

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 32 (85)

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. 32 (85). – 596 с.

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

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

*Голова редакційної ради:*

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Т.І.

*Заступник головного редактора:*

кандидат педагогічних наук, доцент

Сущенко Л.О.

*Члени редакційної колегії:*

доктор психологічних наук, професор

Бочелюк В.Й.

доктор педагогічних наук, доцент

Віндюк А.В.

доктор педагогічних наук, професор

Гура О.І.

доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О.І.

доктор педагогічних наук, професор

Ляхова І.М.

доктор педагогічних наук, професор

Павленко А.І.

доктор філософських наук, професор

Сіднев Л.М.

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А.В.

доктор педагогічних наук, професор

Фунтікова О.О.

*Члени іноземної редакційної колегії:*

Вишнякова Н. (Республіка Польща)

Жумарова М. (Чеська Республіка)

Ковалчікова І. (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
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>В.А. Алтухов</i> ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА СІМ'Ї В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	9
<i>С.А. Білецька</i> РОЗРОБКА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНИХ ШКІЛ В ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ (ДО 1917 Р.).....	16
<i>О.І. Будаговська</i> ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК САМОСТІЙНА НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА В РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ .....	21
<i>В.В. Ворожбит, А.І. Ігнат'єва</i> ВНЕСОК Я.П. РЯППО В РОЗВИТОК МАСОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ.....	27
<i>А.В. Говорун</i> П.Д. ЮРКЕВИЧ ПРО ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗВИЧОК.....	32
<i>Л.С. Григорова</i> ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В 50–60-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ .....	42
<i>Н.О. Зеленська</i> РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ОСВІТИ ТА РЕФОРМА ХУДОЖНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В 20–90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....	47
<i>К.В. Зінченко</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕРШИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИТЕЛІВ ТАНЦІВ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ .....	55
<i>Є.В. Логвінова</i> ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ ЗА А.С. МАКАРЕНКОМ У КОНТЕКСТІ ВПЛИВУ КОЛЕКТИВУ НА БЕЗПЕКУ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	61
<i>О.П. Лучанінова</i> ЗМІНА ВИХОВНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	67
<i>С.Ю. Масич</i> СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ .....	76
<i>Н.Ю. Сорочан</i> ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЗРОСТАННЯ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАРКЕТОЛОГІВ.....	85
<i>О.Г. Стадник</i> ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ПРАЦЬ К. АРСЕНЬЄВА З ГЕОГРАФІЇ ТА СТАТИСТИКИ.....	92
<i>К.Ю. Ткаченко</i> ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА .....	98
<i>І.Ф. Шумілова</i> ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	104
<i>С.Ю. Юткало</i> ПОГЛЯДИ ВЧЕНИХ ХІХ–ХХ СТОЛІТТЯ НА ПРОБЛЕМУ АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ.....	115

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О.О. Бабкова</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	120
<i>Н.Р. Байбекова</i> СУТЬ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	129
<i>О.В. Білостоцька</i> КУРСОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	134
<i>О.А. Бочарова</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ .....	140
<i>Ю.В. Бугаєвська</i> КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....	149
<i>Л.О. Гринь</i> ІНТЕГРАЦІЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ У МАЙБУТНЬОГО АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ “СОЛЬНИЙ СПІВ: АКАДЕМІЧНИЙ ТА ЕСТРАДНИЙ” .....	155
<i>Ю.М. Дубревський</i> КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	162
<i>Г.В. Дуда</i> ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	169
<i>М.Д. Дяченко</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	176
<i>Г.Л. Єфремова</i> ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА .....	188
<i>Т.М. Жидких</i> ЯКІСТЬ ОСВІТНИХ ПОСЛУГ ЯК КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ КОМПЛЕКСОМ “КОЛЕДЖ-АКАДЕМІЯ” .....	195
<i>А.А. Івахненко</i> ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	204
<i>С.В. Іноземцева</i> НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....	209
<i>О.С. Ісаєва</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	214
<i>Н.Д. Кабусь</i> ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: СУТЬ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ .....	221
<i>Р.В. Клопов</i> ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	229

<i>В.І. Ковальчук</i> ГЕНЕЗА НАУКОВОГО ЗНАННЯ З ПРОБЛЕМАТИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ .....	238
<i>О.М. Кондратюк, І.М. Толмачова, З.І. Шилкунова</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ Д.Б. ЕЛЬКОНІНА – В.В. ДАВИДОВА .....	245
<i>В.Р. Косяк</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ .....	253
<i>Л.В. Кохан</i> СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНІ СХЕМИ ЯК ЗАСІБ АБСТРАКТНОЇ НАОЧНОСТІ.....	263
<i>В.М. Кравченко</i> ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	271
<i>А.М. Крамаренко</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ТА САМОВИЯВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	279
<i>Т.Г. Криворот</i> НЕПАРАМЕТРИЧНІ МЕТОДИ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ НОВОВВЕДЕНЬ .....	288
<i>О.М. Кутик</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ .....	296
<i>В.М. Мазин</i> ТЕОРЕТИКО-ТЕРМИНОЛОГІЧЕСКИЙ БАЗИС ДЛЯ ОПИСАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЮСШ.....	304
<i>Л.М. Макар</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ .....	314
<i>О.В. Маріна</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ УСПІШНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	324
<i>К.С. Маслієва</i> МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	332
<i>О.В. Нікулочкіна</i> ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТЬ “МУЛЬТИМЕДІА”, “МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ УРОК”, “УРОК З МУЛЬТИМЕДІЙНОЮ ПІДТРИМКОЮ” .....	340
<i>С.В. Одайник</i> ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	346
<i>Л.О. Онофрійчук</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	352
<i>К.М. Пилипюк</i> ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ ЯК ЗАСІБ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ .....	358

<i>С.Г. Пішун</i> ПОЗИТИВНИЙ РЕСУРС ВЛАСНОГО “Я” В КООРДИНАТАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	367
<i>Т.С. Плачинда</i> НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ .....	373
<i>Є.В. Пранова</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КОМПОНЕНТІВ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....	380
<i>Ю.С. Присяжнюк</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІА НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІКИ .....	387
<i>Н.В. Саєнко</i> ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	393
<i>Р.В. Сущенко</i> ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ НА ШЛЯХУ ВДОСКОНАЛЕННЯ.....	402
<i>О.Є. Трофимов</i> ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА ПІДЛІТКОВОЇ ЗЛОЧИННОСТІ В УКРАЇНІ .....	410
<i>К.В. Трофімук</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	418
<i>В.С. Ульянова</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РАЙОННОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	426
<i>Л.А. Чернікова</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ НА ПРИКЛАДІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	432
<b>ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА</b>	
<i>Д.В. Алфімов</i> КОНЦЕНТРИ У ВИХОВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ .....	438
<i>О.Л. Глухова</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СТАТУСУ УЧНЯ.....	445
<i>І.М. Леонтєва</i> ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) .....	451
<i>Н.В. Олефіренко</i> ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ДО НАВЧАННЯ .....	458
<i>Т.Н. Путій</i> РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ УЧИТЕЛЯМИ-СЛОВЕСНИКАМИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КОНТЕНТА .....	467
<i>Г.П. Шепеленко</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ “ЛИЖНИЙ СПОРТ” .....	472

## ВИЩА ШКОЛА

<i>І.В. Беженар</i> РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСНОВНА ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....	481
<i>С.Б. Беляєв</i> ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МОНИТОРИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА .....	490
<i>В.І. Бондаренко</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ – ОСНОВА ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	499
<i>Т.С. Вакуленко, Л.М. Калашнікова</i> ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІДБОРУ СТУДЕНТІВ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АНГЛІЇ .....	505
<i>Н.П. Волкова</i> ТЕХНОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИШУ.....	512
<i>Е.В. Галицька, Н.А. Донкоглова</i> ЗАСТОСУВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ МЕТОДІВ У ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	521
<i>Ж.В. Давидова</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	526
<i>Т.І. Дорофєєва, В.М. Коверя, В.В. Лисенко</i> ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	534
<i>О.В. Ільченко, І.П. Репко, В.І. Одарченко</i> ДО ПИТАННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ВНЗ.....	542
<i>М.О. Князян</i> САМОСТІЙНА ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДЬБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ.....	549
<i>В.А. Коробейнік</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	556
<i>Є.К. Куркчі</i> ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ .....	562
<i>В.В. Масич</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ У ВИЩОМУ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	569
<i>С.О. Микитюк</i> ПРИНЦИПОВІ ПОЛОЖЕННЯ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ В УДОСКОНАЛЕННІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У СУЧАСНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	577
<i>С.О. Рідкозубова</i> ПРОБЛЕМА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНИМИ КОМУНІКАТИВНИМИ ВМІННЯМИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	585
<i>Н.В. Руденко</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	591



## ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА СІМ'Ї В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ століття)

*У статті висвітлено основні напрями взаємодії закладів дошкільного виховання із сім'єю в естетичному вихованні дітей; виокремлено форми й методи впливу на дітей з метою розвитку їх емоційної сфери, виховання естетичного смаку як в умовах дошкільного закладу, так і в родинному колі; розкрито шляхи педагогізації батьків з питань естетичного виховання дітей (зокрема, організація виставок “Дошкільне виховання” з метою ознайомлення батьків з формами естетичного виховання дітей; поради батькам з цього питання; запрошення батьків на заходи з естетичного виховання у дошкільний заклад.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, дитина, дошкільний заклад, взаємодія сім'ї та дошкільних закладів у вихованні дітей.

Актуальність теми дослідження пов'язана з роллю сім'ї як невід'ємного компонента соціальної структури суспільства у формуванні особистості дитини. Як наголошував В.О. Сухомлинський, сім'я “мов морське шумовиння”, шліфує красу людської душі, інакше функція школи буде зводитись до перевиховання. Найбільш важливим у цій площині відомий педагог вважав організацію емоційного життя дітей в умовах родини. Ці питання у контексті загальних проблем сімейного виховання досліджували М.В. Вовчик-Балакитна, В.К. Котирло, О.Г. Кульчицька та інші. В історико-педагогічному аспекті означену проблему опосередковано висвітлювали В.М. Білик, А.Г. Відченко, А.В. Говорун та інші.

**Метою статті** є аналіз історико-педагогічних джерел, архівних матеріалів з тим, щоб виокремити форми й методи взаємодії дошкільних закладів і сім'ї в естетичному вихованні дітей у конкретний історичний період.

Аналіз історико-педагогічної літератури й архівних документів, зокрема Статуту київського товариства народних дитячих садків (1902 р.), свідчить, що на початку ХХ ст. організація естетичного виховання в умовах сім'ї здійснювалась згідно з вимогами закладів для дітей дошкільного віку (приватних і народних дитячих садків, ясел, притулків, осередків, дитячих майданчиків тощо), в яких діти під керівництвом досвідчених і підготовлених “осіб проводили б цілий день у відповідних для їхнього віку заняттях та іграх і правильно розвивалися б фізично, розумово та морально. З метою забезпечення цих вимог влаштовувались курси для садівниць, батьків і виховательок, а також школи нянь” [3; 4].

Аналіз архівних документів дав підставу для висновків, що дошкільні заклади певною мірою керували естетичним вихованням дітей через батьків. Так, у вимогах до знань, умінь і навичок батьків в естетичному вихованні дитини зазначалось: у співах – батькам потрібно розвивати уміння керувати дитячим співом і бути обізнаними з дитячим музичним репертуаром; у малюванні та ліпленні – уміння ілюструвати власні розповіді, зображувати предмети домашнього побуту, тварин, рослин, птахів і риб по пам'яті та з натури; у рукоділлі – уміння кроїти й шити дитячий одяг і білизну, в'язати та створювати квіти з паперу тощо [5, с. 46].

Для розширення досвіду батьків у естетичному вихованні дитини в умовах сім'ї, як свідчить аналіз архівних документів, на початку ХХ ст. стала традиційною організація виставок “Дошкільне виховання”. Так, у 1908 р. на виставах “Дошкільне виховання” були представлені науково-педагогічні й методичні праці Петербурзького Фребелівського товариства й зарубіжних учених, зокрема курс малювання за американським методом [5, с. 37].

На наш погляд, вдалою знахідкою при організації цих виставок був розподіл експонатів на два відділи: громадське дошкільне виховання та сімейне, що сприяло правильній організації навчання й виховання дітей не лише в навчальних закладах, а й у домашніх умовах. Так, у першому відділі, як правило, було показано обладнання дитячого садка, матеріали для ігор і занять, роботи дітей і садівниць (“альбом з рукоділля”, матеріали Фребелівських занять, малювання, ліплення та іграшки), наочні посібники (картини, лекції, зразки тощо), дитячі музичні інструменти, збірники нот, бібліотека для вихователів. У другому – приклади обладнання дитячих кімнат, іграшки, ігри й розваги, дитячі роботи, література для дітей і матерів [4, с. 123].

Як свідчить аналіз програми занять школи малювання М.Д. Раєвської-Іванової, відкритої в Харкові наприкінці ХІХ ст., навіть у спеціалізованих школах давали поради батькам стосовно естетичного виховання в умовах сім'ї. Так, наприклад, у програмі батькам радили навчати дитину вдома малювати за такою схемою: “ознайомлення дитини з прямими лініями, кутами та багатокутниками; малювання легких орнаментів по сітці та крапках; розфарбування орнаментів, ліплення з глини легких предметів з натури та по пам'яті” [1, с. 104].

Цікавою для батьків у естетичному вихованні дитини, на наш погляд, є Інструкція для керівниць осередків, ясел і дитячих садків (1916 р.). Звичайно, цей документ призначався для професійних вихователів, проте був корисним і для батьків. У документі зазначалось, що значущу роль у розвитку естетичного смаку дитини відіграє музика, тому дітям необхідно надати можливість систематично слухати й виконувати високохудожні музичні твори. Важливим було й те, що в документі підкреслювалось значення в естетичному розвитку дитини її зовнішнього вигляду й оформлення приміщення, яке має відповідати вимогам вишуканого смаку (“приміщення необхідно прикрашати художніми картинами, квітами, зовнішній вигляд дитини має бути охайним”) [1, с. 99].

Як свідчить аналіз архівних документів, цікаву роботу з батьками з метою поліпшення естетичного виховання в умовах сім'ї проводили в дитячому садку с. Дворічний Кут Харківської області. Як свідчать архівні дані, ліплення й малювання в цьому садку проводилося тричі на тиждень, а співи, музика й танці – щоденно, що позитивно впливало на розвиток творчих і естетичних здібностей дитини. Цьому сприяло й те, що вихователі закладу розробляли досить цікаві методики з урахуванням принципу “системності та послідовності” і знайомили з ними батьків. Так, на заняттях з ліплення вихователь знайомив дітей з навколишнім середовищем, наочно демонстрував деталі предметів, вказував на відповідність між самим предметом і його виліпленим зразком, тренував дітей у розвитку технічних прийомів роботи тощо. На заняттях з цілком відкидались такі види роботи, як змальовування та копіювання, оскільки це “не сприяло розвитку уяви й фантазії”. Діти ж з власної ініціативи малювали чорними й кольоровими олівцями чи вугіллям хати, дерева, фігури людей, розфарбовували олівцем картинки й ілюстрували прослухані твори художньої літератури, зокрема казки. Слід зауважити, що для дітей у цей час “читалися найкращі зарубіжні та російські казки і вибрані розповіді” [2, с. 42].

Подальший аналіз програм дитячого садка в с. Дворічний Кут розкриває розроблену вихователями оригінальну методику навчання дітей співів, яка полягала в тому, що спочатку діти розучували прості мелодії у супроводі роялю, потім поступово їх навчали виконувати більш складні пісні під акомпанемент, який не підтримував мелодію. При розучуванні пісні, а також перед самим співом діти повторювали хором слова з дотриманням наголосу, відповідно до музичного ритму, потім прослуховували мелодію у виконанні вихователя та виконували пісню два-три рази. Продовження розучування пісні відбувалося наступного дня, коли діти могли “майже вільно відтворювати мелодію” [4, с. 43].

Аналіз архівних документів дав змогу дійти висновку, що з метою підвищення якості естетичного виховання дитини в сім'ї наголошувалося на необхідності ознайомлення учнів старших класів жіночих закладів з методикою викладання мистецтв. Важливими були прийняті на з'їздах резолюції про організацію підготовчих курсів з ліплення та малювання для батьків, “щоб надати їм можливість спостерігати та керувати цими заняттями дітей у дошкільному віці” [2, с. 114].

Аналіз змісту орієнтовної програми Другого (Києво-Шулявського) народного дитячого садка (1910 р.) та плану занять Третього народного дитячого садка (1912 р.) дав підставу для висновку, що тогочасні дитячі заклади одним із першочергових завдань для батьків ставили естетичне виховання дитини. Так, у програмі Другого народного дитячого садка приділено увагу передусім митецькій діяльності (співам, малюванню, ліпленню) та ручним працям Ф. Фребеля. Певне місце відводилось ознайомленню дітей із художньою літературою, бесідам, іграм і позанавчальним заходам,

які також сприяли естетичному розвитку дитини (прогулянки, екскурсії, господарська праця на ділянках тощо).

Цією програмою було визначено спеціальні вимоги до проведення занять, сприятливих для естетичного розвитку дитини, на які рекомендувалося звернути увагу батькам. Так, у молодшій групі рекомендувалося малювання чорними й кольоровими олівцями (вільне й ілюстроване); ліплення з глини чи пластиліну (вільне й ілюстроване); вирізування з чорного й кольорового паперу “найпростіших життєвих і витончених форм” (вільне й шаблонне); будівля з кубиків і цеглинок; викладання кольорових квадратних табличок (мозаїки) та паличок на “прості життєві та витончені форми” (вільне й тематичне); заняття з піском (вільне й тематичне – садок, залізниця, гора, тунель тощо); вишивання на картоні кольоровими нитками; плетіння з кольорового паперу нескладних малюнків; нанизування намиста й ланцюжків із соломи й паперу. У середній групі передбачалось малювання фарбами та чорними й кольоровими олівцями (вільне, ілюстроване та з натури); вирізування з чорного та кольорового паперу “життєвих та витончених форм” (вільне й ілюстроване); ліплення з глини та пластиліну (вільне ілюстроване та з натури); згинання з паперу “життєвих та витончених форм”; заняття з піском (як ілюстрація до бесід і вільні); викладання кольорових геометричних фігурок; будівля з кубиків або цілих та роздільних цеглинок (вільне і під диктовку); вишивання кольоровими нитками на картонних виробках (папки, коробки, лялькові меблі тощо); плетіння з кольорового паперу більш складних малюнків (обкладинки для зошитів, настінні календарі, кошики тощо); склеювання нескладних картонажів та іграшок з картону й паперу (ялинкові прикраси). У старшій групі – малювання фарбами й олівцями (ілюстроване та з натури); вирізування з чорного та кольорового паперу “життєвих та витончених форм” (вільне та ілюстративне); плетіння з клейонки, стружок чи кромок різних предметів (мішків, килимків, кошиків тощо); вишивання на папері чи вовняній тканині кольоровими нитками або шовком різних предметів (кишеньок для носовичків, фартухів, серветок, рушників тощо); клеєння картонажів; виготовлення нескладних іграшок із сірникових коробок, картону, паличок, дощочок тощо. Для всіх дітей обов’язковими були прогулянки до саду, на город, на вулицю, майдан, до річки тощо; догляд за рослинами, бесіда й розповіді з доступних для дитини тем; ігри зі співами; вивчення пісень і коротеньких віршиків [3, с. 16–17].

Переконливою щодо вирішення питань естетичного виховання дитини в сім’ї на початку ХХ ст. є програма Третього народного дитячого садка, яка свідчить, що тут батьків ознайомлювали із заняттями співом, ліпленням, з іграми, бесідами тощо. Окремо для кожної з двох вікових груп було представлено Фребелівські ручні праці. Так, у молодшій групі (діти віком 4–5 років) проводилося конструювання з кубиків і цеглинок, викладання паличок, кольорових квадратиків і трикутників “на життєві та витончені форми”; вишивання на картоні; плетіння з кольорових паперових смужок;

вирізування з кольорового паперу; ігри й заняття з піском. У старшій групі (вік 5–6 років) – згинання з квадрата й прямокутника; вишивання на картоні й тканині “на більш складні життєві та витончені форми”; вирізування з кольорового паперу без контурів; плетіння з кольорового паперу, вовняних і полотняних смуг, пряжі, мотузок; викладання та наклеювання кольорових квадратиків, кружків, прямокутників; виготовлення ялинкових прикрас, іграшок і картонажів [4, с. 8]. Усі ці види робіт були для батьків зразком для розвитку естетичних смаків дитини в родинному колі [3, с. 100–102].

Цікавою для батьків у розширенні їх досвіду з естетичного розвитку дитини, на нашу думку, була й робота на літньому майданчику А. Мартинової. Ознайомлення з її клопотанням у Харківську міську управу доводить, що вона щоденно проводила з дітьми співи, ліплення з глини, ігри з піском, навчала їх виготовляти прості іграшки, квіти з паперу, шити, вишивати, плести килимки з клаптиків тощо. Важливим, на наш погляд, було те, що співи проводилися не тільки як самостійний предмет, але й супроводжували інші заняття дітей, зокрема рухливі ігри й рукоділля. Батьки могли спостерігати за цими видами роботи і навчатись [2; 1].

Для розвитку творчих здібностей і естетичного смаку дитини, як свідчить аналіз архівних документів (зокрема, матеріалів про організацію літньої роботи в дошкільних установах України, які включали циркуляри, протоколи, плани, звіти, відомості, листування), батькам радили під час перебування на майданчиках поєднувати різні організаційні форми навчання й виховання впродовж вивчення конкретної теми занять. Так, наприклад, на дитячому майданчику в м. Мелітополі після бесіди про весну з дітьми обов’язково проводилась екскурсія на природу та заняття з ручної праці (вирізування та наклеювання) на тему весни. Після бесіди на тему “Літо” з дітьми розучували пісню “Пришло к нам снова лето” та проводили заняття з малювання, на якому діти зображали сад і розфарбовували квіти [3, с. 100–102].

Також, як видно з аналізу документів дитячих майданчиків м. Харкова, батькам радили після екскурсії обов’язково проводити заняття з образотворчого мистецтва з дитиною на тему екскурсії. Як зазначено у звіті про роботу цих майданчиків, під час таких занять діти “зображали в ліпленні, малюнках все те, що бачили, за допомогою глини, гілочок, скла й різнокольорового паперу”.

Варто зазначити, що, окрім ознайомлення з різними творами мистецтва й літератури, музичної й образотворчої діяльності, естетичному розвитку дитини на майданчиках певною мірою сприяло залучення їх до господарської праці, зокрема до розведення квітів та догляду за ними, прикрашення та прибирання майданчиків [1, с. 7].

Як свідчить аналіз архівних документів, увага батьків спрямовувалась на їхню здатність організувати активну естетичну діяльність дитини та сприяти естетичному розвитку малюка. У цій площині цікавим є “Звіт Валуйського земства від 13 січня 1916 року”. Матеріали цього документа ак-

центують на значенні народних свят як засобу вираження настрою дитини, які не тільки символічно відображають їх. У звіті сконцентровано увагу на важливості залучення батьками своїх дітей до підготовки свята, на яке кожна дитина чекає із задоволенням, – Нового року.

У звіті вказує для піднесення естетичних вражень дитини батькам рекомендувалось залучити її до власноручного виготовлення новорічних прикрас для ялинки.

Важливим та виховним елементом народного свята популяризувались серед батьків різні засоби “театралізації”, наголошувалось, що вони допомагають забезпечити єдність інформаційно-логічного й емоційно-образного впливу на дитину, створити атмосферу урочистості, естетичної творчості. Як бачимо зі звіту, батькам радять разом з дитиною “водити хоровод”, продовжувати театралізацію виконанням пісні, яка б супроводжувалась рухами тіла, що відповідали б словам пісні [5, с. 14].

**Висновки.** Отже, як бачимо, дошкільні виховні заклади проводили досить активну роботу з батьками дітей з метою розширення їхнього досвіду у впливі на розвиток емоційної сфери дітей. Вважаємо, що творче використання різноманітних форм педагогізації батьків для покращення естетичного виховання дітей у родинному колі сприятиме підвищенню ролі сім’ї у розвитку особистості дитини.

#### **Список використаної літератури**

1. ДАХО. Ф.Р. 103. – Оп. 1. – Од. зб. 150. – Отчеты о педагогической работе детских домов. – Арк. 42.
2. ДАХО. Ф. 45. – Оп. 10. – Од. зб. 4. – Дело народного образования отделения Харьковской городской управы. – Арк. 1.
3. ЦДАВОВУУ. Ф. 166. – Оп. 6. – Од. зб. 7990. – Матеріали про організацію літньої роботи в дошкільних установах України (циркуляри, протоколи, звіти, відомості, листування). – Арк. 100–102.
4. ЦДІАУ. Ф. 707. – Оп. 284. – Од. зб. 29. – О разрешении Киевскому обществу народных детских садов открыть в г. Киеве, на Зверинце, 3-й народный детский сад.
5. ЦДІАУ. Ф. 1111. – Оп. 1. – Од. зб. 431. – Инструкции отдела и отчета руководителей детских клубов г. Харькова о работе среди детей, списки детей с указанием семейного и социального положения их родителей. – Арк. 42.

*Стаття надійшла до редакції 04.07.2013.*

---

#### **Алтухов В.А. Взаимодействие учреждений дошкольного воспитания и семьи в эстетическом воспитании детей (конец XIX – начало XX века)**

*В статье рассмотрены главные направления взаимодействия учреждений дошкольного воспитания с семьей в эстетическом воспитании детей; выделены формы и методы влияния на детей с целью развития их эмоциональной сферы, воспитания эстетического вкуса как в условиях дошкольного учреждения, так и в семейном окружении; раскрыты пути педагогизации родителей по вопросам эстетического воспитания детей (в частности, организация выставок “Дошкольное воспитание” с целью ознакомления родителей с формами эстетического воспитания детей; распространение советов родителям по этому вопросу; приглашение родителей на мероприятия по эстетическому воспитанию в дошкольное учреждение и др.).*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, ребёнок, дошкольное учреждение, взаимодействие семьи и дошкольных учреждений в воспитании детей.

**Altukhov V. Cooperation preschool education and family in aesthetic education of children (end of XIX – XX century)**

*The basis of the analysis of historical and pedagogical literature and archival documents were used in the article. The article deals with the main trends of pre-school education in the sphere of aesthetic education of children. Forms and methods of influence on children to develop their aesthetic feelings are studied. Ways of parents' pedagogical aesthetic education and their influence on aesthetic education of children are traced. The ways of training parents in the matters of aesthetic education of children were discussed: the requirements of pre-school establishments for the knowledge, abilities and skills of parents in aesthetic education in the family were characterized (especially the ability to manage children's singing and to know the repertory of music for children; the ability to illustrate their own narrations, to describe the household objects, animals, plants, birds and fish from memory and from nature; the ability to cut into patters and to sew children clothes and underwear, to knit and to make flowers of paper etc.). The forms of broadening the parents' experience in aesthetic education of a child in the family (by means of individual talks with parents, meetings for parents, traditional organizations, exhibitions) "Pre-school education where the scientific, pedagogical and methodical works of Petersburg Frebel Society and foreign scientists were presented".*

*In the article the instructions of the development of the aesthetic taste of children in the family were worked out in details (teaching to draw by familiarization of a child with straight lines, corners, polygons, drawing simple ornaments by tracing the dots, coloring ornaments, mould simple objects in clay from nature and from memory).*

*The establishments for children of the researched period which carried out practical work with parents in the matter of aesthetic education in the family were named in the article. Interesting methods that consider the principle of consistency and systemacity for more detailed understanding the development of emotional and aesthetic sphere of children in their communication with the environment were presented. The ingenious method of teaching children to sing was presented in the article.*

*The contents of the curriculum of folk kindergardens were analysed. The attention was paid to the parents' management of children's art activity (singing, drawing, modeling), acquainting children in the family with fiction, games and excursions and also with outdoor activities, etc.*

*The possibilities of family to use Frebel's handworks as the examples for the development of children's aesthetic tastes were highlighted.*

*On the ground of studying the circular, the plans, the record sheets, the reports, the correspondence that reflected the organizational work with children on playgrounds the ways of working with parents in order to develop the children's aesthetic sphere through the co-operation (excursions to the nature, handworking activities, active games) were found out.*

*The methods of acquainting children with differents pieces of art and literature, activation of their musical and drawing activity, involving them to growing plants, to cleaning and decorating the playgrounds were generalized.*

**Key words:** *aesthetic education, child, pre-school establishment, interaction of the family and educational establishments, education of children.*

УДК 37.011.33

С.А. БІЛЕЦЬКА

## РОЗРОБКА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНИХ ШКІЛ В ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ (ДО 1917 Р.)

*У статті на підставі аналізу наукової літератури, виданої до 1917 р., розкрито особливості висвітлення питань морального виховання учнів загальних шкіл у позакласній роботі. Зазначено, що вчені, просвітники указанного історичного періоду заклали основи для науково-педагогічного аналізу проблеми морального виховання дітей у позакласній роботі.*

**Ключові слова:** моральне виховання, учні, школа, позакласна робота, джерельна база, історія, педагогічна періодика.

У сучасному суспільстві особливу увагу привертають проблеми морального виховання дітей. Сьогодні позакласної виховної роботи характеризується глибокими соціально-економічними змінами, оновленням змісту й форм морального виховання. Ці зміни передбачають нове бачення моральних орієнтирів для сучасної молоді, створення умов для прояву діяльної моральності.

Актуальність аналітичного огляду джерел з питань морального виховання дітей у позакласній виховній роботі зумовлена потребою ретельного історіографічного вивчення обраної проблеми для розв'язання суперечності між накопиченим педагогічно цінним досвідом і масовою ретрансляцією його в інформаційних джерелах та відсутністю чітких організаційних, методологічних, методичних рекомендацій щодо проведення такої роботи з метою підвищення рівня моральної вихованості дітей у сучасних загальноосвітніх закладах.

Вагомий внесок у з'ясування теоретичних засад морального виховання зробили історики загальної освіти Н. Борисенко, М. Євтух. Історичний досвід питань духовно-морального виховання узагальнено в праці І. Харламова "Теорія морального виховання", в якій автор розкрив теоретичні основи проблеми морального виховання.

Важливе значення в дослідженні джерельної бази проблеми морального виховання в позакласній роботі українських шкіл другої половини XIX – початку XX ст. мають праці Л. Ваховського, Н. Гупана, О. Касьян, В. Максимової, В. Мотяшова.

**Мета статті** – на підставі аналізу наукової літератури, виданої до 1917 р., розкрити особливості висвітлення питань морального виховання учнів загальних шкіл у позакласній роботі.

Аналіз праць засвідчив, що коло наукових, історичних, методичних видань, присвячених проблематиці нашого дослідження, надзвичайно широке. Керуючись принциповими положеннями історіографії, ми вивчили джерельну базу нашої роботи за напрямками: проблемний підхід; форма джерельної бази; хронологічний підхід; рівень наближення до предмета дослідження.



Серед проаналізованих нами історичних та історико-педагогічних досліджень указаних груп виділено, насамперед, фундаментальні праці й комплексні наукові узагальнення.

З-поміж опрацьованих джерел особливу цінність має, на нашу думку, системне узагальнення С. Рождественського в праці “Історичний огляд діяльності Міністерства народної освіти” [6]. У цій статті подано комплексний аналіз діяльності Міністерства народної освіти за ХІХ ст., у тому числі в галузі визначення нормативами цілей та форм позакласної виховної роботи в школах досліджуваного нами періоду. Указана праця дає можливість узагальнити досвід нормативного забезпечення позакласної роботи, морального виховання в школах, його залежність від чинників розвитку освіти в державі.

Цінними для нашого дослідження є узагальнення Г. Фальборка та В. Чарнолуського в книзі “Народна освіта в Росії”. Історики писали про те, що нова тогочасна школа повинна будуватися за принципом свободи особистості. Метою такої школи вони визначали усебічний розвиток особистісних якостей характеру кожного учасника педагогічного процесу, формування свідомої моральності на гуманістичних цінностях. Зазначимо, що на той час це були дуже сміливі й прогресивні думки, але їх було реалізовано значно пізніше [7].

Думки Г. Фальборка про необхідність надання морального спрямування виховній роботі поза межами класу поділяв О. Куплеятський у праці “Загальноосвітня школа в російській державі”, в якій він обстоював позицію спираючої організації виховної роботи на народні традиції. У цьому самому ключі представлено матеріали про моральне виховання дітей у праці І. Альошинцева “Історія гімназичної освіти в Росії”.

У розрізі предмета нашого дослідження важливі висновки, викладені М. Манасеїною в книгах “Про виховання дітей в перші роки життя”, “Основи виховання з перших років життя і до повного закінчення університетської освіти” [4]. Остання книга оригінальна за задумом. М. Манасеїна в історичному контексті по-новому розглянула моральні цінності в житті людини. Погляди педагога на релігійне виховання дітей засновані на принципових положеннях медицини, фізіології, психології дитячого віку, гігієни, теорії виховання й традиційних християнських уявленнях. Зазначимо, що викладені матеріали тяжіють до філософського стилю, однак дають правдиве уявлення про суспільні моральні цінності, моральний ідеал, поширений наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у практиці виховної роботи загальних шкіл.

Про позакласну виховну роботу церковнопарафіяльних шкіл з формування моральності в дітей йшла мова в працях С. Миропольського; у жіночих закладах освіти – О. Ліхачової і М. Черепніна; у початкових школах – М. Чехова; у земських школах – Б. Веселковського. Разом із цим у проаналізованих працях перелічених авторів виявлено суперечливий характер поданої інформації, а саме наявні розбіжності в тлумаченні цілей, завдань морального виховання, вибору форм і методів виховної роботи з позицій світської педагогіки та релігійної традиції.

Досить цінні матеріали для нашого дослідження подано в праці О. Водовозової “Розумовий і моральний розвиток дітей від першого прояву свідомості до шкільного віку”. Автором ретельно проаналізовано культурні й суспільні чинники, що визначали зміст і методи морального виховання дітей у період дослідження [1].

З’ясовано, що питання становлення ідей морального виховання розглядалося в контексті культурно-історичного процесу П. Каптеревим як елемент історії розвитку педагогічної самосвідомості народу. Історик педагогіки визначив фундаментом цієї самосвідомості ціннісні орієнтації народу, що визрівають під впливом природи, соціальних умов та релігії [3].

Проведений аналіз матеріалів засвідчив, що дореволюційною педагогікою й шкільною практикою було накопичено значний досвід морального виховання дітей у позакласній роботі, який сьогодні недостатньо осмислений, найчастіше не затребуваним і маловивчений. Тим часом цей досвід може бути дуже повчальний, оскільки тільки ретроспективний підхід “забезпечує глибоке й всебічне розуміння наукової проблеми, дає змогу ясніше усвідомити її місце в структурі цієї науки, розвиток її провідних ідей, їх історичну логіку й діалектичний взаємозв’язок” (З. Равкін) [5, с. 49].

Наголосимо, що виявлення нових історико-педагогічних фактів, розширення їх основного фонду є необхідною умовою дослідження обраної проблеми в теорії й практиці морального виховання на сучасному етапі. Період кінця ХІХ – початку ХХ ст. позначився науковим осмисленням цієї проблеми, детальним висвітленням різних її методичних аспектів у тогочасній педагогічній пресі.

Як відомо, друга половина ХІХ ст. позначилася прогресуванням педагогічних періодики. Як зазначено в науковій розвідці В. Ворожбіт [2], серію публіцистичних видань, присвячених проблемам виховання, у тому числі морального, було започатковано журналом “Морська збірка”. У 1856 р. редакція журналу оголосила, що бажає помістити ряд статей про виховання молодих людей, яких готували до морської служби. Вступним словом до таких статей редакція друкувала міркування А. Бема із статті “Виховання як предмет науки” й закликала всіх бажаючих висловитися із цього питання. Серед просвітників, які висловили своє бачення проблем виховання загалом і морального зокрема, були П. Гур’єв, І. Давидов, В. Даль, М. Пирогов. У “Журналі для виховання”, “Російському педагогічному віснику” полемізувалися питання сутності виховання, його завдань і цілей, доцільних засобів морального виховання.

Проаналізовано публікації, які хронологічно належать до періоду дослідження. Перевагу віддано періодичним виданням, які рідко розглядають дослідники історії українського шкільництва. У змісті цих видань питанням позакласної виховної роботи приділено окрему увагу. Це статті оригінальні, перекладні в журналах: “Записки учителя”, “Дитячий відпочинок”, “Дитяче читання”, “Гімназія”, “Літературні сімейні вечори”, “Виховання і навчання”, “Всходы”, “Думки середньої школи” (журнал видавала група учителів –

керівників учнівських гуртків), “Оновлення школи”, “Російський антропологічний журнал”, “Позашкільна освіта і самоосвіта”, “Недільне читання”, “Журнал для батьків і наставників”, “Віра і життя”, “Благовіст”, “Юний читач”, “Шкільні екскурсії і шкільний музей”, газетах “Школа і життя”, “Тиждень вісника знань”, “Син Вітчизни”, “Читання у товаристві любителів духовної просвіти”, “Душекорисне читання”, “Сніп”, “Сяйво”.

Низку статей присвячено умовам морального виховання в школі, вдома, громаді, у природі. Подано бачення ідеалів морального виховання представниками прогресивної зарубіжної педагогічної думки, досвід використання виховних засобів літературних читань і бесід. Додатками до журналів виходили окремі книги для вчителів, домашніх наставників, батьків дітей для ширшої популяризації цінностей морального виховання.

**Висновки.** Викладене вище дало змогу визначити проблему дослідження як актуальну, спрямовану на вирішення суперечності між науковою й практичною значущістю проблеми морального виховання в позакласній роботі та недостатнім її неупередженим аналізом в історичному контексті.

У цілому проведений історіографічний аналіз педагогічних видань до 1917 р. переконливо довів, що вчені, просвітники заклали основи для науково-педагогічного аналізу проблеми морального виховання дітей у позакласній роботі. Педагоги-практики розробляли зазначену проблему на емпіричному рівні. У педагогічних періодичних виданнях висвітлювали окремі методичні аспекти морального виховання, позакласної виховної роботи.

Перспективним напрямом подальшої розробки проблеми визначено порівняльний аналіз проблематики методичних статей у давніх виданнях і сучасній педагогічній періодиці.

#### **Список використаної літератури**

1. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста : кн. для воспитателей / Е.Н. Водовозова. – СПб. : [Б. и.], 1871. – 213 с.
2. Ворожбіт В.В. Духовно-моральне виховання учнівської дітей в історії вітчизняної педагогічної думки / С.Д. Криштоф, О.М. Микитюк, В.В. Ворожбіт. – Харків : Видавець Іванченко І.С., 2013. – 358 с.
3. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании / П.Ф. Каптерев // ЭСВ. – СПб. : О. Богданова, 1908. – Вып. 56. – 38 с.
4. Манасейна М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования [Электронный ресурс] / М. Манасейна. – СПб. : [Б. и.], 1894. – Режим доступа: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194957490&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194957490&archive=1195596857&start_from=&ucat=&)
5. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания: вторая половина XIX 90-е гг. XX вв. / под ред. чл.-кор. РАО, д. п. н., проф. З.И. Равкина. – М. : ИТПиО РАО, 1997. – 412 с.
6. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 гг. / С.В. Рождественский. – СПб. : Гос. тип., 1902. – 785 с.
7. Фальборк Г., Чарнолуцкий В. Народное образование в России / Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий. – СПб., 1900. – 264 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.06.2013.*

**Билецкая С.А. Разработка проблемы морального воспитания во внеклассной работе с учениками общих школ в исторических источниках (до 1917 г.)**

*В статье на основании анализа научной литературы, изданной до 1917 г., раскрыта особенность морального воспитания учеников общих школ во внеклассной работе. Отмечено, что ученые, просветители указанного исторического периода заложили основы для научно-педагогического анализа проблемы морального воспитания детей во внеклассной работе.*

**Ключевые слова:** моральное воспитание, ученики, школа, внеклассная работа, литературная база, история, педагогическая периодика.

**Bilets'ka S. Development problems of moral education in extracurricular activities with students of general schools in historical sources (up to 1917)**

*Development of the problem of moral education with students of general schools in after-hour work in Historical sources (up to 1917). The article based on an analysis of scientific literature which published before 1917. He revealed features of coverage the moral education of students of general school during extracurricular activities.*

*It is indicated that scientists and educator specified historical period, they laid the foundations for scientific and pedagogical analysis of the problem of moral education of children in extracurricular activities.*

*It says that S. Rozhdestvens'kyi in the "Historical Overview of the Ministry of Education" presented a comprehensive analysis of the Ministry of Education of the nineteenth century, including regulations which concern the selection of goals and forms of extracurricular educational work in schools.*

*M. Manasyeyina in the book "About the education of children in the first years of life", "Basic education from early years and until completion of university education" in the historical context which considered moral values in human life. The views of the teacher's religious upbringing based on the fundamental principle of medicine, physiology, psychology, childhood care, education theories and traditional Christian beliefs.*

*Cultural and social factors determining the content and methods of moral education of children highlighted in the work of A. Vodovozova "Mental and moral development of children from the first manifestation of consciousness to school age."*

*In general, the author noted that teachers develop practices which specified empirical problems.*

*In pedagogical periodicals to 1917 covered some methodological aspects of moral education, extracurricular educational work.*

*Analysis of the publications is chronological survey of the period. Preference given periodical are rarely presented by researchers history of Ukrainian education*

*The special attention is given in these issues. This is the original article, translated in magazines: "Teacher's Notes", "Children's Activities", "Children's Reading", "high school", "Literary Evenings family", "Education and training", "Thoughts High School" (Magazine was published by the group of teacher) "Update of the school", "Russian anthropological journal", "School education and self-education", "Sunday reading", "Faith and Life", "Ringing of church bells", "young reader", "School trips and school museum" newspapers "School and Life", "Week Newsletter knowledge", "Son of the Fatherland", "Reading in the company of lovers of spiritual enlightenment".*

*A promising direction for further development of the problem is defined in comparative analysis of methodological problems in old articles and publications of modern pedagogical periodicals.*

**Key words:** moral education, students, school, class work, source base, history, educational periodical.

## ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК САМОСТІЙНА НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА В РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*У статті висвітлено передумови, становлення й особливості розвитку філософії освіти як самостійної наукової дисципліни в Росії. З'ясовано, що рівень і масштаби філософських розробок проблем освіти в Росії часто не відповідають сучасним умовам, а методи окремих наук (різних розділів педагогіки, а також соціології освіти, психології освіти, історії освіти та інших), що обмежуються дослідницьким інструментарієм окремої наукової методології, не досягають необхідного рівня узагальнення й глибини дослідження концептуальних питань, а часто навіть і питань прикладного характеру (наприклад, методичних). Встановлено, що на сьогодні в Російській Федерації склалася ситуація, коли думка прихильників філософії освіти як окремої галузі науки починає домінувати.*

**Ключові слова:** педагогіка, філософія, освіта, філософія освіти, наукова дисципліна.

На межі ХХ–ХХІ ст., в умовах перманентних змін і визначних наукових досягнень, з'являється безліч різноманітних освітніх теорій і практик, іноді протилежних за спрямованістю і змістом та навіть конкуруючих між собою. За цих умов, навіть на високому академічному рівні, досить важко зрозуміти, які з них можна визнавати доречними, науково коректними й навіть практично допустимими, а які – ні, або такими, що їхні положення можна використовувати вибірково й частково. З суто наукової позиції можливо сформулювати як головне таке питання: а які з них вважати законними, тобто необхідними й достатніми з точки зору потреб функціонування й розвитку культури в цілому в ту чи іншу історичну епоху й у певному регіоні? Тому актуальним стає питання про природу їхнього одночасного співіснування, характер відносин і зв'язків, а також можливості сумісності й організаційної гармонізації існуючих відмінностей, а іноді й навпаки, протилежної спрямованості або, як мінімум, значної змістовної чи смислової відмінності.

