.

З метою забезпечення високого рівня освіти мають з'явитися університети нового типу ("проблемнозорієнтовані" або "інноваційні" університети) для підготовки фахівців, здатних проектувати нові види діяльності і забезпечувати трансформацію вже існуючих галузей і територій відповідно до викликів часу. Університетам у всьому світі, у тому числі й вітчизняним, необхідно готувати фахівців, здатних мислити за межами існуючих загальноприйнятих уявлень; вирішувати завдання, що досі не мали вирішення; діяти практично, беручи на себе відповідальність за проект і команду в ситуації невизначеності, обмеженості ресурсів і персонального ризику; доводити свою ефективність реальними досягненнями і результатами [3].

Для планування майбутнього розвитку третичної освіти у власній країні потрібне чітке уявлення про стан, проблеми, тенденції, завдання сучасних університетів у всьому світі, що часто виявляються для них загальними, оскільки глобалізаційні процеси все більше нівелюють відмінності в системах підготовки в різних регіонах планети.

Проблеми вищої освіти висвітлено в працях І. Балицької, Я. Болубаша, Л. Дохикян, О. Коренькової, Є. Савіних, В. Сленькань, А. Суббето та інших дослідників. Проте відсутність конкретних прикладних знань про сучасний комплекс ефективних освітніх технологій, що використовуються в системі вищої спеціальної освіти країн з розвинутою ринковою економікою, є одним з основних стримувальних чинників розвитку вітчизняної освіти. Хотілося б мати чіткіше розуміння особливостей і перспектив розвитку сучасної вищої школи, що дало б змогу висвітлити слабкі місця вітчизняної системи вищої освіти, окреслити шляхи їх усунення – це дасть Україні можливість іти в ногу зі світовими процесами.

*Мета статті* – охарактеризувати стан, проблеми, тенденції розвитку і завдання, що є типовими для більшості університетів світу, включаючи вітчизняні.

Практично всі жителі будь-якої країни не задоволені станом її вищої освіти. Наприклад, у США критиці піддаються такі моменти: кожен восьмий з високоталановитих випускників середньої школи не продовжує навчання в коледжі; тільки половина студентів, які вступають до коледжу, щоб отримати ступінь бакалавра, досягає своєї мети; стандартні тести свідчать про те, що у випускників вищих навчальних закладів спостерігається неухильний спад мовленнєвих навичок; навчальна програма коледжів надмірно зорієнтована на професіоналізацію, що викликає побоювання в тому, що освіта, яка надається коледжами, перестає розвивати в студентах “усвідомлення причетності до загальних цінностей і знань”, що здавна об’єднує американців у єдине ціле [1].

Найбільше нарікань викликає якість підготовки фахівців, під якою розуміють затребуваність цього фахівця суспільством [2].

Престижні університети й коледжі мають хорошу репутацію за рахунок високих вимог і відмінної якості навчання. Проте є й інші навчальні заклади, відомі як “фабрики дипломів”, у яких студенти відвідують заняття, складають іспити і після закінчення стають якщо і компетентними, однак не видатними дослідниками й фахівцями. Рівень престижу навчального закладу залежить від якості викладацького складу, рівня дослідницьких можливостей, коштів, що виділяються на бібліотеки, спеціальні програми тощо, кількості абітурієнтів, тобто, іншими словами, від того, “наскільки вибірним може собі дозволити бути навчальний заклад у відборі студентів” [1].

Забезпечуючи якість підготовки, університет забезпечує набір студентів і, відповідно, грошові вливання, які дають змогу розвивати інфраструктуру університету, проводити науково-дослідну роботу на високому рівні та, найголовніше, гарантують конкурентоспроможність ВНЗ.

Прагнення до підвищення якості підготовки характерне і природне для усіх ВНЗ, проте у вищій освіті існують тенденції, що безпосередньо впливають на міру реалізації цього прагнення. Серед них є як позитивні, так і негативні, але в будь-якому разі Україна не повинна їх ігнорувати, а має вбирати все те краще, що є в університетах інших країн, і коригувати наявні негативні явища.

Університети пострадянського простору намагаються конкурувати в рейтингах зі світовими грандами, проте їм бракує ресурсів, часу, репутації. Статистика свідчить: середній вік університету світового класу – 180 років, а більше ніж 45% нобелівських лауреатів є випускниками всього 12 університетів [3]. Щоб відновити міжнародну конкурентоспроможність вітчизняної вищої школи, необхідно ретельно аналізувати й раціонально використовувати зарубіжний досвід, але при цьому розробляти й застосовувати власний підхід до вирішення проблем вищої освіти.

Однією з тенденцій третичної освіти впродовж ХХ та початку ХХІ ст. є те, що вона розвивається у напрямі зростання її доступності та масовіза-

ції. За даними ЮНЕСКО, у найближчі 30 років університетська освіта охопить більше людей, ніж за всю попередню історію цивілізації [3].

Зростає доступ до освіти. Значне поширення участі населення у вищій освіті в більшості регіонів пояснюється модернізацією країн і зростанням середнього класу. Як зазначала нобелівський лауреат, професор Гарвардського університету А. Сен, розвиток людських здібностей за допомогою освіти не можна зупинити, оскільки цей процес одночасно задовольняє потреби як суспільства і промисловості, так і кожної окремої особи [6].

Усюди висуваються концепції освітньої активності впродовж усього життя. При цьому новий акцент робиться на університетську освіту й роль післяуніверситетської освіти у світі, що нестримно змінюється.

У всі часи університети значно впливали на культурний розвиток суспільства. Із центрів навчання молоді, підготовки і проведення наукової роботи вони перетворюються на центри безперервної освіти, навчання і перепідготовки дорослого населення, освітні центри, що об'єднують мережі різних навчальних закладів, і реалізують нові види діяльності.

Відбувається зміна технологій навчання відповідно до сучасних технічних і соціогуманітарних досягнень. Зазнає істотних змін лекційно-семінарська модель навчання, починають активно використовуватися online-курси, розроблені кращими університетами. Університети переходять на активні методи навчання, чому сприяє інформаційна, комунікаційна й технологічна революція.

Останнім часом під тиском таких чинників, як повсюдне підвищення попиту на фахівців, втрата країнами Заходу очевидної освітньої переваги, зростання конкуренції з боку нових азіатських економік, активізувався процес глобалізації вищої освіти. Інтернет і доступна вартість повітряних перельотів створили такі сприятливі умови глобалізації, інтеграції і конвергенції, що вперше в історії стала реальною можливість існування єдиної світової спільноти. Вища освіта, що долає національні межі, є центральною рушійною силою інтеграційного процесу. На цьому фоні відбувається її глобальна трансформація, наприклад, створюються глобальні освітні мережі. Лідери за інтенсивністю зростання таких мереж – університети. Щорічні рейтинги Webometrics свідчать про вибуховий темп зростання їх активності в Інтернеті. Кожен дослідницький університет є головним користувачем мережевих комунікацій для передачі складних і об'ємних даних і для співпраці в режимі реального часу через свою систему інтернет-трафіку та дистанційні курси навчання [6].

Знання і дослідження стають серцевиною економік і культур окремих націй.

Провідні дослідницькі країни Азії посилено піклуються про прискорене “вирощування креативної культури”. Для цього використовуються різні методи, включаючи вдосконалення процедур видачі в'їзних віз для іноземних дослідників, будівництво міських технопарків та інших формувань, у яких інноватори в галузі мистецтва, громадських і технічних наук могли б об'єднатися для взаємного “запліднення” креативними ідеями.

Змінюється структура університетів. Деякі глобальні дослідницькі університети є одночасно й дослідницькими, й освітніми ВНЗ. Інші університети фокусуються переважно на дослідженнях і виявляють вибірковість під час набору студентів, віддаляючи себе від масового навчання. Лише в деяких країнах вдається налагодити баланс поділу праці між університетами в цьому плані.