Для розуміння й пояснення об'єктивної логіки розвитку освіти на тому чи іншому етапі, а також втілення відповідних освітніх теорій у практичну діяльність тих чи інших освітніх закладів необхідне глибоке занурення у вивчення сучасних педагогічних проблем, що уявляється можливим, перш за все, завдяки філософському, тобто найбільш загальному, найбільш суттєвому, найбільш широкому обґрунтуванню сутнісних характеристик освіти, що відображають її стан і можливості в конкретній соціокультурній ситуації, але й з певними перспективними міркуваннями прогностичного характеру.

**Мета статті** – розкриття особливостей формування філософії освіти як самостійної наукової дисципліни в Росії.

Зацікавлення філософським осмисленням педагогічних проблем має тривалу історію, адже ці науки (беремо саме науковий аспект історії педагогіки й історії філософії, оскільки значним компонентом і в першому, і в другому випадку є компонент світоглядний) пов'язані між собою однією загальною проблемою – проблемою вирішення, як відомо хрестоматійно ще зі спадщини Канта, яким треба бути, щоб бути людиною, і що самій людині це знати “надзвичайно важливо” [5]. Тому споконвічно майже всі педагогічні концепції народжувалися в лоні філософії, і філософія, у свою чергу, підживлювалася саме роздумами про людину й шляхи її вдосконалення, включаючи й, природно, питання та проблеми, які сьогодні однозначно є змістом предмета педагогічних міркувань і досліджень.

У вітчизняній універсально-довідковій літературі філософія освіти визначається як “галузь педагогічних знань, яка використовує підходи і знання методології, філософії, аксіології, історії, культурології для осмислення граничних основ освіти й педагогіки: місце і сенс освіти в культурному житті суспільства, розуміння людини та ідеал освіченості, зміст і особливості педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової школи й педагогіки тощо” [6]. Проблеми освіти й виховання постійно були предметом дослідження у філософії, починаючи з античних часів (і сьогодні відомими є класичні твори, наприклад, видатних давньогрецьких мислителів Платона й Арістотеля, де питанням педагогіки приділено велику увагу), особливе ж значення вони набули в епоху Просвітництва XVII–XVIII ст. Як зазначає Л. Ваховський щодо західноєвропейської свідомості цієї доби, “напружена увага до педагогічних питань пояснюється впевненістю в можливості перетворення суспільства відповідно до природи людини, яку можна досягнути розумом, за допомогою виховання особливої породи людей, здатних на розумних началах організувати соціальне життя” [2]. Так з'явилася, а потім протягом уже XIX ст. все більше вкорінювалася думка щодо плідності застосування філософських принципів і підходів до теоретичного осмислення та практичного втілення в освіту.

Проте саме поняття “філософія освіти” стало вживатися лише наприкінці XIX – на початку XX ст. у працях А. Фогеля (“Філософські основи педагогії”, 1892 р.), П. Наторпа (“Філософія як основа педагогіки”, 1910 р.), Дж. Дьюї (“Вступ до філософії виховання”, 1916 р.), С. Гессена (“Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії”, 1923 р.). Як самостійний науковий напрям, філософія освіти почала формуватися значно пізніше, у 40-х рр. XX ст. у Колумбійському університеті було створено товариство, метою якого було дослідження філософських проблем освіти, налагодження співробітництва між філософами, які цікавилися питаннями освіти, та теоретиками педагогіки, а потім відбулося конституювання філософії освіти як окремої галузі знань, коли в 60-ті рр. XX ст. у провідних університетах Великої Британії та Сполучених Штатів Америки було створено перші спеціальні кафедри філософії освіти й навіть запроваджено ступінь доктора наук з цієї спеціальності. Отже, філософія освіти отримує свій окремий та

особливий науковий статус уже юридично, відтоді ж розпочинаються інтенсивні дослідження педагогічних проблем у предметному полі щойно сформованої науки.

Активне наукове розроблення проблем філософії освіти в Росії та в інших пострадянських державах було розпочато в 90-х рр. ХХ ст. після того, як педагогічну науку й практику було позбавлено ідеологічного тиску попередніх часів і це в цілому “сприяло формуванню нового педагогічного мислення та створило ситуацію методологічної різноманітності” [2]. Сучасний російський спеціаліст з філософії освіти О. Долженко таку хронологічну межу спеціально доводить, аргументуючи це переходом від стану вивчення окремих філософських проблем освіти (до яких, на його погляд, філософія освіти не може бути зведеною) до формування досить конкретного предметного поля філософії освіти як уже специфічної сфери знань у системі взаємодії суб’єктів при передачі соціального досвіду [4]. У зв’язку з цим, використовуючи категоріальний апарат синергетики, російський дослідник В. В’ялих зазначає, що в такій непростій ситуації аттрактором подальшої суспільної еволюції може бути така структура, що, по-перше, спирається на глибокі ментальні шари життєдіяльності суспільства та, по-друге, сприяє духовно-практичній самоідентифікації Росії і вибору свого власного образу та своєї долі у світових контурах буття. Таким аттрактором учений називає освітню систему Росії, що потребує переставлення основних пріоритетів: духовного перед бездуховним (але вигідним), конкретно-ідеального перед абстрактно-матеріальним, цілісно-інтуїтивного перед приватно-емпіричним, що потребує проведення ментально-освітньої реформи [4]. Інша дослідниця, у якій напрям осмислення філософсько-освітніх проблем можна кваліфікувати як культурологічний або соціокультурний, Т. Арташкіна, робить досить прискіпливий огляд сучасного дискурсу в російській філософії освіти, у результаті чого доходить висновку, що, незважаючи на різноманітність тлумачень, думок і визначень, у всіх позиціях та точках зору споглядається “загальна закономірність: усі дослідження і публікації присвячено обговоренню соціальних явищ, що існують, і які безпосередньо впливають на педагогічний процес і педагогічну діяльність” [1].

Отже, на початку 90-х рр. ХХ ст. у Росії починають активно обговорювати загальні соціокультурні, економічні, політичні проблеми країни, що призвело до появи великої кількості наукових дискусій і праць, присвячених осмисленню сутності і призначення освітньої системи як способу їх вирішення. Проводяться конференції, “круглі столи”, на яких учені вивчають питання підтримки національної системи освіти як стратегічно важливої сфери життя суспільства, що визначає процвітання, безпеку й майбутнє країни. Багато хто висловлює думки стосовно факту об’єктивного підвищення соціальної цінності освіти, яка ставиться навіть вище, ніж цінність науки, що домінує в інтелектуальному й творчому житті сучасної людини, а роль освіти досягає значення головного фактора розвитку й посилення інтелектуального потенціалу нації, її самостійності й міжнародної конкурентоспроможності [8]. Усі ці по-

зиції і проблеми висвітлювалися з точки зору як педагогіки, так і філософії, історії, культурології, соціології, психології, економіки, політології тощо. Їхньою методологічною та інформаційною базою все більше стають ідеї і концепції філософії освіти як галузі філософського знання, предмета соціально-гуманітарних наук і реальної педагогічної практики, що стала актуальною завдяки піднесенню значення загальносвітоглядних і, відповідно, методологічних основ як традиційних наук (тобто таких, що склалися в новий час і набули загального визнання завдяки своїм очевидним досягненням і спроможності вирішувати нагальні проблеми людства), так і наук, що набули самостійного статусу приблизно в останнє століття (новітній час, коли значення науки, що неймовірно зросло, відбиває такий красномовний факт, що сама професія науковця фактично вже стала масовою).

Але при цьому було з'ясовано, що рівень і масштаби філософських розробок проблем освіти в Росії часто не відповідають сучасним умовам, а методи окремих наук (різних розділів педагогіки, а також соціології освіти, психології освіти, історії освіти та інших), що обмежуються дослідницьким інструментарієм окремої наукової методології, не досягають необхідного рівня узагальнення й глибини дослідження концептуальних питань, а часто навіть і питань прикладного характеру (наприклад, методичних). Це стало однією з головних причин обґрунтування філософії освіти як самостійного наукового напрямку, здатного окреслити шляхи виходу з ситуації, що в умовах посттоталітарних трансформацій виглядала надто складною, а іноді навіть незрозумілою.

Таке загальне становище природним чином породило багато трактовок щодо сутності, призначення і головних напрямів самої філософії освіти. Слід зазначити, що разом із прихильниками цієї науки, що почала формуватися і конституюватися як уже окрема галузь знання, досить сильно визначилися його критики й супротивники, які наполягали на тому, що педагогіка сама повинна вирішувати всі питання освіти в межах методологічних питань теорії педагогіки або загальної педагогіки. Так, наприклад, Г. Філонов стверджує: "Філософії освіти як галузі наукових знань узагалі не існує, а дослідженню підлягають актуальні філософські проблеми теоретичної педагогіки й усієї сфери освіти" [7]. Відомий учений-педагог В. Краєвський зазначає, що якщо виключити з проблематики питання, що їх поєднують у зарубіжній традиції з поняттям "філософія освіти", які не стосуються ані педагогіки, ані освіти, залишиться лише те, що в педагогічній науці розподіляється за різними її галузями й дисциплінами: методологія й історія педагогіки, дидактика, методика, теорія виховання. Інший також досить відомий російський педагог Б. Вульфсон підкреслює, що необхідно протистояти тенденціям неправомірного розширення меж філософії освіти та її проникнення на "чужу територію" [3]. В. Кумарін вважає філософію освіти тією самою теорією освіти або педагогікою і з цього положення доходить висновку, який він формулює так: "поміняти себе на себе неможливо". М. Фішер взагалі говорить про те, що філософії освіти відводять роль "служанки" чи то політи-



ків, чи то управлінців, чи то прагматиків від науки, тому що від неї чекають конкретної користі, безпосереднього результату, чіткої відповіді на запитання, що постають і потребують “практичної значущості” [9]. І це далеко не повний перелік думок та висловлювань критиків і супротивників філософії освіти як окремої та самостійної галузі знань.

**Висновки.** Утім, можемо констатувати, що на сьогодні в Російській Федерації склалася ситуація, коли думка прихильників філософії освіти як окремої галузі науки починає домінувати. Основною їхньою аргументацією є те, що філософське осмислення певної окремої сфери діяльності, причому будь-якої діяльності, в межах філософського знання, як правило, відбувалося протягом існування самої філософії. З цієї точки зору можна виокремлювати найзагальніші питання світоглядного характеру, що стосуються освіти та виховання, майже в кожного видатного мислителя-філософа. У різні часи та з різною мірою інтенсивності виокремлювалися та предметно конституювалися найбільш важливі, найзагальніші, тобто філософські, проблеми тієї чи іншої сфери діяльності або галузі знань, що, як правило, виходили на авангардні позиції в розвитку людської культури, або їх так мислили, тобто уможливно надавали їм такого значення. Сьогодні ні в кого не викликає сумніву чи то заперечення філософія історії, філософія культури, філософія релігії, філософія права, філософія політики, філософія науки, філософія математики, філософія техніки тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Арташкина Т.А. Образование как социокультурный институт / Т.А. Арташкина // Философия образования. – 2005. – № 3 (14). – С. 142–147.
2. Ваховский Л.Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения : монография / Л.Ц. Ваховский. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
3. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–14.
4. Долженко О.В. Очерки по философии образования : учеб. пособ. / О.В. Долженко. – М. : Промо-Медия, 1995. – 240 с.
5. Кант И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 178–265.
6. Педагогика: педагогическая теория, системы, технология : учебник для студ. высших и средних учебных заведений / [под ред. С.А. Смирнова]. – 3-е изд. – М. : Академия, 1999. – 512 с.
7. Филонов Г.Н. Учение К. Маркса и проблемы современной теории и практики воспитания / Г.Н. Филонов // Советская педагогика. – 1983. – № 5. – С. 3–13.
8. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного “круглого стола”) // Вопросы философии. – 1995. – № II. – С. 3–34.
9. Фишер М.И. Образование в России: философия, идеология, политика / М.И. Фишер // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 17–23.
10. Філософський енциклопедичний словник / [під ред. В.І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
11. Фогель А. Философские основания педагогики / А. Фогель. – Митава, 1892. – 134 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.07.2013.*

**Будаговская Е.И. Философия образования как самостоятельная научная дисциплина в российской педагогике**

*В статье исследованы предпосылки, становление и особенности развития философии образования как самостоятельной научной дисциплины в России. Установлено, что уровень и масштабы философских разработок проблем образования в России часто не соответствуют современным условиям, а методы отдельных наук (разных разделов педагогики, а также социологии образования, психологии образования, истории образования и других), которые ограничиваются исследовательским инструментарием отдельной научной методологии, не достигают необходимого уровня обобщения и глубины исследования концептуальных вопросов, а зачастую и даже вопросов прикладного характера. Установлено, что на сегодняшний день в Российской Федерации сложилась ситуация, когда мысль приверженцев философии образования становится преобладающей и начинает доминировать.*

**Ключевые слова:** педагогика, философия, образование, философия образования, научная дисциплина.

**Budagovska O. Philosophy of education as an independent scientific discipline in Russian pedagogy**

*The backgrounds, becoming and special features of development of the philosophy of education as an independent scientific discipline is determined in the article. It is founded that in XX–XXI centuries in the circumstances of permanent changes and prominent scientific researches many of different educational theories that sometimes opposite in their direction and content and even compete appear. For understanding and explanation the objective logic's of education development on certain period and also incarnation of appropriate educational theories into practical activity of certain educative institutions the deep involving into researching of modern pedagogical problems that is possible first of all because of philosophic grounding of main characteristic features of education that display its state and possibilities in concrete social cultural situation but with certain prognostic character considerations. It is proved that almost all of the pedagogical conceptions appeared inside philosophy and philosophy itself fed with considering about a human and its ways of self improving including questions and problems that today are the content subject of pedagogical researches. It is underlined that active scientific research of pedagogical problems of philosophy of education in Russia and other post-soviet countries started in 90-th years of XX century after deprivation of ideological pressure of previous years and this in the whole promoted new pedagogical thinking and created a situation of methodological diversity. It is founded out that the level and scale of philosophic investigations of philosophic problems of education in Russia often don't respond to modern conditions and methods of several sciences (different fields of pedagogic and sociology of education, psychology of education, history of education and others) that are limited by researching instrumental of certain scientific methodology, don't reach required level of generalization and depth of investigation of conceptual questions and often even questions of applied character. It is argued that it was one the main causes of philosophy of education justification as independent scientific direction that can define ways out of situation that was very complex in post totalitarian transformations conditions. It is find out that today in Russian Federation it is a situation when the thought of philosophy of education adherents becomes prevailing and starts dominate. Philosophic comprehension of concrete separate scope and any scope in terms of philosophic knowledge as a rule took place during philosophy existence.*

**Key words:** pedagogy, philosophy, education, philosophy of education, scientific discipline.

УДК 37.014(09)(477)

В.В. ВОРОЖБИТ, А.І. ІГНАТЬЄВА

## ВНЕСОК Я.П. РЯППО В РОЗВИТОК МАСОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ

*У статті проаналізовано внесок Я.П. Ряппо в розвиток педагогічної преси. Вивчено 94 статті педагога й державного діяча. У публікаціях 1920-х рр. виявлено перші спроби оцінювання та характеристики змін і перетворень, що відбувалися в освіті УСРР. У них закладено основу для втілення в життя самобутньої української концепції освіти. Звернено увагу на прагнення Я.П. Ряппо відобразити особливості, позитивні й негативні моменти в українській системі освіти.*

*Для періодичних видань 1920 – початку 1930-х рр. характерний критичний стиль викладу матеріалу. Визначено прагнення Я.П. Ряппо до об'єктивного вивчення становлення та розвитку загальноосвітньої школи в Україні. Учений і педагог усвідомлював значення освіти в нових соціально-економічних умовах. Це привело до протистояння наукового та класового підходів. Установлено, що статтям Я.П. Ряппо не завжди був характерний науковий підхід. Я.П. Ряппо був властивий проблемний спосіб викладу. У цьому він прагнув знайти оптимальне вирішення актуальних проблем становлення та розвитку загальної школи в УСРР.*

**Ключові слова:** педагогічна преса, стиль викладу, вища школа, Я.П. Ряппо, соціалістичне виховання, освіта, принцип виховання.

Соціально-економічні зміни в державі висувують перед суспільством важливу проблему забезпечення якісного менеджменту системи освіти, внесення змін у зміст організаційно-педагогічної діяльності суб'єктів управління. На цьому наголошено в Законах про середню і вищу освіту, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., програмі “Вчитель”, Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр., Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2011–2015 рр. Розв'язанню зазначеної проблеми сприятиме звернення до історико-педагогічного досвіду минулого. Ян Петрович Ряппо (1880–1958) плідно працював заступником Наркома освіти України (1921–1928), головою Головпрофосвіти, головою Науково-методологічного комітету НКО, головним редактором журналу “Шлях освіти” (1922–1928).

У публікаціях В. Білик, І. Лікарчук, В. Липинського, Т. Самоплавської, С. Філоненко стисло висвітлено біографію, значущість та окремі аспекти діяльності Я.П. Ряппо. Громадсько-педагогічну діяльність педагога певною мірою розкрито в матеріалах Всеукраїнської науково-практичної конференції “Я.П. Ряппо й розвиток національної системи освіти України” (м. Житомир, 1995 р.). Внесок Я.П. Ряппо в царині розвитку масової педагогічної публіцистики цілісно не досліджували.

**Мета статті** – проаналізувати внесок Я.П. Ряппо в розвиток масової педагогічної публіцистики.

Дослідження побудовано на основі аналізу матеріалів періодичних видань: “Шлях освіти” (“Путь просвещения”), “Бюлетень Народного Комі-

саріату освіти УСРР”, “Бюлетень офіційних розпоряджень і повідомлень Наркомосвіти”, “Бюлетень Укрголовпрофосу УСРР”, “Студент революції”. Установлено, що в 1922–1927 рр. Я.П. Ряппо редагував педагогічний часопис “Шлях освіти”, перетворивши цей орган Наркомосу на активного пропагандиста здобутків українського шкільництва. Програма журналу охоплювала питання соціального виховання, професійної освіти, педології, методології, підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, педагогічної практики, шкільних підручників. Журнал містив бібліографію та компаративні статті, повідомлення з учительських з’їздів.

Як голова редакційної колегії журналу, Ян Петрович мав значний вплив на спрямування цього періодичного видання, яке завдяки висвітлюванню у ньому темам набуло широкої популярності від самого початку свого заснування (1922 р.). Спершу журнал виходив під назвою “Путь просвещения” з уточненням у підзаголовку: “Педагогический журнал. Теория просвещения, методология, просветительная практика, быт”. Пізніше (1923–1926 рр.) назва часопису почала подаватися українською й російською мовами, так само, як і вміщувані в ньому матеріали. І лише з 1927 р. видання стало українським. Майже в кожному номері журналу Я.П. Ряппо вміщував свої статті, присвячені актуальним проблемам освіти, роз’ясненню освітньої політики більшовиків, узагальненню історичного досвіду. Перший номер журналу “Путь просвещения” починався статтею Я.П. Ряппо “Две системы просвещения: Идеалистическая и материалистическая школа”, у якій автор проводив порівняльний аналіз філософської спрямованості освіти різних епох [1].

Окрему групу журнальних статей Яна Петровича становлять розвідки, присвячені темі реформування системи освіти, встановленню її нових концептуальних засад (“Проблема воспитания и образования в Советском государстве”, 1922; “Профессиональная школа вместо общеобразовательной словесной школы”, 1924). У значній кількості своїх праць автор звертався до проблеми становлення професійної освіти в Україні (“Школа рабочей молодежи и ее положение в системе просвещения”, 1922; “Достижения и задачи рабочих факультетов УРСР”, 1923; “Об управлении высшей школой”, 1924; “О факультетах профобра”, 1924). Працям Я.П. Ряппо (їх у дослідженні вивчено 94) властива політична пристрасть і наукова захопленість, технократизм і практицизм. Він був першим істориком педагогіки періоду становлення радянської влади в Україні, автором відомої книги про народну освіту в Україні у 1917–1927 рр., в якій розкрито суперечливість цього періоду, конкретизовано цінні статистичні дані щодо охопленості молоді загальною й професійною освітою, проаналізовано методичне забезпечення навчального процесу, указано на конкретні труднощі організації виховання, що пов’язувалося з необхідністю ідеологічної просвіти освітян.

Видавнича діяльність Я.П. Ряппо відбувалася в період становлення та розвитку самобутньої системи освіти в УСРР у 1920-х рр. Видання значної кількості документальних і статистичних матеріалів, відсутність усталеної

офіційно санкціонованої “ідеологічної правди” зумовили наявність різних підходів і позицій з тих чи інших питань освіти. Статті Я.П. Ряппо з проблем реформування системи освіти розміщувалися на перших сторінках педагогічних часописів. Іноді публікації викликали неабиякий суспільний резонас. Це пояснювалося, на наш погляд, тим, що Я.П. Ряппо у викладі матеріалу застосовував популярно-пропагандистський підхід. Узагалі дискусії щодо змісту освітньої політики, напрямів розробки освітнього середовища, формування мережі навчальних закладів були для педагогічних журналів перманентними. Утім, пропагандистський характер дискусій був очевидним у контексті популяризації ідей марксизму-ленінізму.

Я.П. Ряппо – журналіст відрізнявся полемічністю, концептуальним змістом і водночас адаптованістю до масового читача. Це досягалося завдяки використанню певних комунікативних формул, які, вочевидь, сприймалися значною частиною суспільства. Наведемо приклад такого аналізу соціально-політичного аспекту діяльності університетів у публікаціях [2–5] державного діяча. Значну її частину становило зображення університету як механізму соціального пригнічення, інституції, що існувала для підтримки несправедливого суспільного ладу. Критикуючи дореволюційну освіту за тісний зв’язок з колишнім режимом, український реформатор висловлював своє бачення алгоритму відносин вищої школи з радянською владою. За їхньою логікою вони мали визначитися, насамперед, у політичній площині. Думка про “аполітичність” вищої школи, яку відстоювали дореволюційні діячі освіти, уважалася “лицемірною” й розглядалася як “ошукування мас” [2]. За словами автора, “академізм” (аполітичність) у “похмуру епоху Кассо і Шварца” був виразом “певного політичного сповідання”. Під гаслом усунення з університету політики “заради науки” ховалася боротьба з революційною тенденцією й “впровадження чорносотенства і монархізму в університети” [2].

**Висновки.** Отже, викладене вище дає підстави для висновку про те, що Я.П. Ряппо мав досвід викладацької й журналістської діяльності, високий рівень наукової підготовки, займав активну громадянську та педагогічну позицію. Усі його праці містили сатиричні висміювання колишніх освітніх традицій та афористичні характеристики нових тенденцій. Освітні перетворення публіцист висвітлює у тісному зв’язку із суспільними явищами радянського життя та царської Росії. Однак ідейно-політична спрямованість публіцистичних праць не вирізнялася різноплановістю.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальшого наукового аналізу потребує питання висвітлення Я.П. Ряппо проблеми студентського дозвілля, статевого виховання молоді в новій культурній ситуації у 1920-х рр.

#### **Список використаної літератури**

1. Ряппо Я.П. Две системы просвещения: Идеалистическая и материалистическая школа / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1922. – № 1. – С. 109–117.
2. Ряппо Я.П. Отражение борьбы классов в высшей школе Украины за годы революции / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1924. – № 6. – С. 1–8.

3. Ряппо Я.П. Перспективи робітфаків на Україні / Я.П. Ряппо // Шлях освіти. – 1925. – № 12. – С. 1–10.
4. Ряппо Я.П. Про керування вищою школою / Я.П. Ряппо // Студент революції. – 1924. – № 1–2. – С. 5–10.
5. Ряппо Я.П. Радянське студентство: (Характеристика вузів України) / Я.П. Ряппо. – Х. : ДВУ, 1928. – С. 8.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2013.

---

**Ворожбит В.В., Игнатъева А.И. Вклад Я.П. Ряппо в развитие массовой педагогической публицистики**

*В статье авторы проанализирован вклад Я.П. Ряппо в развитие педагогической прессы. Изучено 94 статьи педагога и государственного деятеля. В публикациях 1920-х гг. выделены первые попытки оценки и характеристики изменений и преобразований в образовании УССР. В них заложена основа для реализации самобытной украинской концепции образования. Обращено внимание на стремление Я.П. Ряппо отобразить особенности, положительные и негативные моменты в украинской системе образования.*

*Для периодических изданий 1920 – начала 1930-х гг. характерно критическое изложение материала. Определено стремление Я.П. Ряппо к объективному изучению становления и развития общеобразовательной школы в Украине. Ученый и педагог осознавал значение образования в новых социально-экономических условиях. Это привело к противостоянию научного и классового подходов. Установлено, что для статей Я.П. Ряппо не всегда был характерен научный подход. Я.П. Ряппо был присущ проблемный способ изложения. В этом он стремился найти оптимальное решение актуальных проблем становления и развития общей школы в УССР.*

**Ключевые слова:** педагогическая пресса, стиль изложения, высшая школа, Я.П. Ряппо, социалистическое воспитание, образование, принцип воспитания.

**Vorozhbit V., Ignatieva A. Y.P. Riapo's contribution to the development of pedagogical media**

*The authors analyzed Y.P. Riapo's contribution to the development of pedagogical media. 94 articles by educator and statesman were studied. In the publications of the 1920's the authors identified the first attempts to assess and characterize the changes and transformations that took place in the education of the USSR. Those publications were the foundation for the realization of the concept of original Ukrainian education. The attention was drawn to Y.P. Riapo's desire to display features and both positive and negative aspects in the Ukrainian education system.*

*The periodicals dated 1920 – early 1930's were characterized by a critical presentation of the material. The article determined Y.P. Riapo's pursuit to the objective study of the formation and development of a comprehensive school in Ukraine. The scholar was aware of the importance of education in the new socio - economic conditions. This led to a confrontation between class and scientific approaches. It was found out that the scientific approach was not always characteristic for Y.P. Riapo's articles. Problematic way of presentation was typical for Y.P. Riapo. He was eager to find the optimal solution of actual problems of formation and development of schools in the USSR.*

*The authors noted that Y.P. Riapo in his articles wrote a lot about educational system reformation. These articles were placed on the front pages of educational publications. Sometimes the publication caused a public outcry. They became the occasion for many discussions in the pages of these publications. This is due to the fact that Y.P. Riapo used popular propaganda approach in the material presenting. At that time there were frequent discussions about educational policy, the creation of the educational environment, the formation of educational institutions network. These discussions helped to popularize the ideas of Marxism and Leninism.*

*Y.P. Riapo had experience in teaching and journalism. He demonstrated a high level of scientific training. The statesman stuck to active social and educational position. All of his works contained satirical derision of former educational traditions. He often used the aphorisms. The publicist described the educational changes. He linked these changes to the social phenomena of Soviet life and tsarist Russia. The ideological and political orientation of journalistic works was standard.*

*Y.P. Riapo was the head of the Main Committee of Professional Education and Deputy People's Commissar of Education. This affected the journalistic work. The journalist Y.P. Riapo used polemical elements of presentation, conceptual statements, historical and political slogans in his articles. His articles were easy to understand for general reader.*

*This article does not cover all aspects of the problem. The problems of the leisure organization, sex education of young people in the new cultural situation in 1920s need further scientific analysis.*

**Key words:** *educational media, style of presentation, higher school, Riapo, socialist education, principle of education.*

## П.Д. ЮРКЕВИЧ ПРО ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗВИЧОК

*У статті на основі аналізу педагогічної спадщини видатного вітчизняного філософа і педагога П.Д. Юркевича проаналізовано його погляди на проблеми морального виховання підростаючих поколінь, зокрема на формування моральної звички.*

*Конкретизовано моральні цінності, якими керувався філософ, формуючи мету й завдання морального виховання молоді, в тому числі й моральної звички особистості.*

*Висвітлено найбільш успішні умови формування моральної звички в дітей, єдність зусиль у цьому напрямі держави, суспільства, школи, сім'ї й церкви.*

**Ключові слова:** моральне виховання, моральна звичка, виховне навчання, моральний вплив, моральне вдосконалення особистості.

Аналіз педагогічної спадщини видатного вітчизняного педагога П.Д. Юркевича дає підставу для висновку, що чільне місце у вихованні підростаючих поколінь відводиться моральному вихованню, яке, на його погляд, слід здійснювати якомога раніше. Про це свідчить навіть його визначення мети й завдань виховання. Для цього П.Д. Юркевич проаналізував моральні цінності, що, на його погляд, мали безумовне значення для народів усіх часів та їх соціальних груп, і визначив ті, які він називав “явищами моральної доблесті”, що завжди і скрізь визначали й визначатимуть у майбутньому “гідність людини як людини”. Такими відомий педагог вважав: великодушність, самовідданість, підкорення закону й повагу до прав інших людей, вірність обов'язку й мужність при його виконанні, справедливість і безкорисливу любов [1, с. 19–20].

Виходячи з цих “моральних доблестей”, П.Д. Юркевич сформулював мету морального виховання: формування великодушної, благородної, щирої людини, яка б могла правильно й безпомилково розрізняти добро та зло, розуміти суть права, справедливості, чесності, була б гідною для суспільства, сильного як у мудрості, так і в моральності [1, с. 177].

У визначенні завдань виховання у широкому значенні цього слова відомий педагог акцентував на найбільш суттєвому його призначенні: “...прищепити вихованцеві світлий погляд на життя, зробити його серце тверезим та мужнім і підготувати його до мужньої боротьби” [1, с. 27].

Як показав аналіз педагогічних праць П.Д. Юркевича, зокрема таких, як “Курс загальної педагогіки”, “Читання про виховання” та інших, одним з найбільш реальних, важливих, хоч і нелегких, способів реалізації цієї мети він вважав формування моральної звички. “Виховання досягає своєї мети лише тоді, коли у вихованця сформуються міцні й гарні звички” [1, с. 123].

Педагог навіть пояснював механізм цієї дії: він вважав, що виховання впливає на волю вихованця, “...утворюючи в ньому гарні звички й викорінюючи причини поганих схильностей, ...сприяє взаємодії конкретних звичок з переконаннями вихованця та їх перетворенню у самостійний характер” [2, с. 14].



Проте, за висновками П.Д. Юркевича, прищеплення й формування моральних звичок буде позитивним та успішним за умови гармонійного поєднання зусиль у цьому напрямі держави, суспільства, сім'ї, школи й церкви, що сприяє “входженню дітей в особливе моральне середовище”. У своїх педагогічних працях П.Д. Юркевич детально характеризує можливості кожної соціальної ланки щодо прищеплення й формування звички в особистості.

Стосовно ролі держави вчений-філософ висловив конкретну думку: “Нічим так безсумнівно не визначається рівень існування держави й суспільства, як ступінь їх уваги до виховання й морального удосконалення підростаючих поколінь” [1, с. 8]. Як практичний напрям вирішення цього завдання він пропонував організацію педагогічних закладів для підготовки народних учителів, які б, з одного боку, розповсюджували серед народу просвітництво, збуджували “розумову енергію та моральне почуття обов'язку і патріотизму”, а з іншого – впливали на моральне вдосконалення учнів.

У визначенні важливості й значущості сімейного виховання П.Д. Юркевич також наголошував на необхідності прищеплення дітям моральних звичок. Спираючись на “силу загальних законів душевного життя”, які, на його погляд, викладені у психології, видатний педагог наводив досить переконливі аргументи щодо необхідності для батьків прищеплювати змалечку дітям гарні моральні звички. Серед доказів найбільш важливими є такі: “дитя виховується з перших днів життя і щомиті” й лише в сім'ї є можливість передати дитині “чистоту початкового розвитку” й не лише “блага матеріальні, але й вищі моральні блага”, загартувати “моральну мужність”; “душа дитини ... відкрита для всіх вражень” [2, с. 15], і саме ця дитяча властивість найбільш сприятлива для розвитку тілесних і душевних здібностей; діти від народження не мають тих інстинктів, які б узгоджували дитячі бажання з бажаннями й діями дорослих, тому батьки повинні привчати їх до узвичаєних способів життя; діти мають природжену схильність до наслідування, копіювання, люблять порівнювати себе з дорослими, придивляться до їх жестів, руху, прислуховуватись до голосу тощо. П.Д. Юркевич особливо акцентує на силі прикладу для дітей рідних людей: наприклад, дитя молиться, коли бачить такі дії рідної матері; дитина наважується на якийсь вчинок, коли бачить його у виконанні батька, тощо. Тобто “... виховна сила прикладу базується на природженій схильності дітей до наслідування”, сила прикладу сприяє конкретним діям, тому виховання в сім'ї та прищеплення дітям моральних звичок він вважав “священним обов'язком батьків, обов'язком, який визначається вищим призначенням людини” [1, с. 5].

Слід зауважити, що здатність сім'ї до виконання цього обов'язку визначається її внутрішньою атмосферою. За переконанням П.Д. Юркевича, сім'я повинна бути тим соціальним організмом, який об'єднаний “доброчинністю, святістю, любов'ю та вірністю”.

Особливо цікавими, як на наш погляд, є рекомендації П.Д. Юркевича стосовно морального впливу особистості учителя на учнів у навчально-виховному процесі. Передусім, слід зазначити, що він висвітлює цей вплив з позицій виховного навчання, підкреслюючи роль учителя у зв'язку між навчанням і вихованням. Він вказував на важливість розуміння учителем, що суть виховання – "...прищепити вихованцеві кращі якості, а навчання – правильні відомості", що "виховання відноситься до діяльного стану вихованця, навчання – до споглядального", тому будь-яке повідомлення знань має передбачати моральне вдосконалення особистості [1, с. 44–45]. Акцентуючи на значущості виховного навчання в організації навчально-виховного процесу в школі, П.Д. Юркевич переконливо доводив, що самого пізнання доброго й справедливого недостатньо для того, щоб людина стала доброю й справедливою; для цього в процесі навчання й виховання слід так "...розбудити, розвинути, зміцнити й спрямувати душевні сили вихованця, щоб вони були здатні йти за розумом" [1, с. 44]. Більше того, у своїх розміркуваннях у цій площині П.Д. Юркевич доходить висновку, що до тих пір, доки навчання не буде поставлене в "сувору й повну залежність від виховання як засів зерна від удобрення й обробки ґрунту", виправданим у суспільстві буде нарікання на аморальність" [1, с. 44–45].

Детальний аналіз педагогічного доробку П.Д. Юркевича дає змогу виокремити ті умови, які, на його погляд, більш ефективно сприятимуть формуванню моральної звички у вихованців завдяки впливу вихователя. Передусім він акцентує на тих особистісних характеристиках вихователя, які, на його погляд, найбільш дієво впливають на формування моральної звички. До них П.Д. Юркевич відносить авторитет учителя; врахування ним індивідуальних "природжених і набутих якостей" та вміння "застосувати загальні вимоги до особливостей кожного"; правильний вибір конкретних форм безпосереднього морального впливу на кожного вихованця в будь-якій педагогічній ситуації.

У визначенні суті авторитету вчителя з боку дітей П.Д. Юркевич називав такі складові: повага, довіра до його настанов і порад, єдність слова й дії. "Діти, для яких вихователь є авторитетом і які люблять його, бачать у ньому зразок або ідеал і бажають підняти до нього" [1, с. 65]. Серед моральних засобів для набуття вихователем дитячих симпатій і прихильностей П.Д. Юркевич називав такі, за його переконанням, загальновідомі й сильні засоби, як "ласкавість у спілкуванні, співпереживання особистим радостям або сумним станам дітей, терплячість, лагідність і тактовність у процесі занять з ними, позитивно налаштований тон усієї поведінки" [1, с. 66].

П.Д. Юркевич наголошував, що виховні засоби, які застосовує вихователь, можуть бути як позитивними, які "збуджують, розвивають і розширюють гарне у вихованцеві", так і негативними, що "обмежують, звужують й припиняють погане" [1, с. 87]. Педагог зауважував, що ці засоби повноцінно діятимуть лише за умови авторитету вихователя, що дасть мо-

жливність вихованцеві правильно зрозуміти будь-який виховний засіб. “Коли ж вихователь без авторитету й любові, коли він не спирається на міцний моральний союз між собою й вихованцем, такі заходи не лише не приведуть до позитивних наслідків, а й озлоблять вихованця” [1, с. 88].

Аналіз порад і настанов П.Д. Юркевича стосовно проблеми індивідуального підходу до вихованця в процесі морального впливу на нього з метою формування моральної звички дав змогу з'ясувати, що педагог-філософ вивчав її глибоко й багатоаспектно: використання даних психологічної науки про особливості певного віку; характеристика темпераментів; способи вивчення особистості вихованця; мистецтво вибору засобів морального впливу на учня.

Передусім П.Д. Юркевич акцентував на тому, що вихователь у досягненні будь-якої виховної мети повинен орієнтуватися на закони психології. Особливо це стосується формування моральної звички, бо, як підкреслював педагог, завдання вихователя не навчити вихованця чого, а вплинути позитивно на його “душевний стан”, а це можливо за умови, “...коли вихователь спирається на силу загальних законів духовного життя, які розкриває психологія” [1, с. 42].

Розкриваючи методику морального впливу на вихованця з метою формування моральної звички, П.Д. Юркевич наголошував на різноплановості й багатоаспектності спрямування дій вихователя: схвалювати й обмежувати “душевні поривання”; зосереджувати увагу й розважати; зігрівати чи охолоджувати серце вихованця; боротися з незібраністю, боягузством, лінощами, гнівливостю дітей. Крім того, як зауважував П.Д. Юркевич, важливим для вихователя є розуміння того, що одному “...загрожує деспотизм чуттєвості над духом”, іншому – “деспотизм духу над чуттєвістю”, у одного “голова прагне керувати серцем”, а в іншого, – “серце головою”, що “холеричний і флегматичний характер сприятливі для розвитку сили характерів, а сангвіністичний і меланхолічний – для розвитку талантів” [1, с. 79]. Особливо важливим, на його погляд, було розуміння вихователем, які форми впливу найбільш сприятливі для конкретного вихованця: суворі чи м'які; легко він піддається доказам чи навпаки; на чому базується його впертість – рішучості не підкорятись впливові вихователя чи бажанні не змінювати узвичаєний спосіб життя; який напрям життя йому більш властивий – споглядальний чи дієвий; що є для вихованця виховним засобом: “зовнішня свобода” чи “зовнішнє обмеження”. Ці важливі відмінності, на думку П.Д. Юркевича, при їх неврахуванні перетворюють усю систему виховання в складну й безуспішну.

На основі аналізу різних способів морального впливу вихователя на вихованця, залежно від ситуації, П.Д. Юркевич зробив висновок, що його результативність пов'язана з “добросовісним вивченням душевних здібностей, переважаючих сил та індивідуальних властивостей і природжених схильностей до певного виду діяльності” [1, с. 79]. Тим більше, що моральне виховання, за переконанням П.Д. Юркевича, зазвичай пов'язане, бі-

льшою чи меншою мірою, "...з перевихованням, привчанням та відучуванням, насадженням добра з викоріненням зла" [1, с. 87]. Він акцентував на тому, що навіть найкращі істини стосовно моральності людини, повідомлені вихованцеві, або спроба вихователя "прищепити йому добрі риси характеру" можуть перетворитись у зло або стати спокусою для вихованця, коли вихователь не врахував його природжених чи набутих у процесі життя індивідуальних властивостей.

Важливою умовою формування моральної звички П.Д. Юркевич також вважав сприяння самовихованню вихованця шляхом вивчення його індивідуальності. Він акцентував, щоб вихователь, змінюючи зміст і форму діючих позитивно на конкретного вихованця зовнішніх впливів, не лише керував його спробами у виборі гарних чи поганих дій і вчинків, а розвивав його "моральний дух, розум, вищі основи людяності", спрямовуючи на самостійний аналіз ситуацій і самовиховання. Педагог-мислитель переконував, що загалом людина є вільною істотою й повинна бути вільною у своєму праві керуватись власним думками й судженнями про гарне й погане. Тому, на його погляд, результативним у моральному вихованні, зокрема й у формуванні моральної звички, є така позиція вихованця, коли він "...сам у своєму внутрішньому усвідомленні відрізняє добро від зла, бачить гарне й схвальне у своїх природних, залежних від темпераменту бажань" [1, с. 76–78].

Аналіз педагогічної спадщини П.Д. Юркевич з проблеми дослідження дав змогу виокремити його настанови стосовно конкретних форм безпосереднього впливу вихователя на вихованця з метою формування в нього моральної звички.

П.Д. Юркевич визначав загальну форму будь-якого виховного впливу на вихованця – вимогу. "Вимога є завданням для волі вихованця й вирішується воно завжди діяльним напруженням сил. Дієвим наслідком цього рішення є піднесення моральності вихованця до того рівня, який визначається вимогою..." [1, с. 89]. Педагог-мислитель акцентував, що вимога повинна включати в себе такі складові: визначеність, чітке формулювання, послідовність, контроль за виконанням.

Аналіз роздумів П.Д. Юркевича стосовно результативності вимоги як засобу формування моральної звички дав змогу з'ясувати, що найменш дієвим він вважав усне ознайомлення дітей з моральними поняттями, а не через середовище, в якому вони знаходяться, й атмосферу, яка на них впливає. Він стверджував: "Ми готуємо з вихованців морально немічних істот, коли передусім ознайомлюємо їх з доброчесностями через поняття, а не через життя, середовище, приклади, обставини", коли "життєве виховання" здійснюється "природно й непомітно", й доброчинність засвоюється "як мова, через спілкування з людьми й речами, а не з граматики й лексикону" [1, с. 90]. У так званому, згідно з визначенням П.Д. Юркевича, "життєвому вихованні" найбільш вагомими й значущими для формування моральної звички через вимогу він вважав такі засоби: виховна сила прик-

ладу вихователів; повага до дорослих, які поряд з дітьми; почуття симпатії до ровесників; змагання між дітьми; дисципліна як сукупність тих правил, що керують життям і діяльністю вихованців.

Вивчення детальної характеристики П.Д. Юркевичем кожного з означених засобів дає змогу зробити висновок, що найбільшу увагу він приділяв прикладу, змаганням і дисципліні. Стосовно прикладу він вказував на два моменти, які повинні враховувати вихователі: єдність їхніх словесних переконань і вимог до дітей з життєвими вчинками, що сприяє довірі до них дітей і дієвості виховного впливу. Мислитель резюмував: "...коли дитя має любов і повагу до вихователів, життя й діяльність яких чисті й благородні, ставлення до них виховуватиме набагато сильніше, ніж усі інші методи..., бо дитина уважно прислуховується до вимог, які підтверджуються справами й способом життя, а не словами" [1, с. 92]. Крім того, торкаючись умов шкільного життя, П.Д. Юркевич наголошував на необхідності гармонійного погодження різних впливів середовища стосовно загальних і одиничних прийомів виховання, повного виключення ситуації, коли вихованець стикається з багатьма "несумісними прикладами, коли один навчає, інший перевчає, третій відучує" [1, с. 93].

Змагання, відповідно до розуміння П.Д. Юркевичем його мотивів, є одним із сильних методів морального виховання, оскільки симпатія дитини до ровесника змушує його наслідувати діям, крім того, зазвичай діти уважно спостерігають за тими, хто вправніше або досконаліше від них, і прагнуть стати такими ж.

Проте найбільше значення у результативності вимоги П.Д. Юркевич вбачав у наявності в навчальному закладі дисципліни, оскільки через дисципліну, на його погляд, вихованець навчається керувати своєю волею. "Дисципліна і є та школа, яка прищеплює йому не лише здібність, а й любов до законності, порядку й благочинності" [1, с. 94]. Обґрунтовуючи свою думку, П.Д. Юркевич вбачав найбільшу роль дисципліни в тому, що вона є великою силою для особистості вихованця, оскільки він підкоряється не бажанням вихователя, а загальній волі й загальному розуму, які втілені в дисциплінарних правилах і яким підкоряється разом з вихованцями і сам вихователь. "Вихованець навчається відмовлятися від задоволення, долати труднощі, боротися зі своїми схильностями й, насамкінець, робити не те, що йому подобається чи хочеться, а те, що втілене в правилах і вже узвичаєне" [1, с. 94]. Педагог-філософ акцентував, що наявність дисципліни, однакової як для вихователя, так і для вихованця, постійно привчає вихованця "погоджувати час своєї внутрішньої діяльності з часом зовнішнім"; свої внутрішні особистісні звички зі звичками, узвичаєними в його середовищі; змушує поспішати чи зачекати навіть тоді, коли йому це незручно або невласиво. Врешті-решт, вихованець відчуває своєрідну внутрішню заборону щодо його безпосередніх звичок. П.Д. Юркевич акцентував, що в цьому процесі важливо при формулюванні правил дисципліни чітко визначити, на що саме вони спрямовані, чому повинні відповідати, як

сприяти “легкості й успішності дій вихованця”, “підтримці в ньому гарного настрою”, “прищепленню конкретних моральних звичок” [1, с. 98].

Як уже було зазначено, вимога, на думку П.Д. Юркевича, є загальною формою виховного впливу. У свою чергу, згідно з його класифікацією, вимога як чітко продемонстрована “виховна воля вихователя” має власні форми: настанова, нагадування, застереження, умовляння, порада й прохання. Педагог-філософ наголошував, що названі форми морального впливу дієві в будь-якому віці, оскільки сприяють формуванню гарних моральних звичок, проте запорукою тут є здатність вихователя “спиратись на силу загальних законів душевного життя, які диктує психологія” [1, с. 42]. На його погляд, у дитинстві всі означені форми обмежуються зовнішнім керівництвом і повідомленням відомостей, оскільки перше сприяє формуванню корисних і гарних навичок, а друге – ознайомленню з речами, людьми, із “здоровим глуздом”; пізніше, коли діти набувають здатності до “умовиводів за аналогією”, вони можуть “широ й самовіддано” працювати над собою “у невидимому світі власних почуттів, прагнень і думок” [1, с. 109]. На думку П.Д. Юркевича, вирішуються вказані завдання безпосереднім моральним впливом вихователя на “душевний стан вихованця”.

Слід зауважити, що в педагогічній спадщині П.Д. Юркевича розкриті й схарактеризовані особливості кожної форми морального впливу вчителя на учня.

Так, настанова, на його погляд, надзвичайно важлива як умова, що допомагає пройти дитині той довгий і складний шлях від “сприйняття суті моральних ідей” до формування гарної звички. Настанова, вважав педагог, також доцільна й дієва для підтримки дисципліни і для забезпечення успіхів у навчанні.

Головна роль нагадування у площині досліджуваної проблеми, П.Д. Юркевичем, полягає в тому, що за його допомогою вихователь “...пов’язує даний стан душі вихованця з її минулим та з правилом і таким чином полегшує самооцінку вихованцем власної волі” [1, с. 115].

Застереження, підкреслював П.Д. Юркевич, нерідко пов’язані з тим станом вихованця, коли він сам відчуває внутрішню негативність своїх дій та їх відповідну оцінку оточуючими. Саме тоді застереження вихователя може стати “способом благочинного впливу” на вихованця й запорукою внутрішнього відторгнення ним таких дій.

Як показав аналіз схарактеризованих П.Д. Юркевичем форм морального впливу на вихованця, перелічених вище, чільне місце в цілісній системі морального виховання він відводив умовлянню, вважаючи його тим виховним заходом, який не може бути замінений у конкретних випадках ніяким іншим, особливо тоді, коли вихованець не може перебороти погану звичку або схильність до чогось поганого. Він наголошував, що через умовляння він звертається до совісті вихованця з тим, щоб той мав можливість самостійного судження про свій душевний стан, був здатний до об’єктивної оцінки наслідків власних дій.

Згідно з поглядом П.Д. Юркевича на мотиви застосування умовляння, його природним началом він вважав осуд вихованця у його негативній дії або вчинку. У такому випадку, вказував педагог, умовляння йде безпосередньо за осудженням, що дає можливість вихованцеві подолати цю слабкість і спрямувати свої зусилля на піднесення до загального морального рівня, на якому перебуває більшість вихованців. Педагог-мислитель акцентував, що в подібних ситуаціях умовляння, яке ведеться в присутності однолітків вихованця, "...діє передусім на совість, збуджуючи почуття сорому. Багато хто не боїться гріха, але боїться сорому й тому протидіє гріху, що веде до сорому" [1, с. 123].

Пораду й прохання П.Д. Юркевич об'єднував як форми морального впливу вихователя для конкретних ситуацій, коли вихователь може діяти природно й ненав'язливо. Педагог-філософ наголошував, що порада часто є лише початком цілого ряду виховних прийомів, які застосовуються послідовно, нерідко залежить від індивідуальності вихованця й обставин, у які він потрапив. Тому застосовуючи поради, він рекомендував вихователю обирати з різних спонукань саме ті, які відповідають віковій й моральному розвитку вихованця; висловлювати пораду "просто, мимохідь, між іншим, дружнім тоном" тощо. Тобто, давав вихованцеві цілковиту переконаність у тому, що сприймання чи несприймання поради залежить від його власної волі. "Вихованці високо цінують моральну гідність особистості, яка не поспішає діяти на інших силою своїх безсумнівних прав, але очікує від їхньої свободи того, на що вона має право вимагати" [1, с. 124–125].

У висновках щодо виховних засобів і прийомів морального виховання П.Д. Юркевич наголошував, що їх результативність, зокрема, у формуванні моральної звички, також пов'язана безпосередньо з особистістю самого вихователя, його здатністю до позитивного спілкування з вихованцями, його усталених взаємин з ними. Методичні настанови П.Д. Юркевича прості й зрозумілі: вихователь у пред'явленні будь-якої вимоги вихованцеві в одній із вищеназваних форм повинен бути спокійним, терплячим, послідовним і рішучим; у його поведінці не має бути метушливості, безладності, роздратування; особливо уважним вихователь повинен бути у спілкуванні, у роз'ясненні правил поведінки й при умовлянні, щоб не посіяти в душу вихованця будь-якого сумніву стосовно значущості й злободенності вимог. Разом з тим, зауважував П.Д. Юркевич, у всіх формах морального впливу вихователя на вихованця звертання наставника має бути висловлене "...єдиним допустимим тоном – любові й співчуття, і на цей тон не повинні впливати ні застереження, ні осуд, які так часто поєднуються зі словом" [1, с. 124]. Педагог-мислитель також звертав увагу на необхідність оволодіння вихователем умінням обрати саме той час для пред'явлення вимоги, коли вихованець відчуває найбільшу потребу в ній; крім того, вмінням визначити доцільність розмови наодинці чи в колі однолітків. Він зауважував, що будь-яка форма морального впливу, застосована віч-на-віч з вихованцем, "...сприятлива для особливої зосередженості; слово вчителя має

супроводжуватися глибокою участю до душевних переживань вихованця й до його блага” [1, с. 123]. Разом з тим, підкреслював П.Д. Юркевич, вчитель повинен використати всі засоби, які “підсилюють дію совісті”.

**Висновки.** Аналіз педагогічних настанов і роздумів П.Д. Юркевича дав підставу для висновку, що в пошуках ідеалу для вчителя, вихователя, наставника він часто звертався до традицій античності. У площині досліджуваної проблеми П.Д. Юркевич наголошував, за аналогією з переконаннями давніх греків, що вихователь повинен стати “.. старшим другом вихованця, бути близьким до його серця з тим, щоб переконувати й умовляти його на найкраще” [1, с. 123]. Саме такі взаємини, акцентував педагог-мислитель, сприятимуть “життєвому заплідненню душі”, коли “вільно діюче слово” вихователя, поєднуючись з його правдивими й щирими діями, стає потужною силою морального впливу. Таку дію П.Д. Юркевич порівнював з умінням вихователя збуджувати в душі вихованця свідомі переконання, які насамкінець приводять до моральних дій.

Вважаємо педагогічні міркування, поради й настанови П.Д. Юркевича стосовно формування моральної звички у підростаючих поколінь заслуговують на увагу, вивчення й творче використання у сучасних навчальних закладах.

#### **Список використаної літератури**

1. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – 1869. – 404 с.
2. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании / П.Д. Юркевич. – М., 1865. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.06.2013.*

---

#### **Говорун А.В. П.Д. Юркевич о воспитании нравственных привычек**

*В статье на основе анализа педагогического наследия выдающегося отечественного философа и педагога П.Д. Юркевича проанализированы его взгляды на проблемы нравственного воспитания подрастающих поколений, в частности, на формирование нравственной привычки.*

*Конкретизированы нравственные ценности, которыми руководствовался философ, формулируя цель и задачи нравственного воспитания молодежи, в том числе и нравственной привычки личности.*

*Рассмотрены наиболее успешные условия формирования нравственной привычки у детей, единство усилий в этом направлении государства, общества, школы, семьи и церкви.*

**Ключевые слова:** *нравственное воспитание, нравственная привычка, воспитывающее обучение, нравственное влияние, нравственное усовершенствование личности.*

#### **Novorun A. P. Jurkiewicz about parenting moral habits**

*The views of a famous native philosopher and pedagogue P.D. Yurkevich on the problems of moral education of young people, in particular, on the formation of moral habits are considered in the article on the basis of the analysis of his pedagogical works. P.D. Yurkevich's determination of aims and tasks of a person's moral education is revealed, moral values that have undoubted importance for people of all classes and at all times are specified. Among them the pedagogue outlined: generosity and selflessness, obedience to law and respect for the rights of other people, loyalty to the duty and courage to fulfill it, justice and unconditional love. detailsThe foundation grounds of this influence.*



*The aim of moral education in understanding of P.D. Yurkevich – formation of a generous, sincere and noble person, capable correctly and unmistakably distinguish right and wrong, understand substance of law, justice, honesty, a person that is wise and worthy in the eyes of the society is considered.*

*It was established that one of the most important means to achieve this aim P.D. Urkevich considered formation of moral habits in children which could impact on personality's beliefs and facilitate upbringing of an independent character. In the article the most successful conditions of formation of moral habits in children are highlighted. They are: unity of efforts in this direction of the state, society, school and church; special attention of the state to the problem of upbringing and modernization of education of young people, public awareness work, raising of importance of family education, teacher-training programs as for peculiarities of moral education of pupils. Special attention in the article is devoted to the guidelines of P.D. Yurkevich concerning opportunities of moral influence of a teacher's personality on his or her pupils in the process of study.*

*On the basis of the analysis of the pedagogical works of P.D. Yurkevich some specific forms of direct teacher influence on his or her pupils in order to form their moral habits – admonition, reminding, warning, exhortation, advice and request – outlined and characterized in details.*

*Personal characteristics of a teacher contributing to his or her positive influence on pupils in the case of uprooting bad habits and acquiring good moral habits are revealed. They are: teacher's authority as an example or ideal for children; taking into consideration peculiarities of different temperaments; teacher's ability to adjust general study requirements to particular features of every pupil; teacher capacity to be guided the idea that moral education must result in self-education. The ideas of P.D. Yurkevich about influence of the example of a teacher on moral education of a young person, in particular, on formation of moral habits are highlighted. Such sources of this influence as natural inclination of children to imitate and copy the voice, gestures, facial expression of adults, peculiarities of making children acquainted with different types of moral habits through notions, examples and in their surroundings are analyzed in details.*

**Key words:** *moral education, a moral habit, educative upbringing, moral impact, moral improvement of a personality.*

**ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ  
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ  
В 50–60-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті розглянуто основні форми і методи роботи учителів з обдарованими дітьми у навчально-виховних закладах та позашкільних установах України у 50–60-х рр. ХХ ст.*

**Ключові слова:** форми, методи, обдарована дитина, олімпіада, конкурси, екскурсія, гра, навчально-виховні заклади, позакласна робота.

Останнім часом проблема організації позашкільної діяльності з обдарованими дітьми набула особливої суспільної значущості, про що свідчить поява освітніх закладів, громадських організацій і фондів, розробка навчальних і соціальних програм, метою яких є виховання, навчання й розвиток обдарованих дітей. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів. Активізація уваги до талановитих дітей зумовила істотне посилення інтересу до фундаментальних наукових розробок, спрямованих на виявлення психологічних закономірностей і механізмів розвитку обдарованості.

Особливо значущими для проведеного дослідження є праці, у яких розкрито питання розвитку інтелектуального та творчого потенціалу особистості (О. Антонова, І. Бех, Є. Белова, Д. Богоявленська, Л. Божович, А. Доровський, А. Запорожець, О. Кульчицька, Н. Лейтес, Н. Максимчук, О. Матюшкін, Н. Поддяков, О. Савенков); виявлення, навчання й виховання обдарованих дітей (Г. Айзенк, В. Андреев, Б. Бітінас, Ж. Брюно, Л. Ваховський, Ю. Гільбух, А. Зак, О. Лук, Р. Малвін, Л. Назарет, С. Рубінштейн, О. Савенков, Б. Теплов, Л. Фрідман, Дж. Фріман).

**Мета статті** полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел з проблеми організації позашкільної роботи з обдарованими дітьми в Україні у 50–60 рр. ХХ ст., визначені основних методів і форм роботи із зазначеною категорією дітей.

Аналіз науково-педагогічних джерел та періодичних видань [1; 6; 9; 10] свідчить про те, що цей період характеризується нагромадженням досвіду, емпіричними пошуками, появою фахівців, орієнтованих на організацію виховної роботи в соціумі (організатор позакласної роботи в школі, різноманітні категорії працівників позашкільних закладів, педагоги-організатори і вихователі, які працюють у закладах інших відомств: культури, спорту, житлово-комунального і соціального забезпечення, у правоохоронних органах, у системі профспілок, гуртожитках). З огляду на проблему обдарованості, це період експериментальної психології та педагогіки, який визначається активними науковими пошуками, експериментами, розробкою тестових методик, створенням перших моделей обдарованості.

Підвалини вітчизняних теоретичних досліджень обдарованості у ці часи було закладено О. Ковальовим, В. Крутецьким, Н. Лейтесом, В. М'ясищевим.

Слід зазначити, що в Україні проблема позашкільної діяльності з обдарованими дітьми вимагала своєї наукової розробки, тому практично вона вирішувалася за рахунок створення спеціальних шкіл позашкільного типу, творчих об'єднань, проведення різних конкурсів тощо.

Аналіз вітчизняної літератури та архівних джерел [1–4; 8] дає підстави стверджувати, що 50–60-ті рр. ХХ ст. характеризуються відкриттям значної кількості позашкільних закладів для обдарованих дітей, а в межах загально-освітньої школи – позакласною роботою (створення гуртків, об'єднань, факультативних занять), проведенням олімпіад, конкурсів, художніх виставок.

Олімпіади – це форма суспільного контролю за результатами навчально-виховної діяльності школи. Вони виявляють не тільки знання, а й пізнавальні інтереси учнів, що стимулює роботу вчителів та працівників позашкільних установ з виховання цих інтересів.

Конкурси – одна з форм позакласної й позашкільної навчально-виховної роботи, під час якої учасники змагаються між собою в знаннях, уміннях, навичках.

Основним завданням учителів при проведенні олімпіад і конкурсів у досліджуваній період є стимулювання учнів, які виявляють певні здібності й інтереси, мета – сприяння розвитку пізнавальних інтересів, нахилів та навичок обдарованої дитини [9].

Для організації олімпіад створювалися при школі організаційні комісії, а в районах, містах та областях – оргкомітети з представників органів народної освіти, комсомольських, профспілкових і громадських організацій, кращих педагогів та фахівців мистецтва.

У 1954 р. було відкрито Київський спеціальний дитячий будинок музичного та художнього виховання Міністерства освіти УРСР для вихованців дитячих будинків шкільного віку, які мають здібності в галузі музичного та образотворчого мистецтва.

Двадцять першого грудня 1955 р. було видано наказ № 457 організувати Республіканський методичний кабінет художнього виховання дітей при Міністерстві освіти УРСР. Так, у 1956 р. відбуваються шкільні, районні, міські, обласні та республіканські олімпіади дитячої творчості й художньої самодіяльності учнів УРСР.

Значну увагу у позашкільній діяльності з обдарованими дітьми у 50–60-х рр. ХХ ст. було приділено організації факультативних курсів. На думку дослідників, їх відкриття значно підвищило науково-теоретичний рівень навчання.

Основним завданням педагогічної діяльності при проведенні факультативних занять було поглиблення знань учнів за навчальними предметами залежно від їх здібностей, виховання у них наукових інтересів, спонукання до свідомого вибору професії.

Для організації факультативних занять потрібно було створити необхідні умови, а саме:

- підбір педагогів із найбільш кваліфікованих учителів, працівників ВНЗ, науково-дослідних установ та інших спеціалістів;
- створення навчально-матеріальної бази, яка повинна була забезпечити виконання програм [11].

У квітні 1963 р. було створено Малу академію наук “Шукач” (далі – МАН), а в 1969 р. – наукове об’єднання учнів (далі – НОУ) [7].

МАН – експериментальне об’єднання старшокласників, які захоплюються наукою і технікою, прагнуть у своїх знаннях вийти за межі шкільного підручника, одержати їх більше, ніж це вдається зробити на уроках. Створення МАН – перша в історії позашкільної діяльності спроба поєднати в межах однієї системи діяльність гуртків технічного, конструкторського і гуманітарного напрямів; роботу юних біологів і натуралістів з роботою традиційних шкільних математичних, фізичних, хімічних, історичних та інших гуртків [5].

НОУ – добровільне об’єднання учнів, які прагнуть удосконалити свої знання у тій чи іншій галузі науки, техніки, мистецтва; розширити свій науковий кругозір; набути умінь та навичок творчої науково-дослідної, раціоналізаторсько-винахідницької діяльності у позакласний час під керівництвом учителів та інших спеціалістів.

До основних завдань працівників позашкільної діяльності у роботі з обдарованими дітьми в НОУ та МАН можна зарахувати такі:

- активне сприяння школі у вихованні учнів, їх всебічному розвитку та творчому ставленні до праці та активної життєвої позиції;
- формування в учнів інтересу до глибокого вивчення основ гуманітарних і математичних наук, науково-дослідної, раціоналізаторсько-винахідницької роботи;
- навчання учнів методів та прийомів посильних їм наукових досліджень, умінь поводитися з пристроями, обладнанням, які необхідні для їх експериментів, робота з науковою літературою;
- пропагування досягнень вітчизняної та світової науки.

На підставі цього можна визначити, що завдання вчителя у роботі з обдарованими дітьми полягало у вихованні пізнавальних інтересів; виявленні і розвитку їх здібностей; підвищенні рівня знань, умінь, навичок; тісному зв’язку і співпраці загальноосвітньої школи з позашкільними установами; залученні молодого покоління до різноманітних закладів позашкільного типу (палаці і будинки піонерів, гуртки, бібліотеки тощо).

**Висновки.** Таким чином, творче використання історичного досвіду організації позашкільної роботи з обдарованими дітьми в Україні у 50–60-х рр. ХХ ст. має визначити напрями подальшої роботи щодо вдосконалення змісту, форм і методів виховного впливу на обдаровану дитину з урахуванням сучасних тенденцій розвитку позашкільної діяльності.

**Список використаної літератури**

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія / О.Є. Антонова. – Житомир : Жит. держ. ун-т, 2005 – 456 с.
2. Берлов М. Воспитываем знающих, увлеченных... / М. Берлов // Народное образование. – 1968. – № 10. – С. 8–11.
3. Бобир О.В. Огляд теорій обдарованості в історії психології / О.В. Бобир // Педагогіка і психологія. – 2003. – Вип. 9. – С. 3–11.
4. Бондар Л. Актуальні проблеми роботи з обдарованою молоддю / Л. Бондар, Н. Гладушина // Науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 117–124.
5. Дубина Л. Малая академия наук / Л. Дубина // Воспитание школьников. – 1971. – № 1. – С. 83–84.
6. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості / О.В. Зазимко // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5–14.
7. Касаткин В. Малая академия наук “Искатель” / В. Касаткин, А. Чуб // Народное образование. – 1980. – № 8. – С. 53–54.
8. Крутецкий В.А. Здібності та їх розвиток в учнів / В.А. Крутецкий // Радянська школа. – 1968. – № 10. – С. 49–53.
9. Левин А.А. Массовые олимпиады и конкурсы как средство воспитания познавательных интересов / А.А. Левин // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 56–60.
10. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13–19.
11. Факультативные курсы // Народное образование. – 1967. – № 7. – С. 4–5.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2013.*

---

**Григорова Л.С. Формы и методы работы с одаренными детьми в учебно-воспитательных заведениях Украины в 50–60-х годах. XX века.**

*В статье рассмотрены основные формы и методы работы учителей с одаренными детьми в общеобразовательных школах и внешкольных заведениях Украины в 50–60-х гг. XX в.*

**Ключевые слова:** *формы, методы, одаренный ребенок, олимпиада, конкурсы, экскурсия, игра, общеобразовательные заведения, внеклассная работа.*

**Hryhorova L. Forms and methods of work with gifted children in educational of Ukraine in 50–60's of the XX century**

*In article the main forms and methods of work of teachers with exceptional children at comprehensive schools and out-of-class institutions of Ukraine in 50–60 of XX century. This period is characterized by the empirical search for the appearance of new professionals who are focused on the organization of educational work in society (organized extracurricular activities, non-school employees, teachers and educators who work in offices of other departments: culture, sports, law enforcement, dorms). The basis of theoretical research talent at this stage on the ideas of N. Leites, A. Kovalev, V. Myasishchev, V. Krutetskay. At this time, open-school institutions for talented children, and within all kinds of school clubs, associations, elective classes are held competitions, contests, art exhibitions. The main task of the teachers during the competition and the competition was to encourage students who show certain abilities and interests, and the goal – the development of cognitive interests, inclinations and skills of talented children.*

*Olympiads are a form of public inspection after the results of educational and educator work activity of school. They expose not only knowledge but also cognitive interests of students that stimulate work of teachers and workers of out-of-school establishments.*

*Competitions – one of forms of extracurricular and out-of-school educational and educator work, during that participants compete inter se in knowledge, abilities, skills.*

*For organization of olympiads created at school of organizational commissions, and in districts, cities and areas are organizational committees from the representatives of organs of folk education, komsomol, trade-union and public organizations, the best teachers and specialists of art.*

*Considerable attention in out-of-school activity with the gifted children in 50-60 years spared to organization of elective courses. In opinion of researchers their opening promoted the theoretical level of educating considerably.*

*In April 1963 established Small Academy of Sciences (IAS), and in 1969, students of the Scientific Association (LEU).*

*Creation of Small Academy of Sciences – first in history of out-of-school activity attempt to connect within the limits of one system activity of groups technical, designer and humanitarian directions; work of young biologists and naturalists with work traditional school mathematical, physical, chemical, historical and other groups.*

*Thus, the creative use of the historical experience of the organization of educational work with talented children in Ukraine in 50-60 years XX century. makes it possible to determine the direction of future work on improving the content, forms and methods of educational influence on the talented children's.*

**Key words:** *forms, methods, talented children, olimpiads, competitions, excursion, game, general education institutions, out-of-class work.*

## РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ОСВІТИ ТА РЕФОРМА ХУДОЖНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В 20–90-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

*Статтю присвячено проблемам дизайну та дизайн-освіти в Україні у ХХ ст. Розглянуто еволюцію радянського дизайну, підготовку фахівців, які відіграли помітну роль не тільки в професійному оформленні дизайну, а й у культурі загалом: БАУХАУЗ – у Німеччині, ВХУТЕМАС – у Росії. Подано поглиблене розуміння дизайну як складної, багаторівневої, динамічної системи. Розглянуто перспективи розвитку художньо-промислової освіти як базової засади подальшої еволюції дизайнерської творчості. Проаналізовано підготовку дизайнерів, що розпочалась у 1963 р. у Харківському художньо-промисловому інституті, який зараз є загальнонавчальним центром дизайнерської освіти в Україні. У ньому розвиваються дизайнерські спеціальності, що відповідають трьом основним гілкам розвитку сучасного дизайну: промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн середовища. Усі ці спеціальності є на кафедрах, котрі мають досвід роботи понад третину століття. Крім харківського центру, розглянуто деякі дизайнерські спеціалізації, які поступово виникли у Львівському інституті декоративно-прикладного мистецтва. Протягом другої половини 1990-х рр. освітянські дизайнерські осередки на рівні вищої школи з'явилися ще в Луцьку, Івано-Франківську, Черкасах, Херсоні, Кіровограді, Севастополі.*

**Ключові слова:** *художнє формотворення, дизайн, дизайн-освіта, фахівець, традиція, еволюція.*

Дизайн як професія виник і почав свій розвиток у ХХ ст., проте його характерні прояви, ознаки зустрічаються ще на початку століття в суспільстві, що розвивалося. Точну дату зародження дизайну визначити неможливо, але як професія він виник саме тоді, коли його основи почали викладати в навчальних закладах, а видання відповідних визнаних суспільством дипломів поставило фахівців у галузі дизайну в один ряд з представниками інших затребуваних суспільством професій [1].

Загальнонавчальні два основних напрями в становленні дизайну: російський (ВХУТЕМАС) – вищий мистецький навчальний заклад і німецький (БАУХАУЗ) – художня майстерня [6, с. 5–18].

Кредо БАУХАУЗа – “ремісник, митець і технолог в одній особі” – справило значний вплив на прикладне та образотворче мистецтво – від книжкового ілюстрування й реклами до меблів та кухонного начиння. БАУХАУЗ був заснований у 1919 р. архітектором Вальтером Гропіусом, який об'єднав Вищу школу мистецтва і Школу прикладного мистецтва у Веймарі. Програма навчання в школі допускала поєднання мистецтва з будівельною технікою – так, як це було в середньовічних ремісничих гільдіях, але на сучасному ґрунті. В основі всіх світових шкіл дизайну лежать освітні концепції, так чи інакше висхідні до досвіду ВХУТЕМАС – БАУХАУЗ. Другий етап розвитку радянського дизайну (1923–1932 рр.)

можна вважати часом становлення його професійної моделі. Історія розвитку російського дизайну стає одним з найважливіших центрів його формування. Відбувається становлення школи професійної підготовки дипломованих дизайнерів – виробничих факультетів ВХУТЕМАС [2, с. 23].

Історія розвитку української дизайн-освіти є предметом наукових пошуків зарубіжних та українських авторів. Результати сучасних українських досліджень цієї проблеми викладені в працях В.М. Богуславського, П.А. Нагорного, Л.Д. Соколюк, В.М. Тягур, О.О. Фурса, А.В. Харитонова, та ін. Праці українських учених присвячені також аналізу історії розвитку моделей радянської дизайнерської школи [3, с. 188].

**Мета статті** – розглянути й проаналізувати основні етапи та напрями розвитку дизайнерської системи освіти радянського періоду в Україні.

Уперше проблеми викладання основ дизайну були заявлені під час обговорення підсумків Першої всесвітньої промислової виставки, що проходила в Лондоні в 1851 р. Це зробила очолювана сером Г. Колом спеціальна комісія, яка проводила реформу художньої освіти та здійснювала розвиток художньої промисловості. У цьому ж році вийшла книга “Наука, промисловість і мистецтво” Г. Земпера, у якій були подані конкретні пропозиції щодо реформи системи освіти в художніх школах на основі ідей спеціалізації навчання за основними видами дизайнерської діяльності.

У 1930 р. на базі поліграфічного факультету ВХУТЕІН (Вищого художньо-технічного інституту – так до цього часу називався навчальний заклад) був створений Московський художньо-поліграфічний інститут (МХПІ), нині – Московський державний університет друку. Випускники ВХУТЕМАС – ВХУТЕІН – МХПІ – станковісти та ілюстратори – багато в чому визначили обличчя російського мистецтва ХХ ст. У ВХУТЕМАС перші два роки навчання, коли студенти здобували загальнохудожню освіту, були названі основним відділенням. У процесі формування цього відділення було зроблено чимало цінних методичних знахідок.

Особливостями національної дизайн-освіти, її базою стала широка загальноосвітня підготовка, а також академічна загальношкільська освіта, що переродилася школу соціалістичного реалізму й своїми витокami сягала ще ХVІІІ ст. [4, с. 3; 5, с. 14–15].

Отже, можна констатувати, що з 80-х рр. ХІХ ст. до 20-х рр. ХХ ст. в Україні сформувалася розвинена інфраструктура художньо-промислової освіти. А наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. у контексті загальноєвропейських процесів в Україні розпочалася підготовка дипломованих дизайнерів.

Так, 1959 р. у Львівській політехніці розпочалася підготовка фахівців за спеціальністю “Проектування меблів, інтер’єру”, з 1960 р. – “Архітектура, меблі, інтер’єр”, а з 1998 р. – “Дизайн” [8, с. 2–4].

У 1950–1960-х рр. дизайнерські фірми стрімко розвиваються та використовують свій талант не тільки для оформлення товару, а й для його упакування, для оформлення інтер’єрів торговельних приміщень, вітрин, ви-



ставок, засобів громадського транспорту, виготовлення фірмових знаків, логотипів, фірмових канцелярських бланків, розроблення загальної концепції іміджу цієї корпорації. Саме в цей час відбувається прискорений розвиток технічної естетики й художнього конструювання. Відбуваються зміни в структурі Московської державної художньо-промислової академії імені С.Г. Строганова (МДХПА ім. С.Г. Строганова), відкривається нова спеціальність “Художнє конструювання промислових виробів”. Становлення нової спеціальності привело до необхідності введення нових дисциплін, що збагачують професійний рівень випускників. Розпочалася співпраця художників і працівників промисловості [7, с. 23–28].

З 1959 р. у Львівському державному інституті прикладного й декоративного мистецтва проводиться підготовка художників-модельєрів, а з 1963 р. – художників декоративного мистецтва та спеціалістів з проектування інтер'єру й меблів.

1962 р. – відродження дизайну, розробка комплексних художньо-конструкторських програм (дизайн-програм або державних стандартів, простою мовою – ГОСТ) [5, с. 78].

У 1962 р. вийшла Постанова Ради Міністрів СРСР “Про поліпшення якості продукції машинобудування й товарів культурно-побутового призначення шляхом упровадження методів художнього конструювання”. Організація Всесоюзного науково-дослідного інституту технічної естетики ВНДІТЕ (з філіями на Уралі, Далекому Сході, в Україні, Білорусі, Литві, Вірменії, Грузії) активно впроваджувала методи художнього конструювання. З цього самого року навчанням дизайнерів середньої ланки займається Київський художньо-промисловий технікум.

З 1963 р. розпочалася підготовка дизайнерів у Харківському художньо-промисловому інституті за спеціальностями “Промислове мистецтво” (нині – “Промисловий дизайн”), “Промислова графіка”, з 1989 р. – “Графічний дизайн”, “Внутрішнє опорядження будівель”.

Спеціальністю “Дизайн” починають оволодівати люди з мистецтва, які не мали належної технічної підготовки. Проекти відрізнялися технічною недосконалістю. Дизайнерів звинувачували в зайвому формалізмі, але дефіцит товарів, невирішеність проблеми кількості сприяли розвитку дизайну в 1960-х рр. Іншими чинниками виступили: необхідність підвищення соціального престижу (радянське – значить, краще), необхідність гуманізації виробництва й техніки (ергономічні вимоги: колір, звук, форма, запах, комфорт, необхідність перетворення праці в радість, втілення формули “людина – річ – середовище”).

У 1964 р. у світ вийшов журнал “Технічна естетика”.

70-ті рр. ХХ ст. позначені тим, що в дизайнерській діяльності з'явилося декілька нових напрямів:

- 1) гуманітарний дизайн для бідних верств населення;
- 2) комп'ютерний дизайн;
- 3) створення енергоекономічної побутової апаратури. Дизайнери стали більше уваги приділяти питанням надійності й ергономічності виробів.

Кінець 1980-х – 2002 рр. – швидко розвивається технологія комп'ютерного дизайну. Тепер дизайнер може вирішувати такі завдання, які раніше були під силу лише конструкторському бюро. У зв'язку з появою персональних комп'ютерів швидко розвивається промисловий дизайн та деякі його напрями:

- а) дизайн інтер'єру;
- б) ландшафтний дизайн;
- в) веб-дизайн;
- д) поліграфічний дизайн.

Найсильнішою стороною вітчизняного дизайну була й залишається естетика, що пояснюється двома принциповими моментами: особливостями появи дизайну в радянський період і специфікою розвитку держави у ХХ ст. На відміну від зарубіжного дизайну, який виник із потреби промисловості (стимулювання збуту товарів), радянський дизайн вийшов з безпредметного мистецтва в основному через творчість виробничників і конструктивістів. Художники й теоретики цих напрямів дали поштовх його виникненню. Слідом за Сезанном і кубістами вони усвідомили необхідність визначення базових складників витворів мистецтва, за допомогою яких можна передати глядачеві будь-яку чуттєву інформацію. Вони шукали універсальні елементи художньої форми, протестуючи проти традиційного реалістичного зображення об'єктів дійсності. Отже, художники прийшли до протиставлення конструкції як втілення істинної сутності предметів і композиції як привнесеної ззовні форми, штучно одягненої в уже наявне. Прагнення зробити “конструктивну структуру” основою формоутворення об'єднало в загальному русі художників колись різних напрямів. На першому етапі розвитку (1917–1922 рр.) дизайн формувався на стику виробництва та агітаційно-масового мистецтва. Основним об'єктом стали політичні ходи й вуличні святкування. Найбільш інтенсивно розвивається графічний дизайн, що виявляється в принципово новому підході до створення плаката, реклами, книжкової продукції. Важливу роль у становленні конструктивізму відіграв театр. В. Мейерхольд надав сцену для реалізації цієї концепції на практиці. На перший план виходить матеріальна сторона художньої творчості, яка трактується як свідомо й доцільна організація елементів твору, як винахідництво. Конструктивізм переорієнтував представників безпредметного мистецтва на соціальну доцільність творчості. Засновниками конструктивізму можна назвати О. Брика, В. Кушнера, В. Маяковського, В. Татліна, пізніше Б. Арбатова, А. Весніна, А. Гана, А. Лавінського, Л. Попову, А. Родченка, В. Стенберга, Г. Стенберга, У. Степанову та ін. Їх центром стала створена в 1919 р. Рада майстрів, а пізніше – ІНХУК і, головним чином, робоча група конструктивістів ІНХУК. Проте визнання нової концепції формоутворення прийшло лише в 1921 р., коли відбулися певні зміни в економічній ситуації. Перш за все, необхідно відзначити діяльність перших “червоних художників” (випускників перших ДВХМ – Державних вільних художніх майстерень), які організували

Товариство молодих художників (1919–1923 рр.). Оригінальні конструкції й теоретичні маніфести К. Йогансона, братів Стенбергів і К. Медуницького детально проаналізовані в книзі С. Хан-Магомєтова “Піонери радянського дизайну” (М., 1995). Конструктивізм переріс у виробниче мистецтво, затвердивши власну естетику й самостійні цілі [8, с. 3–4].

1923–1932 рр. можна вважати часом становлення дизайн-освіти, створення нового середовища життєдіяльності. Радянська Росія стає одним з найважливіших центрів формування дизайну. Відбувається становлення школи професійної підготовки дипломованих дизайнерів.

Для культурно-мистецької традиції Харкова властиве взаємопроникнення художньої та інженерно-технічної освіти, яке склалося в кінці XIX – на початку XX ст. Харківська художня школа, увібравши досвід минулих поколінь, була зорієнтована класичною Санкт-Петербурзькою академією мистецтв, а “дизайнерська гілка” розвивалася під потужним впливом Харківського технологічного інституту, який на зламі XIX – XX ст. у період бурхливого розвитку вітчизняної промисловості опинився в авангарді технічної культури свого часу. Традиція взаємопроникнення художньої та інженерно-технічної освіти була підхоплена реорганізованим з Харківського державного художнього інституту Харківським художньо-промисловим інститутом у 1963 р., який у 2001 р. було перетворено в Харківську державну академію дизайну і мистецтв. Разом з основною дисципліною “Проектування” педагоги кафедр викладають композицію, формоутворення, методику дизайну, історію дизайну, макетування, комп’ютерну графіку тощо. Цілу низку загальнохудожніх, гуманітарних та технічних дисциплін проводять викладачі інших кафедр. Крім харківського центру, деякі дизайнерські спеціалізації поступово виникли у Львівському інституті декоративно-прикладного мистецтва (нині Львівська академія мистецтв), Українському державному лісотехнічному університеті у Львові. Гілка графічного дизайну виникла в 1990-х рр. в Українській академії мистецтва, Державній академії керівних кадрів культури і мистецтв у Києві. Протягом другої половини 1990-х рр. освітянські дизайнерські осередки на рівні вищої школи з’явилися ще в Луцьку, Івано-Франківську, Черкасах, Херсоні, Кіровограді, Севастополі.

Водночас Українська державна академія легкої промисловості (м. Київ) здійснює підготовку кадрів у галузі дизайну одягу. Цей курс поряд зі вступним курсом БАУХАУЗ, по суті, передбачив усі аналогічні курси сучасних дизайнерських шкіл. Так, пропедевтичну дисципліну “Простір” вів архітектор Н. Ладовський. Дизайн переорієнтовується на вирішення практичних завдань: розробку побутового обладнання для житла, обстановки робочих клубів, громадських інтер’єрів тощо. Виробниче замовлення поки не відіграє визначальної ролі, активною стороною залишається сам дизайн, що зберіг ентузіазм винахідництва. Основна мета – організація предметного середовища з урахуванням загальних процесів у сферах праці, побуту й культури. У цей період формуються оригінальні творчі концепції дизайну,

що визначили його подальший розвиток. Більш детально про них можна дізнатися з праць: – Л. Лисицького, А. Родченка, В. Татліна. Виробничі факультети ВХУТЕМАС охоплює ейфорія винахідництва. Безумовно, тон задавали їх лідери – Л. Лисицький і А. Родченко, які найбільш яскраво виявили себе саме в графічному дизайні. Фотомонтаж, колаж, шрифтові композиції, рекламна й плакатна графіка, книжкові конструкції становлять золотий фонд світового дизайну. Безліч їх відкриттів і проектів в інших галузях (нові принципи організації виставкових та побутових інтер'єрів, типових меблів, архітектурних ансамблів і хмарочосів) були реалізовані значно пізніше. Комплексний підхід до створення об'єктів знайшов відображення й у програмі В. Татліна, який викладав культуру матеріалу. Він приділяв основну увагу ролі взаємозв'язків і відносин: людина й річ, функція та матеріал, різні матеріали в процесі створення “систематичної, життєво необхідної речі”. І треба зазначити, що ті чималі зусилля, які докладали ЦНПЕЕ та інші організації, здійснювалися швидше всупереч, ніж на благо офіційній політиці [9, с. 1; 10, с. 5].

До кінця 1980-х рр. ситуація з дизайном принципово змінилася. Відроджується поняття про красу людини й виробів, якими вона себе оточує. Почали виникати регіональні та центральні спілки дизайнерів, проводяться виставки дизайнерських робіт, у світ виходить література з дизайну, з'явилася плеяда вітчизняних учених-дизайнерів, які спробували узагальнити світовий досвід, накопичений у галузі дизайну. Серед вітчизняних авторів книг з історії дизайну варто назвати Н. Воронова, О. Лаврентьєва, С. Михайлова, Ю. Назарова, В. Рунге та ін. Професор Н. Воронов увів поняття функціональної доцільності виробів у поняття дизайну, що виявилось принциповим, оскільки в ньому закладена всеосяжна характеристика. Попит на дизайнерів різко зростав, і це зумовило відкриття нової спеціальності у вищих навчальних закладах. Цей напрям було сформовано зусиллями провідних учених країни, кожен з яких зробив значний внесок у розвиток сучасного дизайну в технічних ВНЗ (проф. В. Чурсін (м. Москва), проф. С. Бошин (м. Кострома), Є. Пряхін, М. Соколова та ін.). Керівником роботи на стадії формування є проф. В. Куманін (м. Москва). Отже, були сформовані наукові, технологічні, художні школи. Розширилися колективи, збагатилися фахівцями художніх напрямів – художниками, дизайнерами, з'явилися студенти, дипломники, аспіранти, які працюють у творчих школах. Керівники навчальних закладів розглядали підготовку художника-виробничника як синтетичне завдання виховання всебічно й гармонійно розвиненого працівника нового суспільства. У центрі уваги була особистість творця, ідея універсальної людини, якій доступні всі види проектної творчості.

**Висновки.** Отже, на основі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що дизайн-освіта в Україні у ХХ ст. виявляє проблеми, які потребують глибшого дослідження історії радянського дизайну. Варто наголосити, що дизайнерська освіта в цей період у нас тільки зароджувалася. Підбиваючи підсумки етапу становлення дизайнерської освіти в Україні, мо-

жна зазначити, що в 60–80-х рр. ХХ ст. уже були закладені всі її основні напрями й тенденції.

Пізніше з'явилися великі центри підготовки дизайнерів, які відіграли помітну роль не тільки в професійному оформленні дизайну, а й у культурі загалом: БАУХАУЗ – у Німеччині, ВХУТЕМАС – у Росії. Потім розпочалася епоха Ульмської школи, формування систем дизайнерської освіти в окремих країнах Європи, Азії, Америки.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в більш ґрунтовному вивченні української дизайн-освіти, оскільки вона розвивається в межах загальноєвропейських процесів.