Насправді обидва типи університетів можуть працювати ефективно за умови правильного балансу їх функцій. Оптимальний баланс дослідницької й освітньої функцій міжнародних університетів усе частіше стає основою економічного розвитку цілих регіонів [6].

У вищій школі розвиваються ринкові сили, виникла конкуренція між новими провайдерами третичної освіти і традиційними ВНЗ, яким раніше належала монополія в цій сфері. Нові провайдери функціонують у “безмежному” освітньому середовищі й використовують абсолютно інші моделі організації і доставки, засновані на застосуванні інноваційних комунікативних технологій. Виникають нові глобальні ринки провідних кадрів.

Відбувається масове оновлення кадрів, які працюють у вищій освіті. Кожен університет, що претендує на входження в міжнародні рейтинги, постає перед необхідністю наймати на міжнародному академічному ринку сотні професорів, дослідників і адміністраторів.

В останні двадцять років у вищій освіті з'явилася тенденція навчання англійською мовою як альтернатива навчанню рідною. Ця тенденція набуває розвитку в країнах Скандинавії, в Німеччині, Франції, Італії, в державах Центральної і Східної Європи, в Південній Кореї. Це має як позитивні, так і негативні наслідки. Викладання англійською мовою визначається як еквівалент інтернаціоналізації; з іншого боку, така глобальна популяризація англійської мови призводить до зниження інтересу до інших іноземних мов. Підвищуючи якість володіння іноземною мовою, ця тенденція робить очевидною потребу в додатковій мовній підготовці на первинній і вторинній стадіях (дитячий садок і школа) – разом з активізацією мовної освіти у ВНЗ.

Необхідна розробка більш функціонального й селективного підходу до навчання англійською мовою, що потребує об'єднання зусиль у межах завдання підвищення якості володіння англійською мовою.

Усе більше студентів, які вступають до університетів і коледжів, вибирають спеціальності, пов'язані зі світом бізнесу, деякі країни відчувають нестачу абітурієнтів, які вступають на технічні спеціальності.

Раніше технічна освіта в Україні, як і в інших республіках колишнього Радянського Союзу, вважалася досить престижною. Багато молодих людей мріяли про те, щоб стати вченими, інженерами, дослідниками. Здавалося, у наше століття стрімкого розвитку технологій тенденція повинна була б зберегтися, але у зв'язку з особливостями історичного періоду 1990-х рр. ця популярність зійшла нанівець. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що в ті роки наука не отримувала належного фінансування і прийшла в занепад, абітурієнтам доводилося зупиняти свій вибір на більш прибут-

кових спеціальностях. Тоді особливо бурхливо розвивався приватний сектор економіки, а також ринок юридичних послуг, тому велика частина випускників спрямовувалася саме туди. Сьогодні ж ситуація дещо інша, і технічні спеціальності починають, нарешті, мати заслужений попит серед абітурієнтів. Звичайно, в основному, попит підвищився на спеціальності у сфері інформаційних технологій, але й машинобудівні спеціальності також в останні декілька років стають більш популярними порівняно з попередніми роками.

У зв'язку зі швидким розвитком високих технологій багато експертів передбачають, що в найближчі декілька років найбільш затребуваними спеціальностями стануть саме технічні, причому не лише пов'язані з інформаційними технологіями, а й інженерні, технологічні, машинобудівні. Відповідно, і професійна технічна освіта має стати більш популярною серед абітурієнтів [5].

З негативних тенденцій можна виділити такі.

Сьогодні відбувається докорінна трансформація освіти в країнах пострадянського простору у зв'язку з підписанням Болонського договору, відповідно до якого ми намагаємося реформувати вищу освіту за зразком країн Європейської спільноти. У процесі цього реформування суспільству пропонують позитивні аспекти перетворення – визнання дипломів вітчизняних ВНЗ за кордоном, ширшу інтеграцію молодих фахівців у міжнародні виробничі відносини. Одним із ключових компонентів Болонської декларації є перехід до використання залікових одиниць (кредитів) у навчальному процесі. Кредитна система повністю відповідає концепції відкритої освіти, оскільки виділення блоків знань (модулів/кредитів) (за наявності певної бази початкових знань) дає студентові змогу самостійно вибрати індивідуальну траєкторію навчання і добре вписується в концепцію “освіта крізь усе життя”. При цьому відбувається активне впровадження комп'ютерної техніки й різного типу тестувань у процес навчання й контролю знань, тобто вільно або мимоволі усувається “людський чинник” у навчально-виховному процесі. Проте не слід забувати, що на цей процес значно впливають не лише “умисні” вихователі (школа, ВНЗ), а й “неумисні”: суспільство, сім'я, релігія. Саме чинник виховання втрачається при знеособленому введенні кредитної системи, системі дистанційного навчання. Фахівець стає додатком до комп'ютера, конвеєра, верстата з числовим програмним управлінням. Вища технічна освіта починає “виробляти” бездушних фахівців, вихованих телебаченням, Інтернетом і коміксами [2]. Наслідки такого шляху трансформації вищої освіти важко прогнозувати, але навряд чи вони будуть цілком позитивними.

У деяких країнах пострадянського простору виник сумний феномен платної освіти, коли багато студентів вважають, що якщо вони заплатили гроші, професор просто зобов'язаний поставити їм позитивну оцінку. Ці студенти не розуміють, що вони заплатили за право доступу до знань, що за свої гроші вони повинні вимагати знань. Однак у багатьох ВНЗ останнім

часом можна відкупитися від лабораторної роботи, практикуму, курсової роботи, “купити” залік, іспит, якщо є гроші.

Ураховуючи, що параметри погіршуються, такий процес можна назвати деструкцією або руйнуванням системи радянської освіти [4], в якій було багато позитивного.

Ґрунтуючись на аналізі праць низки авторів [7], виділимо завдання, що постають перед університетами більшості країн, включаючи Україну. Суспільству слід підтримувати заклади вищої освіти, оскільки саме вкладення у вищу школу повертаються у вигляді довгострокових громадських благ, особливо важливих для економічного розвитку, в тому числі таких, як довготривалі надходження від фундаментальних досліджень, розвиток технології і соціальна згуртованість. Крім того, є люди, які успішно закінчили середню школу, але опинилися в не вигідному становищі через соціальне походження або національність. У цьому випадку потрібне урядове регулювання для забезпечення рівних можливостей доступу до подальшої освіти. Університети мають прагнути до універсальності і ще більшої всебічності, ніж раніше; забезпечувати доступність для кожного третього рівня освіти, як доступні початкова й середня освіта; гарантувати доступність освіти впродовж усього життя людини, коли виникає в цьому необхідність, у вигляді короткострокового навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації, дистанційного навчання, екстернату і т. д.; трансформувати гуманістичні цінності, відігравати універсальну етичну роль, здійснювати керівництво в період криз.

Університетам належить попереджальна і прогностична роль у визначенні форм майбутнього життя – бути “дозорною вежею”, з висоти якої ведеться спостереження за тим, що відбувається у світі, попереджати суспільство, допомагати урядам, парламентам приймати рішення, проводити наукові дослідження, вивчати соціальні, економічні, політичні тенденції в рамках міждисциплінарних підходів; підтримувати якість, системність і високі стандарти освіти й етики; розвивати різні форми й нові інформаційні технології в освіті, пропонувати широкі можливості для підготовки студентів як громадян для життя в суспільстві. Університети мають зберігати наукову критичність, об’єктивність, політичний нейтралітет; надавати можливість урядам приймати правильні рішення.

**Висновки.** У статті визначено ключові тенденції розвитку вищої освіти на найближче десятиліття, що дає змогу стверджувати про появу нової парадигми вищої освіти.

Уряди повинні сприяти зростанню інноваційного характеру закладів вищої школи, їх готовності відповідати вимогам глобальної конкурентної наукоємної економіки.