#### **Список використаної літератури**

1. Воронов Н.В. Дизайн: русская версия / Н.В. Воронов. – Тюмень : Ин-т дизайна, 2003. – 208 с.
2. Волков В. Дизайн рекламы / В. Волков. – М. : Университет, 1999. – 144 с.
3. Хан-Магомедов С.О. Пионеры советского дизайна / С.О. Хан-Магомедов. – М. : Галарт, 1995. – 424 с.
4. Быстрова Т.Ю. Введение в философию дизайна / Т.Ю. Быстрова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 288 с.
5. Михайлов С. История дизайна (краткий курс) / С. Михайлов, А. Михайлова. – М. : Союз дизайнеров России, 2004. – 270 с.
6. Рунге В.Ф. Основы теории и методологии дизайна / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – М. : МЗ Пресс, 2005. – 252 с.
7. Михайлов С. Основы дизайна / С. Михайлов, Л. Кулеева. – Казань : Новое знание, 1999. – 240 с.
8. Даниленко В.Д. Дизайн / В.Д. Даниленко. – Х. : ХДАДМ, 2003. – 320 с.

*Стаття надійшла до редакції 24.07.2013.*

#### **Зеленская Н.А. Развитие отечественной системы дизайнерского образования и реформа художественных учреждений Украины в 20–90-х гг. ХХ века**

*Статья посвящена проблемам дизайна и дизайн-образования в Украине ХХ в. Прослеживается эволюция отечественного дизайна, подготовка специалистов, которые сыграли заметную роль не только в профессиональном оформлении дизайна, но и в культуре в целом: БАУХАУЗ – в Германии, ВХУТЕМАС – в России. Представляется углубленное понимание дизайна как сложной, многоуровневой, динамической системы. Рассматриваются перспективы развития художественно-промышленного образования как базовой основы дальнейшей эволюции дизайнерского творчества.*

*Анализируется подготовка дизайнеров, которая началась в 1963 г. в Харьковском художественно-промышленном институте.*

*Сейчас он является общепризнанным центром дизайнерского образования в Украине. В нем развиваются дизайнерские специальности, соответствующие трем основным ветвям развития современного дизайна: промышленный дизайн, графический дизайн, дизайн среды. Все эти специальности находятся на кафедрах, имеющих большой опыт работы. Кроме харьковского центра, рассматриваются некоторые дизайнерские специализации, которые постепенно возникли в Львовском институте декоративно-прикладного искусства. В течение второй половины 1990-х гг. образовательные дизайнерские ячейки на уровне высшей школы появились еще в Луцке, Ивано-Франковске, Черкассах, Херсоне, Кировограде, Севастополе.*

**Ключевые слова:** *художественное формообразование, дизайн, дизайн-образование, специалист, традиция, эволюция.*

**Zelenskaya N. The development of design education and the reform of art institutions of Ukraine in 20's-90's of XX century**

*The article is dedicated to the problems of design and design education in Ukraine in XX century. In the work the evolution of the domestic design is depicted, it also deals with the training of the specialists which played an important role not only in the professional formation of design, but in culture in whole: BAUHAUS in Germany, VKHUTEMAS in Russia. In this work the deeper understanding of design is shown, it's presented as a complex, multilevel, dynamic system. The perspectives of the majors in design, that correspond to the three main branches of modern design – industrial design, graphic design and design of the environment, are shown in this work. All this majors are at the departments that have a rich experience. The training of designers, which started in 1963 Kharkov art-industrial institute, is examined and analyzed in the article*

*Now it is considered to be the generally acknowledged centre of design education in Ukraine. The main design majors are developed there, they correspond to to the three main branches of modern design – industrial design, graphic design and design of the environment. All these majors are at the departments that have a rich experience. Besides Kharkov center some other design majors, which gradually aroused in Lviv institute of arts and crafts, are examined in this work as well. During the second part of the 90's the design educational branches on the level of higher school appeared in Lutsk, Ivano-Frankivsk, Cherkassy, Kherson, Kirovograd, Sevastopol.*

**Key words:** *artistic shaping, design, design education, specialist, tradition, evolution.*

## ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕРШИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИТЕЛІВ ТАНЦІВ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

*У статті на основі психолого-педагогічної, історичної та мистецтвознавчої літератури показано діяльність перших учителів танців в епоху Відродження.*

**Ключові слова:** перші вчителі, епоха Відродження.

В епоху Відродження танець стає надзвичайно популярним. Якщо у попередні століття він був лише частиною релігійного культу чи загальних розваг, то у добу Відродження в суспільстві змінюється ставлення до танцю, виділяються нові функції хореографічного мистецтва. Гріховність, негідність цього заняття, характерні для епохи Середньовіччя, за доби Відродження перетворюються на обов'язкову ознаку світського життя, танець стає однією з необхідних для вихованої й освіченої людини навичок (такою, як майстерне володіння шпагою, вміння їздити верхи, правильно говорити та витончено ораторувати). Танець під впливом музики перетворюється на професійне мистецтво.

Хореографія вступає на шлях самовизначення: мистецтво впорядковується, встановлюються певні правила і норми, шліфуються прийоми та структурні форми, відбувається остаточний поділ танців на народні (селянські) і придворні (дворянсько-феодалські), що було пов'язано з поглибленням соціального розшарування суспільства та відмінностями між способом життя простих людей і знаті. “Довільність минула, – пише К. Сакс – німецький учений. – Придворний і народний танець розділилися раз і назавжди. Вони постійно впливають один на одного, і їх мета стала в основі різною” [1].

Якщо народні танці зберігають свій невимушений, грубуватий характер, то стиль придворних танців стає урочистим, розміреним, дещо манірним. Це було зумовлено кількома чинниками. По-перше, пишний і тяжкий одяг феодалів виключав енергійні, напружені рухи, різкі стрибки. По-друге, сувора регламентація манер, правил поведінки і всього танцювального етикету призвели до виключення з танцю пантомімних та імпровізаційних елементів.

Відбувалася суттєва зміна у техніці танцю: баланс між рухами і ритмами танцю, упорядкування періодів коливання від спокою до руху, від спокою до напруження, чергування ритму танцю. Крім цього, змінилася техніка виконання: на зміну танцями з хороводною і лінійно-шеренговою композицією прийшли парні (дуетні) танці, побудовані на складних рухах і постанях, з характером більш-менш відвертої любовної гри. Основою хореографічного малюнка танцю стала швидка зміна епізодів, різних за характером рухів і кількістю учасників.

Необхідність регулювання танцювального етикету сприяла формуванню кадрів професійних танцмейстерів.

Отже, доцільно й актуально буде звернутися до історії появи перших танцмайстрерів і проаналізувати їх діяльність, дослідити, як саме вони навчали танців дітей в епоху Відродження.

В епоху Відродження мистецтво в житті людини займало суттєве місце. Питання історії танцювальної культури цієї епохи розглянуто в працях Ю.А. Бахрушина, Е.В. Бочарникової, М.В. Васильєвої-Рождественської та ін. [2]

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що сучасними науковцями було розглянуто проблеми цільової підготовки фахівців до роботи з аматорськими і дитячими художньо-виконавськими колективами та особливості формування особистості митця керівника творчого колективу (Н.М. Гусакова, Г.О. Єскіна, О.О. Ільченко, Ю.М. Лагусєв, В.Ф. Чабанний та ін.) [3].

У наш час питання появи перших професійних танцмейстерів в епоху Відродження розглядали Ю.Л. Гнесіна (“Розвиток професійного танцю в Середні віки та епоху Відродження”, 2002 р.) та О.М. Фокіна (дисертаційне дослідження “Хореографія в загальноосвітній школі як засіб гармонізації розвитку особистості” (2002 р.)).

Аналіз історико-педагогічної літератури та наукових праць учених дає змогу зазначити, що в сучасній педагогічній науці питанню появи перших учителів танців приділено не достатньо уваги.

**Мета статті** – на основі аналізу історико-педагогічної літератури показати зміст, форми та методи роботи перших учителів танців епохи Відродження.

Епоха Відродження викликала розвиток наукових знань та різних видів мистецтв, прогрес у всіх галузях суспільної діяльності людей. Народилася філософія гуманізму – вчення про людину як вінець природи. Ідеалом стає античність з її культом здорової, всебічно розвиненої людини.

Світські і церковні видовища підготували ґрунт для зародження в епоху Відродження балету, з його інтересом до людської особистості, життєрадісним і всеосяжним твердженням земного буття, прав людини на блага і радощі цього буття. Балет зародився наприкінці XIV ст. і саме з цього часу чітко простежується поступове становлення балету, кристалізація якого завершилася наприкінці XVI ст. [4].

Танцмейстери епохи Відродження створювали канонічні форми танців, які ретельно й пунктуально вивчали привілейовані верстви суспільства. Цьому багато в чому сприяли підручники (“Про мистецтво танка і танцю”, “Трактат про мистецтво танцю”), де систематизувалися рухи, була спроба зафіксувати танцювальні композиції. К. Сакс особливо виділяє Північну Італію як першу країну, де виникло професійне навчання танців і з’явилися перші підручники з історії танцю. І, справді, найпишніше танцювальне мистецтво розцвітає в Італії. Бали у Флоренції XV–XVI ст. – зразок пишноти, мальовничості, винахідливості. Італійських учителів танців



запрошували до різних країн світу. “Раніше професійні танцівники були мандрівними мімами й убогими жонглерами, а північноіталійський учитель танців посідав почесне становище”, – пише К. Сакс. Учитель був супутником принців, іноді – наперсником; на венеціанських весіллях, де існував звичай представляти наречену в мовчазному танці, міг виступати замість батька. Учителі епохи Відродження особливо були зацікавлені у створенні шкіл навчання танців. І вже в XV ст. в Італії з’явилися спеціальні школи танців, міцно стверджувалася професія вчителя танців [5].

Перші теоретики – вчителі танців виявилися і першими хореографами. Вони склали свої танці, спираючись на народну творчість. Початок становлення педагогіки хореографії можна віднести до межі XIV–XV ст., коли вчитель танців Доменіко да П’яченца (за деякими джерелами – Доменікіно да Феррара) з Північної Італії склав трактат “Про мистецтво танка і танцю”. Одна частина трактату присвячена танцю в цілому, інша – встановлює категорії основних рухів, серед них: дев’ять природних та п’ять штучних. Серед природних згадується простий і подвійний крок, шляхетна поза, поворот і напівповороти, уклін та стрибок. До штучних автор зараховує удари ніг, дрібний крок, стрибок зі зміною ніг. У 1463 р. Гульєльмо Ебрео (Гульєльмо з Пезаро по Блок) склав “Трактат про мистецтво танцю”, прикрашений вишуканими кольоровими малюнками [4; 6; 7]. Гульєльмо Ебрео вважався великим учителем танців і хореографом бального танцю. У його праці наведено дуже детальний огляд святкувань і пантомімних маскарадів, описано навіть гудзики на костюмах танцівників. Перші трактати про танці призначалися широкому колу читачів, тому що професійний танець тільки зароджувався.

У кінці XV ст. при монарших дворах з’являються хореографи – вчителі танців. До їх обов’язків входили постановка святкових видовищ і навчання танців осіб обох статей. У придворних виставах брали участь виключно придворні дами і кавалери, які досягали іноді великого мистецтва.

Основоположниками академічного танцю XVI ст. були Фабріціо Карозі і Чезаре Негрі, які у книгах “Танцівник” і “Милості любові” подали дані про класифікацію танців і правила їх виконання.

Виворотне положення ніг – ноги розгорнуті від стегна назовні – стало нормою не тільки професійного танцю, а й побутового. Таке положення ніг тривалий час багатьма мистецтвознавцями вважалось неприродним, штучно естетизованим. Але якщо проаналізувати стан людського тіла в положенні стоячи на двох ногах, то можна зробити висновок, що поява виворотного положення ніг у хореографії є закономірною. По-перше, постановка стоп з розгорнутими назовні носками дає більшу площу опори, що, у свою чергу, підвищує стійкість. По-друге, таке положення ніг змушує підтягувати корпус, випрямляти коліна, тобто з’являється таке положення корпусу, яке ми називаємо правильним.

Перше французьке керівництво з побутових і жанрових танців “Орхесографія, або трактат у формі діалогів, за яким усі можуть легко освоїти і

практикувати чесні заняття танцями”, видане в 1588 р., було написано теоретиком танцю Туано Арбо. У ньому автор докладно і точно описує композиції танців, манеру виконання, різновиди рухів, характер костюмів та аксесуарів, класифікацію народних і придворних танців, на відміну від італійських авторів, які дають опис тільки професійного танцю. Саме завдяки цьому трактату маємо уявлення про побутові танці того часу.

Танці міцно увійшли в побут привілейованих класів: король Франції Людовік XIV сам був чудовим танцівником (виступав разом з професіоналом Пьером Бошань), а за ним королева, двір і всі, хто прагнув наслідувати двір, училися танцювати.

У своєму дослідженні Л.Д. Блок зазначає, що в 1664 р. у Парижі було двісті танцювальних залів, де можна було навчитися танцю. Загальна кількість учителів танців у Франції сягала трьох–чотирьох тисяч. Учитель танців навчав не тільки танцювальних па, а й витончених манер.

Початком професійної танцювальної освіти в Західній Європі прийнято вважати 1661 р., коли Людовік XIV відкрив Академію танцю в Парижі. У XVII ст. балетний театр став повсюдно поширеним явищем. Нас цей період цікавить з тієї причини, що в одному з різновидів балетного спектаклю того часу – придворному балеті з виходами – брали участь придворні, а не професійні артисти.

Навчання танців було обов’язковою умовою виховання як хлопчиків, так і дівчаток привілейованих класів. Крім приватних учителів танців, почали з’являтися приватні пансіони, де навчання танців, музики, співу було системним і професійним. Про рівень підготовки вихованок приватного пансіону можна судити з такого факту: поставлена силами вихованок приватного пансіону Джозіас Пріста (Англія) опера Генрі Перселла “Дідона і Еней” на 11 років випередила професійну постановку і була більш насичена танцем.

Побутовий (придворний) танець не відставав від професійного, залишаючись досить складним для виконання. Судячи з опису танців того часу М.В. Васильєвої-Рождественської, їх виконання потребувало серйозного навчання. У танці були включені такі рухи, як глісуючий крок, перехрещення ніг, напів пальці, дрібні рухи типу *pas de bourree* (переступання), стрибки, обертання на одній нозі і т. д. Менует, включений до побутових танців у XVII ст., потребує особливої розмови. Стилістично цей танець нескладний, але його виконання вимагало такої точності виконання, що менует тривалий час був своєрідною школою для професійних танцівників [4].

Підсумовуючи, можна зазначити, що в епоху Відродження танцювальне мистецтво стало в один ряд з іншими видами мистецтва й зовсім їм не поступалося. Танець піддається стилізації, заводиться в систему. Відкриваються величезні можливості людського тіла. Танець переходить від опису реальності до вираження думок, далі – від придворної вистави до театрального танцю.

**Висновки.** Таким чином, в епоху Відродження танець стає важливим чинником розвитку та виховання підростаючого покоління. На початку XV ст. з'являються перші спеціальні школи танців, а вже в кінці XV ст. при монарших дворах з'являються перші хореографи – міцно стверджується професія вчителя танців.

Основоположниками академічного танцю були Фабріціо Карозі і Чезаре Негрі. Вони перші подали класифікацію танців у своїх книгах “Танцівник” і “Милості любові”.

Отже, початком професійної танцювальної освіти прийнято вважати середину XVII ст., коли Людовік XIV відкрив Академію танцю в Парижі.

Таким чином, з'являється і поступово стверджує свої позиції педагогіка хореографії та необхідність у вчителях хореографії.

#### **Список використаної літератури**

1. Захаров Р.В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Захаров Ростислав Владимирович. – М. : Искусство, 1983. – 67 с.
2. Дугаржапов Д.В. Танец в культурном пространстве народов Байкальского региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 24.00.01 [Электронный ресурс] / Д.В. Дугаржапов. – Улан-Удэ, 2004. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/tanets-v-kulturnom-prostranstve-narodov-baikalskogo-regiona>.
3. Бурля О.А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / О.А. Бурля. – К., 2004. – 20 с.
4. Фокина Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Фокина Елена Николаевна. – Тюмень, 2002. – 195 с.
5. Блок Л.Д. Классический танец. История и современность / Блок Людмила Дмитриевна. – М. : Искусство, 1987. – 556 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с.
7. Красовская В.М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: От истоков до середины XVIII века / В.М. Красовская. – М. : Искусство, 1979. – 295 с.
8. Ромм В.В. Тысячелетия классического танца / В.В. Ромм. – Новосибирск, 1998. – 160 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.*

#### **Зинченко К.В. Деятельность первых профессиональных учителей танцев эпохи Возрождения**

*В статье на основе психолого-педагогической, исторической и искусствоведческой литературы показана деятельность первых учителей танцев в эпоху Возрождения*

**Ключевые слова:** *первые учителя, эпоха Возрождения.*

#### **Zynchenko K. Activities of the first professional dance teachers Renaissance**

*On the basis of psychological, educational, historical, and art historical literature, there are first shown as a dance teacher and their activities during the Renaissance.*

*Renaissance led to the development of scientific knowledge and the various arts, progress in all areas of social activity.*

*Choreography comes the path to self-determination: art ordered, established certain rules and regulations, grinding techniques and structural forms, there is a final separation between dancing folk (peasant) and courtiers (aristocratic - feudal), which was associated*

*with the deepening of social stratification and differences between the way of life of common people and the nobility.*

*What we saw was a significant change in the technique of dance: the balance between the movements and rhythms of dance, ordering swaying (swinging) periods from tranquility to motion, from rest to stress, alternation of rhythm of dance. In addition, the technique of the dance was also changed: roundelay and linear dance were replaced by partner (duet) dance, based on complex movements and figures with character of more or less sincere love game. The basis of dance picture was rapidly changing scenes, different movements and number of participants. In this period teachers of dance created a canonical form of dance that have been studied carefully and punctually by privileged strata of society. In the Renaissance, the first theorists were teachers of dancing and they were also the first choreographers. They composed their dances according to the folk art. The beginning of formation of dance pedagogy can be attributed to the line of*

*To the line XIV–XV centuries.*

*At the end of the XV century in the courts of monarchs emerged choreographers - dance teachers. Their duties included setting celebratory spectacle and dance training both sexes. In court performances took part only ladies and gentlemen, those sometimes reach great art (Became masters).*

*Teaching dance was a compulsory condition for education of boys and girls in privileged classes. Except of private dance teachers began to appear private board schools where learning dance, music and singing was systematic and professional. In the Renaissance the art of dance was on a par with other forms of art and it did not inferior at all. Dance underwent to styling and was systematized. Vast possibilities of the human body were opened. Dance moves from telling reality to express abstract ideas. Then from the idea to the court theater dance.*

**Key words:** *first teachers, the Renaissance.*

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ ЗА А.С. МАКАРЕНКОМ У КОНТЕКСТІ ВПЛИВУ КОЛЕКТИВУ НА БЕЗПЕКУ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

*У статті висвітлено основні принципи виховання за теорією А.С. Макаренка та ідею можливості їх використання на сучасному етапі розвитку суспільства. Зокрема, зосереджено увагу на основних напрямках організації колективу, всебічному розвитку особистості, впливі колективу на безпеку життєдіяльності людини.*

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, колектив, виховання.

Проблемами педагогічної спадщини А.С. Макаренка займалася велика кількість дослідників, зокрема Г.О. Головка, Н.П. Дічек, І.А. Зязюн, Л.І. Крамущенко, І.Л. Лікарчук, М.П. Павлова, О.І. Сухомлинська, А.А. Фролов, М.Д. Ярмаченко [9; 11]. Підтримку й актуальність його ідей було знайдено також у дослідженнях зарубіжних науковців, таких як Б. Бейкер (США), Дж. Данстен (Великобританія), Г. Хілліг (Німеччина) й ін. Проте вважаємо за необхідне повернутися до його безцінного досвіду і виокремити питання щодо аналізу теорії виховання за А.С. Макаренком у контексті впливу колективу на безпеку життєдіяльності людини на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ніколи в минулому люди не перебували в стані такого комфорту, як зараз. Сучасна людина краще харчується, має сучасне житло, найліпшу освіту. Її оточують усі блага цивілізації: транспорт, зв'язок, індустрія розваг. Але, незважаючи на це, людина почуває себе захищеною та відчуває позитивні емоції лише в умовах повної безпеки. Теорія мотивації А. Маслоу [1] підтверджує це твердження та визначає послідовність у задоволенні потреб людини, на другому місці якої і є потреба в безпеці та захищеності.

Зміни, які відбулися протягом останнього часу в нашій країні, зумовили загострення існуючих та виникнення нових небезпек. Питання безпеки завжди хвилювали людство, а в кінці ХХ ст. визначилися в новій якості: з'явилися нові глобальні небезпеки, в першу чергу – від самої життєдіяльності. Зростання кількості й масштабів цих загроз поступово підводить суспільство до усвідомлення необхідності вдосконалювати культуру безпеки і спеціальну підготовку людей, особливо молоді, до життя в нових умовах [7, с. 113]. Одним з важливих джерел розв'язання цього освітньо-виховного завдання є історико-педагогічний аналіз теорії та практики виховання підростаючого покоління, впровадження прогресивних ідей наших попередників, зокрема видатного педагога А.С. Макаренка. Таким чином, теорія виховання за А.С. Макаренком потребує переосмислення та висвітлення в контексті впливу колективу на безпеку життєдіяльності людини на сучасному етапі розвитку суспільства.

*Метою статті* є розкриття основних принципів виховання за теорією А.С. Макаренка та ідеї можливості їх використання на сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема, визначення ролі колективу в безпеці життєдіяльності людини.

Антон Семенович Макаренко (1888–1939) – видатний педагог, який залишив величезний педагогічний і письменницький спадок. Спираючись на успішну тривалу теоретичну й практичну педагогічну діяльність і художньо-естетичне освоєння педагогічної дійсності, сформував теорію виховання й розвитку людської особистості. Величезна увага в теорії виховання А.С. Макаренка приділялась проблемам розвитку особистості в колективі: “Досвід колективного життя є не тільки досвідом сусідства з іншими людьми, а й дуже складним досвідом доцільних колективних спрямувань, серед яких найзначніше місце займають принципи розпорядження, обговорення, підпорядкування більшості, підпорядкування товариша товаришу, відповідальності й узгодженості” [5, с. 20]. Педагог розробив і апробував методику колективістського виховання, технологію її втілення. У четвертій лекції “Трудове виховання. Взаємини, стиль, тон у колективі” А.С. Макаренко визначив: “Колектив – це цілеспрямований комплекс осіб, організованих, що мають органи колективу” [6, с. 192]. А в “Деяких висновках мого педагогічного досвіду” він підкреслював: “Колектив – це соціальний живий організм, який через те і організм, що він має органи, що там є повноваження, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу, а є просто юрба або зборище” [3, с. 213]. Він уперше визначив концепцію виховного колективу, пронизаного гуманізмом. Чітка система обов'язків і прав колективу була забезпечена педагогічними принципами, покладеними в основу організації дитячого колективу.

Щоб викликати найкраще в людині, забезпечити їй гарне моральне самопочуття, захищеність, було визначено й втілено систему перспективних ліній, принцип паралельної дії, відношення відповідальної залежності, принцип гласності та інші напрями. У колективі формуються суспільно значущі уміння й навички, моральні орієнтації, громадянська позиція вихованця.

А.С. Макаренко виділив три виховні функції колективу:

- 1) організаційну – колектив стає суб'єктом управління своєю суспільно корисною діяльністю;
- 2) виховну – колектив стає носієм і пропагандистом певних ідейно-моральних переконань;
- 3) стимулювання – колектив сприяє формуванню морально цінних стимулів усіх суспільно корисних справ, регулює поведінку своїх членів, їх взаємини.

Крім цього, в основних положеннях теорії виховання про колектив А.С. Макаренко виділив класифікацію колективів та їх зв'язок.

Первинний колектив, на думку А. Макаренка, – це основа впливу на особистість і разом з тим ланка між особистістю і вторинним колективом.

У первинному колективі його члени перебувають у постійному діловому, дружньому, ідеологічному або побутовому об'єднанні.

Вторинний колектив – це об'єднання первинних колективів. Проте вторинний колектив – це не сума колективів, а єдиний колектив, об'єднаний спільною метою і сумісною діяльністю.

Первинний колектив [10] має пройти певні етапи або стадії розвитку. Для першого етапу розвитку характерне формування колективу, коли організатор колективу є виразником суспільних вимог, за умов категоричності, послідовності й безкомпромісності на основі інтересів створюваного колективу. На першому етапі виділяється актив колективу, який є згуртовуючим ядром колективу, його організуючим центром. Він є тим здоровим і необхідним резервом, який забезпечує спадкоємність у колективі, зберігає стиль, тон і традиції колективу. До числа активістів підбираються найбільш діяльні особистості. Природно, що педагог не може стояти осторонь, тому вивчення ділових та особистих якостей вихованців та їх становища в колективі є однією з істотних умов правильного підбору активістів та запобігання появи на чолі колективу лідерів з негативною суспільною спрямованістю.

Другий етап відрізняється від першого ще й тим, що колектив із розрізної аморфної маси перетворюється у складний організм з чітко вираженими органами. Ці органи (актив) мають здатність самостійно розв'язувати головні питання життя колективу. При цьому до членів активу повинні ставитись нові, підвищені вимоги, що А.С. Макаренко визначав як закон руху колективу [6].

Для третього етапу розвитку колективу характерно те, що більшість його членів можуть ставити вимоги до окремої особи.

Таким чином, у своєму розвитку колектив проходить три етапи.

А.С. Макаренко наголошував, що кожна особистість має право добровільно перебувати в колективі, а колектив вимагає безперечного підкорення [4].

За терією виховання А.С. Макаренка для згуртованого колективу характерні єдність мети, наявність у ньому загальної відповідальності, здорової громадської думки, позитивних традицій і захопливих перспектив, бадьорого життєрадісного тону, атмосфери довір'я, високої вимогливості, самостійності й ініціативи.

На сьогодні досліджуються такі питання теорії колективу, як масове, групове та індивідуальне в колективі, проблема колективного цілепокладання; формування соціальної спрямованості особистості й розвиток творчої індивідуальності членів колективу; ідентифікація і відокремлення в колективі в їх єдності; єдність педагогічного керівництва, самоврядування і саморегуляції; тенденції розвитку колективу як суб'єкта виховання та ін. [2, с. 261]. Ці питання можуть бути підґрунтям для теоретичного аналізу впливу колективу на безпеку життєдіяльності окремої людини.

Дуже важливим є загальний рівень культури безпеки життєдіяльності всього колективу. Він формує правильне ставлення колективу до небезпек, а також усвідомлює необхідність захисту від них.

Для формування позитивного ставлення колективу до вимог безпеки життєдіяльності дуже важливим є врахування у виховній і пропагандисько-агітаційній роботі особливостей цього колективу. Для вирішення такого питання керівникам треба добре знати колектив, мати тісний зв'язок з кожним його членом і залежно від цього визначати методи виховання.

Правильне ставлення людини до небезпеки, яка перебуває в колективі, формується в процесі взаємного впливу спільної думки колективу та індивідуальних особливостей його членів, при цьому характер поведінки всього колективу має вирішальне значення.

Вплив колективу на безпеку життєдіяльності людини може бути як позитивний, так і негативний. Це, передусім, залежить від особистого складу колективу в цілому. Особливо негативний вплив на стан безпеки справляє думка, яка порівнює передбачливість і обережність з боягузством, а недисциплінованість і недбалість – зі сміливістю. Чимало нещасних випадків, які призводять до небезпек, відбуваються внаслідок колективної необережності, яка, в свою чергу, є наслідком звикання до небезпеки.

Важливим фактором впливу колективу на безпеку життєдіяльності людини є вироблення почуття відповідальності перед товаришами – одне із завдань виховної роботи. Члени колективу повинні пам'ятати, що вони вільно чи мимоволі подають приклад своїм товаришам, впливають на їх поведінку й тим самим виконують важливу роль у безпеці їхньої життєдіяльності.

Важливу роль щодо позитивного впливу колективу на безпеку життєдіяльності людини відіграє методичне керівництво процесом розвитку колективу. Колектив не можна висвітлювати як суму особистостей, що його утворюють. Поведінка особистості змінюється в колективі. При формуванні колективної точки зору щодо безпеки життєдіяльності необхідно постійно поєднувати вплив на окремих членів з впливом на колектив у цілому. Таким чином, можна використовувати для колективної точки зору емоційні й свідомі компоненти колективної солідарності. Це дає змогу протистояти порушникам від імені колективу.

У зв'язку з тим, що ставлення до вимог безпеки у всіх різні, важливо сформулювати актив, який впливає на думку колективу. Спираючись на нього, можна здійснювати комплекс засобів індивідуального впливу щодо забезпечення безпеки життєдіяльності.

Слід зазначити, що вплив керівника на колектив відіграє велике значення в забезпеченні безпечної життєдіяльності людини. Цей вплив залежить від його здатності керувати своєю поведінкою залежно від ситуацій, які трапляються в процесі роботи. Головною ознакою ефективної поведінки керівника в колективі є його міцний авторитет. Він дає змогу підпорядкувати підлеглих унаслідок усвідомлення ними правильності рішень керівника. Успішність керівництва визначається професійною підготовкою керівника, його ідейно-політичною зрілістю, знанням людей, умінням знайти правильний підхід до них.



Можна зробити висновки, що основними факторами залежності безпеки життєдіяльності людини від колективу є:

- структурне місце колективу в закладі, яке визначає взаємини між членами колективу, керівництвом та підлеглими;
- рівень охорони праці й техніки безпеки в закладі в цілому;
- індивідуальні особливості колективу та його членів, які впливають на поведінку людини та її ставлення до небезпеки;
- відповідальність у колективі;
- колективна думка;
- висока компетентна вимогливість керівництва в питаннях безпеки життєдіяльності;
- дисциплінованість.

Ще А.С. Макаренко вважав, що формою суспільного благополуччя людей є дисципліна. На його думку, дисциплінованість – результат виховного процесу в цілому, результат зусиль самого колективу, що відображається в усіх сферах його життя. Покарання, спрямовані на зміцнення дисципліни, повинні головним чином впливати на колектив і мати форму морального осуду [8].

**Висновки.** Таким чином, вищевикладені особливості впливу колективу на безпеку життєдіяльності людини перегукуються з положеннями теорії А.С. Макаренка про колектив, які він виклав у своїх працях. Його теоретичний і практичний досвід роботи може бути підґрунтям для використання виховного потенціалу колективу в питаннях безпеки життєдіяльності людини на сучасному етапі розвитку суспільства.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямі виявлення інших факторів впливу на безпеку життєдіяльності людини на сучасному етапі розвитку суспільства.

#### **Список використаної літератури**

1. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* / Abraham H. Maslow. – 2nd ed. – N.Y. : Harper & Row, 1970 ; СПб. : Евразия, 1999 ; Терминологическая правка В. Данченко. – К. : PSYLIB, 2004.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. *Общаться с ребенком* / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1997.
3. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5.
4. Макаренко А.С. Досвід методики роботи дитячої трудової колонії / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5.
5. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк. – С. 20.
6. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5.
7. *Инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: проблемы формирования кадрового потенциала предприятий и образовательного пространства для рабочей и учащейся молодежи : материалы VI Международной научно-практической конференции (17–18 апреля 2012 г., г. Первоуральск) : сб. ст. / под общей ред. Т.В. Ицкович. – Первоуральск, 2012. – 204 с.*
8. Нежинский А.П. Макаренко А.С. и педагогика школы / А.П. Нежинский. – К. : Рад. школа, 1976. – 260 с.

9. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренка / М.П. Павлова. – М. : Высшая школа, 1972.
10. Макаренко А.С. Про мій досвід / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5.
11. Фролов А.А. Организация воспитательного процесса в практике А.С. Макаренка / А.А. Фролов ; под ред. В.А. Слостенина и Н.Э. Фере. – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1976.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2013.*

---

**Логвинова Е.В. Теория воспитания по А.С. Макаренко в контексте влияния коллектива на безопасность жизнедеятельности человека на современном этапе развития общества**

*В статье рассмотрены основные принципы воспитания по теории А.С. Макаренко и идея возможности их использования на современном этапе развития общества. В частности, внимание сосредоточено на основных направлениях организации коллектива, всестороннем развитии личности, влиянии коллектива на безопасность жизнедеятельности человека.*

**Ключевые слова:** *безопасность жизнедеятельности, коллектив, воспитание.*

**Logvinova E. Theory of Education by A.S. Makarenko in the context of the collective impact on the safety of human life at the present stage of development of society**

*The basic principles of the theory of education, A.S. Makarenko and the idea of the possibility of their use in modern society, particularly the role of collective security in human life.*

*Based on the successful long theoretical and practical teaching activities and artistic and aesthetic development of pedagogical reality a great teacher formed a theory of education and development of human personality. Great attention to his theory of education given to the problems of the individual in the team. It is proved that the collective experience of life is not only the experience of proximity to other people, but also very challenging experiences appropriate collective aspirations, among which the most significant place is occupied by the principles of order, discussion, most of subordination, subjection friend of a friend, accountability and consistency.*

*It is noted that the theory of education, A.S. Makarenko for a organized team is characterized by unity of purpose, the presence of a shared responsibility, a healthy public opinion, positive traditions and exciting prospects, cheerful tone, an atmosphere of trust, high standards, independence and initiative. It is very important to the overall safety culture of life the whole team. It creates the correct altitude of the dangers and aware of the need to protect against these dangers.*

*The attention that the formation of a positive attitude to the team with the security of life is very important that the educational and propaganda work into account the peculiarities of the team. To this end, managers must be good to know the team, have a close relationship with each of its members and based on that determine methods of education.*

**Key words:** *life safety, collective, education.*

## ЗМІНА ВИХОВНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

*У статті охарактеризовано сучасні підходи до виховної парадигми в системі вищої освіти, конкретизовано концептуальні положення виховної системи ВНЗ в Україні, окреслено шляхи спрямованості студентської молоді на сенс життя, орієнтацію на формування потреби в постійному оновленні знань і самовдосконаленні студентів.*

**Ключові слова:** парадигма, виховання, самовдосконалення, освітньо-виховні парадигми, коеволюційні явища, синергетичний підхід.

ХХІ століття диктує нові вимоги до освіти й виховання сучасного суспільства, яке вже не є ні соціалістичним, ні капіталістичним. У ньому не актуальне змагання як ознака соціалістичної системи. Сьогодні це скоріше суспільство одночасно надмірного достатку й морального зубожіння, неімовірних можливостей, свободи для молодої людини та екзистенційного вакууму. Як зазначав Е. Кант, “два людських винаходи можна вважати найважчими: мистецтво управляти та виховувати, але саме на них тримається суспільство”. Тому правомірно стверджувати, що “істинне виховання повинно готувати людей до кращого стану всього суспільства” [2, с. 87].

Фактом є те, що сьогодні до вищих навчальних закладів вступають молоді люди з уже сформованою системою цінностей, певною життєвою позицією. То чи треба ще щось додавати, виховувати в студентів упродовж навчання у ВНЗ? Ми вважаємо, що так, адже процес виховання, самовдосконалення особистості триває все життя. З такого погляду питання зміни виховної парадигми у вищій освіті є своєчасним.

Скільки існує людство, стільки й опікуються люди питаннями виховання. Аналіз сучасного стану українського суспільства дає змогу стверджувати, що в ньому відчувається потреба в принципово нових підходах до організації виховної роботи, насамперед, у середовищі студентської молоді, яка в найближчому майбутньому становитиме ядро української інтелігенції. Питанням виховання студентської молоді на початку ХХІ ст. присвячено достатньо праць саме вітчизняних педагогів-науковців. Вихованням особистості з позицій психології опікується у своїх працях І. Бех; поліпарадигмальний зміст освіти вивчають В. Андрущенко, Л. Губернський, В. Огнев'юк; самовиховання особистості розкриває С. Главацька; теорію й методику виховання студентської молоді обґрунтовують М. Васильєва, С. Карпенчук, В. Лозова, Г. Троцько та ін.; особливості виховної роботи в системі ВНЗ, викладання й виховання у вищій школі розглядають Г. Савош, Ю. Фокін та ін.; виховання особистості студента, інноваційної культури студентів вивчають О. Лучанінова, Л. Штефан та ін.

Сьогодні серед студентської молоді спостерігається полярність у поглядах на життя, навчання, здобуття професії, сенс життя, місце цінностей і себе як особистості в суспільстві. Більша частина молоді не хоче напружуватися, живе за інерцією, сприймаючи вищу освіту як необхідну умову для кращого працевлаштування, а не як ознаку освіченості й культури. Важливо підкреслити, що епоха змін – це завжди важко для суспільства. Складність проблеми виховання сучасної молоді зумовлена ще й тим, що ціннісні пріоритети в значній частині молоді розмиті, незатребувані.

**Мета статті** – проаналізувати сучасні підходи до виховної парадигми в системі вищої освіти, конкретизувати концептуальні положення виховної системи ВНЗ в Україні, окреслити шляхи спрямованості студентської молоді на сенс життя, орієнтацію на конкретні справи.

Пострадянське суспільство вступило в добу реформ – як економічних, так і освітніх. Трансформація цінностей та пріоритетів суспільного розвитку, недостатня мобільність системи освіти, її невідповідність швидким змінам суспільної свідомості, інертність професійної свідомості педагогів, орієнтованих на традиційні ціннісні установки, відсутність можливості вивчення різноманітних зразків світового педагогічного досвіду, ізоляція педагогічної спільноти від спілкування із зарубіжними колегами, висока інерційність традиційної системи педагогічної освіти – ось неповний перелік змін, що відбуваються в цілому в суспільстві й освіті. Як зазначає М. Овчинников, вони мають або суто зовнішній характер, або спрямовані на зміну змісту освіти за принципом оновлення навчальної інформації. Зміна соціально-філософської та наукової парадигми апріорі визначає потребу зміни освітньої парадигми, фактично зміни освітньої парадигми немає. Традиційна “знаннева” (або “когнітивно орієнтована”) парадигма освіти, відповідно до якої людина є об’єктом процесу “озброєння” заданою системою знань, умінь, навичок, є безвихідним шляхом, а особистісно орієнтована парадигма освіти, у якій людина є суб’єктом пізнання, життя й особистісного розвитку, – перспективним.

Завдання вищої школи – створювати нову молоду людину; виховати такі її якості, як високий професіоналізм, активність, діловитість, мобільність, почуття відповідальності, вміння працювати, швидко орієнтуватися в ситуації, приймати самостійні рішення, поважати працю; формувати потребу в постійному оновленні знань і самовдосконаленні; розвивати культуру міжособистісного спілкування тощо. Усі ці завдання пов’язані зі зміною виховної парадигми у вищій освіті.

Варто наголосити, що поняття “парадигма” вживають відповідно до відомих підходів у філософії, наукознавстві та педагогіці для визначення як взірця, прикладу в стратегії виховання, так і системи ідей і уявлень про виховання, його найголовніших завдань, принципів і засобів, характерних тій чи іншій історичній епосі.

Саме слово “парадигма” у перекладі з грецької означає “приклад”, “взірець”. У сучасній довідковій літературі його тлумачать по-різному.

Згідно з “Філософським словником”, це суворая наукова теорія, втілена в системі понять, що виражають істотні ознаки дійсності; способи бачення та моделі пізнаваної реальності; стандарти й цілі науки; вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем і методи їх вирішення; оцінка на істинність результатів дослідження за науковими канонами, які панують протягом певного наукового періоду в науковому співтоваристві. У “Соціологічному енциклопедичному словнику” подано тлумачення парадигми науки як короткого опису основних понять, припущень, пропозицій, процедур і проблем будь-якої самостійної галузі знань або теоретичного підходу.

У широкому розумінні парадигму можна визначити як набір переконань, цінностей і технік, що їх поділяють члени цього наукового співтовариства. Деякі з парадигм мають філософську природу, вони є загальними та всеосяжними, інші ж парадигми керують науковим мисленням у досить специфічних, обмежених сферах досліджень.

Оскільки мова йде про парадигми саме виховання, то варто зразу ж зазначити, що поняття “виховання”, подібно “парадигмі”, є історично наскрізним. У вузькому, тобто точному, значенні, що відрізняє його від навчання, освіти, воно завжди тлумачиться як процес відносно керованого, цілеспрямованого формування в людини, перш за все, завдяки слову та справам, певного (не обов’язкового для всіх) ціннісно-світоглядного ставлення до себе й світу. З такого погляду ці ставлення є системою “людських якостей”, які виявляються в життєвій позиції, ідейно-моральному загартуванні особистості, душевному будівництві тощо [8].

Парадигми являють собою ціннісно-сміслову ядро, стрижневу лінію ідеології виховання, яка відображає глибинну онтологічно-філософську основу “освіти” людини в її ставленні до людства, Всесвіту, родини, держави, народу, класу (соціальний стан); близьких; праці (навчання, дозвілля, гри); майбутнього. Із часових параметрів особливо виділяється саме майбутнє, а не минуле чи теперішнє. Виховання, спираючись на традиції, спрямовано в майбутнє.

Сьогодні виявляються суперечності між бінарними опозиціями в парадигмах, що сприяє вирішенню вічної проблеми цінностей, ціннісної рівноваги, міри, “золотої середини” у вихованні й в культурі в цілому.

Якщо розглядати генезис, еволюційний шлях цього поняття в історії людства та освіти, то застосування парадигмального підходу дає змогу також побачити, що виховання має відмінну від науки схему розвитку. Відомі такі освітньо-виховні парадигми в історії розвитку цивілізації: Арістотель, Платон – природовідповідна; Середньовіччя – теологічна; Відродження – гуманістична; просвітницька (Дж. Локк, Я. Коменський); класична доба (Й. Песталоцці, Д. Дідро, Ж. Руссо, К. Гельвецій, Вольтер) – раціоналістична; 1900-ті рр. (П. Монро, К. Ушинський, А. Дістервег, Гербардт) – морально-чуттєва, псевдореволюційна; кінець ХХ ст. (В. Сухомлинський, А. Макаренко, І. Ващенко) – псевдогуманістична (ідеолого-конфронтаційна);

початок XXI ст. – глобалізаційно-інформаційна, технократична (модерністська) [9].

Торкаючись цього питання, необхідно зазначити, що сьогодні освітня парадигма прогресивно змінюється: від інтелектуалізму, раціоналізації та прагматизму Заходу українська педагогічна думка все динамічніше повертається в бік духовності, її пріоритету над інтелектуальним компонентом у навчанні та вихованні. Творчі дослідники, колективи вчених України апробують нові високі педагогічні технології становлення духовної та інтелектуальної особистості за допомогою таких прогресивних і продуктивних ідей, як педагогіка життєтворчості, психологія життєтворчості, соціологія життєвого успіху тощо. На часі нова суспільна парадигма, яка буде розглядати освіту як суспільне благо та відповідальність. Оскільки проблема має міждисциплінарний характер, ми будемо розглядати зміни у виховній парадигмі в тісному зв'язку зі змінами в освітніх парадигмах.

Розкриваючи концептуальні підстави розробки й упровадження національної рамки кваліфікацій України, Ю. Сухарніков зазначає, що “модернізація освіти – це комплексне, всебічне відновлення всіх ланок освітньої системи й усіх сфер освітньої діяльності відповідно до вимог сучасного життя за збереження і примноження кращих традицій вітчизняної освіти. Має відбутися зміна освітньої парадигми із системи, орієнтованої на викладача, до системи, орієнтованої на студента” [6, с. 28]. Отже, треба допомогти молодим людям в умовах вищого навчального закладу сформува-ти або розвинути здатність створити себе. Молодь заробляє статки на інформаційних технологіях, до речі, це менша, але більш активна її частина. Як допомогти студентам нести відповідальність за своє життя, життя суспільства? Як перейти від декларування цінностей до відповідальності? Саме ці питання повинні лягти в оновлену виховну парадигму ВНЗ [9].

Беззаперечною є думка, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них приєднатися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати співзвучні нашому дослідженню розвідки, пов'язані з коеволюційними явищами в суспільстві. Наприклад, Г. Тараненко правомірно констатує, що “сучасна епоха чітко позначила кризу смисложиттєвих детермінант буття людини, викликавши тим самим необхідність у виробленні й розповсюдженні нового планетарного світогляду, формуванні планетарного, коеволюційного, світоглядного проекту розвитку людства, орієнтованого на вирішення глобальних проблем сучасності” [7, с. 42]. Дослідник вважає актуальним питання про “...важливість усвідомлення людиною під час навчання таких істин, як любов та повага до життя в усіх його проявах, відмова від ідеї експлуатації природи, формування потреби пізнання природи та організація пошуку можливостей жити в гармонії з нею. Для того, щоб майбутній спеціаліст не став фахівцем, який нехтує своєю природною сут-

ністю, необхідно культивувати відчуття єдності з життям, повагу до нього в усіх його проявах та прагнення більш повно розуміти природу” [7, с. 45]. Зрозуміло, що виховання сучасної молоді на засадах коеволюційного підходу є своєчасним. Платон застерігав: “Освічена, але погано вихована людина страшніша за будь-якого звіра”. Відомий російський учений Д. Менделєєв уже на початковій стадії розвитку технічного прогресу писав: “Знання без виховання – меч у руках божевільного” [8, с. 20].

У контексті виховної парадигми у XXI ст. зміст повинен, перш за все, мати розвивальну, культуротворчу домінанту, націлену на виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання та вміння для творчого вирішення проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Одна з особливостей виховної парадигми пов’язана з випереджальним характером освіти й виховання у XXI ст., тому що людина живе у високотехнологічному інформаційному суспільстві, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості та культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни. І такі явища, як інтеграція й глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку Української держави на найближчі два десятиліття, вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджальний характер.

Суспільство стає дедалі більш людиноцентристським. Отже, індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найбільш пріоритетними в XXI ст. стають наука – як сфера, що продукує нові знання, та освіта – як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини, тобто виховує її.

Науковці, базуючись на вченні В. Вернадського, сучасних світових тенденціях, визначають нову виховну парадигму як планетарно-особистісну, глобально-історичну за своїм значеннями, в основі якої освічена людина, озброєна науковими знаннями й найновішими культурними досягненнями людства. Найважливішим чинником формування нового біосоціального буття людства В. Вернадський вважав наукову думку, що розглядається ним як упорядковане сприйняття дійсності. Видатний учений першим зрозумів завдання, що постало перед людством: це розумна організація суспільства, гармонія відносин як єдиного цілого природи й суспільства. В. Вернадський писав: “Не можна безкарно йти проти принципу єдності всіх людей як закону природи... Людство, взяте в цілому, стає могутньою геологічною силою, і перед ним, перед його думкою та працею постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого” [5].

Особистісно-гуманістична парадигма виховання, розроблена А. Бойко, має антропоцентричний характер. Вона об’єктивно прийшла на зміну

знаннєцентричної й культуроцентричної парадигм, в її системі утворювальним фактором є не культура, не освіта, а людина як унікальна неповторність і найвища цінність. Для дидактичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних відносин людей на рівні співробітництва та співтворчості. Нова парадигма ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції [4].

Безумовно, процес виховання завжди спрямований на зміну поглядів, переконань, ідеалів, звичок, поведінки. Сутність виховання з погляду філософії визначається як перетворення культури людства на індивідуальну форму існування. Сутність виховання з погляду педагогіки полягає в привласненні соціального досвіду. Важливо, щоб те зовнішнє, об'єктивне, найкраще, що є в соціальному досвіді, стало суб'єктивним, тобто перетворювалося на погляди й переконання, вчинки та поведінку особистості. Тому у формуванні людської особистості, поряд із природними особливостями, провідна роль належить виховним відносинам.

У світлі цього можна констатувати, що ідеалом виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними та патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної й світової культури, здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

У наукових колах формується ще один напрям у новій парадигмі виховання, однак його сутність і зміст чітко ще не визначені. Деякі вчені, зокрема А. Валецька, розглядають його як "культуротворчий", вихідним принципом якого вважають "цілісність картини світу і людини в ній" [4]. На наш погляд, культуротворчий напрям є лише аспектом більш широкого культуроцентричного.

Треба наголосити, що стабільно системи виховання не існують ні в теорії, ні на практиці. Кожен народ творить свою систему виховання, яка відповідає характерним ознаками його народності. Змінилося суспільство, і ось на початку XXI ст. почалися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього XX ст. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та ймовірності оцінки.

Ознаками революції у світі, що відбувається на зламі століть, є сукупність якісних зрушень: перехід від масової підготовки фахівців різних галузей до підготовки їх малими групами чи навіть "поосібно"; гнучкість, здатність до перелаштування; перехід від засвоєння інформації щодо формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації; формування творчо мислячої особистості, здатної саморозвиватися. У контексті вищезазначеного варто вказати на таку особливість становлення нової виховної парадигми, як диверифікація.



Спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у вирішенні соціальних, виробничих та економічних завдань [1]. Добре освічені, висококваліфіковані громадяни є ознакою прогресу будь-якої держави ХХІ ст., коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

Гуманна парадигма дає змогу мати знання для того, щоб розуміти навколишній світ і себе в ньому, щоб жити в злагоді з природою й самим собою. Тільки та людина, яка піклується про розвиток душевних якостей, зможе гідно вийти з будь-якої ситуації. Адже відомо, що без духовного життя не було б тієї людської культури, яка створювалася віками. Занепад духовного життя не тільки затримує еволюцію людства, а й виникає загроза давати знання малорозвинутій людині, з озлобленою та зіпсованою душею й згрубілим серцем [1]. Головна ідея гуманної парадигми – в єднанні думки, призначення людини на землі, готовність жити в злагоді й нести культуру знань, єднанні людини в гармонії із загальнолюдською культурою.

Ми вважаємо, що гуманна педагогіка – це нова парадигма розвитку педагогіки й виховання, зокрема у ХХІ ст. Це відкрита й творча система, яка спирається на певні принципи, має на увазі особистісний внесок і творчість кожного педагога. Без засвоєння педагогіки ми навряд чи уникнемо проблем сучасності, таких як наркоманія, жорстокість та агресія серед підлітків, цинізм, соціальна байдужість тощо. Якщо людина з дитинства, коли вона ще довіряє дорослому, не орієнтується на пробудження й розвиток власної душі, їй важко буде пізніше встояти без справжньої опори. Гуманна педагогіка дає людині внутрішній стрижень, робить її по-справжньому сильною, здатною відстоювати те добро, яке вона відкриває в собі й для себе.

Нам імпонує точка зору В. Кременя, який зауважує, що “завдання нової парадигми полягає в тому, щоб задіяти не тільки можливості раціональної сфери, але і таких не менш важливих складових “Я”, як почуття, віра, духовність. Якщо освітня система хоче брати участь у створенні цілісної, креативної особистості, – саме такі особистості потрібні для “суспільства знання”, – то вона повинна більше враховувати досягнення сучасних концепцій про самоорганізацію. У першу чергу концепції синергетики. Установка на формування синергійної особистості, котра актуалізує не тільки раціональну сферу свого “Я”, але й інші не менш важливі властивості, пов’язані зі здатністю відчувати, вірити, повинна стати ведучою в освіті, яка хоче подолати суперечності і виклики сучасного світу” [3, с. 10].

**Висновки.** Отже, охарактеризувавши зміну виховної парадигми вищої освіти України на початку ХХІ ст., можемо зробити висновок, що вона потребує оновлення в умовах диверифікації вищої освіти, що робить завдання формування нової освітньо-виховної парадигми, заснованої на цілісному сприйнятті процесів, ще більш актуальною. Вирішення цих завдань по-

требує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей, умінь самостійно здобувати нові знання та вирішувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Отже, стає актуальним дослідження виховної системи ВНЗ з урахуванням оновленої виховної парадигми.

#### Список використаної літератури

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посіб. / А.М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996.
2. Гулыга А. Кант / А. Гулыга. – М. : Молодая гвардия, 1981. – 301 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення [Електронний ресурс] / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 2 (75). – Режим доступу: [www.psy-genetno.org.ua/node/82](http://www.psy-genetno.org.ua/node/82).
4. Курс лекцій з дисципліни “Психологія і педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.dgma.donetsk.ua/metod/ugo/.../do/kl.pdf](http://www.dgma.donetsk.ua/metod/ugo/.../do/kl.pdf).
5. Рогуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / Оксана Робуль // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 37–41.
6. Сухарніков Ю.В. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України / Ю.В. Сухарніков // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 16–38.
7. Тараненко Г.Г. Коеволюційна парадигма у професійній педагогічній освіті [Електронний ресурс] / Г.Г. Тараненко. – Режим доступу: [archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../6\\_04.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../6_04.pdf).
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.webkursovnik.ru/kartgotrab.asp](http://www.webkursovnik.ru/kartgotrab.asp).
9. Корженко В.В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / В.В. Корженко ; Ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К., 2001. – 34 с.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2013.

---

#### **Лучанинова О.П. Изменение воспитательной парадигмы высшего образования Украины в начале XXI века**

*В статье характеризуются современные подходы к воспитательной парадигме в системе высшего образования, конкретизируются концептуальные положения воспитательной системы вузов в Украине, обозначаются пути направленности студенческой молодежи на смысл жизни, ориентация на формирование потребности в постоянном обновлении знаний и самосовершенствовании студентов.*

**Ключевые слова:** парадигма, воспитание, самосовершенствование, образовательно-воспитательные парадигмы, коэволюционные явления, синергетический подход.

#### **Luchanynova O. Changing the educational paradigm of higher education in Ukraine at the beginning of the XXI century**

*Today among students it is noticed polarity of views on life, studying, acquiring a profession, sense of life, the place of values and themselves as individuals in society. Most young people do not want to strain efforts and just live by inertia, higher education is not perceived as a sign of education and culture, but as a necessary condition for a better job. It is important to emphasize that the era of changes – it's always difficult to society. Complexity of the problem stems from the fact that the value priorities of many young people are blurred, not demand. Author describes new approaches to educational paradigm in higher education, specifies conceptual educational system of universities in Ukraine, outlines ways of orientation of students on the meaning of life, focuses on the formation of the need for constant updating of knowledge and the self-cultivation of students. The task of higher*

*education is to create a new young man, raise its quality such as professionalism, activity, efficiency, mobility, sense of responsibility, ability to work quickly navigate the situation, make decisions, respect work, create the need for constant updating of knowledge and self-improvement to develop a culture of interpersonal communication and so on. All these tasks are related to changes in pedagogical paradigms in higher education.*

*The concept of “education” is like a “paradigm”, it is historically through. In the narrow, scilicet in the strict sense, which distinguishes it from training and education, it is always interpreted as a process of relatively controlled, purposeful formation in humans, primarily through word and deed, some (not necessarily all) of value-ideological attitude to themselves and the world. From this perspective, this relation is a system of “human qualities” that occur in life position, ideological and moral tempering individual mental construction etc. Today contradiction between the binary oppositions in paradigms apparent, that helps solve the problem of eternal values, the value of balance, proportion, “golden mean” in education and culture as a whole. If we consider the genesis of the evolutionary path of this concept in history and education, the use of paradigmatic method can also show that education is different from the scheme of science.*

*There are known such notable and educative paradigm in the history of civilization as: Aristotle, Plato – Nature-confirmitive, Medieval – theological, Renaissance – humanism, education (Locke, Komensky), classical era (J. Pestalozzi, D. Diderot, Rousseau, Helvetius, Voltaire) – rationalist, 1900-s (Monroe, K. Ushinsky, Disterveg, Herbart) – moral and sensual, pseudo revolutionary, the end of the XX century. (V. Sukhomlinsky, A. Makarenko, I. Vashenko) – pseudo humanistic (ideological and confrontational); beginning of the XXI century – global informative, technocratic (modernist).*

*In the context of the educational paradigms of the twenty-first century content must, above all, to have developmental, culture-dominant, aimed at educating of responsible individual who is able to self-education and self-development, able to think critically, to process a variety of information, use the acquired knowledge and skills for creative solving of problems, aims to improve their lives and life of their country.*

**Key words:** *paradigm, pedagogical paradigms, self-cultivation, education, koevolutytsionny phenomena, synergetic approach.*

## СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглянуто питання становлення системи вищої освіти й підготовки майбутнього викладача в європейських країнах та США. Описано особливості системи атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, а також процесу навчання в магістратурі, аспірантурі та докторантурі. Визначено вимоги, які висувають вищі навчальні заклади до майбутніх викладачів.*

**Ключові слова:** викладач, вищий навчальний заклад, магістратура, аспірантура, докторантура, атестація, кваліфікація.

Упровадження Болонського процесу в Україні, спрямоване на підвищення конкурентоспроможності країни на світовому ринку освітніх послуг, зумовило необхідність модернізації системи вищої професійної освіти, зокрема, підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу. У зв'язку із цим вважаємо за необхідне вивчити особливості становлення системи підготовки викладача вищого навчального закладу в інших країнах.

**Мета статті** – розглянути в історичному плані процес становлення системи підготовки викладача вищого навчального закладу в різних країнах.

Питання становлення системи підготовки викладача вищої школи в різні часи вивчали такі зарубіжні науковці, як: Н. Бакрадзе, А. Барбарига, В. Беюл, А. Бусигіна, О. Галиновський, Т. Георгієва, Л. Гур'є, Б. Дерек, В. Іванов, А. Захарова, С. Катунська, С. Коршунов, Н. Нікандров, С. Пахомов, Л. Півнева, Д. Сабірова, П. Уваров, І. Федорова, І. Шахніна, К. Штратман та ін.

Розглянемо етапи становлення вищої професійної освіти й підходи до підготовки педагогічних кадрів для цієї системи. Перші формальні документи про закінчення вищого навчального закладу, що з'явилися в країнах Близького й Середнього Сходу, у Візантії (IX–X ст.), були певними ліцензіями, що надавали право на професійну діяльність [1; 2].

Викладання в університетах здійснювалося однаковим способом і латинською мовою. Професори та їхні учні утворювали корпорації з особливою юрисдикцією, органами самоврядування й з привілеями, отриманими від місцевої та універсальної влади (батька й імператора). Учена відмінність, що присуджувалася будь-яким університетом, мала загальноєвропейське визнання. У XV–XVI ст. одночасно з розвитком мережі університетів у Європі формувалася певний освітній простір. У цей час у Європі налічувалося близько 80 університетів, а вже в XVII ст. – близько 180 [2].

У середнє століття факультети університетів мали право вводити певні стандарти для своїх членів. Студенти університетів після завершення курсу складали усний іспит на інтелектуальну й моральну придатність і їм присво-

ювався ступінь магістра (тобто вчителя) – єдиний ступінь того часу, що давав право займатися викладацькою діяльністю. Пізніше було введено й інші вчені звання, надання яких було суворо регламентованим і залежало від обсягу й змісту засвоєного здобувачем курсу. Перші докторські ступені було присуджено Паризьким університетом у галузі теології в 1150 р. й у 1130 р. Болонським університетом [3]. Масова практика присвоєння докторських ступенів була реалізована в середині XIII ст., коли університети стали присуджувати ступінь доктора граматики й доктора філософії. Пізніше університетами Європи стали присуджуватися ступені доктора права, теології й медицини.

У XV ст. з'явилася відмінність між ступенями магістра й доктора: ступінь доктора надавала право на викладацьку діяльність, магістра – на професійну в гільдіях або цехах. До кінця XV ст. випускників факультетів “більш низького рівня” (граматики, мистецтв) називали магістрами, більш високого рівня (теології, права, медицини) – докторами.

Від виникнення перших університетів у Європі й до кінця XVIII ст. основними вимогами до викладача були такі: активна дослідницька діяльність і наявність наукових праць. Обмежений контингент студентів, різноманітні контакти викладачів і студентів, спільна участь у науковій діяльності були основними характеристиками навчального процесу у вищій школі тих часів. У цей період відбувалося становлення традиційних форм навчання: лекції, семінару, практичних і лабораторних робіт. У навчанні реалізовувався індивідуальний підхід.

Як зазначають М. Аристер і М. Загузов [4], підґрунтя системи атестації наукових і науково-педагогічних кадрів у Європі починало закладатися з XII ст. Розвиток вищої освіти й університетів спонукав їх викладачів готувати спеціальні наукові праці, які стали називати дисертацією.

У XII–XVI ст. дисертації виконувалися в рукописному вигляді, а їх публічний захист проходив у формі усної дискусії. Здобувач ученого ступеня робив спеціальні плакати, на яких коротко викладав питання для дискусії.

У XVI ст. починають з'являтися й друковані дисертації. У цей час визначився статус дисертації як кваліфікаційної наукової праці. Зі збільшенням контингенту студентів, розширенням набору досліджуваних дисциплін, зростанням ролі вищої освіти в суспільстві відбувається диференціація педагогічної праці: виділяється професура, що проводить теоретичні заняття з фундаментальних дисциплін, і асистенти, які проводять практичні заняття [5].

Показовим прикладом становлення вищої освіти в Західній Європі є Берлінський університет, який набув свого характерного вигляду в ситуації суспільного перелому кінця XVIII – початку XIX ст. У заснованому в 1880 р. новому Берлінському університеті втілювалися новаторські й реформістські уявлення найбільш прогресивно налаштованого населення [6]. Так у Європі виникла модель класичного університету, яка була реалізована в діяльності Берлінського університету. Добір викладачів у Берлінський університет здійснювався за одним критерієм – видатний учений, що дало змогу зібрати тут професіоналів, які присвятили своє життя певній галузі

знання. Метою викладання було навчити слухача самостійно мислити, познайомити з основними принципами дослідження. Головним у цій моделі був синтез науки й освіти в умовах університетської автономії та повної академічної свободи. Реформовані німецькі університети вперше ввели як основні ланки своєї структури аспірантуру й докторантуру.

На початку XIX ст. в університетах Європи з'являються перші підручники й методичні посібники, написані викладачами, які досягли успіхів у навчанні, створили власні методичні системи. Відбувається становлення методики викладання окремих предметів.

До початку XX ст. працівники освіти Європи й Америки займалися формуванням особистості студентів і вважали це своїм основним завданням. Гарвард й інші найстарші коледжі США, наприклад, були засновані для того, щоб готувати “бездоганно чесних міністрів і суспільних діячів із твердими переконаннями” [7, с. 54]. Професіоналізм викладача вищого навчального закладу передбачав лише великі досягнення в науковій сфері. Молоді викладачі ВНЗ формуються в основному шляхом втілення винесених з навчання в школі й ВНЗ зразків діяльності їхніх учителів. Індивідуальність викладача визначає й стиль навчальної праці колективу студентів. Навчання у вищій школі спрямовано, насамперед, на вирішення завдань науки, а набуття досвіду викладача всередині наукової сфери є частиною переданого соціального досвіду.

В європейських університетах уже в добу Просвітництва виникли нові принципи й новий зміст освіти. Професори проводили власні наукові дослідження, залучаючи до них студентів.

Розвиток американської вищої освіти характеризувався оригінальною логікою. Причиною цьому став практицизм і інші особливості американської культури й американського характеру. Американці, будуючи нові міста в XIX ст., майже в кожному з них створювали університети й коледжі – вищі навчальні заклади, які, за задумом, повинні були перевершити стародавні європейські університети [8]. Кількість університетів і коледжів в Америці й швидкість їх розростання були безпрецедентними [9]. Однак слід зазначити, що більшість створених коледжів і університетів були не звичайними навчальними закладами, де проходила педагогічна й наукова діяльність, а скоріше місцем для повчальних бесід досвідчених фермерів і механіків з молодими та недосвідченими слухачами [10].

У результаті у США відбувся потужний злет в економічному розвитку в першій половині XIX ст. Однак одночасно існувала глибока криза вищої освіти, тому що не було узгодженості у відборі змісту освіти між вищими навчальними закладами країни, не вистачало кваліфікованих педагогічних кадрів. Це призвело до того, що провідні в індустріальному розвитку США мали слабку й відсталу, порівняно з країнами Європи, систему освіти. Визначені причини призвели до необхідності розширення навчального плану за рахунок нових дисциплін і прийняття багатьма вищими навчальними закладами елективного плану курсів, слідом за його введенням у 1869 р. у Гарварді. Це призвело спочатку до суцільного зниження академічного рів-

ня підготовки внаслідок відсутності кваліфікованих викладачів нових наук, тим самим система освіти США відчувала гостру потребу у кваліфікованих кадрах для вищої школи, однак системи підготовки викладачів вищої школи на той час у США не існувало [9].

Однак президенти найбільших ВНЗ починають керуватися при підборі викладацьких кадрів не конфесіональною належністю кандидатів, як раніше, а рівнем освіченості й спеціалізацією. У результаті цієї політики багато молодих талановитих американців, що здобули гарну природничо-наукову або економічну освіту в престижних ВНЗ Європи, найчастіше в університетах Німеччини, зайняли професорські посади в престижних ВНЗ й одержали можливість активно впливати на розвиток вищої освіти. Це було перше покоління американських професорів, що представили викладання у ВНЗ не як заняття, а як професію, із властивими їй нормами спеціалізації й рівня підготовки. Саме вони забезпечили можливість створення в американських вищих навчальних закладах академічної аспірантури на противагу існуючим традиційним аспірантурам юридичних, медичних і теологічних шкіл [9].

До початку ХХ ст. у світовій освітній практиці склалася система вищої освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів (аспірантура, докторантура). При цьому, якщо в середні століття спеціальної системи підготовки викладачів як такої не існувало, певні традиції, що склалися в різних країнах і в різних університетах, виявили свій безсумнівний вплив на подальші тенденції розвитку цієї системи. Незважаючи на те, що найбільш важливою рисою професора, як і раніше, залишався рівень його академічної підготовленості, однак, певну увагу почали приділяти й професійній (психолого-педагогічній) підготовці викладачів вищої школи [9].

На основі аналізу літератури (Д. Баришников, Є. Бражник, С. Коршунов, І. Федоров) виділимо основні тенденції розвитку світового освітнього простору на початку ХХІ ст.:

- суцільна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх;
- збільшення у світовій освіті гуманітарної складової за рахунок введення нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину;
- поширення нововведень при збереженні існуючих національних традицій і національної ідентичності країн та регіонів.

Система вищої освіти в розвинутих країнах на сучасному етапі розвитку досить рухлива, мобільна й оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Для того, щоб визначені риси могли повною мірою реалізовуватися в освітній практиці, необхідний певний рівень професіоналізму викладацького корпусу. У зв'язку із цим у другій половині ХХ ст. у різних країнах світу було розроблено вимоги до викладача вищої школи, у яких він розглядався не лише як учений, дослідник, а і як педагог. Це детермінувало створення спеціальних освітніх структур, що здійснювали організаційно оформлену підготовку до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі.

Підготовка науково-педагогічних кадрів у розвинутих країнах у певному вигляді існувала й до створення спеціальних структур післядипломної освіти та була одним із завдань третього щабля вищої освіти в Європі, аспірантської підготовки в США [11].

На думку дослідників зарубіжної вищої школи, основною відмітною рисою підготовки викладачів ВНЗ у нових структурах є цілеспрямоване й систематичне формування їхньої педагогічної кваліфікації, тоді як традиційна система підготовки приділяла основну увагу формуванню наукової кваліфікації педагога, надаючи педагогічній складовій другорядного значення [12].

Важливим засобом стимулювання викладачів до оволодіння цінностями й педагогічними технологіями в зарубіжних ВНЗ виступала гнучка, динамічна система підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів. Найпоширенішим ступенем в англomовних країнах є ступінь магістра. Магістратура є другим щаблем навчання. У США до магістратури приймають осіб, які мають ступінь бакалавра. Строк навчання становить 1–2 роки. Навчальна програма має спеціалізований характер. Здобувачі ступеня складають іспит і захищають дисертацію.

Третій щабель навчання у вищій школі – докторантура – націлений безпосередньо на підготовку викладацьких і наукових кадрів. До докторантури приймають осіб, які мають схильність до педагогічної й науково-дослідної роботи. Той, хто працює над докторською дисертацією, має оволодіти однією або декількома іноземними мовами, прослухати нові обов'язкові курси й відвідати відповідні семінари, скласти кваліфікаційний іспит, подати оригінальний дослідницький проект, на його основі написати дисертацію й захистити її. Для завершення дисертації та захисту потрібно не менше ніж чотири роки. Як правило, необхідно засвоїти близько двадцяти спеціалізованих курсів і скласти з них іспити. У докторантурі розрізняють два види підготовки з акцентом на дослідницьку або навчальну працю. В обох випадках присуджують ступінь доктора філософії, що відкриває доступ до наукової або викладацької діяльності в англomовних країнах [13]. Крім ступеня доктора філософії, що в основному розглядається як академічний ступінь, за кордоном набули поширення професійні ступені доктора. Їх поєднує професійна орієнтація навчання, наявність певного рівня практичної підготовки. У США найпоширенішим професійним ступенем доктора є ступінь доктора філософії.

Викладацькі посади у вищих установах США: I ступінь – Instructor (27–30 років) – призначаються випускники університету строком на один рік із правом поновлення призначення; II ступінь – Assistant-professor (34–35 років) – призначається строком на три роки, повинен мати ступінь доктора філософії (Phd); III ступінь – Associate-professor (36–38 років) – призначається за наявності позитивних результатів у роботі після одного або двох строків перебування на посаді Assistant-professor; IV ступінь – Fell professor (після 40 років) – призначається після успішного проходження одного строку як Associate-professor (як правило, після десяти років успішної роботи як викладача, починаючи з посади Instructor).



У Великобританії до магістратури приймають випускників університетів або політехнічних коледжів, що мають почесний ступінь бакалавра (не нижче від другого класу). Ступінь присуджують за результатами письмових іспитів. Характерною для Великобританії є інтеграція в певних випадках магістратури й докторантури. Диференціація студентів проводиться після першого року навчання, який включає елементи дослідницької роботи. Найбільш здібні аспіранти продовжують роботу над докторською дисертацією, інші завершують навчання ступенем магістра.

Дослідники вищої школи в Англії А. Барбарига й Н. Федорова [14] зазначають, що в британських університетах також існує стійка ієрархія викладацького складу, яка включає такі посади: професор (Professor), асистент професора (Assistant Professor), старший лектор (Senior-Lecturer), тьютор (Tutor), лектор (Lecturer).

Ступінь магістра в розвинутих країнах стає різноманітним. Існує й ступінь магістра педагогіки. Заняття за магістерською програмою передбачають широке знайомство зі спеціальною літературою, набором ідей у досліджуваній галузі з методиками проведення дослідження. Час роботи з магістерської програми варіює залежно від галузі спеціалізації. Загальна вимога магістерського курсу – написання реферату обсягом 30–40 сторінок з пройденого матеріалу. Після завершення магістерської підготовки необхідно подати дисертацію й скласти іспит, який оцінюється як кваліфікаційний для допуску до роботи над докторською дисертацією.

У деяких країнах Європи (Франція, Німеччина) ступінь доктора має два рівні, причому вищий рівень призначений для тих, хто бажає залишитися на викладацькій роботі у вищому навчальному закладі [15].

У Німеччині підготовка викладачів для вищої школи проходить у системі післядипломної освіти, яка є самостійною й побудованою на основі дуальної системи професійної освіти. Підготовка наукових кадрів у Німеччині проводиться у вищих навчальних закладах, що мають університетський статус і право присуджувати вчений ступінь, який затверджується Міністерством освіти й науки. Вищі педагогічні школи отримали право присуджувати вчені ступені лише в 1960-х рр. Тим самим вони формально були наближені до університетів і ВНЗ аналогічного статусу, тобто стали класифікуватися як наукові вищі школи. Однак, незважаючи на отримання цього права, підготовка фахівців у більшості педагогічних ВНЗ, як і раніше, відрізняється від університетської за якістю, цілями навчання, науковим рівнем педагогічного складу й матеріально-технічною забезпеченістю. Право на здобуття наукового ступеня доктора наук і підготовку докторської дисертації мають особи, які закінчили один з німецьких або зарубіжних університетів. Виконання дипломної роботи в університеті є однією з неодмінних умов допуску до роботи над докторською дисертацією. У Німеччині немає аспірантури в тому вигляді, як в інших країнах. Особи, які готуються до здобуття вченого ступеня доктора наук, працюють на кафедрах університетів як асистенти професорів, виконуючи одночасно великий обсяг науково-дослідної й навчальної роботи. Молоді доктори наук, що

продовжують працювати у ВНЗ, як правило, займаються підготовкою другої дисертації, яка дає їм право викладати у вищій школі. Дисертація на право викладання у ВНЗ називається габілітаційною роботою. Для підготовки другої дисертації доктор наук переходить на тимчасову посаду наукового асистента. До габілітаційної роботи висуваються високі вимоги. Вона має бути монографією, що суттєво відрізняється за рівнем від докторської дисертації, містити нові наукові дані й робити внесок у вирішення певної проблеми. На підготовку такої дисертації йде в середньому вісім років [15].

У Німеччині також розроблена система вимог до кандидатів на посаду штатного викладача вищого навчального закладу або професора. Так, у Баварському законі про викладачів у вищій школі зазначено такі вимоги до кандидата на посаду професора: повна вища освіта; педагогічна придатність, яка, як правило, підтверджується досвідом у навчанні або освіті; особливі здібності до наукової праці, які, як правило, підтверджуються якістю захисту дисертації; додаткові наукові успіхи, які підтверджуються габілітацією або рівноцінними науковими результатами, які можуть бути отримані також і поза діяльністю у вищому навчальному закладі [16].

**Висновки.** Таким чином, нами розглянуто етапи становлення вищої професійної освіти й підходи до підготовки педагогічних кадрів для цієї системи: перші формальні документи про закінчення вищого навчального закладу, що з'явилися в країнах Близького й Середнього Сходу, у Візантії (IX–X ст.); у XV–XVI ст. одночасно з розвитком мережі університетів у Європі формувалася певний освітній простір; яскравим прикладом становлення вищої освіти в Західній Європі став Берлінський університет, який набув свого характерного вигляду в ситуації суспільного перелому кінця XVIII – початку XIX ст.; в європейських університетах уже в епоху Просвітництва виникли нові принципи й новий зміст освіти.

Отже, на основі ґрунтовного аналізу розкрито особливості системи атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, а також процесу навчання в магістратурі, аспірантурі та докторантурі.

### **Список використаної літератури**

1. Иванов В.Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В.Г. Иванов, Л.И. Гурье, А. Зерминов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 44–49.
2. Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / В.Г. Иванов. – Казань : Карпол, 1997. – 258 с.
3. История отечественного образования / под ред. Д.М. Забродина. – М., 2002. – 320 с.
4. Аристер Н.И. Процедура подготовки и защиты диссертации / Н.И. Аристер, Н.И. Загузов. – М. : ИКАР, 1995. – 200 с.
5. Дерек Б. Университеты и будущее Америки / Б. Дерек. – М. : МГУ, 1993. – 167 с.
6. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland / Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Rohwolt Taschenbuch Verlag GmbH. – 1997. – 843 S.
7. Сунцова М.С. Современные тенденции развития подготовки преподавателей вузов в США, Германии и России : дис. ... канд. пед. наук / М.С. Сунцова. – Казань, 1999. – 172 с.

8. Пивнева Л.Н. Высшая школа США / Л.Н. Пивнева. – Харьков, 1992. – 185 с.
9. Захарова А.П. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США (Докторские программы в США: история и современность) : дис. ... канд. пед. наук / А.П. Захарова. – М., 1995. – 131 с.
10. Бурстин Д. Американцы : в 3 т. / Д. Бурстин. – М. : Прогресс-Литера, 1993.
11. Жураковский В.М. Инновационные исследования в центре инженерной педагогики / В.М. Жураковский, В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 3–10.
12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
13. Исаев И.Ф. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка / И.Ф. Исаев, Н.И. Костина. – Белгород, 2001. – 156 с.
14. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 292 с.
15. Horton V.J. The Graduate School. Its Origin and Administrative Development. – N.Y. : University Bookstore, 1940. – 153 p.
16. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Академия. 2002. – 208 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2013.*

---

**Масич С.Ю. Становление системы подготовки преподавателя высшего учебного заведения в мировой практике: исторический аспект**

*В статье рассматриваются вопросы становления системы высшего образования и подготовки будущего преподавателя в европейских странах и США. Описаны особенности системы аттестации научных и научно-педагогических кадров, а также процесс обучения в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Определены требования, предъявляемые высшими учебными заведениями к будущим преподавателям.*

**Ключевые слова:** преподаватель, высшее учебное заведение, магистратура, аспирантура, докторантура, аттестация, квалификация.

**Masych S. Becoming a teacher training institution of higher education in the world: the historical aspect**

*From the appearance of the first universities in Europe of XVIII century the basic requirements for teachers were: active research activities and the availability of scientific papers. A limited number of students, various contacts of teachers and students, joint participation in research activities were the main characteristics of the educational process in higher education. This period was the formation of traditional forms of teaching – lectures, seminars, practical and laboratory work. In training implemented individually.*

*The basis of the system of attestation of scientific and scientific-pedagogical personnel in Europe began to be laid from the XII century. Development of higher education and university teachers encouraged them to prepare special scientific works, which became known as thesis.*

*At the beginning of the XIX century in European universities appear first books and guides written by teachers who have achieved academic excellence, created their own teaching system. Is the establishment of teaching certain subjects.*

*By the beginning of XX century educators in Europe and America were engaged in the formation of individual students and considered it their main task. Professionalism teacher university provided a great achievement in science.*

*By the beginning of XX century in the world of educational practice has developed a system of higher education and training of the teaching staff (postgraduate, doctorate).*

*Based on the analysis of literature highlight major trends in the global educational space at the beginning of the XXI century: a solid majority of focus on the transition from*

*elite education to quality education for all, increase in global humanitarian education component through the introduction of new academic and training courses focused on people; dissemination of innovations while maintaining the existing national traditions and national identity of countries and regions.*

*The higher education system in the developed countries at the present stage of development is quite agile, mobile and responsive to changes in the economy, science and culture. To make certain features could be fully implemented in educational practice requires a certain level of professionalism of teaching staff. In this regard, in the second half of the XX century around the world has developed requirements for a high school teacher, which he regarded not only as a scientist, researcher, but also as a teacher. This determine creating special educational structures that carried the organized preparation for teaching in higher education.*

**Key words:** *teacher, university, graduate, postgraduate, doctoral, certification, qualification.*

## ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЗРОСТАННЯ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАРКЕТОЛОГІВ

*У статті розглянуто питання систематизації поступового розширення кола вимог до професійної діяльності фахівців з маркетингу відповідно до поетапного розвитку маркетингової науки та практики в Україні.*

**Ключові слова:** *періодизація, суспільно-економічні чинники, підготовка маркетологів, вимоги до фахівців, освітньо-кваліфікаційний рівень.*

Розвиток науково-практичного доробку сфери маркетингу в Україні відображається в розширенні меж застосування маркетингового інструментарію в різних сферах суспільно-економічної діяльності. Цей факт призводить до постійного корегування освітніх завдань, а також зростання обсягів та якісних показників змісту фахової підготовки за спеціальністю “Маркетинг”. Проблематика змін у змістовній частині фахової підготовки майбутніх маркетологів потребує розгляду в історичному контексті.

Загальну й стислу історичну довідку про маркетингову науку можна знайти в численних підручниках з маркетингу. Окремі аспекти становлення та розвитку маркетингу в Україні висвітлено в науковому доробку багатьох учених, зокрема: Л. Балабанової, С. Близнюка, Е. Голубкова, П. Хоменко та ін. Питанню систематизації етапів розвитку маркетингу в Україні присвячені праці Н. Карпенко, І. Решетнікової, В. Пилипенко та ін. Такі публікації мають переважно хронологічно-описовий характер з економічного погляду. Аналіз етапів становлення та розвитку системи професійної підготовки маркетологів залишаються недостатньо дослідженими.

**Мета статті** – проаналізувати процес розвитку маркетингової наукової думки та практичної діяльності в Україні з виокремленням освітніх аспектів; здійснити періодизацію зростання суспільно-економічних вимог до фахової діяльності маркетологів.

Перед початком аналізу вимог до професійної діяльності маркетологів з метою окреслення меж дослідження необхідно надати трактовку понять “вимога (и)”, “діяльність” та “маркетинг”. Згідно з Академічним тлумачним словником:

“Вимога (и) – потреби, запити, які хто-, що-небудь має або ставить до когось, чогось” [1].

“Діяльність – праця, дії людей у якій-небудь галузі (застосування своєї праці до чого-небудь)” [2].

Серед визначень, що різні вчені надають маркетингу, нами обрано тлумачення Ф. Котлера, а саме: “Маркетинг – діяльність, спрямована на задоволення потреб споживачів шляхом обміну” [3].

Поєднуючи тлумачення названих понять, визначимо вимогу до діяльності фахівців з маркетингу: володіння професійними навичками (діями) маркетологів щодо забезпечення процесу задоволення потреб споживачів.

Спираючись на закон зростання споживчих потреб, зазначимо, що запити кінцевих споживачів товарів і послуг неодмінно матимуть тенденції до постійного кількісного та якісного збільшення. Цей факт приводить до оновлення засобів і методів задоволення їх потреб виробничими та торговельними підприємствами з одночасним зростанням вимог до маркетингу. Таким чином, основу вимог до професійної діяльності маркетологів з боку підприємств становлять зміни суспільно-економічних чинників, що впливають на формування споживчих потреб.

Беручи до уваги існуючі підходи до систематизації етапів розвитку маркетингової науки та практики в Україні, розглянуті в працях українських вчених, ми пропонуємо власну періодизацію:

1. Маркетинг економічної перебудови.
2. Період стихійного маркетингу.
3. Період професіоналізації маркетингу.
4. Період інтеграції маркетингу.

Надамо стисло характеристику кожному з періодів.

Перший період, що охоплює 70–80-ті рр. минулого століття, характеризуються такими суспільно-економічними чинниками:

- брак досвіду роботи в умовах вільної конкуренції поряд з економічними реформами, спрямованими на розвиток приватного сектору господарювання;
- переважно виробнича концепція маркетингу, що спрямована на обсяги виробництва та не враховує потреби кінцевих споживачів;
- необхідність урівноважування ринкового попиту та пропозиції товарів, що пов'язані з масовим наповненням ринку імпортованими товарами.

У науковому та освітньому плані першого періоду слід виокремити суттєві події:

1. Вихід перших перекладних видань з маркетингової тематики: 1974 р. – збірник праць американських та англійських учених за загальною редакцією Д. Костюхіна; 1980 р. – скорочений переклад книги Ф. Котлера “Marketing Management” (“Управління маркетингом”) за редакцією Г. Абрамшвілі.

2. Уведення в навчальні плани окремих економічних спеціальностей дисципліни “Ринкознавство” та випуск перших посібників до неї.

Періодом активного, але водночас хаотичного розвитку маркетингу стали 1989–1996 рр. З економічного боку характер розвитку був зумовлений такими показниками:

- активне поширення процесів приватизації та створення спільних підприємств і компаній з іноземним капіталом;
- перехід українських підприємств до товарної концепції маркетингу з метою протидії інтенсифікації імпорту;
- створення перших дослідницьких компаній України, переважно представниками фахівців із соціології та статистики.

Окреслені фактори суспільно-економічних перетворень набули відображення в науково-освітній сфері:

1. Створення в 1989 р. першої української кафедри маркетингу в структурі Львівського торговельно-економічного інституту.

2. Захист перших дисертаційних робіт з маркетингової тематики: у 1990 р. – робота Л.В. Балабанової та 1992 р. – Н.В. Куденко.

3. Починаючи з 1992 р. в Україні здійснюють набір студентів за спеціальністю “Маркетинг”.

Період професіоналізації маркетингу можна окреслити в межах з 1996–1997 рр. до орієнтовно 2006. У цей час поглиблення маркетингового підходу до управління ринковим середовищем виявляється в такому:

– створення представниками великого та середнього бізнесу у своїй структурі служб та відділів, що виконують маркетингові функції;

– поширення концепції інтенсифікації збутових зусиль та розвиток виставкової діяльності;

– збільшення кількості торговельно-посередницьких організацій, що потребують власного маркетингового підходу.

Швидкі темпи поширення маркетингового підходу на підприємствах підкріплюються інтенсивним розвитком вітчизняної наукової думки та освітніх процесів у сфері маркетингу:

1. Започаткування у 1996 та 1998 рр. перших науково-практичних журналів “Маркетинг і реклама” та “Маркетинг в Україні”, відповідно.

2. Створення у 1997 р. Української асоціації маркетингу та проведення першої спеціалізованої виставки з маркетингової проблематики.

3. Зростання кількості зарубіжної та української літератури провідних фахівців галузі: іноземних (І. Ансофф, П. Друкер, Дж. Еванс, Ж.-Ж. Ламбен, ) та українських науковців (Л. Балабанова, А. Войчак, В. Герасимчук, В. Кардаш, Н. Куденко, А. Павленко, А. Старостіна, ).

4. Проведення першої міжнародної науково-практичної конференції 1996 р. на базі Національного технічного університету “КПІ”.

5. У 2004 р. вперше було запроваджено державний стандарт освіти, в якому окреслено освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра, спеціаліста та магістра спеціальності “Маркетинг”.

Період інтеграції маркетингу відображає сучасний стан розвитку маркетингової думки в Україні. Суспільно-економічні фактори розвитку маркетингу в цей час такі:

– ринок більшості з товарів загального споживання характеризується високими рівнями асортиментної насиченості та конкурентної боротьби;

– підприємства поступово зосереджують свою діяльність на соціально-етичній маркетинговій концепції;

– активне використання маркетингу в зовнішньоекономічній діяльності українських підприємств;

– маркетинговий підхід в управлінні організаціями поширюється на некомерційну сферу (освітні, благодійні, релігійні).

Рушійними силами в педагогічному контексті освітньої маркетингової думки стають такі події:

- значне зростання кількості проведених в Україні конференцій, семінарів та майстер-класів за участю світових лідерів науково-практичної маркетингової діяльності, таких як Ф. Котлер, Дж. Траут та ін.;
- захисти дисертаційних робіт з педагогічних наук, що присвячені особливостям підготовки майбутніх фахівців з маркетингу;
- затвердження кваліфікаційним комітетом Української асоціації маркетингу посадових функцій (обов'язків) маркетолога базового та управлінського рівнів.