Діячі у сфері політики, державного управління, освіти мають скористатися можливостями, які третична освіта в поєднанні з інформаційними мережами й новими технологіями надає для підвищення продуктивності й досягнення економічного зростання, враховувати збільшення міжнародної

конкуренції за залучення кваліфікованого персоналу, яке спричиняє втрату інтелектуальних ресурсів.

Секретом життєздатності такого співтовариства, як університет, є його здатність знаходити нові шляхи розвитку, розробляти нові комбінаторні моделі і стратегії, змінювати свою внутрішню культуру й оновлювати зовнішню місію, що потребує зміни структури університетів.

#### **Список використаної літератури**

1. Высшее образование в США. – Langust Agency 1999–2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.langust.ru/review/high\\_usa.shtml](http://www.langust.ru/review/high_usa.shtml).
2. Ермолаев Ю.В. Высшее техническое образование в контексте педагогической антропологии / Ю.В. Ермолаев // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 3. – С. 78–79.
3. Корячков Ю.В. Тенденции развития высшего профессионального образования в зарубежных странах / Ю.В. Корячков, С.В. Иванов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – С. 57–61.
4. Парахонский А.П. Современные тенденции в высшем образовании России / А.П. Парахонский // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3. – С. 91–92.
5. Сергиенко Е. Высшее техническое образование: перспективы в будущем [Электронный ресурс] / Е. Сергиенко. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/139/vyisshee-tehnicheskoe-obrazovanie-perspektivy-v-buduschem>.
6. Фролов А.В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации [Электронный ресурс] / А.В. Фролов // Alma Mater. – 2012. – № 11. – Режим доступа: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2011/11/24/264/>.
7. The World Bank. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. – Washington D.C. : The World Bank, 2002 ; Европейская программа перемен в высшем образовании в XXI в. – CRE action. – 1997. – № 111. – Р. 43–150.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2013.*

---

#### **Saenko N.V. World tendencies of development education**

*In the article the state, tendencies and perspectives of higher education development in various countries are considered; the tasks typical for most universities including Ukrainian ones are pointed out.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, университет, мировые тенденции, конкурентоспособность.*

#### **Saenko N. World tendencies of development education**

*In the article the state, tendencies and perspectives of higher education development in various countries are considered; the tasks typical for most universities including Ukrainian ones are pointed out.*

*To provide a high level of education a new type of innovation universities should appear to train specialists capable of ensuring transformation of economy and society.*

*The state and problems of universities all over the world are mostly common since the globalization processes are leveling differences in the system of education in various regions of the planet. There are both positive and negative tendencies in the development of tertiary education in the world, so Ukraine should try to adopt the best ideas and correct available negative phenomena.*

*The following tendencies are pointed out in the article. Universities all over the world are becoming more and more accessible. From the centres of training students they are being transformed into the centres of continuous education, training and retraining of adult*

population. Educational technologies are changing due to new technical achievements. The lecture and seminar model of education is being transformed, on-line courses are being introduced more and more actively. The Internet and accessible cost of flights make it possible to integrate and converge, higher education being the central moving force of the integration process. Knowledge and research are becoming the core of many nations and economies.

The structure of the universities is changing. Some universities are both research and educational at the same time. The optimal balance of research and educational functions of international universities is more and more often becoming the foundation for the development of big regions. The globalized markets of personnel appear. New providers operate in practically limitless educational environment and use completely new models of education organization and delivery based on the implementation of innovative communication technologies.

Over the last twenty years there have appeared the tendency to teach in the English language as an alternative to teaching in the native one. This tendency has both positive and negative effects. On the one hand, teaching in English is considered as an equivalent of internationalization, on the other hand, such global popularity of the English language leads to diminishing interest to other foreign languages. In any case, development of more functional and selective approach is needed to increase the quality of English knowledge.

Due to rapid development of high technologies many experts predict increasing demand for specialties connected with engineering that will become popular among applicants to universities.

As a result of entering the Bologna process some experts are afraid of depersonalization of the educational and upbringing process because of credit and module system and wide spreading of on-line courses.

However, the role of universities in solving the problems of modern society cannot be underestimated.

**Key words:** higher education, university, world tendencies, competitiveness.

УДК 81'271:615.15

С.Є. ТРЕГУБ

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті проаналізовано значущість педагогічних умов для формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів, здійснено аналіз художньої, соціальної, наукової інформації крізь призму важливості формування фахового мовлення.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, формування, культура фахового мовлення фармацевтів.

На сучасному етапі стратегічного розвитку системи національної освіти та з метою підвищення рівня охорони здоров'я населення України загострюється суперечність між потребою суспільства в фармацевтах-професіоналах і рівнем їх підготовки у вищих закладах освіти, яка закономірно вимагає проведення дослідження педагогічних умов формування у майбутнього фармацевта культури фахового мовлення, які б забезпечили послідовне, цілеспрямоване й ефективне вирішення зазначеної проблеми.

Не викликає сумніву той факт, що педагогічні умови слід створювати у процесі формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів. Адже необхідність їх зумовлена тим, що мовленнєва культура особистості належить до числа складних і динамічних явищ. По-перше, вона має досить складну структуру і спирається у своєму функціонуванні не лише на засвоєну систему норм і правил, але й на прояви емоційно-чуттєвого, організаційно-вольового характеру. По-друге, мовленнєва культура весь час еволюціонує, набуває якісних і кількісних змін. Підвищення рівня КФМ поетапно забезпечується шляхом надання необхідної педагогічної допомоги з боку досвідчених і кваліфікованих спеціалістів у цій сфері знань. Таким чином, **метою статті** є визначення умов формування культури фахового мовлення фармацевтів.

Визначені педагогічні умови формування культури фахового мовлення, що залежать від структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), мають бути реалізовані в навчальному процесі:

1. Використання відповідних методів організації навчального процесу, що забезпечують високу інтенсивність і якість комунікації студентів у навчальному процесі.

2. Включення до змісту мовної підготовки навчальної інформації, орієнтованої на послідовне й систематичне формування культури фахового мовлення.

3. Залучення студентів через різні способи до активної пізнавальної діяльності з виконання спеціальних пізнавальних завдань і вправ різного рівня складності, що забезпечують послідовне й систематичне формування культури фахового мовлення.

Усвідомлення необхідності створення належних педагогічних умов для забезпечення мовленнєвої підготовки майбутніх фармацевтів спонукає вчених, викладачів вищих медичних навчальних закладів і методистів до пошуку. У результаті сутність педагогічних умов формування КФМ у майбутніх фармацевтів інтерпретується по-різному.

Своє розуміння сутності педагогічних умов формування культури фахового мовлення у майбутніх фармацевтів науковці пов'язують, передусім, з оптимальним використанням найважливіших форм організації навчальної і виховної роботи зі студентами. Дійсно, форма навчання і виховання є організованою структурою педагогічного впливу. Педагоги вбачають своїм завданням якомога ефективніше використовувати наданий їм час і можливість впливати на свідомість і поведінку майбутніх фармацевтів, їх готовність до фахового мовлення.

На основі теоретичного аналізу змісту педагогічних умов формування КФМ можна зазначити, що педагогічне забезпечення процесу формування культури фахового мовлення у майбутніх фармацевтів передбачає використання інформаційних і організаційних методів.

Прийняття такого рішення зумовлене тим, що культура фахового мовлення є водночас результатом освоєння, пізнання досвіду професійного мовлення, а також генеруючою основою мовленнєвих дій і поведінки провізора. Зауважимо, що обидва компоненти культури фахового мовлення (розвинена свідомість і актуалізована діяльність) фармацевта взаємопов'язані і впливають один на одного. Так, наявність повноцінних знань про предмет і об'єкт КФМ дає змогу фармацевту на відповідному рівні взаємодіяти з людьми, встановлювати безпосередній зв'язок збагачує мовленнєвий досвід провізора, робить його мовленнєві, комунікативні якості більш змістовними.