Окреслена періодизація розвитку маркетингової думки в Україні свідчить про динамізм зростання вимог до професійної діяльності фахівців з маркетингу разом зі змінами в ринковому середовищі. Проведемо відповідність між періодами розвитку маркетингу та вимогами щодо професійних функцій маркетологів на підприємстві (див. табл.).

Таблиця

### Періодизація зростання вимог до професійної діяльності маркетолога

Період розвитку маркетингу	Вимоги до фахівців з маркетингу
Маркетинг економічної перебудови	Маркетингова аналітика з планування обсягів виробництва й розрахунків ринкових показників співвідношення попиту та пропозиції
Період стихійного маркетингу	Маркетингові дослідження щодо якості й властивостей товарів та ефективності інструментарію з просування продукції
Період професіоналізації маркетингу	Маркетингові функції інформування та просування товарів підприємства, в тому числі виставкова діяльність та спонсорство. Планування та організація системи товароруку підприємства, співпраця з торговельними мережами різних рівнів. Управління іміджем організації та громадською думкою про продукцію й підприємство в цілому. Функції розрахунку раціональних систем коригування цін на продукцію підприємства.
Період інтеграції маркетингу	Управління зовнішньоекономічною діяльністю підприємств. Організація й координація систем стратегічного та тактичного планування діяльності комерційних і некомерційних організацій. Формування ефективних систем взаємодії між основними групами контрагентів підприємства. Управління лояльністю контактних аудиторій організації. Розробка механізмів модернізації та модифікації товарної пропозиції. Удосконалення інструментарію впливу на кінцевих споживачів товарів підприємства

Чинна ОКХ фахівців з маркетингу містить деталізовані переліки функцій професійної діяльності та професійних знань і навичок. Проте структура вимог до професійної діяльності маркетологів, яку було сформовано Українською асоціацією маркетингу, на наш погляд, є більш доступною



для розуміння та порівняння. Кваліфікаційним комітетом асоціації існуючий рівень вимог було окреслено на двох основних рівнях – базовому та управлінському. Кожен із зазначених переліків має у своїй структурі по чотири основні блоки:

1. Загальні положення.
2. Знання, необхідні для проведення маркетингової діяльності.
3. Основні професійні функції, що можуть виконуватися відповідним фахівцем на підприємстві.
4. Особистісні характеристики фахівців з маркетингу.

Окреслені вимоги до базового та управлінського рівнів, за логікою включення до них основних елементів, відповідають навчальному змісту підготовки маркетологів на бакалаврському й управлінському рівнях.

Функції базові (бакалаврський рівень) ґрунтуються на знаннях маркетингових дій стосовно “4P”, основ управління матеріальними запасами підприємства й маркетингових досліджень, тобто забезпечують процес реалізації поточних та оперативних планів маркетингової діяльності підприємства.

До функціональних обов’язків управлінського (магістерського) рівня додаються знання та навички підходів до стратегічного управління підприємством на засадах маркетингу, організаційно-координаційні дії в процесі досягнення цілей підприємства, а також розробка та запровадження методик взаємодії з внутрішніми й зовнішніми колами комунікацій підприємства.

Слід зазначити, що управлінський рівень фахівців з маркетингу потребує наявності досвіду роботи в маркетинговій сфері та таких характеристик особистості, як: творчий підхід до роботи, рішучість, прагнення до ліідерства, орієнтованість на інновації тощо.

**Висновки.** Проведення періодизації розвитку вимог до діяльності фахівців з маркетингу, по-перше, дає змогу підтвердити залежність вимог від існуючого стану суспільно-економічних чинників на кожному з етапів. По-друге, розкриття сформованих сучасних особливостей вимог на базовому та управлінському рівнях дає можливість провести порівняння з окресленими чинниками сучасного суспільно-економічного середовища, за результатами яких можна зробити висновки про перспективи розвитку вимог у майбутньому.

Зазначимо, що відмінності між сферами сучасної маркетингової діяльності фахівців з маркетингу виявляються в різних рівнях потреб до володіння окремими навичками та знаннями. Так, наприклад, сфера некомерційного маркетингу потребує більш глибоких знань у галузі психології й соціології, а сфера рекламно-інформаційного бізнесу висуває вимоги володіння спеціалізованими дизайнерсько-графічними програмами.

Перспективним напрямом педагогічних та економічних досліджень є обґрунтування вимог до маркетологів в окремих сферах господарювання, що, відповідно, значно впливають на змістовне наповнення навчальних курсів спеціальності “Маркетинг” (окремі спеціалізації).

### Список використаної літератури

1. Словник української мови : в 11 т. – К., 1970. – Т. 1. – С. 434.
2. Словник української мови: в 11 томах. – К., 1971. – Т. 2. – С. 311.
3. Основы маркетинга : пер. с англ. – 2-е европ. изд. – М. ; СПб. ; К. : Вильямс, 2003. – 944 с.
4. Близнюк С.В. Маркетинг в Україні: проблеми становлення та розвитку / С.В. Близнюк. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Політехніка, 2009. – 400 с.
5. Голубков Е.П. Современные тенденции развития маркетинга / Е.П. Голубков // Маркетинг в России и за рубежом. – 2004. – № 1 (39). – С. 3–18.
6. Хоменко П.Г. Сучасні тенденції розвитку маркетингу / П.Г. Хоменко // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – № 12(102). – С. 123–133.
7. Решетнікова І. Етапи становлення та розвитку маркетингу в Україні / І. Решетнікова // Маркетинг в Україні. – 2006. – № 5. – С. 36–37.
8. Карпенко Н. Історична генеза маркетингу в Україні / Н. Карпенко // Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє. – 2008. – № 13. – С. 35–44.
9. Пилипенко В. Ринок маркетингових досліджень: становлення і проблеми розвитку / В. Пилипенко // Маркетинг в Україні. – 2005. – № 5. – С. 16–20.
10. Посадові функції (обов'язки) маркетолога // Маркетинг в Україні. – 2008. – № 3. – С. 12–14.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2013.

---

### **Сорочан Н.Ю. Периодизация развития требований к профессиональной деятельности маркетологов**

*В статье рассмотрены вопросы систематизации постепенного расширения круга требований к профессиональной деятельности специалистов по маркетингу в соответствии с поэтапным развитием маркетинговой науки и практики в Украине.*

**Ключевые слова:** *периодизация, социально-экономические факторы, подготовка маркетологов, требования к специалистам, образовательно-квалификационный уровень.*

### **Sorochun N. Division into periods of development of requirements to professional activity of marketing specialists**

*In the article the questions of systematization of gradual expansion of circle of requirements are considered to professional activity of specialists on marketing in accordance with stage-by-stage development of marketing science and practice in Ukraine.*

*Any object of research for a better understanding of its essence requires an examination of the historical context. Quite often, observable objects depending on the development of theoretical knowledge and practical experience of the subject-activity. In a similar example of such a relationship may make demands of employers for professional marketers.*

*A functional requirement for a marketing job at the company depends on the economic demands of the market, which in turn stimulate the development of marketing theory in a certain direction. Therefore, the author examines the stages of marketing development in Ukraine in terms of two aspects: the scientific environment factors and socio-economic indicators.*

*In an analysis in two main areas author identifies four main stages of formation and development of the science and practice of marketing in Ukraine.*

*The first stage is called “Marketing of economic restructuring”. This period is characterized by the transition from state planning production to the system, which is based on consumer needs. The functions of marketing at this time are planning production volumes and estimates of supply and demand in the market.*

*The second stage – “The period of spontaneous marketing”. Period reflects the active development of the science of marketing activities, but this development is chaotic and not*

structured. Marketing functions are supplemented by an analysis of the quality and characteristics of the goods, as well as the analysis of the effectiveness of different means of product promotion.

The third stage – “The period of professionalization of marketing”. The period is characterized by the development of the structure of scientific knowledge of the principles of marketing activities in enterprises and the deepening of previously acquired knowledge. Requirements enterprise to marketers work is greatly enhanced in the areas of: planning of the movement of goods, the management of the company’s image, prices regulation and communication strategies of the enterprise.

The fourth stage is called “Integration period of marketing.” Period reflects the expansion of the limits of application of the theory of marketing not only in commercial enterprises, but also in non-economic areas. To the functions of marketers in commercial enterprises added: foreign economic activity of the enterprise, the company’s development strategy planning, development issues for the modification of goods, improvement of tools to influence the customers and the environment in general.

The analysis confirms that the requirements of enterprises to knowledge and skills of marketers depend on the ever-changing socio-economic factors. Note, however, that the promising areas of research are: the justification of the requirements to marketers work in non-profit areas, because it has a significant impact on the structure and content of education in the specialty “Marketing”.

**Key words:** division into periods, socio-economic factors, preparation of marketing specialists, requirements to the specialists, educational-qualifying level.

## ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ПРАЦЬ К. АРСЕНЬЄВА З ГЕОГРАФІЇ ТА СТАТИСТИКИ

*Статтю присвячено працям з географії та статистики, які були підготовлені К. Арсеньєвим. Розглянуто їх зміст та значення, виявлено напрями еволюції. З'ясовано внесок К. Арсеньєва у формування ідей економічної географії.*

**Ключові слова:** географія, статистика, підручник, повітове училище, засоби навчання.

Основою для статті стало недостатнє висвітлення питань змісту освіти з географії та статистики в першій половині ХІХ ст. Праці К. Арсеньєва є важливим джерелом інформації про розвиток географії як науки й навчального предмета. Крім цього, вони дають уявлення про природу, населення та господарство різних регіонів Росії того часу.

Питання становлення та розвитку шкільної географії та її забезпечення засобами навчання розглядалися в працях М. Баранського, В. Буданова, Л. Весіна, О. Івановського, В. Кістяківського, Л. Мельничук, С. Поздняк, А. Сиротенко, О. Топузова, І. Шоробури. Творчу спадщину К. Арсеньєва розглянуто в працях відомих географів М. Баранського, М. Нікітіна, Ю. Саушкіна, Є. Перцика.

**Мета статті** – охарактеризувати зміст і значення праць К. Арсеньєва з географії та статистики; виявити напрями еволюції найважливіших з них; з'ясувати внесок К. Арсеньєва у формування ідей економічної географії, зокрема з питань районування.

К. Арсеньєв народився в 1789 р. у с. Міроханово Костромської губернії, у родині бідного священика. У 1799–1806 рр. навчався в Костромській семінарії, а потім був відправлений до Петербурга для навчання в Педагогічному інституті. У 1810 р., після його блискучого закінчення, був залишений викладачем латинської мови та географії. У 1819 р., в зв'язку з трансформацією інституту в університет, К. Арсеньєв був призначений ад'юнкт-професором кафедри географії та статистики.

За рік до цього вийшов підручник “Краткая всеобщая география”, який витримав 20 видань (перше – в 1818 р., останнє – в 1849 р.). Він був призначений для повітових училищ і поряд з підручниками Є. Зябловського і О. Ободовського тривалий час “панував у навчальних закладах Міністерства народної освіти”, а також “був прийнятий у багатьох закладах інших відомств” [5, с. 11].

Підручник починається зі вступу до географії (дається за виданням 1831 р.). У ньому автор розглядає Землю “в трьох різних відносинах”: як планету Сонячної системи; як тіло, що складається з води й материка (рідких і твердих речовин); як “житло роду людського” [2, с. 1–2]. У “Почат-

кових поняттях про математичну географію” мова, зокрема, йде про рух Землі; її форму; полюси, екватор (лінія рівнодення), тропіки (поворотні кола), меридіани; широту й довготу; земні пояси. Незважаючи на складність і велику кількість понять, матеріал викладено доволі доступно [2, с. 2–10].

Основний зміст підручника присвячено оглядам частин світу (крім Антарктиди) за таким планом: математичні й фізичні межі, простір, води, гори, острови, півострови, рівнини, клімат, природні утворення (сучасною термінологією – природні ресурси), кількість жителів, їх покоління та мови, промисловість, освіта, віросповідання, політичний поділ. Ці огляди надзвичайно насичені географічними назвами при майже повній відсутності розгорнутих описів. У тому самому стилі, але за дещо іншим планом, характеризуються окремі держави, розташовані на кожній з розглянутих частин світу (Європа, Азія, Африка й Америка поділені на регіони).

Росія належить до держав Північної Європи. Тільки при розгляді її внутрішніх вод, до яких автор зараховує озера, річки й канали, згадується більше ніж 120 географічних об’єктів [2, с. 146–149]. Отже, Л. Весін мав підстави відзначити, що “в Арсенєва фігурують на першому плані імена” [5, с. 155]. Водночас він не надав значення ідеї економіко-географічного районування, яка була відображена в цьому підручнику. Виходячи переважно з інтересів сільського господарства – за кліматом і якістю ґрунтів (фактори, які найбільше впливають на землеробство), К. Арсенєв уперше запропонував розподіл Росії на 10 просторів. У цій роботі вони розглянуті вкрай лаконічно: на них відведено дві сторінки в розділі “Клімат і якість ґрунту” [2, с. 154–155]. Я. Руднєв відзначає ще одну перевагу підручника: в ньому автор “групує міста за водами морськими, річковими й озерними” [9, с. 16]. На думку Л. Весіна, в цьому групуванні не вистачає послідовності, порядку [5, с. 157].

Еволюцію підручника можна виявити за аналізом, проведеним Л. Весіним. Він зазначає, що автор “поповнював і розширював” дані, постійно вносив виправлення й корективи відповідно до зауважень та згідно зі змінами в “політичному поділі земель і держав” [5]. Можна зробити висновок, що при підготовці всіх видань підручника (впродовж більше ніж 30 років) автор не вийшов за межі зразків того часу. Ще з XVIII ст. склалось, що підручники з географії були перевантажені поняттями й назвами географічних об’єктів, які використовувались як матеріал для заучування. Але в К. Арсенєва є виняток – він виклав ідею поділу території Росії на простори.

У 1818–1819 рр. К. Арсенєв публікує дві частини “Начертаний статистики Российского государства”, за якими він читав лекції в університеті. Робота починається з географічно-статистичного огляду, в якому автор розглядає межі, простір і математичне розташування, води, гори, клімат і якість ґрунтів, природні утворення Росії. Розглядаючи географічні об’єкти, автор дає їх оцінку з погляду господарського використання. Як і в “Краткой всеобщей географии”, в розділі “Клімат і якість ґрунту” автор розглядає 10 просторів. Їх описи займають п’ять сторінок, але тут більше уваги приділено господарській діяльності, відмінностям кожного з просторів [3, с. 22–26].

Перша частина “Начертаний...” називається “Про стан народу”. У ній три розділи: “Про народонаселення”, “Про народне багатство”, “Про народну освіченість”. У першому інтерес викликає глава “Ставлення народонаселення до простору землі”. У ній автор робить розрахунки густоти населення окремих губерній, розділяючи їх на п’ять класів. Так, Слобідська Українська губернія з показником 1250 осіб на кв. милю, разом з ще 19 губерніями, віднесена до другого класу (“добре населені губернії”, де на квадратну милю припадає від 760 до 1500 душ) [3, с. 55]. Автор робить висновок про особливості “розподілу населення”. Так, він зазначає, що “найважливіше населення” знаходиться близько двох давніх столиць.

Не менш цікаві розрахунки, що показують співвідношення жителів, які розрізняються “за станом”. Усе населення Росії автор поділяє на два класи: клас, що виробляє, і клас, що не виробляє. Він констатує, що на 9 виробників у країні припадає один споживач, а землероби майже в п’ять разів “перевершують числом своїм всі інші стани”. Автор зазначає, що, це “непорушний доказ, що Росія найвищою мірою землеробська держава” [3, с. 64–65].

Міста за “важливістю їх населення” поділені на шість класів (при цьому обидві столиці відокремлені в “особливе відділення”). Харків і ще 29 міст зараховані до другого класу (населення від 10 до 30 тисяч).

У главі “Метричні книги” автор наводить дані про “пропорції” між окремими групами населення. За ними можна з’ясувати важливі показники, які характеризують населення Росії того часу, в тому числі (за сучасною термінологією) статевий склад, народжуваність, смертність. Ці дані автор порівнює з показниками інших “найважливіших держав Європи” й доходить висновку, що населення Росії має ряд відмітних рис. Зокрема, для нього характерна “помітна перевага” кількості чоловіків порівняно з жінками, вища народжуваність і нижча смертність [3, с. 94–96].

У “Начертаннях...” відображено прогресивні переконання автора, засновані на об’єктивному аналізі стану господарства країни й прагненні знайти оптимальні шляхи для її подальшого розвитку. У багатьох випадках К. Арсен’єв критично сприймає російську дійсність і прямо вказує на її недоліки. Він виступає проти “кріпацтва хліборобів”, відстоює “свободу промисловців і промислів”, ратує за доступність освіти для всіх верств населення, засуджує продажність суддів.

У 1818 р. з використанням матеріалів “Начертаний...” було підготовлено “Обозрение физического состояния России”. У ньому автор прагнув акцентувати увагу на сприятливих умовах природного середовища Росії для її господарського розвитку, можливості кожної її частини забезпечити мешканцям різноманітне поєднання природних ресурсів, яке населення може використовувати для свого благополуччя [1].

У праці “Гидрографическо-статистическое описание городов Российской империи...” (1832–1834) К. Арсен’єв виступає одним із засновників географії міст (сучасною термінологією – геоурбаністики). Описи населе-

них пунктів він дає з урахуванням їх географічного розташування на водних шляхах сполучення, показуючи розвиток за 200 років (1637–1830 рр.). К. Арсен'єв намагався відповісти на запитання: чому міста, які раніше процвітали, втратили своє значення, а селища, які раніше були невідомі, стали великими містами?

У 1844 р. К. Арсен'єв опублікував у журналі Міністерства внутрішніх справ “Исследование о численном отношении полов в народонаселении России”. У тому самому році він об'їхав значну частину Росії з метою збору відомостей для статистичного комітету [7, с. 56–57].

У 1848 р. вийшла найвідоміша праця К. Арсен'єва – “Статистические очерки России”. Вона складається з п'яти глав: “Розгляд кордонів Росії”, “Поступове збільшення Росії в просторі”, “Поступовий устрій губерній”, “Топографічний розгляд Росії за кліматом і якістю ґрунту”, “Поземельне багатство Росії”. Головне місце в роботі займають дві глави, в яких подано докладні описи 10 просторів у природному (“Топографічний розгляд Росії за кліматом і якістю ґрунту”) і господарському (“Поземельне багатство Росії”) аспектах [4, с. 161–503]. На той час ці описи були не тільки змістовні, а й достовірні та досить цілісні. Так, розглядаючи господарство Карпатського простору, автор поділяє його на дві половини – “Задніпровську” і “Передніпровську”, а в них окремо розглядає кожну губернію, “тоді видно буде і місцеві відмінності обох країв, і відносну перевагу однієї губернії перед іншою” [4, с. 305].

Якщо в ранніх працях автор просто виділяє 10 просторів з урахуванням адміністративного поділу, обмежуючись їх короткими описами, то в “Статистических очерках...” він дає їх комплексну характеристику. К. Арсен'єв розглядає простори за сукупністю природних і господарських ознак, приділяючи увагу господарській оцінці природних умов і ресурсів. За словами Є. Перцика, йому вдалося вловити “ті районні відмінності, які формувались в об'єктивній дійсності” [8].

Порівнюючи дві праці зі статистики щодо описів 10 просторів (змістовно ці праці мають суттєві відмінності), можна виділити найважливіші напрями їх еволюції, а саме: поглиблення й розширення описів, як у природному, так і в господарському аспектах (цей аспект виражений особливо яскраво); зміна складу деяких з просторів і більш чітке проведення їх меж; уточнення старих відомостей та включення нових; удосконалення методів дослідження; більш широке використання систематизації, аналізу, порівнянь, узагальнень, висновків.

**Висновки.** Є. Перцик зазначає, що К. Арсен'єв при багатьох захопленнях був, насамперед, географом [8]. Звичайно, з позиції сучасної економічної географії, запропонований К. Арсен'євим поділ країни має суттєві недоліки. Але це не зменшує ролі його праць у накопиченні досвіду економіко-географічного поділу країни. Саме цим К. Арсен'єв привернув увагу не тільки російських учених, а й прогресивно налаштованих суспільних діячів. Виокремивши простори та запропонувавши їх комплексні хара-

ктеристики, він завершив тривалий період пошуків, які відображали об'єктивний хід розвитку країни. Настав момент, коли реально існуючі відмінності в природних умовах і господарській діяльності населення були усвідомлені й об'єднані не механічно, а творчо. Завдяки актуальним статистичним даним та безпосереднім спостереженням під час подорожей К. Арсен'єв дав просторам оцінку з максимальною об'єктивністю. Усе це, на думку М. Баранського, означало перехід “з позицій галузево-статистичних на позиції районної географії” [6, с. 12]. О. Александровська зазначає, що “Статистические очерки России” є “чи не найкращим зразком прояву російської географічної традиції в ХІХ ст.” [1].

У подальших дослідженнях необхідно розглянути інші праці першої половини ХІХ ст., які вплинули на розвиток шкільної географії.

#### **Список використаної літератури**

1. Александровская О.А. Русская географическая традиция : автореф. дис. ... д-ра географ. наук : 07.00.10 / О.А. Александровская. – М., 2003. – 65 с.
2. Арсен'єв К.И. Краткая всеобщая география / К.И. Арсен'єв. – СПб., 1831. – 342 с.
3. Арсен'єв К.И. Начертание статистики Российского государства : в 2 ч. / К.И. Арсен'єв. – СПб., 1818–1819. – Ч. 1. – 245 с.
4. Арсен'єв К.И. Статистические очерки России / К.И. Арсен'єв. – СПб., 1848. – 504 с.
5. Весин Л.О. Исторический обзор учебников общей и русской географии, изданных со времен Петра Великого по 1876 г. (1710–1876) / Л.О. Весин. – СПб., 1877. – 447 с.
6. Максаковский В.П. Общая экономическая и социальная география : в 2 ч. / В.П. Максаковский. – М. : ВЛАДОС, 2009. – Ч. 1. – 367 с.
7. Пекарский П.П. О жизни и трудах Константина Ивановича Арсен'єва / П.П. Пекарский // Записки Императорской Российской Академии Наук. – 1872. – Т. 20. – С. 1–78.
8. Перцик К.И. Арсен'єв и его работы по районированию России / К.И. Перцик. – М. : Географгиз, 1960. – 121 с.
9. Руднев Я.И. Из прошлого и настоящего учебной географии в России / Я.И. Руднев // География в школе. – 1913. – № 1. – С. 3–28.

*Стаття надійшла до редакції 14.06.2013.*

---

#### **Стадник А.Г. Содержание и значение трудов К. Арсен'єва по географии и статистике**

*Статья посвящена трудам по географии и статистике, подготовленным К. Арсен'євым. Рассмотрены их содержание и значение, выявлены направления эволюции. Определен вклад К. Арсен'єва в формирование идей экономической географии.*

**Ключевые слова:** география, статистика, учебник, уездное училище, средства обучения.

#### **Stadnyk O. The content and meaning of K. Arsen'yev's works for geography and statistics**

*The article deals with the works on geography and statistics, which have been prepared Arsen'yev. Examined their content and meaning, identified areas of evolution. The contribution K. Arsen'yev formation of ideas in economic geography.*

*Textbook K. Arsen'yev “Brief general geography” stands 20 editions (1818–1849). He was appointed to county schools and has long been used in educational institutions of the*



*Ministry of Education. In “Elementary notions of mathematical geography” is written on the motion of the Earth, its form, the poles, the equator, the tropics, meridians, latitude and longitude, terrestrial zones. Despite the complexity and large number of concepts, the material is presented fairly accessible. The main content is an overview of the parts of the world (except Antarctica) according to the following schedule: mathematical and physical limits, space, water, mountains, islands, peninsulas, plains, climate, natural resources, the number of residents, their generation and language, industry, education, religion a political division. These reviews are extremely rich in geographic names in the almost complete absence of detailed descriptions. In the same style, but in a slightly different plan, characterized by individual states. In consideration of Russia K. Arsenyev was first proposed division of the country into 10 spaces.*

*In the 1818–1819 K. Arsenyev published “Essays on Russian state statistics”, on which he lectured at the university. This paper reflects the author’s progressive belief is based on an objective analysis of the economy and the quest to find the best ways for its further development. In many cases, K. Arsenyev critically perceives the Russian reality and points directly to its shortcomings.*

*In 1818, using materials “Essays on Russian state statistics” was prepared “Review the physical condition of Russia”. In it he sought to emphasize the favorable conditions of the environment for its economic development.*

*In 1848 he published the best-known work K. Arsenyev – “Statistical essays Russia”. The main work takes place in two chapters, which are given detailed descriptions of the 10 spaces in a natural (“Terrain consideration Russia’s climate and soil quality”) and commercial (“Land of Wealth”) ways. At the time, these descriptions are not only informative but also very accurate and complete. If the early works by simply allocates 10 spaces including administrative division, limiting their short descriptions, the “Statistical essays Russia” it gives them a comprehensive response. From the perspective of modern economic geography proposed by K. Arsenyev division has significant drawbacks. But this does not diminish the role of his works in the accumulation of experience of the geographical division of the country as a form of scientific analysis. This is what K. Arsenyev attracted attention not only of Russian scientists, but also progressively minded public figures. Highlighted areas and offering their complex characteristics, he completed a long period of searching, reflecting the objective course of development. The moment when the very real differences in natural conditions and economic activity are understood and integrated not mechanical but creatively. Due to current statistics and the direct supervision of traveling K. Arsenyev gave spaces evaluate as objectively as possible. All this, according to N. Baransky meant the transition “from the standpoint of sectoral statistics on the position of regional geography”.*

**Key words:** *geography, statistics, district school, the medium of instruction.*

УДК 37.015.31:316.42:173

К.Ю. ТКАЧЕНКО

## ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

*У статті розглянуто ідеї сімейного виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка. З'ясовано роль сім'ї в підготовці до життя дитини, висвітлено особливості статевого, авторитетного та батьківського виховання тощо.*

**Ключові слова:** виховання сім'янина, батьки, діти, статеve виховання.

Сім'я – це початок форм соціальної спільності людей і відносин, важливий осередок суспільства, мала група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю буття, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою. Сутність сім'ї зумовлює її виховне значення: саме в сім'ї розпочинається передача дітям культурного досвіду, формування в них норм життя в суспільстві, підготовка до самостійного життя.

У педагогіці є творчий доробок А.С. Макаренка, який визначає процес виховання багатьох поколінь. У своїх працях, зокрема у “Книзі для батьків”, лекції “Про виховання дітей”, А.С. Макаренко розглянув широкий спектр проблем, пов'язаних з вихованням майбутніх батьків, вихованням дітей у родині тощо. Погляди педагога на сімейне виховання протягом його педагогічної діяльності набули значного розвитку, що зумовлено соціальними, економічними, психолгічними змінами в суспільстві. Сімейне виховання є найважливішою громадянською функцією, пов'язаною з передачею набутого досвіду від одного покоління до іншого, а також цілеспрямованою соціалізацією особистості. Концепція сімейного виховання А.С. Макаренка не втрачає своєї значущості й сьогодні, бо активно використовується у вихованні дітей, підлітків у родині.

**Мета статті** – проаналізувати погляди А.С. Макаренка на процес виховання особистості сім'янина як один із головних елементів підготовки до життя, які можна використовувати в сучасному вихованні дітей.

Аналіз сучасної наукової літератури показав, що проблему підготовки учнівської молоді до сімейного життя досліджували такі науковці, як: І.М. Даценко, Г.А. Дьоміна, О.І. Зрітнєва, С.А. Изгорев, В.П. Кравець та ін. Основні положення виховання та класифікацію стилей сімейного виховання висвітлено в працях А. Болдуїна, Д. Баумринд, А.Я. Варги, В.І. Гарбузова, Є.Г. Єйдемільера, А.І. Захарова, А.Г. Калашникова, Н.К. Крупської, С.Т. Шацького, В.В. Юстицькіса та ін.

У будь-якому виховному закладі вихованців слід орієнтувати на майбутнє, а не на минуле, відкривати їм реальні перспективи. Орієнтир на майбутнє – це найважливіший закон будівництва суспільства, він відповідає життєвим прагненням кожної людини, вважає А.С. Макаренко. “Виховати людину – значить виховати в неї перспективні шляхи, на яких розташовуватиметься його завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї

важливої роботи”, – писав А.С. Макаренко. Ця робота має складатися й організовуватися за “системою перспективних ліній”.

Вирішальна роль сім’ї зумовлена її глибоким впливом на весь комплекс фізичного й духовного життя, до того ж сім’я для дитини є одночасно і осередком життєдіяльності, і виховним середовищем. Соціальні педагоги вважають, що сім’я та дитина – дзеркальне відображення одна одної. Саме тому в сім’ї формуються ті якості, які більше ніде не сформуються. Крім цього, сім’я здійснює соціалізацію особистості і є концентрованим виразом її зусиль з морального, трудового та фізичного виховання, професійного орієнтира покоління, що підрастає [7].

Саме цьому сім’я формує зміст суспільства, бо родина – найвища ланка суспільства. А.С. Макаренко вважав, що найважливішою соціальною функцією сім’ї є виховання громадянина, патріота, майбутнього сім’янина, законослухняного члена суспільства, бо саме родина виховує ці якості. Разом із цим, сім’я має формувати фізично й психічно здорову особистість, інтелектуально розвинену, яка готова до трудового, суспільного та сімейного життя.

Родина виконує багато функцій, головна з яких соціальна. А.С. Макаренко писав: “Виховання є процес соціальний у найширшому розумінні. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки й педагоги. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у незліченні відносини, і всі вони неминуче розвиваються, переплітаються, ускладнюються з фізичним та моральним зростанням самої дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя.

Якщо ви породили дитину – це означає, що на багато років наперед ви віддали їй усі свої думки, всю свою увагу та всю свою волю. Ви повинні бути не тільки батьком своїх дітей, ви повинні бути ще й організатором свого власного життя, бо поза вашою діяльністю як громадянина, поза вашим самопочуттям як особистості не може існувати й вихователь” [2, с. 15].

У сім’ї, насамперед, закладуться основи особистості, якості як члена суспільства. Родинне виховання зміцнює власне сім’ю як фундамент здорового суспільства, тому батьки мають усвідомлювати важливість цієї ролі. І цілком доречні слова А.С. Макаренка, який вважав, що найсерйознішу увагу слід звернути на мету виховання. Але досить часто ми бачимо, що батьки не мають нічого: в них немає ні певної мети, ні програми виховання, тому й результат не завжди відповідає якості.

Аби результат відповідав очікуванню, А.С. Макаренко радив: “Завдайте собі праці, поміркуйте добре над цим питанням, поміркуйте хоч би потайки, і ви відразу побачите й багато зроблених вами помилок, і багато правильних шляхів попереду” [2, с. 340].

Для дорослих дуже важливим є авторитет в очах своїх дітей, щоб вони могли належним чином виконувати покладені на них ролі. Сенс авторитету, на думку А.С. Макаренка, полягає в тому, що він не потребує ніяких доказів і приймається як безсумнівна сила й цінність.

Дуже цікавим є вислів педагога про батьківський авторитет та його вплив на формування особистості дитини як майбутніх батьків: “Головною основою батьківського авторитету тільки й може бути життя та робота батьків, їх громадянське обличчя, їх поведінка. Сім’я є велика й відповідальна справа, батьки керують цією справою та відповідають за неї перед суспільством, перед своїм щастям і перед життям дітей. Якщо батьки цю справу роблять чесно, розумно, якщо перед ними поставлена велика й прекрасна мета, якщо вони самі завжди цілком усвідомлюють свої дії та вчинки, це означає, що в них є і батьківський авторитет і не треба шукати ніяких інших основ, а тим більше не треба вигадувати нічого штучного” [6, с. 273].

Але існують види фальшивого батьківського авторитету, такі як: авторитет придушення, чванства, педантизму, резонерства, любові, доброти, дружби, підкупу тощо. Тому треба дуже уважно ставитись до виховання дитини, аби не зашкодити її формуванню як особистості.

У родинному вихованні центральне місце А.С. Макаренко відводив трудовій підготовці дітей. Він вважав, що “...правильне виховання не можна собі уявити як виховання нетрудове” [5, с. 345]. У виховній роботі праця є основним елементом. Трудова участь дітей у родині має починатись із самого дитинства, спочатку у формі невеликих доручень, а вже з віком треба враховувати можливості дитини й ускладнювати їх. А.С. Макаренко радить залучати дітей до домашньої роботи по господарству: “Потрібно знайомити дитину з умовами життя сім’ї, з працею батьків, виховувати в дітей повагу до праці і до дитини, повагу до батьків, бережливість і чесність...” [5, с. 345].

Наступним аспектом, на якому ми зупинимось, аналізуючи сімейне виховання дітей та підготовку їх до сімейного життя, – це статеве виховання, яке вважається найважчим з педагогічних питань: “І справді, в жодному іншому питанні не було стільки наплутано й стільки висловлено неправильних думок. А тим часом практично це питання зовсім не таке важке, і в багатьох сім’ях воно вирішується дуже просто й без болочих вагань” [5, с. 311].

Метою статевого виховання, на думку А.С. Макаренка, є “виховання наших дітей, щоб вони тільки в любові могли втішатися статевим життям і щоб свою насолоду, свою любов і своє щастя вони реалізовували в сім’ї” [5, с. 312]. Але статево просвіту в ранньому віці педагог вважав недоречною: “Правда, дитина часто запитує про те, звідки беруться діти, але з цього не випливає, що дитина зацікавлена цим питанням, у ранньому дитинстві їй усе потрібно пояснити до кінця, ніякого особливого інтересу до статевих питань у дитини немає й не може бути. Такий інтерес виникає тільки в період статевого дозрівання, але до цього часу зазвичай нічого таємничого в статево житті для дитини вже немає” [7, с. 105–106].

Тому говорити з дитиною про статеве життя, на думку А.С. Макаренка, можна тільки тоді, коли в дитини вже виховане ставлення до інтимного життя людей, коли в неї є велика звичка до цнотливого замовчування про деякі речі. Ці бесіди мають проводитись особисто: між батьком та сином або між матір’ю та дочкою.

Серед форм та методів статевого виховання педагог виділяв такі: проведення бесід (окремо для дівчат і хлопців), переконання, аналіз явищ, показ більш позитивних рішень питання, звернення до прикладу інших юнаків та дівчат, висловлювання батьків, спрямоване на адресу сторонніх осіб, якщо в їх поведінці спостерігаються аморальні вчинки статевого характеру, у таких випадках прийнятним буде їх різкий осуд і відвернення.

Головним чинником у правильному статевого вихованні дітей та підлітків А.С. Макаренко вважав правильний режим, нормальну завантаженість навчанням і роботою: “Невпорядкований досвід статевого життя дуже часто починається в умовах випадкових, безладних зустрічей хлопців та дівчат, неробства, нудьги, безконтрольного порожнього дозвілля” [7, с. 109].

А.С. Макаренко важливу роль відводив прикладу батьків як методу статевого виховання: “Справжня любов між батьком і матір’ю, їх пошана один до одного, допомога й піклування, відверто допустимі вияви ніжності та ласки, якщо все відбувається на очах у дітей з першого року їх життя, є потужним виховним фактором, неминуче викликають у дітей увагу до таких серйозних і гарних взаємин між чоловіком і жінкою” [7, с. 316].

А.С. Макаренко робив акцент на вихованні почуття любові в дитині: “Любов нестатева – дружба, досвід цієї любові – дружби, пережитий у дитинстві, досвід тривалої симпатії до окремих людей, любов до батьківщини, вихована з дитинства, – усе це найкращий метод виховання майбутнього високого громадянського ставлення до жінки-друга. А без такого ставлення дисциплінувати й приборкати статево сферу взагалі дуже важко” [3, с. 316]. “Культура любовного переживання неможлива без гальмування, організованого в дитинстві. Статеве виховання повинно полягати у вихованні тієї інтимної пошани до питань статі, яка називається цнотливістю” [3, с. 113].

Педагог зауважував: “Виховуючи в дитині чесність, працездатність, щирість, прямоту, звичку до охайності, звичку говорити правду, пошану до іншої людини, її переживань та інтересів, любов до своєї батьківщини, ми цим самим виховуємо її в статевого аспекті” [3, с. 313].

Розглянувши та проаналізувавши погляди А.С. Макаренка на процес виховання особистості сім’янина як один з елементів підготовки до життя, ми можемо зробити такі **висновки**.

У сучасному суспільстві простежується криза сім’ї, яка виявляється не лише в соціально-економічній площині. Недостатніми є також психолого-педагогічний і соціально-педагогічний рівні підготовки дорослих до сімейного життя. За кількістю абортів Україна посідає одне з перших місць у світі. Актуальними проблемами є відсутність єдиної стратегії, послідовності виховання дітей у сім’ї, нерозуміння самоцінності й унікальності кожної дитини, нездатність батьків прогнозувати наслідки виховання, скорочення вільного часу різко зменшило час сімейного спілкування подружжя, батьків з дітьми.

Небажання й невміння аналізувати свої вчинки і життя загалом, відповідати за них – ця тенденція руйнівна не тільки для дорослих. Батьки, які

не замислюються над метою, концепцією, стратегією й тактикою виховання своїх дітей, завдають їм непоправної шкоди. Тому нині постають питання про необхідність формування в молоді навичок усвідомленого батьківства та підготовку її до виконання складних рольових функцій чоловіка й жінки, батька та матері.

Проблеми сімейного виховання та підготовки молоді до батьківства вдало розв'язував А.С. Макаренко. Ним розроблені та випробувані на практиці у багаторічній педагогічній діяльності основи формування особистості людини нового суспільства, педагог визначив і охарактеризував роль сім'ї у формуванні цілісної особистості.

Виховання здійснюється не тільки у виховному закладі, а й у головній ланці суспільства – сім'ї. Саме в родині, на думку А.С. Макаренка, відтворюється основа характеру людини, складається фундамент вихованості.

Аналізуючи педагогічну спадщину А.С. Макаренка, можна виділити основні ідеї, які варто використовувати й сьогодні в сімейному вихованні дітей: єдності суспільної моралі та статевого виховання; провідної ролі сім'ї у вихованні сім'янина (батьківський приклад, авторитет, поведінка, погляди, ідеали); спільного виховання дівчат та хлопців у різних видах діяльності: навчання, гра, спорт, творчість, праця; диференційованого підходу до проведення бесід для хлопчиків і дівчаток з питань статі; підвищення педагогічної культури батьків у статевого вихованні.

#### **Список використаної літератури**

1. Даценко І.М. Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у Республіці Польща : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / І.М. Даценко. – К. : Рад. шк., 1973. – 336 с.
2. Макаренко А.С. Виступи з питань сімейного виховання / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 4.
3. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 4.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983–1986.
5. Макаренко А.С. Про батьківський авторитет / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К., 1954. – Т. 4.
6. Макаренко А.С. С любовью и тревогой : сборник / А.С. Макаренко ; сост., вступ. ст., прим. А.К. Романовского, А.Т. Губко. – К. : Изд-во УСХА, 1989. – 368 с.
7. Макаренко А.С. Цель воспитания : учеб. пособ. / А.С. Макаренко – М. : Педагогика, 1984. – 380 с.
8. Хромова О.Л. Концепція родинного виховання А. Макаренка і сучасність / О.Л. Хромова, Т.В. Кравченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 58–65.

*Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.*

---

#### **Ткаченко Е.Ю. Воспитание будущего семьянина как элемент подготовки к жизни в педагогическом наследии А.С. Макаренко**

*В статье рассматриваются идеи семейного воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко. Определена роль семьи в подготовке к жизни ребенка, выявлены особенности полового, авторитетного и родительского воспитания и т. д.*

**Ключевые слова:** воспитание семьянина, родители, дети, половое воспитание.

### **Tkachenko K. Educating Future family man as part of preparation for life in the pedagogical heritage of A.S. Makarenko**

*This article discusses the idea of family education in teaching heritage of A.S. Makarenko. The role of the family in preparation for life of child, highlighted sexual characteristics, and authoritative parenting and others.*

*The family is the beginning of the forms of social unity of the people and relations, is important unit of society, the small group whose members are tied by marriage, or family relations, of the common life, mutual of moral responsibility and mutual support. The essence of the family makes it's educational value: it is in the family begins transferring children of the cultural experience, development of norms of life in society, preparation for independent life.*

*Pedagogical is a creative heritage A.S. Makarenko, which defines the process of education of many generations. In his works, in particular in "the Book for parents", lecture "About the upbringing of children", A.S. Makarenko considered a wide range of problems related to the education of the parents, the problems of education of children in the family and other. Views of a teacher in a family during his pedagogical activity have received significant development, societal, economic, psychological changes in society. Family education is the most important social function associated with the transfer of the accumulated experience from one generation to another, as well as of targeted socialization. The concept of family education A.S. Makarenko is still important today, because actively used in the education of children, teenagers in the family.*

*The aim of the article is: to consider the views A.S. Makarenko the process of upbringing family man, as one of the main elements of preparation for the life in his pedagogical heritage, which can be used in modern education of children.*

*In modern society can be traced crisis of the family, which is manifested not only in the socio-economic plane. Insufficient are also psychological-pedagogical and socio-pedagogical level of training adults for family life, a large number of abortions through which Ukraine is one of the first places in the world. The actual problems are the lack of a unified strategy, sequence education of children in the family, lack of understanding of self-worth and uniqueness of each child, the inability of parents to predict the consequences of education, reduction of free time has sharply reduced the time of family communication spouses, parents, children. Unwillingness and inability to analyze their actions and life in General, be responsible for them – this destructive trend not only for adults. Parents who do not reflect on the purpose, vision, strategy and tactics of education of their children, causing them irreparable damage. So now there are questions about the necessity of formation of skills for youth informed paternity and preparation of it to perform the complex of roles and functions of men and women, the father and mother.*

*Problems of family education and training to fatherhood successfully solved A.S. Makarenko. Developed and tested them in practice in the many years of pedagogical activity bases of formation of a human personality new society, the teacher has identified and outlined the role of family in the formation of an integral personality.*

*Education is not only in educational institution, but in the main link of society is the family. It is in the family according to A.S. Makarenko, plays the basis of the character of a man is his Foundation of politeness.*

*Analyzing the pedagogical heritage of A.S. Makarenko, you can identify the main ideas used today in family education of children: the unity of the public moral and sexual education; the leading role of the family in the upbringing of the family man (parents example, authority, behavior, attitudes, values); joint education of girls and boys in different types of activities: training, game, sports, creativity and effort; a differentiated approach to interviews for boys and girls on the floor; improving the educational culture of parents in sexual education.*

**Key words:** *education family man, parents, children, sex education.*

## ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*У статті здійснено аналіз науково-педагогічних джерел щодо вирішення питань ключових компетентностей в освітній сфері. У результаті узагальнення й синтезу науково-педагогічної інформації охарактеризовано деякі ознаки та властивості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів. Подано ідеї, положення, наукові підходи, які посідають провідне місце в професійній підготовці майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, ключові компетентності, загальнокультурна компетентність, загальна культура, особистісні якості майбутніх учителів.