Отже, перше завдання педагогічного забезпечення процесу ефективного формування культури фахового мовлення у майбутніх фармацевтів полягає в тому, щоб допомогти їм на основі інформаційного методу отримати необхідні знання, сформувані власні поняття й уявлення про фахове мовлення, його зміст і функції. Друге завдання стосується надання майбутнім фармацевтам допомоги в організації власної мовленнєвої діяльності, тобто їх взаємодії з пацієнтами.

Розуміння цього дає нам змогу обґрунтувати педагогічні умови, що необхідні для успішного вирішення зазначеної проблеми та розкрити їх зміст.

*Використання відповідних методів організації навчального процесу, що забезпечують високу інтенсивність і якість комунікації студентів у навчальному процесі є важливою педагогічною умовою мовленнєвої підготовки студентів, допомагає у відведеній для цього час впливати на їх почуття, поняття, уявлення і тим самим вирішувати визначені завдання.*

Поняття "метод навчання" дослідники визначають як взаємопов'язану діяльність викладача й учнів, спрямовану на засвоєння учнями системи знань, набуття вмінь і навичок, їх виховання й загальний розвиток. У процесі формування культури фахового мовлення в майбутніх фармацевтів можуть

бути використані різні методи організації навчального процесу – словесні, наочні, практичні. Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання й вікових особливостей студентів сприяє розвиткові пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використання набутих знань на практиці, готує до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд.

У навчально-виховному процесі вищої медичної школи відбувається взаємодія викладачів і студентів, яка передбачає обмін інформацією, виявлення особистісного ставлення до проблеми фахового мовлення, організацію конкретних видів діяльності пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, комунікативного й творчого характеру. Отже, цей процес набуває певного змісту, засвідчує про активність учасників навчально-виховного діалогу. Забезпечити належний рівень обговорення актуальних питань фахового мовлення, залучити студентів до творчої співпраці на заняттях і виховних заходах стає можливим завдяки певним методам навчально-виховної роботи.

Інформація подається студентам через слово викладача, а сприймання її здійснюється у процесі слухання – бесіда, пояснення, розповідь, лекція, інструктаж. За їх допомогою відбувається отримання і сприйняття майбутніми фармацевтами необхідної навчальної інформації щодо культури фахового мовлення, її компонентів і особливостей.

Основним джерелом інформації з культури фахового мовлення у використанні цих методів є слово вчителя. Від його точності, яскравості, емоційності, забарвленості, міміки, жестів залежить ефективність сприймання студентами необхідного для майбутньої професійної діяльності матеріалу.

Наочні методи навчання – ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження. Активна й діяльна сутність людини вимагає, щоб студент здобував знання не тільки з підручників, а й безпосередньо з життя, власних спостережень за культурою мовлення інших людей, зокрема фармацевтів-професіоналів, які допоможуть набутти навичок професійної мовленнєвої діяльності як під час навчання, так і на практиці.

Практичні методи навчання – вправи (коментовані, тренувальні, творчі тощо), практичні, дослідні й самостійні (позааудиторні) роботи. Ці методи сприяють поєднанню теорії з практикою, формуванню у студентів активності, допитливості, творчої уяви, вміння зосереджуватися, спонукають до самостійної пошукової діяльності. У практичній діяльності викладача ВНЗ словесні, наочні й практичні методи організації навчання взаємопов'язані й головне – є оптимальним їх поєднанням.

Культура фахового мовлення майбутнього фармацевта, як і будь-які інші якості виявляються, формуються й розвиваються, як відомо, в діяльності.

Розширення сфери активного мовлення майбутніх фармацевтів у позааудиторній роботі визначається як один із факторів формування КФМ майбутнього фармацевта, яка реалізовувалася в таких формах і видах діяльності студентів:

1. Робота в науковому гуртку “Lingua”.

2. Участь у внутрішньовузівській науковій студентській конференції “Сучасні аспекти медицини та фармації”.

3. Участь у ІХ Міжвузівській науковій конференції студентів, магістрантів, аспірантів “Актуальні проблеми фахової мови, професійної комунікації та лінгвокультурології”.

4. Робота “Консультації фармацевта” (надання консультативної допомоги під керівництвом викладача).

5. Проведення навчально-пізнавальних заходів професійного спрямування: диспутів, дискусій, ділових ігор, зустрічей з провізорами-професіоналами тощо.

Результативність управління процесом формування у студентів КФМ багато в чому залежить від включення студентів у сферу активного професійного спілкування, з урахуванням особистісних і вікових особливостей, протягом усього періоду експерименту.

У процесі формування КФМ майбутнього фармацевта, з одного боку, надавалась студентам можливість самостійно обирати види позааудиторної роботи, сфери для самореалізації та саморозвитку, з іншого боку, здійснювався педагогічний вплив щодо залучення студентів, які не виявляли інтересів та відповідної мотивації, до участі в позааудиторній роботі.

*Включення до змісту мовної підготовки навчальної інформації, орієнтованої на послідовне й систематичне формування культури фахового мовлення є педагогічною умовою ефективного вирішення зазначеної проблеми. У процесі дослідження розкрито освітньо-виховні можливості соціальної, наукової та художньої інформації.*

**Соціальна інформація** передається за допомогою радіо, телебачення, комп’ютерних мереж, періодичної літератури, шляхом взаємообміну життєвим і професійним досвідом, висловлення особистих поглядів, оцінних суджень, публічних виступів і лекцій. Цей вид інформації передбачає висвітлення питань загального характеру і спрямованості подій, вводить майбутніх фармацевтів у сферу тих проблем фахового мовлення, які набувають особливого суспільного значення.

**Наукова інформація** становить собою такий вид інформації, який знаходить своє відображення у монографіях, підручниках, навчальних посібниках, збірниках наукових праць, дисертаціях і наукових звітах. За допомогою цього виду інформації студенти збагачуються новими знаннями в галузі фармації, етики, деонтології, естетики, психології, філософії, педагогіки, лінгвістики, соціології та ін.

**Художня інформація** символізує вид інформаційного забезпечення, який тісно пов’язаний з практикою художньо-естетичного освоєння навколишньої дійсності. Художні твори в галузі літератури, музичного, образотворчого, театрального, фото- і кіномистецтва та хореографії здатні впливати на свідомість людини, формувати у неї емоційно-ціннісне ставлення до фахової і, зокрема, мовленнєвої діяльності.

Отже, ці види інформації мають широкі можливості формування культури фахового мовлення у майбутніх фармацевтів і тому заслуговують відповідної уваги й упровадження у вищій медичній школі. Вони допомагають майбутнім провізорам усвідомити сутність фахового мовлення, визначити зміст і основні функції.

*Залучення студентів через різні способи до активної пізнавальної діяльності з виконання спеціальних пізнавальних завдань і вправ різного рівня складності, що забезпечують послідовне й систематичне формування КФМ є педагогічною умовою, спрямованою на формування позитивних мотивів студента, що стимулюють їх до активної пізнавальної діяльності у процесі формування культури фахового мовлення і впливають на розвиток мовленнєвих умінь і навичок.*

Для реалізації цих умов у процесі навчання необхідно здійснити:

1. Створення програми спецкурсу “Культура фахового мовлення” з відповідним добором навчального матеріалу до змісту курсу та рекомендацій для студентів щодо корекції професійних висловлювань.

2. Розробку системи пізнавальних завдань, орієнтованих на формування умінь, навичок, ціннісних орієнтацій студентів відповідно до критеріїв сформованості культури фахового мовлення.