Формування професійно важливих якостей майбутніх учителів є одним із важливих напрямів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Цей складний процес потребує чіткої методології науково-педагогічного дослідження, що ґрунтується на сукупності наукових ідей, концепцій, підходів, які посідають провідне місце в професійній підготовці майбутніх учителів. Такими ідеями та концепціями є: гуманізація й гуманітаризація вищої освіти; неперервна освіта педагогічних працівників; державна концепція модернізації системи освіти; Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України; психологічна концепція професійно-педагогічної діяльності; психологічна концепція навчальної діяльності; концепція цілісності навчально-освітнього й виховного процесу вищого навчального педагогічного закладу; концепція гнучких педагогічних технологій навчання та ін.

Проблема формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів детермінує проведення теоретичного аналізу терміна “загальнокультурна компетентність” в історичній перспективі. Слід зазначити, що термін “загальнокультурна компетентність”, як було вже висвітлено в наших попередніх дослідженнях, має широке застосування й використовується в багатьох науках, а саме: педагогіці, психології, аксіології, соціології, культурології тощо.

У вітчизняній педагогічній науці останнього десятиліття спостерігається своєрідний сплеск інтересу до загальнокультурної проблематики й пов’язане із цим суттєве збільшення кількості емпіричних досліджень, у яких запропоновано різні шляхи та моделі формування загальнокультурної свідомості молоді. Різні аспекти загальної культури й формування загальнокультурної компетентності особистості розглянуто в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів. Так, проблеми компетентності в освіті досліджували В.О. Болотов, А.О. Деркач, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.В. Хуторський та ін. Питання компетентнісного підходу в освіті розкривають В.С. Безруков, Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, І.Г. Єрмаков, Е.Ф. Зеєр, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.А. Петровська, І.В. Родигіна,



О.Я. Савченко, С.Є. Шишов та ін.; питання загальної культури особистості – Т.І. Адуло, В.П. Андрущенко, Е.О. Баллер, М.О. Бердяєв, Є.К. Бистрицький, В.С. Біблер, М.М. Бровко, Л.П. Буєва, Л.С. Виготський, Л.В. Губерський, О.С. Запесоцький, І.О. Зимня, В.П. Зінченко, І.А. Зязюн, М.С. Каган, В.Г. Кремінь, В.Т. Кудрявцев, Л.Т. Левчук, Д.С. Лихачов, М.К. Мамардашвілі, М.І. Михальченко, І.Ф. Надольний, В.О. Огнев'юк, О.М. Панченко та ін.

Досліджувалися, зокрема, проблема формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови (Т.В. Несвірська); питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів загальнокультурної компетентності (Г.Р. Шпиталевська); проблема формування загальнокультурної компетентності студентів економічних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів (М.Л. Яковлева).

Разом з тим аналіз наукових джерел доводить, що сьогодні бракує праць щодо узагальнення практичного й теоретичного досвіду з питань змісту загальнокультурної компетентності майбутніх учителів. Зважаючи на викладене вище, *мета статті* полягає в аналізі досвіду європейської школи щодо характеристики змісту загальнокультурної компетентності для використання набутих перспектив у професійній підготовці майбутніх учителів.

У попередньо проведеному нами дослідженні доведено, що компетентність визначає й характеризує рівень професіоналізму майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей, а досягнення компетентності відбуваються через здобуття майбутнім учителем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної підготовки. Компетентність – синонім понять “поінформованість”, “обізнаність”, “досвідченість”, “авторитетність” і конкретизується щодо різних галузей знань: лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської тощо [12, с. 15–16].

Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. в Україні розпочалося впровадження ідей компетентнісного підходу. Як зазначає філософ С.Ф. Клепко у своїй фундаментальній праці “Філософія освіти в європейському вимірі” (2006 р.), “в українській педагогіці спроба наблизитися до адекватного розуміння термінів “компетенція” і “компетентність” триває майже десять років” [8, с. 132]. Так, за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції “Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи”, яка проходила у Києві 25–26 червня 1996 р., Б.Г. Чижевський здійснив одну з перших спроб осмислення в європейському контексті завдань освіти як формування в учнівської молоді духовної, політичної, економічної, соціальної компетентності [13]. У Проекті критеріїв оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (2000 р.) наголошено на тому, що “навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, а сформувати комплекс компетенцій” [9]. Компетенцію визначали як “загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню”, крім того, сутнісними озна-

ками компетентності є також складні вміння і якості особистості, яка займається навчальною діяльністю, тобто здобуває освіту. До основних компетенцій, яких потребує сучасне життя, автори Проекту зараховували: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти, а також компетенції, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності [9]. Від того часу “компетенція” стає одним із генералізованих понять в освіті, а компетентнісний підхід – одним із провідних понять в освітній діяльності [1, с. 5]. Поняття “компетенція” і “компетентність” вживаються в державних документах, зокрема: Національна рамка кваліфікацій, Державний стандарт базової загальної середньої освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти. Опубліковано певну кількість праць з досвіду впровадження “компетенізації” європейської школи, де подано описи та переліки компетентностей, на які орієнтуються в освіті європейських країн, а також охарактеризовано підходи до їхнього впровадження в освіту [10, с. 13–42].

Отже, слід констатувати, що на сьогодні відбувається активне реформування освіти в Україні. Значущість знань визнається рушійною силою суспільного добробуту й прогресу. Зміни, які відбуваються в системі освіти, стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності – все це сприяло особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності людини швидко реагувати на запити часу [8, с. 132].

Дослідження О.В. Глузмана, М.Я. Ігнатенко з питання базових компетентностей дало можливість прослідкувати шляхи вивчення компетентнісно орієнтованої освіти міжнародними організаціями [2]. Міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація економічної співпраці і розвитку, Міжнародний департамент стандартів – розглядають питання компетентнісно орієнтованої освіти. Компетентнісно орієнтований підхід щодо формування змісту освіти визначає концептуальну спрямованість вищої школи (вітчизняної, зарубіжної) у формуванні певного кола компетентностей, які розглядаються як бажаний результат навчання. У 1996 р. Рада Європи вводить поняття “ключові компетенції”, які мають сприяти збереженню демократичного суспільства, мультилінгвізму, відповідати новим вимогам ринку праці у швидкоплинному розвитку економічних змін. Учені спрямовують свої зусилля на відбір важливих, інтегрованих, ключових компетентностей [10].

Українськими вченими визначено перелік ключових компетентностей, на які орієнтуються сучасні педагоги (за матеріалами дискусій, організованих у межах проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний рівному”, 2004 р.), а саме: уміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, здоров’язбережна, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька компетентності. У межах нашого дос-

лідження становить інтерес загальнокультурна компетентність, на яку спираються українські педагоги, розуміння питань розвитку як культури особистості зокрема, так і суспільства в цілому, що позначається у вирішенні ряду завдань, а саме: знання рідної та іноземних мов; уміння аналізувати й оцінювати досягнення національної, європейської, світової науки та культури, орієнтуватися в культурному й духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати та використовувати методи самовиховання, зорієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, з метою розроблення й реалізації стратегій та моделей поведінки й кар'єри; опанування моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних й інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації [8].

Російський дослідник Е.Ф. Зеєр особливе місце відводить характеристичі соціально-професійних одиниць оновлення змісту освіти, якими є ключові компетентності. На думку вченого, ключовими компетентностями є вміння спеціаліста мобілізувати та актуалізувати накопичені знання й уміння в потрібних ситуаціях використовувати їх у процесі реалізації професійних функцій [3]. У проєкті Ради Європи “Середня освіта для Європи” було визначено п’ять груп ключових компетенцій, які слід формувати в молоді: політичні й соціальні; міжкультурні; комунікативну; соціально-інформаційну; персональну [16].

На думку німецьких дослідників, для конструювання мети та змісту освіти у формі стандартів, програм і підручників сьогодні вирішальним викликом є розуміння компетентності/компетенції як спроби специфічного укрупнення й конфігурації одиниць планованих результатів навчального процесу. Компетентність – це результат вправлення в певній сфері знання чи діяльності, внаслідок якого встановлюється “зв’язок змісту та операцій або “видів діяльності” відповідно до цього змісту”. У цьому аспекті є доречною ідея німецьких дослідників розробляти моделі кожної компетентності, яка складається з певної низки завдань: опис завдання, цілі, структури та результатів спеціальних навчальних процесів, відображення компонентів і етапів розвитку компетентностей учнів, орієнтація для шкільного навчання [15].

У 2001 р. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнень і освіти визначає поняття “компетентність” як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Слід зазначити, що в цьому трактуванні поняття “компетентність” містить набір знань, умінь і відносин, що дають особистості можливість ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [14]. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як “здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує ефективне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях”, ЮНЕСКО – як “синтез знань, умінь, ціннос-

тей і відносин, що використовуються у повсякденності”, Міністерства освіти Норвегії (2004 р.) – як здатність ефективного та творчого використання знань і вмінь у міжособистісних відносинах – ситуаціях, які передбачають взаємодію з іншими людьми рівно як у соціальному контексті, так і в професійному. Поняття “компетентність” виводять на рівень логічного зв’язку від відносин до цінностей і від умінь до знань [2].

Автори зазначають, що питання, які поставила Організація економічного співробітництва і розвитку на початку 2001 р., “стали основним орієнтиром рефлексії експертів у процесі визначення поняття ключових компетентностей”. Вони окреслюють коло питань, розуміння й вирішення яких наводить на виявлення основних положень щодо врахування умов у відборі, ідентифікації і забезпеченні подальшого розвитку ключових компетентностей населення і тим самим визначить індикатори їх розвитку, а саме: формування компетентностей – це результат взаємодії багатьох різноманітних факторів; сучасне життя одночасно вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які мають назву “ключові”; вибір найважливіших загальних компетентностей, які мають назву “ключові”, повинен відбуватися на фундаментальному рівні, з урахуванням актуальних світоглядних ідей щодо суспільства та індивідуума і їхньої взаємодії; необхідно враховувати також вплив культурного та іншого контекстів того або іншого суспільства, держави; на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб’єктивні фактори, пов’язані із самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо; визначення та відбір ключових компетентностей вимагає широкого обговорення серед різних спеціалістів і представників різноманітних соціальних груп [2].

У створеній експертами програми “DeSeCo” – “Визначення і відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні основи”, де здійснено спробу систематизації й узагальнення досвіду багатьох країн з питань визначення компетентностей, зазначено, що проблема розвитку особистісних здібностей є найбільш актуальною. При цьому особистісні досягнення учнів, студентів – це результати навчальної діяльності. Експерти визначають компетентності як здатності успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти, вирішувати поставлені завдання. Автори наводять приклад побудови внутрішньої компетентності, орієнтованої на потреби суспільства й особистості. Так, компетентність, орієнтована на потребу здатності до співробітництва, має внутрішню структуру, до якої належать: знання, пізнавальні та практичні навички, відносини, емоції, цінності й етика, мотивація. Автори доходять висновку, що ключові – це життєві компетентності особистості, які сприяють особистому прояву людини у створенні власного життя й життя суспільства в цілому [2].

Слід зазначити, що ключові компетентності формуються впродовж усього життя особистості, здатної до самоосвіти під впливом багатьох факторів, а саме: родинних стосунків, впливу батьків на формування особистості, виховання, навчання, набуття досвіду, прояв особистості в профе-

сійній діяльності, створення культурних і соціальних відносин, ставлення до релігії тощо. Поняття ключових компетентностей використовують для визначення таких характеристик, як надання можливості особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, що роблять певний внесок у покращення якості суспільства й сприяють особистому успіху та використовуються в багатьох життєвих сферах. На думку О.В. Глузмана та М.Я. Ігнатенко, ключові компетентності – це комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень за навчальними галузями й життєвими сферами учня (студента) [2].

Ми спираємося на дослідження російської вченої І.О. Зимньої, яка, узагальнюючи дослідження з проблеми компетентнісного підходу, виділила три етапи його розвитку “в освітній географії, пов’язуючи його, насамперед, із США, а згодом із провідними європейськими країнами”. Автор зазначає, що зміни, які відбуваються у світі і Росії в галузі цілей освіти, співвідносні, зокрема, з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, його продуктивну адаптацію в цьому світі, викликають необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно- і соціально-інтегрованого результату. Як загальне визначення такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномену як результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових і виступило поняття “компетенція/компетентність”, що, у свою чергу, означало формування нової парадигми результату освіти – особистісно орієнтованої, компетентнісної [5].

У контексті нашого дослідження доречними будуть висновки І.О. Зимньої щодо змісту загальної культури з позиції особистісно-діяльнісного підходу. Автор виокремлює шість основних напрямів, які представляють три глобальних плани її розгляду. План культури особистості включає культуру ставлення й культуру саморегуляції; план культури діяльності представлено культурою інтелектуальної та предметної діяльності; план культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми характеризують культура поведінки та спілкування. Як культурні складові, що притаманні людині на кожному ступені освіти, визначено: розуміння світу (осмислення); знання світу й себе в ньому; уміння; творче перетворення або творення та готовність людини до подальшого розвитку. При цьому визначення цих складових автор співвідносить з такими термінами, як: “роблення”, “творення” (В.Т. Кудрявцев), “умілість” (В.Т. Кудрявцев, Е. Еріксон).

Визначальними (загальнокультурними) характеристиками дорослої людини (студента), на думку автора, є: 1) повага гідності іншої людини та збереження власної гідності в різнобічних ситуаціях соціальної взаємодії (побутового, професійного, суспільного), тобто культура особистості, саморегуляції; 2) адекватність людини (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) ситуаціям побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування; 3) дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в

моно- і крос-культурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, ставлення, соціальної взаємодії; 4) актуальна готовність використання загальнокультурного індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничо-наукових, економічних, політичних, правових тощо), сформованого змістом повної середньої та вищої освіти в процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культури інтелектуальної й предметної діяльності, культура інтелекту; 5) ненасичуваність потреби в задоволенні та продовженні особистісного соціокультурного (морального, інтелектуального, естетичного тощо) розвитку й саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення; 6) орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; в основних напрямках історії та збереження культурного життя світу, країни (живопис, музика, література, архітектура тощо), тобто загальноцивілізаційна культура; 7) соціальна відповідальність за себе, свою поведінку, відповідальність за благополуччя інших, тобто культура соціального побуту [7].

Вивчення й узагальнення літературних джерел [1–8; 10] дало можливість визначити та охарактеризувати певні події, що спричинили розвиток і становлення “компетенізації освіти” (С.Ф. Клепко) у вітчизняній освіті другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Перший етап, який тривав упродовж десяти років – у 1960–1970 рр., – уведення в науковий обіг категорії “компетенція” “в контексті трансформаційної граматики і теорії навчання мов, дослідження різних видів мовленнєвої компетентності та введення терміна “комунікативна компетентність” етнолінгвістом Д. Хаймсом (Dell Hymes), характеризується “створенням передумов розмежування понять компетентність/компетенція” [5].

На другому етапі – 1970–1990 рр. – набула поширення категорія компетенція/компетентність у теорії та практиці навчання іноземних мов, у галузі управління, менеджменту, навчання спілкування; розроблено зміст поняття “соціальні компетенції/компетентності”.

У 1984 р. побачила світ книга відомого англійського психолога Дж. Равена “Компетентность в современном обществе”, у якій автор досліджує особливості компетентностей різних професій. Дж. Равен розглядає компетентність як явище, що складається з багатьох компонентів, причому одні належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної. Компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки. Визначаючи 37 видів компетентностей, Дж. Равен наголошує, що “види компетентності” суть “мотивовані здібності” [5].

До розгляду цієї проблеми автор підійшов, навчаючись ще в університеті, коли його цікавило вирішення двох нагальних проблем: одна з них торкалась дослідження й оцінювання життєвських навичок (соціальна адаптивність); друга – співвідношення між якостями, що формуються освітньою системою, і тими якостями, які реально необхідні дорослим людям для повноцінного продуктивного життя. Заслуговує на увагу представлений Дж. Равеном конгломерат категорій та якостей, що входять до списку

компетентностей. Це такі категорії, як: “здатність”, “тенденція”, “увага”, “схильність”, “готовність”, “адаптивність” тощо. Якості: “самоконтроль”, “відповідальність”, “упевненість”, “довіра”, “терпимість”, “наполегливість” тощо.

Дж. Равен наголошує на тому, що педагогам, психологам, керівникам слід зосередити свої зусилля на оцінюванні мотивації. Особливого значення автор надає “особистій участі” кожного у виконанні завдання або роботи, підкреслює необхідність переоцінки соціально значущих типів поведінки. Він доходить висновку, що “соціальна, громадянська і “політична” освіта – це центральна частина в навчанні компетентності” [11, с. 7]. До основних складових компетентності, за Дж. Равеном, належать: 1) внутрішньо мотивовані характеристики, пов’язані із системою особистих цінностей, або “види компетентності”, а саме такі якості людини: ініціатива, лідерство, безпосередній інтерес до механізмів роботи організації і суспільства в цілому, а також до роздумів про їх можливий вплив на людину. Ці якості залежать від наявності конкретних, спеціальних знань, що стосуються певних видів діяльності; 2) уявлення й очікування, пов’язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому. Розглядаються уявлення людей про самих себе й ту роль, яку вони та їх співробітники відіграють у діяльності організації; уявлення про те, як працює організація і який соціальний клімат сприяє інноваціям, формуванню відповідальності й розвитку, а також сприйняття ними тих установок, у рамках яких даються вказівки про напрями та форми їх діяльності; 3) розуміння термінів, що описують відносини в організаціях, а саме: “керівництво”, “прийняття рішень”, “демократія”, “рівність”, “відповідальність”, “підзвітність” і “делегування відповідальності” [11, с. 8–10].

Стосовно шляхів забезпечення детального розуміння справжніх цінностей, а також розвитку та практичного застосування виявлених компонентів компетентностей подамо характеристику умов розвивального оточення, за Дж. Равеном: виявлення талантів, розвиток і реалізація компетентної поведінки; аналіз ролі керівника; осмислення понять: особиста участь і демократія; створення уявлень про те, що кожен несе відповідальність за соціальні процеси, що відбуваються, і має шукати способи впливу на них; спонукання до участі в прийнятті рішень. По-перше, це підвищує якість рішень і забезпечує розподіл відповідальності; по-друге, дає можливість досягти вищого рівня компетентності; по-третє, отримати необхідні знання; керівники діляться з підлеглими своїми знаннями, думками, судженнями, цінностями, планами, самостереженнями, надіями й побоюваннями, досвідом і розчаруваннями; формування організаційних здібностей, створення розвиваючого клімату в організаціях.

Третій етап, який І.О. Зимня визначає з 1990 до 2001 рр., характеризується становленням компетентнісного підходу, активним використанням поняття компетенція/компетентність в освіті, дослідженням компетентності як наукової категорії “щодо освіти” [11].

**Висновки.** Таким чином, для нашого дослідження особливе значення має ключова компетентність у сфері вищої педагогічної освіти. Вивчення досвіду європейської школи (О.В. Глузман, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, М.Я. Ігнатенко, С.Ф. Клепко, О.В. Овчарук, Дж. Равен, Хутмахер, А.В. Хуторський) щодо характеристики змісту загальнокультурної компетентності дало можливість сформулювати значення загальнокультурної компетентності для використання набутих перспектив у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, якими вони мають володіти в різноманітних педагогічних ситуаціях.

Отже, спираючись на досвід українських і зарубіжних учених у нашому дослідженні з проблеми формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів, вважаємо за доцільне стверджувати, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів має формуватися професійно значуща якість – загальнокультурна компетентність, що при повній відповідності всім вимогам педагогічної діяльності дає змогу майбутнім учителям успішно здобувати знання, уміння, навички у сфері загальнокультурної компетенції. Ця професійно значуща якість може бути визначена як загальнокультурна компетентність.

Таким чином, загальнокультурна компетентність передбачає сформованість таких особистісних якостей майбутніх учителів, як: самоконтроль, відповідальність, упевненість, довіра, терпимість, наполегливість, педагогічна спостережливність, уміння планувати й організовувати власну діяльність, самостереження, соціальна відповідальність і адаптивність, адекватність, дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету, актуальна готовність використовувати загальнокультурні знання, потреба в особистісному саморозвитку, уміння орієнтуватися в загальноцивілізаційній культурі.

У подальших наукових пошуках ми плануємо розкрити управлінський аспект формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

#### **Список використаної літератури**

1. Баханов К.О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу : посібник для вчителя / К.О. Баханов. – Х. : Основа, 2012. – 127 с.
2. Глузман А.В. Базовые компетентности: сущность и значение в жизненном успехе личности / Александр Владимирович Глузман, Николай Яковлевич Игнатенко // Известия Академии педагогических и социальных наук : материалы научно-практической конференции (22–23 апреля 2011 г.) – XV : в 2 ч. – М., 2011. – Ч. I. – С. 483–495.
3. Зеєр Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э.Ф. Зеєр // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–46.
4. Зеєр Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Эвальд Фридрихович Зеєр // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–40.
5. Зимня И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / Ирина Алексеевна Зимня // Эйдос. – Режим доступа: [http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm#\\_ftnref2](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm#_ftnref2).
6. Зимня И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / Ирина Алексеевна Зимня // Эйдос. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.



7. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському вимірі / Сергій Федорович Клепко. – Полтава, 2006. – 328 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
9. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) // Директор школи. – 2000. – № 39940. – 126 с.
10. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–42.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 218 с.
12. Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 15–16.
13. Чижевський Б.Г. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні / Б.Г. Чижевський // Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 25–26 червня 1996 р. – К., 1996. – С. 129–132.
14. Spector J.M. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest / J.M. Spector, I. De la Teja // ERIC. Clearinghouse on Information and Technology. – Syracuse ; N. Y., 2001.
15. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Karin Wolff, Eckhard Klieme. Deutsches Institut fuer Internationale Paedagogische Forschung (DIPF) am 18. Februar 2003 in Berlin. – 146 s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.dipf.de/aktuelles/expertise\\_bildung-sstandards.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildung-sstandards.pdf).
16. Walo Hutmacher. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) Secondary Education Strasburg, 1997. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/ericdogs/>.

*Стаття надійшла до редакції 17.08.2013.*

---

**Шумилова И.Ф. Исторический аспект вопроса общекультурной компетентности**

*В статье осуществлён анализ научно-педагогических источников по решению вопросов ключевых компетентностей в сфере образования. В результате обобщения и синтеза научно-педагогической информации охарактеризованы некоторые признаки и свойства общекультурной компетентности будущих учителей. Представлены идеи, положения, научные подходы, которые занимают ведущее место в профессиональной подготовке будущих учителей.*

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, ключевые компетентности, общекультурная компетентность, общая культура, личностные качества будущих учителей.

**Shumilova I. The historical aspect of general cultural competence question**

*In the article there have been made the analysis of scientific and pedagogical literature as for solving the questions of key competencies in educational sphere. In the result of generalization and synthesis of scientific and pedagogical information there have been characterized some features and properties of general cultural competence of future teachers. The author presents the ideas, scientific approaches which take a leading place in professional training of future teachers. There have been made a theoretical analysis of terms “competence”, “general cultural competence”, “key competence” and also there have been defined personal features of future teachers. On the base of analyzed experience of European school there have been determined the general cultural competence in the context of professional training of future teachers. The author uses research works such scientists as*

*S. Klepko “considering questions of competenzation of education”; I. Zimnyaya “general culture and social and professional competence of man”; O. Ovcharuk “competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives”; V. Hutmakher “key competencies for Europe”; A. Gluzman and M. Ignatenko “Base competencies: essence and meaning in life success of personality” and others. S. Klepko defines and characterizes definite events which led the development and becoming “competenzation of education” in domestic education of the second part of the XX beginning the XXI centuries. The author presents the short analysis of the book J. Raven “Competence in modern society: development and realization” where the author defines the main parts of the competencies of adult.*

*The author of the article on the base of generalization of the experience of European school formulates the meaning of general cultural competence for using the getting perspectives in professional training of future teachers which they have to master in different pedagogical situations. Using the experience of Ukrainian, foreign scientists in researching the problems of forming of general cultural competence the author confirms that in the process of professional training of future teachers must be formed professional quality – general cultural competence, which allow successfully get knowledge, skills, experience in the sphere of general cultural competence during professional training.*

*Thus, the general cultural competence provides the formation such personality qualities of future teachers as self-control, responsibility, confidence, trust, tolerance, perseverance, pedagogical observation, ability to plane and organize own activity, introspection, social responsibility and adaptability, adequacy, compliance with ethno-cultural traditions, customs, norms of etiquette, actual readiness to use general cultural knowledge, the need in personality self-development, ability to navigate in general civilized culture.*

**Key words:** *competenzation, competence, key competencies, general cultural competence, general culture, personal qualities of future teachers.*

## ПОГЛЯДИ ВЧЕНИХ ХІХ–ХХ століття НА ПРОБЛЕМУ АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ

*Статтю присвячено актуальній проблемі авторитету вчителя. У публікації визначено й проаналізовано ідеї вчених та педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст., які своїми новаторськими педагогічними пошуками, активною просвітницькою діяльністю суттєво збагатили вітчизняну педагогічну теорію та практику. Детально розглянуто праці і вивчено думки Я. Чепіги, К. Ушинського, О. Духновича, В. Сухомлинського щодо особистості вчителя, яким має бути авторитетний учитель. Визначено важливість ролі вчителя в суспільстві й окреслено методика, запропоновану Я. Чепігою, що забезпечує явний авторитет учителя.*

**Ключові слова:** *вчитель, авторитет, образ учителя, вимоги до вчителя, педагогічні ідеї.*

У сучасних умовах педагогам слід приділяти особливу увагу авторитету вчителя, адже саме авторитет є важливою умовою, яка сприяє формуванню та підтримці в учнів різного віку та студентів мотивації навчання, інтересу до предмета, підвищенню їхньої творчої та навчально-пізнавальної активності. Значення проблеми авторитету педагога особливо збільшилось у зв'язку зі змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві й освіті. У пошуках ефективних шляхів вирішення цієї проблеми доцільно звернутися до педагогічної спадщини минулого, оскільки в різні історичні часи було висловлено багато цікавих педагогічних ідей і нагромаджено актуальний для сьогодення досвід авторитету вчителя. Ці доробки можна творчо використовувати в системі освіти. Зокрема, праці мислителів минулого є невичерпним джерелом для збагачення теорії та практики сучасної педагогіки з питань формування авторитету вчителя.

Як засвідчує аналіз наукових праць, у них було охарактеризовано певні аспекти формування авторитету вчителя: наведено підстави становлення авторитету педагога, класифікації властивостей, якостей і вимог до особистості та діяльності вчителя, своєрідні професіограми в працях О. Абдулліної, Ф. Гोनоболіна, Р. Грановської, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Митіної, М. Петрова, І. Поротової, Д. Самуйленкова, І. Синиці, В. Сластьоніна. Проте аналіз наукової літератури засвідчує, що дотепер не було проведено окремого дослідження, в якому було б систематизовано ідеї й узагальнено досвід педагогів минулого щодо інтелектуального розвитку особистості.

**Мета статті** – визначити та проаналізувати погляди вчених і педагогів минулого на формування авторитету вчителя.

Видатний український педагог Я. Чепіга у своїх працях постійно звертався до особистості вчителя. На його думку, людина повинна обирати професію вчителя свідомо, бо “коли людина не примусово взяла на себе цю велику місію, то повинна вивчити той ґрунт, куди падатимуть зерна правди, вивчити

і зрозуміти психіку тих, котрим учитель своїми руками, діями, вчинками, словами, всім своїм поведженням буде зразком і прикладом” [7, с. 21–22]. Я. Чепіга уважав покарання і примус неприйнятними у школі. На його думку, вчитель повинен уміти зацікавити учнів, тоді потреба в покараннях відпаде сама собою. Авторитарно-примусові дії вчителя тільки негативно впливають на його авторитет. Я. Чепіга уважав, що свій авторитет учитель завойовує не лише на уроці, а й за межами школи, тому він повинен “удосконалювати свій внутрішній зміст, дбати про розвиток чеснот, бо самі знання без морального життя не зроблять його авторитетною культурною силою в громадянстві” [8, с. 4]. Учитель повинен не лише любити дітей, а й бути справедливою та терплячою людиною. Також Я. Чепіга наголошував, що вчитель повинен не тільки майстерно володіти методикою викладання свого предмета, а й підходити до праці творчо, шукати нові методи навчання і виховання [7, с. 21–22].

Перша об’ємна праця-монографія Я. Чепіги має назву “Самовиховання вчителя”. Отже, дослідник усвідомлював найголовніше: що проекти та ідеї щодо школи, реальне втілення їх у вихованні та навчанні значно залежить від особистості вчителя, його впливу на дитину. Високе покликання вчителя не обмежується лише навчально-виховним процесом. На думку Я. Чепіги, учитель є “довірем народом”, “довірем нації у вихованні й освіті нового покоління” [6, с. 13]. У названій вище праці визначено важливість ролі вчителя в суспільстві й окреслено методику, яка забезпечує явний авторитет, зразковість і бездоганність моральних якостей учителя. Методика полягає у способах самовиховання, удосконалення професійних здібностей, вироблення в собі твердого характеру і волі. Покладаючи великі надії і завдання на образ учителя, Я. Чепіга пише: “І чим більше він розширить коло своїх обов’язків, чим міцніше їх зв’яже з добром об’єктів своєї праці, чим глибше загляне своїм духовним зором у наслідки від свого діла, тим суворіше поставиться він до своєї особи, тим наполегливіше вимагатиме від себе виконання своїх обов’язків” [6, с. 129].

У статті “Самовиховання вчителя” йдеться і про те, що діяльність учителя поширюється на полі людської просвіти, тому на нього лягає тягар відповідальності і потрібно постійно контролювати власні моральні переконання і чесноти, “з великою обережністю” передавати свої знання, чисті помисли і поривання.

Привертає нашу увагу в міркуваннях автора статті те, що він подає вимоги до вчителя не описово, а узагальнює, показуючи значення, моральність мети роботи вчителя. “Перевіряючи свою працю, учитель кристалізується морально”, “не ставить собі в заслугу чесну й щирю працю”, підкреслює, що така діяльність учителя є природним імпульсом до вищого життя. Тільки ореол ідеалу культурної людини, сили світла знань в еволюційному поступі й творчості рухали до досконалості волю і думку вчителя, якому не завжди давали платню і не завжди розпалювали грубку в його помешканні.

К. Ушинський, як найбільший представник педагогіки XIX ст., зробив особливий внесок у розвиток вітчизняної педагогіки, заклавши її наукові осно-

ви і створивши цільну педагогічну систему. Він один з багатьох видатних українських педагогів, який твердо був переконаний у необхідності навчати дітей українською мовою, “надавав величезного значення народності як провідному чиннику у формуванні духовно-морального ідеалу вчителя” [4, с. 123].

На думку К. Ушинського, вплив особистості вчителя на духовний світ вихованця є дуже сильним фактором виховання. Ідеї К. Ушинського співзвучні постулатам Я. Чепіги. Як і Я. Чепіга, він уважав, що учителя для дитини не можна замінити “ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень”, тому що “тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер”. Збігаються ідеї К. Ушинського і Я. Чепіги ще й у вимогах до вчителя щодо високої моральності, авторитету вчителя, адже його постать завжди серед народу, “від учителя народної школи, особливо такого, що живе у селі або в невеличкому місті, справедливо вимагати, щоб життя його не тільки не давало приводу для спокуси, не тільки не руйнувало поваги до нього у батьків і дітей, але, навпаки, служило прикладом як для тих, так і для інших і не суперечило його шкільним настановам. Тільки за цієї умови він зможе мати моральний вплив на дітей і його шкільна діяльність буде справді виховною діяльністю” [4, с. 245–246]. К. Ушинський намагався підняти авторитет учителя, продемонструвати величезну громадську роль.

Ознайомимось також з цілями і завданнями вчителя в поглядах ученого О. Духновича. Насамперед, він хотів, щоб учитель цінував у собі “добро-нравність”, обґрунтовуючи власне бачення так: “Хай буде учитель дзеркалом добрих звичаїв, і чого вчить або вчити збирається, те саме, як на зразкові, хай показує на собі самому”. Педагог повинен бути обдарованим особливими якостями, зокрема О. Духнович наголошує на справжньому покликанні до цієї справи, на доброті, лагідності, від природи повинен володіти легким, зрозумілим способом викладання. “Хто з цих властивостей від природи дарованих не має, той не принесе у педагогічній справі користі” [5, с. 517–518].

Особливого значення В. Сухомлинський надавав авторитету вчителя. “Авторитет педагога, – писав Василь Олександрович, – це творіння його розуму й душі, вміння утвердити в колективі глибоку повагу до своїх ідеалів, принципів, переконань. Авторитет стає могутньою силою виховання лише тоді, коли він твориться гармонійною єдністю, єдністю вчинків, поведінки й слова педагога” [2, с. 593]. І надзвичайно важливо, щоб учитель не зруйнував свій авторитет в очах дитини: “Усі знають здатність дітей наслідувати те, що вони бачать у людях, які є для них авторитетом. А вчитель для учня не менший авторитет, ніж батько і мати, а інколи й більший. У вчителів дитина вбачає ідеал, вірить кожному його слову, беззастережно виконує його вимоги. І коли трапляється, що якимось своїм вчинком учитель руйнує віру дитини в нього, в дитячій душі відбувається перша трагедія: закладається сумнів, зароджується зневіра”. Видатний педагог застерігав проти формування в дітей подвійних стандартів: “коли в того, хто виховує, є дві правди – одна – для дітей, для бесід з ними, для повчань, а друга – для домашнього вжитку”

[3, с. 197–199]. На жаль, останній вислів є надзвичайно актуальним і сьогодні – поки що доводиться визнавати: в нас існує подвійна мораль – говоримо одне, думаємо друге, а робимо зовсім інше, причому це стосується не лише педагогів і батьків дитини, а й багатьох державних мужів.

В. Сухомлинський не уявляв собі хорошого вчителя, якому б не були притаманні такі риси, як справедливість і вимогливість. Справжню гуманність Василь Олександрович розумів як справедливість у поєднанні з повагою та вимогливістю. Він писав, що вимогливість починається з глибокої поваги до сил і можливостей дитини: “По-справжньому вимагати – це означає вміти зрозуміти і відчути серцем, що учневі під силу, а що ні” [3, с. 496–497].

Високі особистісні якості вихователя, його знання і життєвий досвід повинні стати для дітей незаперечним авторитетом. Під авторитетом Василь Олександрович розумів не піднесення, відгородження від дітей ерудицією, вимогами беззаперечного послуху, формальне й авторитарне управління дитиною, а доводив, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, переживань один одного немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної.

Важко заперечити хоч одну із названих вимог. Так чи інакше вони збігаються з ідейними, педагогічними, моральними принципами всіх просвітителів культурно-освітнього процесу в Україні кінця XIX – початку XX ст.

**Висновки.** Аналізуючи наукову спадщину вчених і педагогів у порівнянні та зіставленні саме в аспекті ідеалу шкільного вчителя, переконуємося, що кожен з них центральною фігурою у здійсненні далекоглядних національно-просвітницьких планів навчання та виховання в школі уважав педагога. До цього питання не можна бути байдужим, адже вчитель є представником національної інтелігенції, його особистість завжди була і буде актуальною у культурологічних вимірах якості української інтелігенції.

#### **Список використаної літератури**

1. Вдовенко В.В. Особистість учителя: Василь Сухомлинський у діалозі епох [Електронний ресурс] / Вікторія Вдовенко. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Vdovenko-2007>. – Назва з екрана.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976–1977. – Т. 4.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976–1977. – Т. 5.
4. Ушинський К.Д. Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 1. – 711 с.
5. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / упоряд. Н.П. Калениченко, В.Ю. Ніколаєнко та ін. – К. : Рад. шк., 1961. – 683 с.
6. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Я.Ф. Чепіга (Зеленкевич) ; упоряд., наук. ред. Л.Д. Березівська. – Харків : ОВС, 2006. – 328 с.
7. Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – Кн. 1.
8. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Я. Чепіга. – 2-ге вид. – [Б. м.] : Укр. школа під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги і С. Черкасенка, [1917]. – 31 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.06.2013.*

**Юткало С.Ю. Взгляды ученых XIX–XX века на проблему авторитета учителя**

*Статья посвящена актуальной проблеме авторитета учителя. В публикации определены и проанализированы идеи ученых и педагогов конца XIX – начала XX в., своими новаторскими педагогическими поисками, активной деятельностью в сфере образования существенно обогативших отечественную педагогическую теорию и практику. Детально рассмотрены труды и изучены мнения Я. Чепиги, К. Ушинского, А. Духновича, В. Сухомлинского относительно личности учителя, каким должен быть авторитетный учитель. Определена важность роли учителя в обществе и очерчена методика, предложенная Я. Чепигой, обеспечивающая явный авторитет учителя.*

**Ключевые слова:** учитель, авторитет, образ учителя, требования к учителю, педагогические идеи.

**Yutkalo S. Scientists' ideas of end of XIX – to beginning of XX age problem of the teacher's authority**

*The article is devoted to the relevant problem of the teacher's authority. The scientists' and pedagogues' ideas of end of XIX – to beginning of XX age, which significantly enriched the native pedagogical theory and practice with their forward-looking pedagogical searches and active educational practice, have been identified and analyzed in this article. In detail the papers are considered and the ideas of Y. Chepiha, K. Ushynsky, A. Dukhnovych, V. Sukhomlinsky concerning teacher's person and his authority are studied. We determine the importance of the teacher's role in the society and outline the methodology suggested by Y. Chepiha, which provides obvious authority.*

*In modern conditions teachers should pay particular attention to his authority, because the authority is an important condition, which fosters the students of different ages and students' learning motivation, interest to a subject, increase of creative and educational-cognitive activity.*

*The aim of the article is to identify and analyze the views of the scientists and teachers of the past on the formation of the teacher's authority.*

*The prominent Ukrainian teacher Y. Chepiha addressed in his writings constantly to the personality of the teacher. In his opinion, teachers should be able to awake students' interest, and the need for penalties disappears by itself. Authoritarian and coercive actions of the teacher affect only adversely its authority. Chepiha believed that the teacher is gaining authority not only in the classroom but also outside of the school. Teachers should not only love their pupils, but to be fair and patient person. The monograph "Self-Teacher" defines the role of teachers in society and methodology that provides explicit authority exemplary moral character and perfection teacher. Technique consists in improvement of professional skills, development a strong character and will.*

*According Ushynsky, the impact of teacher's personality on the inner world of a pupil is a very strong factor in education. As Chepiha, he believed that teacher for a child cannot be replaced, no textbooks, no system of punishments and rewards, because only a person can work on the development and detection of personality.*

*Dukhnovych considers that the teacher should be gifted special qualities. He emphasizes the true vocation in this case, the kindness, gentleness, by nature should have easy, understandable way of teaching.*

*Sukhomlinsky gave particular importance to teacher's authority. He could not imagine a good teacher, who had not been characterized by such traits like fairness and exactingness. High personal qualities of the teacher, his knowledge and experience should be for children unquestioned authority. Under the authority of Sukhomlinsky was not rise, enclosure from children erudition, the requirements of unquestioning obedience, formal and authoritarian control of a child, and proved that without the constant spiritual communication between teacher and child, without mutual penetration into the world of thoughts, feelings, experiences each other is unthinkable emotional culture as flesh and blood pedagogical culture.*

**Key words:** teacher, authority, appearance of teacher, demands to the teacher, pedagogical ideas.

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті теоретично доведено необхідність розробки науково обґрунтованої динамічної моделі формування у післядипломній освіті готовності до оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей як цілісного педагогічного процесу. На підставі дисертаційних досліджень щодо фахової підготовки вчителів природничих спеціальностей у межах ВНЗ і системи підвищення кваліфікації визначено спільні проблеми і напрями неперервної освіти. Надано загальну характеристику сутності формування змістовного блоку готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності. Значну увагу приділено формам організації навчальної діяльності, які утворюють організаційний блок структурно-функціональної моделі.*

**Ключові слова:** моделювання, структурно-функціональна модель, компоненти готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності, післядипломна освіта.

Одним із напрямів державної освітньої політики, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., є модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що закономірно викликає необхідність оновлення ідеології оцінювальної діяльності педагога.

Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS, окрім визначення рівня навчальних досягнень учнів, визначає і рівень підготовки вчителів природничих спеціальностей до ефективно організації власної професійної діяльності на основі науково обґрунтованої оцінки. Тож зміни у змісті освіти, міжнародні орієнтири потребують змін у системі оцінювання і взаємовідносин між учнями та педагогами в процесі оцінювання; вимагають нових методів, форм, інструментарію оцінювальних процедур.

Усі ці аргументи передбачають створення нової науково обґрунтованої динамічної моделі формування в системі підвищення кваліфікації готовності до оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей як цілісного педагогічного процесу, оскільки становлення особистості фахівця відбувається в межах вузівської підготовки, а збагачення його професійної і загальної культури здійснюється в післядипломній освіті.

Зазначимо, що проблеми вузівської підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей досліджені низкою вчених, які розробили:



модель процесу підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності впродовж життя [4], модель самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів природничих дисциплін [6], функціональну модель дистанційного навчання в теорії та практиці безперервної освіти, зокрема вищої і післядипломної [8], модель науково-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін [10], теоретичну модель професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до моніторингу навчальних досягнень учнів [12].

Науковцями також досліджені проблеми підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної освіти, для вирішення яких розроблено: модель формування еколого-валеологічної готовності вчителів загальноосвітньої школи в системі внутрішньошкільного неперервного підвищення кваліфікації [1]; педагогічну модель розвитку творчого потенціалу вчителя природничо-наукових дисциплін [7]; структурно-функціональну модель підготовки вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації, компонентами якої є курсове підвищення кваліфікації, науково-методичний і організаційно-педагогічний супровід учителя в міжкурсовий період та фактор самоосвіти, що об'єднує ці два компоненти [9], модель інформаційно-технологічної підготовки вчителів природничо-математичного циклу в системі додаткової професійної освіти [11].

Оцінювання є структурним компонентом педагогічної системи, оскільки забезпечує зворотний зв'язок і є засобом професійного розвитку вчителя. Певну увагу приділено дослідженням з формування умінь оцінювальної діяльності в системі післядипломної освіти: розроблено логіко-змістовну модель формування умінь оцінювальної діяльності вчителя [2]; технологію оцінювання професійної діяльності вчителя [3], технологію формування культури оцінювальної діяльності педагога [5] та ін.

Водночас проблема формування в післядипломній освіті готовності вчителів природничих дисциплін до оцінювальної діяльності є практично не розробленою.

**Мета статті** – на основі аналізу наукових досліджень окреслити структурно-функціональну модель формування в післядипломній освіті готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності.

Наукові дослідження доводять ефективність моделювання в процесі фахової підготовки педагогічних кадрів, оскільки моделі відіграють вирішальну роль у дослідженні складних процесів.