Програма спецкурсу має орієнтувати викладачів на шляхи розв’язання важливих проблем, що стоять перед вищою школою у формуванні культури як писемного, так і усного мовлення. За умови застосування знань, здобутих під час навчання у вузі, практики в різних установах (аптека, лабораторія та ін.), визначення майбутньої спеціалізації формування й удосконалення знань з мови, культури фахового мовлення буде більш свідоме з боку студентів, орієнтоване на майбутню професійну спеціалізацію.

Орієнтуючись на мету ефективного формування КФМ студентів, у програмі спецкурсу “Культура фахового мовлення” ми насамперед врахували: необхідність формування культури діалогу й монологу (в усній і писемній формі); особливості ділового й професійного спілкування фармацевтів; можливість організувати навчальний процес як інтенсивне спілкування.

Запропонована програма була розроблена з урахуванням використання фахової термінології і призначена для студентів ВМНЗ України та підпорядкована завданням навчального експерименту.

**Висновки.** Таким чином, культура фахового мовлення у майбутніх фармацевтів успішно формується, якщо для цього будуть створені відповідні організаційно-педагогічні умови. Так, комплексне використання в навчально-виховній роботі зі студентами різних методів навчання й соціальної, наукової та художньої інформації позитивно впливає на розвиток свідомого сприйняття і розуміння сутності фахового мовлення фармацевтів. А звернення викладачів ВМНЗ до емоційних, інтелектуальних і діяльних способів організації комунікативних взаємин позитивно впливає на оволодіння студентами необхідними вміннями й навичками взаємодії з особами, які беруть участь у фармацевтичному діалозі.

**Список використаної літератури**

1. Виноградов В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1964. – № 3. – С. 3–9.
2. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2013.*

---

**Трегуб С.Е. Условия формирования культуры профессиональной речи будущих фармацевтов в высшем медицинском учебном заведении**

*В статье сделан анализ значимости педагогических условий для формирования профессиональной речи будущих фармацевтов в высшем медицинском учебном заведении, осуществлен анализ художественной, социальной, научной информации через призму важности формирования профессиональной речи.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, формирование, культура профессионального говорения фармацевтов.

**Tregub S. The conditions of formation of future pharmacists' professional culture speaking in high medical institutions**

*The article is devoted to the training of future pharmacists it covers scientific views concerning the conditions of formation of future pharmacists' professional culture speaking.*

*The determined pedagogical conditions of professional speaking culture of pharmacists depend on such structural components as motivative, cognitive and active. There many different pedagogical conditions which are used in educational process. The first task of effective culture of professional speaking (CPS) is to get proper knowledge from their own thoughts about culture of professional speaking its content and functions on the basis of informative method. The second one is to help future pharmacists to create personal speaking activity with patients.*

*There are many different methods of educational process organization which provides intensity and quality of communication. In educational process of high medical school is the interaction between the teacher and the student. It provides the exchange of information determining of personal attitude to the problem of professional speaking culture organization of different ways of creative activity. There many various methods of teaching such as informative verbal practical and others. Informative method is realized in the process of hearing (lecture interview discussion). Visual method consists of illustrations demonstrations supervision. Practical methods represents by themselves exercises research work.*

*Educative information carried to successive formation of professional speaking culture is a pedagogical condition of effective decision of detected problem. During the research we discovered the opportunities of social scientific and feature information.*

*Social information is transferred by means of radio television computer nets periodical literature public representations etc. This type of information provides the presentation of general character problems.*

*Scientific information represents by itself the information which is given in textbooks manuals articles thesis monographs and others. Due to this information students get knowledge in different fields of medicine pharmacy ethics sociology psychology etc. Scientific knowledge plays very important role in the life of pharmacists.*

*Feature information symbolizes the type of informative protection which is closely connected with feature-aesthetic representation of environmental activity. Feature books music art can influence on the consciousness of people form emotional attitude to the professional speaking activity. Therefore given information have wide opportunities to the formation of professional speaking of future pharmacists.*

**Key words:** pedagogical conditions, formation, pharmacists' culture of professional speaking.

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СТАЖУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено проблеми підготовки до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей у процесі педагогічного стажування, досліджено потенціал цього елементу психолого-педагогічної підготовки магістрів для подальшого професійного становлення майбутніх фахівців та його роль у підготовці до управлінської діяльності на підприємстві. Визначено, що систематизація завдань, визначення обов'язків і форм педагогічного стажування магістрів технічних спеціальностей та формулювання чітких вимог до його здійснення підвищує ефективність підготовки магістрів технічних спеціальностей до управлінської діяльності та робить їх конкурентоздатними на ринку праці.*

**Ключові слова:** педагогічне стажування, управлінська діяльність, магістри технічних спеціальностей.

Актуальність дослідження пов'язана з нагальними проблемами розвитку промислового сектору економіки держави, вирішення яких лежить, безумовно, у площині професійної підготовки управлінських кадрів у технічних університетах. Потреба сучасних підприємств у висококваліфікованих кадрах, компетентних керівниках, здатних створювати імідж організації та презентувати її на міжнародному рівні є очевидною. Тому всебічне осмислення педагогічною теорією і практикою, психологією управління даних про умови й чинники, рушійні сили й детермінанти розвитку особистості як суб'єкта управління дають змогу здійснити підготовку фахівців, здатних до управлінської діяльності. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування особистості керівника в умовах вищих технічних навчальних закладів у процесі психолого-педагогічної підготовки магістрів.

Аналіз наукових досліджень вказує на зацікавленість цією проблемою як з боку педагогічної науки (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка та ін.); так і психології (Е. Зеер, Є. Клімов, Г. Ложкін, В. Толочек, Л. Уманський), теорії управління (М. Альберт, О. Брюховецька, Б. Гаєвський, Л. Карамушка, П. Лушин, М. Мескон, А. Урбанович, А. Файоль, Ф. Хедуорі та ін.); менеджменту (Б. Андрушків, Б. Будзан, П. Друкер, М. Макаренко, О. Махаліна, Ф. Хміль), психології людини як суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Бодалев, А. Брушилинський).

**Мета статті** полягає у визначенні ролі педагогічного стажування як одного з чинників процесу підготовки магістрів технічних спеціальностей до управлінської діяльності.

Актуальність зазначеної проблеми вимагає чіткого визначення поняття управлінської діяльності в сучасній науковій літературі, оскільки професорсько-викладацький склад має чітко усвідомлювати, на що саме звертати увагу в процесі психолого-педагогічної підготовки в цілому та педагогічного стажування магістрів. Управлінська діяльність серед розмаїття видів професійної діяльності посідає особливе місце, оскільки присутня як компонент у будь-якій діяльності і містить усі структурні й функціональні елементи, характерні для неї. При цьому специфіка і складність полягають у тому, що вона належить до класу суб'єкт-суб'єктної діяльності, бо відбувається в активній міжсуб'єктній взаємодії. Управлінська діяльність завжди здійснюється в системі взаємин керівника з суб'єктами управління, а це означає, що вона містить усі характерні риси й ознаки спільної діяльності [5, с. 21]. Управлінська діяльність керівника репрезентується в діловому спілкуванні, психологічних механізмах переконуючого впливу у процесі ділової взаємодії, міжособистісних конфліктах і шляхах їх розв'язання, психологічних бар'єрах спілкування, етнопсихологічних особливостях суб'єктів взаємодії [2, с. 338, 352]. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування у магістрів як майбутніх керівників уміння орієнтуватися в психології людей, що є провідним показником професіоналізму й готовності до здійснення управлінської діяльності [1; 3]. Саме педагогічне стажування магістрів технічних спеціальностей дає змогу сформувати визначене уміння, яке в професійній управлінській діяльності сприятиме створенню в трудовому колективі морально-психологічного клімату, атмосфери творчого пошуку й корпоративної єдності.

*Педагогічне стажування* магістрів поряд з науково-дослідним стажуванням є завершальним етапом процесу їх наскрізної практичної підготовки. Крім професійних знань, за обраним фахом магістри повинні також отримати певні знання, вміння й навички викладацької роботи з педагогіки та психології. Це відкриває для них у подальшому можливість займатися викладацькою діяльністю в навчальних закладах різних рівнів акредитації та форм власності. Педагогічне стажування проводиться на базі знань, отриманих студентами в технічному університеті у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу ("Основи педагогіки та психології вищої школи" (60 год) у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті). *Мета педагогічного стажування* полягає в підвищенні рівня навчально-методичної компетенції майбутніх викладачів навчальних технічних закладів вищої школи в напрямі вирішення невідкладних і актуальних завдань, пов'язаних із поступовим входженням України в європейський освітній простір; поглиблення знань із загальної теорії, змісту й методів навчання і виховання в навчальних закладах III–IV рівнів акредитації; а також формуванню необхідних психолого-педагогічних знань для здійснення управлінської діяльності на адміністративних посадах підприємства.

*Основне завдання* педагогічного стажування полягає у формуванні у студентів практичних умінь і навичок професійного ділового спілкування

для подальшого застосування в професійній діяльності у вибраній галузі науки й техніки.

В результаті педагогічного стажування *магістри повинні знати*: специфіку педагогічної діяльності у ВНЗ; закономірності організації та управління навчальним процесом у ВНЗ і виробничим процесом підприємства; види й методи викладацької роботи й ділового спілкування; загальні закономірності навчання та виховання; методи формування творчої особистості.

В процесі педагогічного стажування *студенти повинні ознайомитися* із застосуванням базових психолого-педагогічних знань: для організації діяльності і спілкування особистості; для планування, контролю й корекції діяльності виробничих колективів; для вибору ефективних форм і методів реалізації їх діяльності; для вибору засобів і прийомів психолого-педагогічного впливу на особистість, розробки технологій і способів стимулювання її діяльності, забезпечення її професіонального спрямування на основі використання методів психолого-педагогічного впливу [4].

Організаційно-методичні особливості педагогічного стажування полягають у організації і проведенні магістрами практичних занять та самостійної роботи студентів I–IV курсів. Результатом проведення цих видів навчальної роботи є формування у магістрів елементів управлінської діяльності. У процесі проходження педагогічного стажування магістр має опанувати основні положення теорії навчання, розібратися з ознаками й особливостями розвитку науки і їх впливом на навчальний процес, ознайомитися з психологічними питаннями освіти, сучасними методами навчання, новітніми технологіями організації і проведення окремих видів занять, навчитися будувати взаємовідносини з студентським колективом (академічною групою), приймати рішення відносно організації процесу навчання й виховання, відповідально ставитися до запропонованої студентам інформації, а також навчитися будувати основи професійного іміджу майбутнього керівника й формувати індивідуальний стиль професійної та управлінської діяльності.

Залучення магістрів технічних спеціальностей до кураторської діяльності із першокурсниками є одним із нововведень в університеті ХНАДУ, що є однією із форм проведення педагогічного стажування, а тому для реалізації поставленої мети нами були сформульовані основні виховні цілі й завдання перед кураторами-магістрами технічних спеціальностей: розробка, розвиток і коригування напрямів позааудиторної роботи з розвитку й становлення особистості студента; створення на основі анкетних опитувань банку даних про творчі, організаторські здібності студентів з метою подальшого їх розвитку в навчально-виховному процесі; активізація роботи по залученню студентів першого курсу до науково-дослідної роботи, художньої самодіяльності факультету й університету в цілому; залучення студентів до роботи в органах студентського самоврядування; проведення позааудиторних заходів за всіма напрямками суспільної діяльності.

Так, магістри технічних спеціальностей, що залучаються до кураторської діяльності повинні:

1. Ознайомити студентів першого курсу зі:

- статутом університету;
- правами й обов'язками студентів;
- правилами внутрішнього розпорядку університету;
- положенням про студентський гуртожиток;
- положенням про органи студентського самоврядування університету;
- наказами ректора університету, що стосуються профілактики правопорушень.

вопорушень.

2. Допомогти організувати роботу студентського активу групи.

3. Проводити в навчально-академічній групі різноманітні заходи, зокрема: для згуртування колективу, культурні (походи до театру, на виставки тощо), дискусійні (тематичні, аналіз складних життєвих ситуацій), розважальні.

4. Інформувати студентів про різні заходи (факультетські, університетські, міські) з метою активізації їхньої участі; про нові документи, які регламентують студентське життя.

5. Сприяти вирішенню житлово-побутових питань студентів.

У процесі залучення магістрів технічних спеціальностей до кураторської діяльності (у рамках педагогічного стажування) до них висувалися такі вимоги:

- щоденна присутність на заняттях студентів першого курсу з метою формування студентського колективу в навчально-академічній групі, вивчення внутрішньокolleктивних і міжособистісних відносин;
- участь у виборах активу студентської групи (старости, профорга та ін.) та сприяння укріпленню їх авторитету, підтримка дисципліни у групі;
- забезпечення контролю за академічною успішністю та відвідуванням занять, аналізу поточної успішності;
- організація самостійної роботи студентів та контроль за виконанням практичних, лабораторних і курсових робіт, надання допомоги у їх виконанні.

Педагогічне стажування зі студентами першого курсу більш складна й відповідальна робота, проте залучення магістрів технічних спеціальностей дає змогу ефективно вирішити проблеми, пов'язані із адаптацією, включитися в нові умови навчально-виховного процесу вищої школи з мінімальними стресами. Крім того, в процесі кураторської діяльності (в рамках педагогічного стажування) у магістрів технічних спеціальностей формуються професійно важливі якості, основні елементи управлінської діяльності: цілепокладання, контроль, корекція, прийняття рішення та аналіз діяльності. Для того, щоб успішно здійснювати кураторську діяльність, магістри повинні систематично підвищувати рівень психолого-педагогічних знань, вивчати сучасну наукову літературу. Так, досвід показує, що у магістрів технічних спеціальностей, які успішно пройшли педагогічне

стажування та прослухали курси з психолого-педагогічних дисциплін, по закінченню університету виявили бажання працювати за спеціальністю і готовність займати відповідальні посади, а також вони продемонстрували знання й уміння в управлінській діяльності.

**Висновки.** Педагогічне стажування як складник психолого-педагогічної підготовки магістрів технічних спеціальностей дає змогу з однієї сторони оптимізувати процес адаптації студентів I–IV курсів, сформувавши професійно важливі якості, педагогічну майстерність магістрів, що оберуть освітянську ниву як професійну діяльність, з іншої – магістри, які оберуть сферу промислового виробництва, виявляться готовими до управлінської діяльності, що дасть змогу підприємству заощадити кошти на курсах і тренінгах підвищення кваліфікації керівних кадрів щодо управління персоналом. Так, систематизація завдань, визначення обов'язків та форм педагогічного стажування магістрів технічних спеціальностей та формулювання чітких вимог до його здійснення підвищує ефективність підготовки магістрів технічних спеціальностей до управлінської діяльності та робить їх конкурентоздатними на ринку праці поряд із менеджерами.

#### **Список використаної літератури**

1. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Бойко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с. – укр.
2. Данилюк І.В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір : монографія / І.В. Данилюк. – К. : “Самміт-книга”, 2010. – 432 с.
3. Загорочай М.В. Система средств формирования готовности будущего менеджера к управленческой деятельности / М.В. Загорочай // Актуальные проблемы современной науки: Социальные и гуманитарные науки. Ч. 35. – Самара : 2004. – С. 39–41.
4. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Мацевко Тарас Михайлович. – К., – 220 с.
5. Свистун В.І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі доуправлінської діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / В.І. Свистун. – Київ, 2007. – 50 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2013.*

---

#### **Чепурная В.О. Роль педагогической стажировки в подготовке магистров технических специальностей к управленческой деятельности**

*В статье рассмотрены проблемы подготовки к управленческой деятельности магистров технических специальностей в процессе педагогической стажировки, исследован потенциал данного элемента психолого-педагогической подготовки магистров для дальнейшего профессионального становления будущих специалистов и их роль в подготовке к управленческой деятельности на предприятии. Доказано, что систематизация задач, определение обязанностей и форм педагогической стажировки магистров технических специальностей и формулирование четких требований к ее осуществлению повышает эффективность подготовки магистров технических специальностей к управленческой деятельности и делает их конкурентоспособными на рынке труда.*

**Ключевые слова:** педагогическая стажировка, управленческая деятельность, магистры технических специальностей.

**Chepurna V. The role of teacher training in regulator masters of technical specialties to administrative activity**

*Article related to the urgent problems of the industrial sector of the state, the solution of which is, of course, in the area of professional management training in technical universities. The need for modern enterprises to qualified personnel, competent managers, able to create the image of the organization and represent it internationally is obvious. Therefore, a comprehensive understanding of educational theory and practice, psychology of management data on the conditions and factors driving forces and determinants of personality development as the regulator will allow training professionals capable of management. In this regard actualized problem of the individual manager in higher technical education in the psycho-pedagogical training masters. In the process of teacher training students should learn the basic application of psycho-pedagogical knowledge: to organize activities and communicate personality, for planning, monitoring and correction of production teams, to select effective forms and methods of their work, for the choice of means and methods of psycho-pedagogical impact on the individual, developing technologies and methods to stimulate its activity, providing its professional orientation based on the methods of psycho-pedagogical influence.*

*During the passage of teacher training degree must master the theory of basic training to understand the characteristics and features of science and their impact on the learning process, review the psychological issues of education, modern teaching methods, new technologies for organizing and holding of certain classes, learn to build relationships with student staff (academic group), to make decisions about the organization of learning and education, responsible attitude to the proposed student information and learning how to build foundations of future professional image manager and form professional and personal style of management.*

*Teacher training allows to optimize the process of adaptation of students I–IV courses form a professionally important qualities Masters pedagogical skills that education and science as a professional activity, on the other – masters who choose industrial production, will be prepared for management activities that will enable the company to save money on training courses and training leadership training for management personnel. Thus, classification tasks, defining responsibilities and forms of teacher training master technical skills and the formulation of clear requirements for its implementation improves the efficiency of training to master technical skills of management and making them competitive in the job market along with managers.*

**Key words:** teacher training, administrative activity, masters of technical specialties.

УДК 37.016.091.33:316.774

Н.Г. ШПАКОВА

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті розглянуто моделі й методи комунікативної компетентності, за допомогою яких пояснюється це складне явище. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості комунікативної компетентності суб'єктів. Компетентність визначено як стійку готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності. У нашому випадку такою діяльністю є іноземна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови.*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, комунікація, комунікативний метод, мовна особистість.

Зміни в міжнародних відносинах між країнами, загальний швидкий розвиток науки й техніки, гуманітарна спрямованість світового культурного процесу привели до підвищення ролі міжнародного спілкування, а внаслідок цього – до зростання інтересу до вивчення іноземної мови як засобу світової комунікації. Розвиток у студентів інтересу до іноземної мови – процес багатогранний і тривалий. Підтримання стійкого професійного інтересу та підвищення мотивації до вивчення іноземної мови сприяє найбільш успішному оволодінню нею.

**Мета статті** – визначення найбільш ефективних способів формування комунікативної компетентності студентів у процесі розвитку мовної особистості.

Важливість обґрунтування методів вироблення навичок ефективного спілкування зумовлена нагальною потребою освіти, орієнтованої на формування мовної особистості, здатної комунікативно виправдано користуватися мовними засобами. Стратегічна мета – вироблення готовності вільно володіти мовою в реальних комунікативних ситуаціях для досягнення взаєморозуміння між учасниками спілкування. Наші міркування суголосні з висновком Ф. Бацевича: "...комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші. З огляду на це, формування комунікативної компетентності є основною метою мовного навчання" [1, с. 126]. Виходячи з цього, головною значення для викладачів набуває забезпечення високого рівня мотивації вивчення іноземної мови, що потребує обґрунтування психолого-педагогічних умов, які б сприяли формуванню мотивації учіння студентів при вивченні іноземної мови, що, в свою чергу, зумовлювало б підвищення ефективності процесу навчання.

Від рівня сформованості комунікативної компетентності залежить здатність людини адекватно орієнтуватися, поводитися в різних соціальних ситуаціях. Тому головною метою навчання іноземної мови є формування у студентів комунікативної компетентності, базою для якої є кому-

нікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов досить новий, але в разі його успішної реалізації може стати засобом забезпечення студентів корисними знаннями, необхідними для успішного досягнення цілей у реальних життєвих умовах. Останнім часом проблему мовленнєвого спілкування досліджували такі видатні науковці, як: М. Бахтіна, Н. Хомський. Теорію мовленнєвої діяльності розвивали І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Рядова та інші послідовники видатного психолога й педагога Л. Виготського. Проблему розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови досліджено в працях Л. Биркун, О. Вишневського, І. Зимньої, Г. Китайгородської, Ю. Пассова, О. Полат, Т. Сірик та інших. Усі ці вчені внесли багато цікавого й нового в теорію й практику, незважаючи на відмінності методологій і технологій навчання. На нашу думку, комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Окремо зазначимо, що, на думку О. Коваленко, компетентність у процесі навчання іноземної мови передбачає: отримання та створення різних типів повідомлень; застосування різних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів і культурних феноменів; інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування; апробування та застосування інтеркультурної функціональної грамотності й відповідних усвідомлених знань [2]. Перехід до компетентнісного підходу дає змогу орієнтуватись на результат навчальної діяльності, сприяє формуванню й розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Для того, щоб повною мірою застосувати теоретичні дослідження тем самоосвіти на практиці, викладачі англійської та німецької мов використовують у своїй роботі комунікативну, мовну, мовленнєву, соціокультурну та соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, тематичну та професійну компетенції. Структура комунікативної компетентності складається з таких чинників:

- мовленнєвої компетенції, що ґрунтується на чотирьох видах компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Компетенція у говорінні включає компетенцію в діалогічному й монологічному мовленні; лексична компетенція включає лексичні знання і мовленнєві лексичні навички; граматична – граматичні знання і мовленнєві граматичні навички; фонологічна – фонетичні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички;

- мовної компетенції, що є інтегративною та включає мовні знання та відповідні навички. Знання лише мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, студенти мають здобути відповідні мовні знання, і в них необхідно сформулювати конкретні мовленнєві навички для створення та розпізнання інформації;

- дискурсивної компетенції, що включає комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків;

– соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, що включають знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні й соціолінгвістичні реалії. Іншими словами, це – сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дає змогу асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що і носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації;

– стратегічної компетенції, що передбачає уміння вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань; розвиток здатності студентів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати й розуміти інших, планувати навчальний процес, уміння адекватного оцінювання та самооцінювання.

Основними комунікативними уміннями є: уміння здійснювати усномовленнєве спілкування; уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів; уміння читати й розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, визначаючи їх джерелом різноманітної інформації і засобом оволодіння нею; уміння здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань; уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, визначаючи його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою; уміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів.

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності: орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших у процесі постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; готовність і уміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективною комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички. Отже, вищезазначені складові комунікативної компетентності загалом становлять комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєдіяльності.

У теорії і практиці мовної освіти актуальною проблемою є диференціація та інтеграція методів формування мовленнєвої компетентності і комунікативної компетентності. О. Леонтьєв слушно зазначив, що прийоми навчання комунікативно-мовленнєвих умінь мають відрізнятися від прийомів навчання мовленнєвих навичок [4, с. 222]. Методи мовленнєвого розвитку студентів функціонально відіграють роль попередньої підготовки

до безпосереднього вироблення навичок спілкування. Разом із тим, методи (їх елементи) навчання мовлення можуть входити в інші методи, скажімо, в когнітивні (а не лише в комунікативні). Основна суть методів формування комунікативної компетентності полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення і складання синтаксичних конструкцій за зразком чи виконання традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), а на породження мовлення для вираження особистих думок і почуттів в умовах живого спілкування. Мета застосування методів цієї групи – навчити студентів ефективно спілкуватися.

Варто зазначити, що нині у практиці підготовки студентів ВНЗ поряд із традиційними методами навчання досить широко застосовуються інноваційні, чільне місце серед яких посідають активні методи навчання. Активні методи навчання – це методи, що стимулюють пізнавальну діяльність студентів, вони будуються в основному на діалозі, який передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми, та характеризуються високим рівнем активності студентів. Саме таке навчання загальноприйнято вважати “найкращою практикою навчання” в сучасному ВНЗ [5, с. 297]. Основна мета активних методів навчання іноземної мови – формування комунікативної компетентності студентів, а всі інші цілі (освітня, виховна, розвивальна) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. До активних методів, що використовуються у практиці навчання ІМ, належать: “мозковий штурм”, “кейс-стаді”, ділові ігри, дискусії, дебати, метод проектів, “аналіз ситуацій”, тренінги тощо. Активні методи навчання ІМ мають ряд переваг, а саме: забезпечують саморозвиток, самоактуалізацію особистості, дають змогу студенту самому шукати й усвідомлювати способи вирішення життєвих ситуацій. Зазначимо, що активні методи навчання можуть бути використані на різних етапах навчання іноземної мови. Дослідження показують, що на заняттях з використанням активних методів навчання іноземної мови (якщо вони зорієнтовані на досягнення конкретних цілей і правильно організовані), студенти засвоюють матеріал найбільш повно і з користю для себе, тобто вони усвідомлюють значущість навчального матеріалу і думають, яким чином будуть застосовувати отримані знання в ситуаціях реального життя або подальшого навчання [5, с. 298].

Можна виділити основні загальні принципи, що визначають специфіку методів формування комунікативної компетентності студентів у процесі навчання мови:

– принцип комунікативно-діяльнісного підходу – оволодіння мовою як діяльністю, що передбачає динамічний підхід до мови, навчання спілкуванню з урахуванням його функцій – інформаційної, регулятивної, пізнавальної, ціннісної та ін.; пов’язаний з формуванням комунікативної грамотності студентів, використанням органічної для студента комунікативної стратегії і тактики та створенням комунікативної мотивації на основі позитивних емоцій;

– принцип діалогічності, що впливає з самої суті висловлювання, комунікативного акту. Дотримання цього принципу дає змогу природно організувати мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяє міжособистісній комунікації;

– принцип ситуативної спрямованості формування комунікативних умінь, оскільки зміст, мовні особливості, композиційна структура висловлювання визначаються специфікою ситуації спілкування;

– принцип співпраці, що передбачає спільне оперування студентами інформацією, взаємний обмін думками, почуттями в процесі навчання комунікації;

– принцип етикетності, дотримання якого потребує створення ввічливої атмосфери спілкування в навчальному процесі, володіння мовленнєвим етикетом у реалізації комунікативних стратегій і тактик.

Дотримання названих принципів в організації навчання мови допоможе уникнути конфліктності у спілкуванні, сприятиме вибору прийнятних для конкретної ситуації мовленнєвих жанрів, мовних засобів, здатних виразити комунікативний намір студента. Людина завжди перебуває в контакті з іншим партнером – реальним, уявним, обраним, нав'язаним тощо. Інваріантними складовими спілкування є такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність же пов'язана з характеристиками самих складових – партнерів по спілкуванню, ситуацій, цілей спілкування. Тому компетентність у спілкуванні передбачає розвиток умінь адекватного самооцінювання, орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації і завданні. Головною якісною характеристикою всіх цих психологічних інструментів вважається “загальна спрямованість” на людину, що, у свою чергу, є підставою ефективного спілкування. Орієнтація особистості, насамперед, на позитивні якості в іншій людині є важливою в ефективному спілкуванні, тому що вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Підкреслюється роль пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності, перш за все, мислення – здатність аналізувати вчинки, бачити мотиви, що спонукають до них. Таким чином, можна зазначити, що комунікативна компетентність включає не тільки особистісні властивості індивіда, а й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу. Отже, комунікативна компетентність має декілька джерел розвитку в процесі становлення особистості людини: трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми, оволодіння культурною спадщиною, спостереження за поведінкою інших людей і аналіз актів комунікації, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної

сфери. У цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дає змогу виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування й адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування.

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми дослідження дає змогу стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості комунікативної компетентності суб'єктів. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності “зі знанням справи”. У нашому випадку такою діяльністю є іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Звідси визначення комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру. Проаналізовані моделі й методи є спробою описати й пояснити складне явище “комунікативна компетентність” через виділення багатьох її елементів. Узагальнюючи, зазначимо, що висвітлені нами питання не вичерпують окресленої проблеми й потребують подальшого її дослідження.

#### Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Бацевич Ф.С. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
2. Книга для вчителя іноземної мови : метод. вид. / упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 240 с.
3. Львов М.Р. Основы теории речи : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М.Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / А.А. Леонтьев. – [4-е изд., испр.]. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 288 с.
5. Сумцова О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку / О.В. Сумцова // Молодой ученый. – 2012. – № 2. – С. 297–298.

*Стаття надійшла до редакції 29.08.2013.*

#### **Шпакова Н.Г. Формирование коммуникативной компетентности студентов при изучении иностранного языка**

*В статье рассмотрены модели и методы коммуникативной компетентности, при помощи которых объясняется это сложное явление. Уровень эффективности коммуникативного процесса зависит от формирования коммуникативной компетентности субъектов коммуникации. Компетентность рассмотрено как готовность и способность человека к определенному виду деятельности. В нашем случае такой деятельностью выступает иноязычная коммуникация студентов в процессе изучения иностранного языка.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, коммуникация, коммуникативный метод, языковая личность.

**Shpakova N. Forming of communicative competence in the study of foreign language**

*In this article the importance of ground of methods of making of skills of effective communication is predefined by the urgent necessity of education, oriented to forming language personality capable communicative justified to use language means, was determined.*

*A strategic aim is making of willingness freely to own a language in the real communicative situations for arriving at mutual understanding between the participants of communication.*

*It was pointed out, that in order that in a complete measure to apply theoretical researches of themes of self-education in practice the teachers of the English and German languages use communicative, language, speech, sociocultural and social-linguistic, discursive, strategic, thematic and professional competences in the work.*

*It is marked that presently in practice of preparation of students of higher univercities next to the traditional methods of studies the innovative are widely enough used, a main place among that is occupied by the active methods of studies. Active methods of studies are methods that stimulate cognitive activity of students, they are built mainly on a dialogue that envisages a free exchange ideas about the ways of decision of that or other problem and characterized by the high level of activity of students.*

*Models and methods of communicative competence are examined in the article by means of which this difficult phenomenon is explained. The level of efficiency of communicative process is predefined by the level of formed of communicative competence of subjects. A competence is examined as proof readiness and ability of a person to some activity. In our case such activity in foreign communication of students comes forward in the process of foreign language studying.*

**Key words:** *communicative competence, communication, communicative method, language personality.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 31 (84)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, А.О. Купіна  
Технічний редактор О.В. Дрига

Підписано до друку 01.10.2013.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 42,76. Обл.-вид. арк. 42,76. Тираж 500 пр. Зам. № 6-13Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.