Моделі відрізняються базовою педагогічною ідеєю, способами, формами, методами підвищення кваліфікації, але всі вони мають певні структурно-функціональні компоненти. Структурно-функціональний підхід є найбільш поширеним у моделюванні педагогічних процесів: за такого підходу розкриваються не тільки складові певних процесів (цілі, принципи, зміст, форми, методи, засоби, етапи, результати), а й функції, взаємозв'язки та взаємодія цих складових.

У нашому дослідженні структурно-функціональна модель формування в післядипломній освіті готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності є цілісним утворенням, що включає в себе взаємопов'язані і взаємозумовлені блоки: цілепокладання, змістовний, організаційний, результативний. Модель відкрита, динамічна, варіативна; інтегрує методологічну, змістову, процесуальну і діагностичну основи, взаємозв'язок яких відображає мету і результат. Проектування цієї моделі відбувалося за принципом мозаїчності, що передбачає блочно-модульний підхід побудови (див. рис.).

Як бачимо з рисунка, блок I "Цілепокладання" включає обов'язковий елемент педагогічної системи – мету як проєктивний кінцевий результат досліджуваного процесу, який відображується у рівнях сформованої готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності.

Для досягнення цієї мети потрібно виконати такі завдання:

- 1) актуалізація процесу мотивації вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної і самооцінювальної діяльності;
- 2) формування системи знань у вчителів природничих спеціальностей з оцінювальної діяльності шляхом поєднання навчальної та інформаційної роботи;
- 3) забезпечення оптимальних умов для набуття вчителями природничих спеціальностей особистісного досвіду виконання різних видів оціночних процедур, необхідних для об'єктивного оцінювання;
- 4) створення сприятливих організаційно-педагогічних умов у системі післядипломної освіти для розвитку в педагогів природничого циклу інтелектуальної рефлексії;
- 5) розробка психолого-педагогічного забезпечення поетапного формування всіх структурних компонентів готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності.

Таким чином, структура моделі складається із визначення провідних завдань навчальної роботи щодо формування компонентів змістовного блоку, котрі взаємопов'язані між собою та перебувають у постійній взаємодії, а також підбору певних форм і методів організації навчальної діяльності.

Звертаючись до наукових джерел [1; 2; 7; 9; 11], слід зазначити, що формування готовності педагогів потребує, насамперед, розвитку показників мотиваційно-орієнтувального компонента, а саме: потреби в оцінювальній діяльності, націленості на отримання достовірного результату та спрямованості на перетворювальний характер оцінювання.

Змістовний блок (II) готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності також передбачає володіння педагогами цієї спеціалізації системою знань про специфіку оцінювання навчальних досягнень учнів з предметів природничого циклу та про інноваційні, альтернативні традиційним, методики формування оціночних суджень (когнітивний компонент готовності).

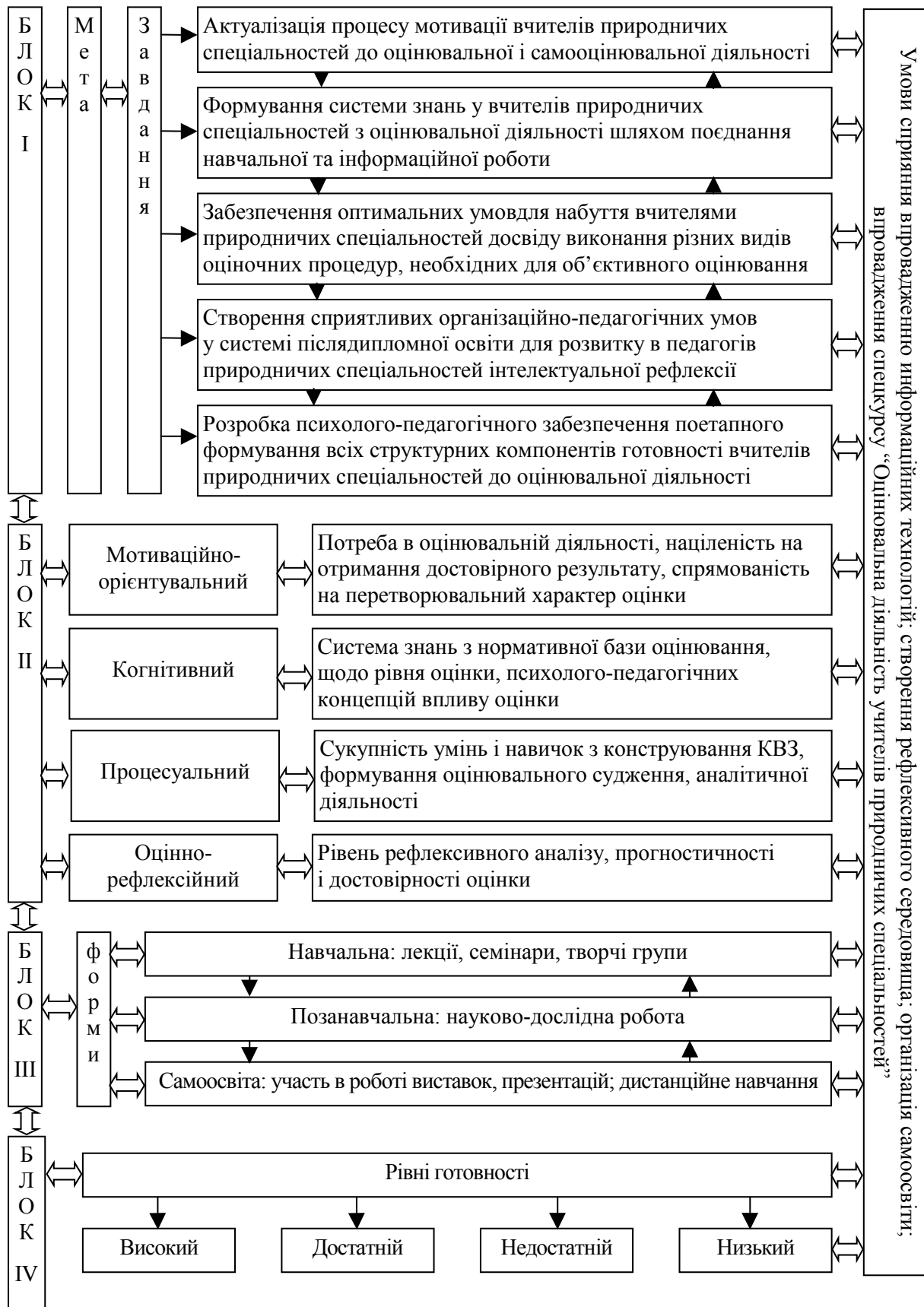


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування в післядипломній освіті готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності

\*КВЗ – контрольно-вимірювальні засоби

Реалізацію цієї мети забезпечують:

- 1) набуття достатньої системи знань про зміст, функції, критерії оцінювальної діяльності, що досягається актуалізацією наявних та отриманням нових знань у системі неперервної освіти;
- 2) актуалізація знань щодо використання різних форм контролю в практичній діяльності вчителя природничої спеціальності;
- 3) створення умов для усвідомлення педагогами позитивів і негативів різних форм контролю.

Основним критерієм ефективності формування цього компонента готовності виступатиме наявність знань учителів природничих спеціальностей щодо оцінювання рівня навчальних досягнень учнів на різних ступенях навчання в межах моніторингових досліджень; змісту, функцій, завдань, критеріїв, норм оцінювальної діяльності; використання різних форм контролю з точки зору об'єктивності, вимірюваності, науковості, репрезентативності.

Змістовний блок включає розвиток технологічної грамотності (процесуальний компонент готовності), яка полягає у формуванні вмінь та навичок щодо здійснення оцінювальних процедур у контексті традиційної й інноваційної систем контролю. Саме цей процес формує професійну культуру вчителя природничої спеціальності.

Отже, процес формування технологічної щодо здійснення вчителями природничих спеціальностей оцінювальної діяльності спрямований на:

- 1) розвиток професійних умінь щодо здійснення оцінювальних процедур;
- 2) розвиток методологічної культури;
- 3) відпрацювання навичок із конструювання контрольно-вимірювальних засобів;
- 4) відпрацювання навичок особистісно орієнтованої взаємодії в освітньому середовищі педагогів і учнів;
- 5) формування вмінь здійснювати аналітичну та корекційну діяльність за наслідками оцінювальних процедур.

Основним критерієм ефективності формування цього компонента готовності вважатиметься розвиненість практичних умінь в оцінювальній діяльності, здобуття додаткових навичок традиційної й інноваційної систем контролю, а також наявність особистісно значущого досвіду здійснення оцінювальних процедур.

Формування оцінювально-рефлексійного фактора готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності полягає у підвищенні рівня рефлексивного аналізу вчителів природничих спеціальностей, який передбачає організацію процесу самооцінювання педагогами власного досвіду, здібностей, специфічних властивостей і якостей, необхідних для цього виду діяльності, а також з'ясування власного актуального і потенційного рівня готовності до здійснення оцінювальних процедур.

Основна увага в процесі формування оцінно-рефлексивного компонента готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної дія-

льності спрямовується на зіставлення набутого суб'єктивного досвіду педагогів із нормативними вимогами, кваліфікаційними характеристиками та оцінювання змін у власній оцінювальній діяльності вчителя, що сприяє розвитку рефлексивного аналізу, прогностичності і достовірності оцінки.

Реалізація цієї мети передбачає:

1) стимулювання педагога до аналізу власного суб'єктивного досвіду, отриманого на підставі самооцінювання;

2) нагромадження досвіду педагогічної діяльності щодо формування оцінювальних умінь;

3) удосконалення навичок самооцінювання;

4) створення умов для вибору вчителями найбільш придатної для них форми рефлексивної діяльності, що найкраще відповідала б їх індивідуальним особливостям і нахилам;

5) формування та розвиток рефлексивних умінь і навичок педагогів; вироблення вмінь об'єктивно й критично оцінювати результати власної практичної діяльності та вмінь аналізувати власний почуттєвий досвід, з'ясувати причини його виникнення, усвідомлювати зв'язок отриманих результатів діяльності з характером переживань, що її супроводжували;

б) розвиток потреби в самоосвіті.

Організація свідомої рефлексивної діяльності вчителів у процесі формування готовності до оцінювальної діяльності сприяє активізації механізмів саморозвитку й удосконаленню навичок самооцінювання та рефлексії.

Отже, основним критерієм ефективності формування професійної свідомості вчителів природничих спеціальностей стосовно оцінювальної діяльності можна вважати сформованість позитивного емоційно-чуттєвого досвіду й об'єктивного усвідомлення своєї спроможності до успішного здійснення оцінювальних процедур, результати яких справляють суттєвий вплив на формування самооцінки школярів, надалі має вагоме значення для мотивації їхньої навчальної діяльності.

Таким чином, цілеспрямоване формування кожного з перерахованих компонентів змістовного блоку зорієнтоване на визначені критерії успішності, відбувається в процесі навчальної, позанавчальної і самоосвітньої діяльності та базується на їх нерозривній єдності.

Форми організації навчальної діяльності педагогів природничих спеціальностей з означеної проблеми містяться в організаційному блоці (III) нашої структурно-функціональної моделі. Основною організаційною формою навчання, що забезпечує первинне оволодіння знаннями, теоретичну основу навчання і є підґрунтям для самостійної роботи над курсом, становить лекція.

Методологічна і методична обробка найбільш складних питань, формування дослідницького підходу до вивчення навчального матеріалу відбувається під час семінарських занять. Теоретичний початок семінарських занять дає змогу проводити їх у дистанційному форматі з використанням інформаційних технологій.

Система дистанційного навчання передбачає використання різних педагогічних технологій, які дають можливість реалізувати творчі, дослідницькі та ігрові форми проектно-педагогічної діяльності.

Цілісний процес формування кожного з блоків і компонентів моделі забезпечує досягнення певного рівня готовності (високого, базового, низького), який визначається на основі критеріїв (блок IV).

З позицій методології особистісно-діяльнісного, системного, аксіологічного підходів було виявлено властивості готовності і специфіку організаційно-педагогічних умов: цілісність (наявність необхідних і достатніх елементів, їх взаємодія, скоординованість, взаємозалежність, взаємозв'язок, взаємозумовленість), компонентність і структурність (взаємозв'язок змістовного, організаційного блоків та блоку цілепокладання), функціональність (ціннісно-орієнтаційна, стимулювальна, організаційна, діагностична, контрольна, рефлексивна функція і функція “зворотного зв'язку”).

**Висновки.** Отже, формування готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності є системним процесом, який реалізується шляхом інтеграції вузівської підготовки і післядипломної освіти. При цьому визначена готовність сприяє професійному зростанню педагогів. Аналіз наукових джерел доводить необхідність комплексного і системного підходів у зазначеному процесі, які зумовлюють спроектовану модель як цілісну педагогічну систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-орієнтувального, когнітивного, процесуального, оцінно-рефлексійного, – рівень сформованості яких визначається через визначені показники.

Особливості формування в системі післядипломної освіти готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності виявляються у створенні певних організаційно-педагогічних умов, котрі виступають як можливості, цілеспрямовано створюються та реалізуються в процесі проектування змісту післядипломної освіти.

Організація навчання в післядипломній освіті з окресленого питання передбачає створення певних організаційно-педагогічних умов, які потребують подальшого науково-теоретичного обґрунтування.

#### **Список використаної літератури**

1. Архипова Л.П. Формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.П. Архипова. – Челябинск, 2007. – 30 с.
2. Волковинская Н.Ю. Формирование умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Ю. Волковинская. – Оренбург, 2008. – 41 с.
3. Гвоздева М.С. Организационно-педагогические условия оценивания профессиональной деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.С. Гвоздева. – Петрозаводск, 2003. – 32 с.
4. Іщенко В.І. Підготовка майбутнього вчителя природничих спеціальностей до самоосвітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.І. Іщенко. – Черкаси, 2009. – 23 с.
5. Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации (теория, методология, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Г. Матвиевская. – Оренбург, 2009. – 75 с.

6. Рогозіна М.Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М.Ю. Рогозіна. – Луганськ, 2005. – 22 с.

7. Самигулина Г.С. Развитие творческого потенциала учителя естественнонаучных дисциплин в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.С. Самигулина. – Казань, 2006. – 31 с.

8. Смирнова-Трибульська Є.М. Теоретико-методичні основи формування інформативних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Є.М. Смирнова-Трибульська. – Київ, 2008. – 44 с.

9. Сотніченко І.І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.І. Сотніченко. – К., 2009. – 22 с.

10. Стрижак С.В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Стрижак. – К., 2005. – 27 с.

11. Хамитов Р.Г. Информационно-технологическая подготовка учителей естественно-математического цикла в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р.Г. Хамитов. – Казань, 2006. – 26 с.

12. Шакун Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до моніторингу навчальних досягнень учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Шакун. – Черкаси, 2009. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 24.07.2013.*

**Бабкова Е.А. Структурно-функциональная модель формирования в последипломном образовании готовности учителей естественно-научных специальностей к оценочной деятельности**

*В статье теоретически доказана необходимость разработки научно обоснованной динамической модели формирования в последипломном образовании готовности к оценочной деятельности учителей естественных специальностей как целостному педагогическому процессу. На основании научных исследований профессиональной подготовки учителей естественных специальностей в пределах вуза и системы повышения квалификации определены общие проблемы и направления непрерывного образования. Предоставлена характеристика сущности формирования содержательного блока готовности учителей естественных специальностей к оценочной деятельности. Значительное внимание уделено формам организации учебной деятельности, которые составили организационный блок структурно-функциональной модели.*

**Ключевые слова:** моделирование, структурно-функциональная модель, компоненты готовности учителей естественных специальностей к оценочной деятельности, последипломное образование.

**Babkova E. Structural and functional model of readiness in postgraduate education of teachers of natural specialties for evaluation**

*The article theoretically proves the need for science-based dynamic model of postgraduate education in readiness for the assessment of natural specialties teachers as an integral educational process. Based on the research on professional preparation of teachers of natural specialties within the university and university system and training common challenges and areas of lifelong learning are identified.*

*The author outlined the structural and functional model of postgraduate education in the classroom preparedness to natural specialties assessment activities as a holistic education that includes interrelated and interdependent components: goal-setting, rich in content, organization, effective.*

*Provided an overview of the nature of forming meaningful unit of readiness of teachers to natural specialties assessment activities that primarily involves the possession of specialization of teachers knowledge about a specific assessment of student achievements in the subjects of natural sciences and the innovative methods of forming value judgments which are alternative to traditional. Identified the key criterion of the formation of this component which is the knowledge, skills of teachers to assess the level of the academic achievements of students at different stages of learning and self-assessment of skills on their own experience and determine their own level of preparedness for this type of activity.*

*Special attention is paid to the forms of organization of learning activities which amounted to an organizational unit, and the creation of certain organizational and pedagogical conditions that serve as opportunities which are specifically created and implemented in the design content of postgraduate education.*

**Key words:** *modeling, structural-functional model, the components of readiness of teachers of natural specialties for evaluation, postgraduate education.*



## 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 і 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 духовну здібність 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 глибшого 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 сприйнятливості) – сприйнятливості 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, кмітливості. 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 яку спираються усі елементи групової роботи. Саме тренінг креативності може допомогти у досягненні професійного успіху, оскільки при відпрацюванні навичок креативності ставиться акцент на групову взаємодію та особистісне зростання, відповідно, розвиваються і 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 і підтримувати у студентів у процесі навчання у ВНЗ. Основними суттєвими ознаками креативності є вміння самостійно бачити проблему, вміння зрозуміти нову точку зору, оригінальність, здатність відійти від шаблону, здібність до абстрагування або аналізу. Таким чином, означені 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 12.07.2013.*

**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.*

**Vajbekova N. Сущность concept “creativity of future psychologists” in psychological and educational research**

*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.*

## КУРСОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*На основі аналізу науково-методичної літератури у статті обґрунтовано сутність, структуру, класифікацію та особливості формування дослідницьких умінь під час написання студентом курсової роботи.*

**Ключові слова:** дослідницькі уміння, курсова робота, педагогічне дослідження.

Сьогодні в Україні відбувається становлення системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Визначилися нові педагогічні тенденції: зміна пріоритетів у напрямі гуманізації навчання, посилення особистісної орієнтації змісту та освітніх технологій, індивідуалізація навчальних траєкторій майбутніх учителів, творча та розвивальна спрямованість навчання, упровадження компетентісно орієнтованого підходу до навчання тощо.

В Україні наукова діяльність регламентована Законом України “Про наукову та науково-технічну діяльність”, який є основою цілеспрямованої політики в забезпеченні використання досягнень вітчизняної та світової науки і техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб. У Законі України “Про вищу освіту” передбачено, що наукова діяльність у вищих навчальних закладах є невід’ємною складовою освітньої діяльності й здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти.

Особливості організації навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів досліджено у працях Л. Аксенова, С. Бризгалової, Г. Бухарової, М. Кожухової, В. Літовченко, Г. Нікітіної. Питанням формування активної пізнавальної діяльності, яка є основою розвитку й удосконалення дослідницьких умінь майбутніх учителів, приділяють увагу Л. Аврамчук, В. Андрєєв, А. Вербицький, А. Дьомін, В. Лозова, П. Романов. Визначення структури та змісту дослідницьких умінь розглянуто у працях І. Зверєвої, Н. Кузьміної, Л. Шабашова, А. Усової. Проблему формування дослідницьких умінь майбутніх учителів досліджували такі вчені, як С. Балашова, С. Белих, В. Борисов, Т. Ільїна, М. Князян, Л. Кондрашова, Є. Кулик. Але формування дослідницьких умінь у навчально-дослідницькій роботі майбутніх учителів не було питанням окремого дослідження.

**Мета статті** – розкрити особливості формування дослідницьких умінь студентів під час виконання курсової роботи.

Саме навчально-дослідницька діяльність є основою формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів. У нашому дослідженні під навчально-дослідницькою діяльністю ми розуміємо ієрархічну, педагогічно керовану систему взаємодії суб’єктів дослідницького процесу, спрямовану на пізнання системи освіти, у результаті якої відбувається виникнення

об'єктивно чи суб'єктивно нового педагогічного знання та оволодіння студентами педагогічними вміннями. Успішне оволодіння навичками дослідження майбутніми учителями допомагає їм включатися в професійну діяльність, переводити наукові знання в площину практичного використання. Оволодіння методологією і методами дослідження сприяє розвитку раціонального творчого мислення, оптимальній організації наукової творчості в умовах професійної педагогічної діяльності. У результаті вивчення теоретичного курсу та виконання дослідження за обраною тематикою студент повинен засвоїти методологію і методику досліджень, а також уміти відбирати та аналізувати необхідну інформацію, формулювати мету, завдання та гіпотезу, планувати і проводити експеримент, порівнювати його результати з теоретичними обґрунтуваннями проблеми; формулювати висновки наукового дослідження; складати звіти, доповіді та статті за результатами дослідження. Водночас, розвиток наукових досліджень у ВНЗ безпосередньо впливає на якість навчального процесу: вони змінюють вимоги до рівня знань студентів, структуру процесу навчання, підвищують рівень підготовки майбутніх спеціалістів, їхній практичний творчий світогляд.

Аналіз наукових досліджень виявив відсутність єдиного визначення поняття дослідницьких умінь. На думку І. Зимньої, О. Шашенкової, дослідницькі вміння являють собою свідоме володіння сукупністю операцій, які є способами здійснення розумових та практичних дій (у тому числі дослідницьких), що становлять дослідницьку діяльність, успішність формування та виконання яких залежить від раніше отриманих умінь [3]. В. Андрєєв виявляє спрямування умінь на застосування відповідного прийому наукового методу в умовах вирішення навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання. Ми дотримуємось думки українських науковців, які під дослідницькими вміннями розуміють вміння спланувати і здійснити науковий пошук, розробити замисел, логіку і програму дослідження, відібрати наукові методи і вміло їх застосувати, організувати і здійснити дослідно-експериментальну роботу, обробити, проаналізувати й оформити у вигляді наукового тексту отримані результати, сформулювати висновки та успішно їх захистити перед товариством провідних учених і спеціалістів у певній науковій галузі.

С. Бєлих, С. Бризгалова, І. Зимня, Н. Недодатко, О. Шашенкова виокремили специфічні вміння, необхідні для ефективного здійснення науково-дослідницької діяльності [1–3]. Так, С. Бризгалова, І. Бердников, Н. Яковлєва залежно від логіки педагогічного пошуку виокремлюють науково-інформаційні, методологічні, теоретичні, емпіричні, письмово-мовні, комунікативно-мовні дослідницькі вміння [2]. І. Зимня, О. Шашенкова визначають аспекти науково-дослідницької діяльності: інтелектуально-дослідницький; інформаційно-рецептивний; продуктивний [3]. М. Кожухова розподіляє дослідницькі вміння на операційні, тактичні та стратегічні. На основі аналізу класифікацій В. Андрєєва, В. Литовченко, Г. Нікітіної, О. Чугайнової ми розподіляємо дослідницькі вміння на такі групи: 1) операційні, які включають розумові прийоми й операції (вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати,

абстрагувати, узагальнювати, структурувати і систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні і дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації, виявляти проблему, висувати гіпотезу, бачити різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення, прогнозувати й оцінювати результат); 2) організаційні (вміння визначати мету і завдання дослідження, планувати дослідження, вибирати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення); 3) практичні (вміння працювати з літературою (конспектувати, анотувати, реферувати, скласти бібліографію і використувати її), підбирати необхідний для дослідження матеріал, організація і проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій, обробка даних спостережень, формулювання висновків, оформлення результатів дослідження, впровадження результатів у практичну діяльність); 4) комунікативні (вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції, встановлювати ділові відносини з науковим керівником і товаришами, застосовувати прийоми співпраці у процесі педагогічного пошуку (обговорення завдання і розподіл обов'язків, взаємодопомога і взаємоконтроль), виступати з повідомленням про результати дослідження).

Науково-дослідницька діяльність, з одного боку – системне утворення, яке включає в себе фактично всі пізнавальні дії, а значить, передбачає відповідні здібності та уміння, а з іншого – має специфічні якості, пов'язані з дослідницькою мотивацією і продуктивністю мислення. Ми дотримуємось погляду С. Белих [1], який формулює ці якості як характеристики особистості, що відрізняють студентів, які мають схильність до дослідницької діяльності.

1. Передусім, це специфічна дослідницька мотивація, особлива пізнавальна потреба, яка полягає не в бажанні нагромадити корисні знання, а в прагненні виявити щось нове, у потягу до системного знання, бажанні розглянути педагогічне явище в максимальному масштабі.

2. Іншою характеристикою є потреба в реальній взаємодії з досліджуваним об'єктом, прагнення отримувати нову інформацію з власного досвіду, перевіряти все на власній практиці (у науці – прагнення до самостійної верифікації будь-якого знання).

3. Особлива чутливість до суперечностей і проблем, до виявлення систем і структур, що відрізняються від уже відомих (критичність мислення), як на першому етапі знаходження основної дослідницької проблеми, так і на наступних, пов'язаних з вирішенням часткових питань, на які розбивається потім головна проблема.

4. Здатність до дивергентного пошуку рішення, заснована на такій розумовій дії, як аналогія (яка виявляється в метафоричності мислення).

5. Здатність до рефлексії двох типів: здатність до усвідомлення власних ментальних процесів, яка дає змогу керувати педагогічним пошуком, науко-



ва рефлексія, що дає можливість організувати наявні знання в систему. Перераховані якості забезпечують далеко не всі етапи здійснення наукової, дослідницької діяльності. Інші етапи забезпечують звичайні логічні структури, які в характеристиках особистості описуються як загальні здібності.

А. Поддьяков характеризує три параметри людської пізнавальної активності: дослідницька поведінка, інтелект і креативність. Дослідницька поведінка призначена для збору емпіричної інформації в ситуації невизначеної мети і невизначених умов, при цьому дуже важливо відзначити високу мотиваційну складову. Інтелект використовується для постановки проблеми, вибору або створення методів отримання інформації, для побудови системи інтерпретації. Творчість дає змогу побачити оригінальну проблему, знайти нові нестандартні способи дослідження, отримати завдяки цьому несподівану інформацію та осмислити її нетривіально. А. Поддьяков вважає, що дослідницька поведінка – це здатність діяти в ситуації не тільки невизначених умов, а й невизначених цілей.

Виконання курсової роботи – важіль формування дослідницьких умінь студентів. Виконання курсової роботи здійснюється під науковим керівництвом викладача, якого призначають за рішенням кафедри, що здійснює координацію за цією категорією студентів. Дозволяється залучати викладачів інших кафедр, які є спеціалістами з питань, що розкриваються у курсових роботах. До обов'язків наукового керівника входить: надання допомоги у формулюванні мети, завдань, актуальності та доцільності роботи; надання консультації щодо структури і плану курсової роботи; допомога в укладанні переліку рекомендованої літератури з теми; коригування обсягу курсової роботи, визначення термінів її виконання; консультування студента з питань використання наукових джерел, власного досвіду з теми, укладання додатків до роботи; здійснення поетапного контролю за виконанням курсової роботи; написання рецензії на курсову роботу.

Метою виконання курсової роботи студентом є підвищення рівня його теоретичної та методичної підготовки, систематизація та поглиблення теоретичних і практичних знань з обраної теми, удосконалення або набуття досвіду самостійної творчої роботи, розвиток навичок самоосвіти [2, с. 42].

Головне завдання курсової роботи – не наукове відкриття, а процес наукового пошуку, дослідження проблеми, перевірка отриманих результатів, формування вмінь та навичок аналітичного, творчого мислення, самостійного дослідження. Завдання курсової роботи: аналіз та узагальнення результатів власної праці над відповідною педагогічною проблемою; постановка, осмислення і вирішення конкретного фахового завдання; реалізація вміння працювати з навчальною, науковою та методичною літературою; визначення рівня володіння сучасними педагогічними технологіями, методиками тощо. Зазначені завдання сприяють формуванню усіх груп дослідницьких умінь. Зміст курсової роботи повинен відповідати: обраній темі; плану роботи; сучасному рівню розроблення цієї проблеми; поставленим завданням.

Курсова робота повинна передбачати: практичну спрямованість; логічну послідовність викладу матеріалу; переконливість аргументації; стислість і точність формулювань; конкретність викладу результатів роботи; наукову обґрунтованість висновків, рекомендацій і пропозицій, їх відповідність проблематиці роботи.

Тематику курсових робіт визначає відповідна кафедра. Вона повинна бути актуальною і тісно пов'язаною з вирішенням практичних фахових завдань. Орієнтовну тематику курсових робіт, з якої студенти обирають тему відповідно до власних уподобань, освітніх потреб і рівня підготовки, доводять до їх відома на початку навчального семестру [4, с. 41]. Керівництво курсовою роботою здійснюють професори, доценти, викладачі кафедр, які мають досвід науково-педагогічної роботи.

Готуючись до виконання курсової роботи, у вересні–жовтні студент обирає тему із запропонованих. Тема повинна зацікавити студента, викликати прагнення глибоко вивчити її суть. Після визначення теми студент повинен отримати першу настановчу консультацію у керівника з виконання курсової роботи. Під час консультації визначають: загальні вимоги до роботи, порядок її виконання, орієнтовний план, джерела, які підлягають вивченню, зміст та методику проведення конкретного дослідження, терміни виконання етапів роботи.

Курсова робота передбачає такі етапи: добір теми, настановча консультація; затвердження графіку виконання роботи; складання бібліографії з теми; вивчення літературних джерел із теми дослідження; затвердження плану курсової роботи; формування наукового апарату; додаткове вивчення літератури; збір емпіричного матеріалу (проведення спостережень, опитування, тестування); підготовка першого варіанта роботи (до виходу на практику); перевірка керівником першого варіанта роботи; внесення змін до плану та змісту роботи; оформлення остаточного варіанта роботи згідно з вимогами; подання курсової роботи. Під час оцінювання курсових робіт ураховують відповідність змісту курсової роботи темі, меті і завданням, визначеним у вступі, новизну теми, якість оформлення курсової роботи, вчасність подання роботи в навчальну частину та якість захисту курсової роботи.

**Висновки.** Отже, науково-дослідницька робота студентів на сучасному етапі розвитку освітньої системи України виступає важелем формування теоретичної, професійної та спеціальної компетентності майбутніх учителів та засобом формування дослідницьких умінь. Розширення наукового світогляду, удосконалення професійних та дослідницьких умінь і навичок, формування педагогічного мислення та методологічної культури готує студента до науково-професійної діяльності, використання інноваційних педагогічних технологій навчання, виховання та розвитку учнів, узагальнення власного педагогічного досвіду. Під час роботи над курсовим проектом студенти оволодівають операційними, організаційними, практичними та комунікативними дослідницькими вміннями. Характеристики особистості студента-дослідника: специфічна дослідницька мотивація; потреба в реальній взаємо-

дії з досліджуванним об'єктом; критичність мислення; здатність до дивергентного пошуку рішення; здатність до рефлексії. Проведене дослідження не вичерпує цієї проблеми. Подальшого розгляду потребує питання формування дослідницьких умінь під час проведення педагогічного експерименту.

#### **Список використаної літератури**

1. Белых С.Л. Управление исследовательской активностью студента / С.Л. Белых. – Ижевск : УдГУ, 2008. – 67 с.
2. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С.И. Брызгалова. – Калининград, 2004.
3. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск : УдГУ, 2001. – 103 с.
4. Сабитов Р.А. Основы научных исследований : учеб. пособ. / Р.А. Сабитов ; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2002. – 138 с.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И.Савенков. – М., 2006.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2013.*

#### **Белостоцкая О.В. Курсовая работа как средство формирования исследовательских умений будущих учителей**

*На основе анализа научно-методической литературы в статье обоснованы сущность, структура, классификация и особенности формирования исследовательских умений в процессе написания студентом курсовой работы.*

**Ключевые слова:** *исследовательские умения, курсовая работа, исследование.*

#### **Belostotskaya O. Course work as a form of research skills of future teachers**

*It was educational and research activities is the basis for the research skills of future teachers. In our study, teaching and research activities, we understand hierarchical, pedagogically guided system interaction of the research process aimed at knowledge of the education system as a result of which there is objectively or subjectively emergence of new pedagogical knowledge and mastering teaching skills.*

*During the research skills we mean the ability to plan and carry out scientific research, design Concept, logic and application research, scientific methods to select and expertly apply them to organize and carry out experimental work, process, analyze, and take the form of scientific text results and draw conclusions and successfully defend them to the company 's leading scientists and experts in the scientific field.*

*Based on the analysis of literature we distribute research skills into the following groups: 1) operational, 2) organization, 3) practical, 4) communication. Furthermore, we identify three parameters of human cognitive activity: research behavior, intelligence and creativity. Thus, the research work of students have this stage of the educational system of Ukraine is the lever of the theoretical, professional and specialized competence of future teachers and means of forming research skills. Expanding scientific outlook, improve professional and research skills, the formation of pedagogical thinking and methodological culture prepares students for research and professional activities, the use of innovative educational technology training, education and development of students, summarizing their own teaching experience.*

*Performance of future teachers of the course work forms the students willingness to research and scientific inquiry in educational activities. While working on course projects students acquire operational, organizational, practical and research communication skills. Features of student -researcher: specific research motivation, the need for real interaction with the investigated object, critical thinking, the ability to find a solution divergence, the ability for reflection.*

**Key words:** *research skills, course work, pedagogical research.*

УДК 37.013.74 (54)

О.А. БОЧАРОВА

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

*У статті розглянуто особливості шкільної освіти Чеської Республіки, питання розвитку та підтримки здібностей обдарованих учнів у загальноосвітніх школах та позашкільних установах, підготовки педагогів до роботи з обдарованими учнями. Особливу увагу сконцентровано на діяльності державних та приватних установ, які підтримують обдарованих дітей і допомагають їм розвинути свої здібності й інтереси у вільний час.*

**Ключові слова:** обдарований учень, підтримка, розвиток здібностей, Чеська Республіка.

На сучасному етапі становлення України як незалежної демократичної європейської держави з ринковою економікою актуальною є проблема підтримки обдарованих і талановитих учнів, які є потужним потенціалом країни і від яких залежить її майбутнє. Підтримка та розвиток обдарованих особистостей є темою численних конференцій на світовому та європейському рівнях. Ці питання відображено в документах ЮНЕСКО, Комісії Європейського Союзу, Рапорті “Єврідіс”, у національних законодавствах та наукових працях. На конференції Європейського Союзу з високих здібностей, яка відбулася в Парижі у 2010 р., були присутні 300 делегатів із 47 країн світу: педагоги, психологи, соціологи. На конференції неодноразово підкреслювалося, що ставлення до розумників та розумниць у Європі кардинально змінилося, що пов’язано із суспільною необхідністю. “Обдаровані діти перебувають нашу економіку” – під таким гаслом у м. Дублін пройшла конференція, на якій розглядалися питання про те, що можуть дати вундеркінди “економіці з потухлими очима”. Тобто Європа шукає тих, хто буде “запалювати” у найближчому десятиріччі. Тому вивчення в цьому контексті досвіду європейської підтримки та розвитку здібностей обдарованих учнів і молоді є першочерговою потребою для вітчизняної педагогіки.

Питання підтримки обдарованих особистостей у різних країнах вивчали як українські, так і зарубіжні науковці, зокрема в Росії (М. Біржева, Г. Тарасова, Г. Ульянова, С. Цветкова); у різних європейських країнах (Л. Данилова, Л. Кокоріна, Е. Лодзінська, Л. Чухно) та США (І. Бабенко, П. Тадеєв, Н. Теличко). Дисертаційне дослідження В. Стрижалковської присвячено розвитку здібностей обдарованих дітей у неформальній освіті в Чеській Республіці.

**Мета статті** – висвітлити особливості роботи та підтримки обдарованих учнів у Чеській Республіці.

Одним із стратегічних завдань чеської системи освіти є створення сприятливих умов для розвитку обдарованої особистості. У затвердженій чеським урядом у 2001 р. довготерміновій програмі розвитку освіти “Біла

книга” один із розділів присвячено обдарованим і талановитим дітям, напрямам, формам і методам роботи з ними. Також у документі розглянуто питання проведення спеціальної підготовки педагогів для цієї категорії дітей. Для уявлення масштабів роботи, яка проводиться з обдарованими учнями в Чеській Республіці, розглянемо систему освіти країни [2, с. 136]. Шкільна система освіти Чехії зазнала радикальних змін після проведеної у 1997 р. освітньої реформи, в результаті якої ролі учня та учителя кардинально змінилися. З 1 січня 2005 р. Міністерством освіти, молоді та спорту були видані нові освітні розпорядження, які внесли суттєві зміни в структуру системи освіти. Нововведення стосувалися функціонування й управління освітніх установ, починаючи від дошкільних освітніх закладів і закінчуючи середніми навчальними закладами та поліцеальними школами, що готують учителів. Школа є обов’язковою для дітей віком від 6 до 15 років. Державною мовою є чеська. Оскільки на території Чехії мешкає велика кількість поляків, то є багато шкіл, у яких викладання здійснюється польською мовою. У 2009/2010 навчальному році нараховувалося 25 дошкільних закладів, 21 початкова та 3 середні (одна загальна та дві технічні) школи.

Відповідальність за освіту дітей несуть управління, гміни та адміністративні одиниці. Останні наділені великою автономією. Міністерство освіти, молоді та спорту кожні чотири роки визначає довготермінові освітні цілі та завдання розвитку освіти. Крім того, міністерство затверджує навчальні програми, стежить за виконанням розпоряджень, несе відповідальність за фінансову політику, надає самостійності державним школам і займається підготовкою вчителів. З 1 січня 2003 р. директора школи вибирають на конкурсній основі. Директор несе відповідальність за навчально-виховний процес у навчальному закладі, розпоряджається фінансами, приймає на роботу та звільняє вчителів, відповідає за контакти з місцевими установами та організаціями. У кожній школі є шкільна рада, до складу якої входять батьки, учні та вчителі. У чеській системі освіти функціонує Чеській шкільний інспекторат, що контролює якість навчання учнів, управління освітнім закладом та використання коштів. З 2008/2009 навчального року при кожній школі діють підготовчі класи для першокласників. Хоча дошкільна освіта не є обов’язковою, 85% дітей у віці від 3 до 6 років відвідують дошкільні заклади. Останній рік перебування у закладі є безкоштовним, однак у деяких випадках батьки мають вносити 50% платні. Діти з малозабезпечених родин відвідують підготовчі класи безкоштовно. Дошкільна освіта сконцентрована на вихованні дитини в колективі, а також інтегруванні дітей у групі ровесників. Обов’язкова освіта триває дев’ять років – з 6 до 15 років. Після закінчення п’ятого класу учень може вступити до гімназії. Для того щоб стати гімназистом, необхідно скласти іспити з 2-4 предметів. Після закінчення закладу учень складає випускні іспити й отримує свідоцтво про закінчення середнього навчального закладу [1, с. 11]. З 2011 р. упроваджено новий екзамен, який складається з трьох окремих та профільного. Цей іспит складають учні загальноосвітніх

та технічних шкіл, а також випускники дворічної поліцейської школи. Він є перепусткою до вступу до вищих навчальних закладів. Крім звичайних навчальних закладів, в країні є багато спеціалізованих мовних, спортивних та художніх шкіл. Такі заклади вважаються привілейованими, оскільки діти вступають до них лише за результатами тестів і в чітко встановлені строки. Критерії для вступників визначають директор та педагогічний колектив навчального закладу. Наприклад, для того щоб вступити до школи танцю, необхідно скласти спеціальний професійний іспит із визначення танцювальних здібностей. За статистичними даними, 11% учнів у віці 11–15 років вступають до гімназій і 0,07% – до спеціалізованих закладів [5]. У початковій школі учень проводить 18–26 годин щотижня, а в середній – 28–32 години. Після уроків діти можуть відвідувати різні предметні гуртки, є групи продовженого дня, у яких вчителі опікуються дітьми увесь день.

Згідно з чеським Законом “Про освіту”, мінімальна кількість учнів у класі становить 17, а максимальна – 30 осіб. У 2009/2010 навчальному році середня кількість осіб у класі дорівнювала 20. Як правило, класи змішані, у яких навчаються діти одного віку. Навчання в початковій школі триває чотири роки із застосуванням блокової системи навчання [там само]. У 2005 р. Міністерство освіти, молоді та спорту затвердило Вимоги освітньої програми для початкової освіти. До переліку основних предметів входять: математика, мова і комунікація, інформатика, людина і природа, людина та здоров’я, людина і світ праці, мистецтво та культура. Мета і зміст програми визначаються загальнонаціональними стандартами навчання. Реалізація навчальної програми здійснюється за допомогою різних підручників, програм і методів навчання, які вибираються самостійно вчителями закладу, однак повинні відповідати вимогам Міністерства національної освіти. Умови зарахування, оцінки регулюються статутом школи, крім того, кожна зі шкіл може проводити додаткове оцінювання якості знань. Останнім часом, у зв’язку з проведеними реформами і визначенням нових напрямів розвитку освіти суттєво змінилися роль школи, ідеали навчання і виховання та образ ідеального вчителя. Після вступу країни до Європейського Союзу Чеська Республіка була змушена внести поправки в освіту. Ці зміни торкнулися процесу гуманізації освіти та перевантаження учнів енциклопедичними знаннями. Важлива ідея, яка реалізується в чеських школах, – індивідуалізація навчання. Школа замість переказу однакових знань усім учням спрямовує свої зусилля на формування в них умінь творчого та самостійного мислення, самодіяльності у роботі та креативності. Крім того, школа повинна пристосовувати рівень і темп навчання до індивідуальних можливостей кожної дитини, приділяти особливу увагу зв’язку людини з природним середовищем. Однією з вимог Європейського Союзу щодо освіти є знання учнями інформатики і вільний доступ до мережі Інтернет [5].

Підготовка вчителів у країні триває чотири роки. Учитель-предметник повинен мати університетський диплом на рівні магістра. Учителі не вважаються державними службовцями. Учителем може бути особа, яка має вищу

освіту і постійно займається професійним самовдосконаленням. У країні не існує спеціальної підготовки педагогів, як це відбувається в окремих європейських країнах. Проблема підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми розглядається лише частково. Для педагогів та психологів проводяться курси з підвищення кваліфікації. Частина курсів призначена для вчителів, які працюють у класах або школах, де навчаються обдаровані діти. Цікавим рішенням є курси он-лайн у рамках програми “TALNET”, які надають не лише знання про обдарованих дітей, їх здібності, а й допомагають учителям у роботі з ними. Учителі знайомляться також з методами ідентифікації здібностей [6]. Чеський центр допомоги обдарованим дітям організує спеціальну допомогу та спеціальні курси для вчителів, батьків та інших зацікавлених осіб у роботі з обдарованими дітьми. Дуже важливими є актуалізація знань і набуття нових умінь, які відповідають швидкому темпу подій у всіх сферах суспільного життя. Від сучасного вчителя вимагають професіоналізму, креативності, постійного упровадження інновацій унавчальний процес, гнучкості мислення та умінь впровадження демократичних механізмів в організації роботи класу. Учитель може створювати власні авторські програми та пристосовувати рівень навчання до потреб середовища.

У межах досліджень, розпочатих у 2009 р. Агентством з розвитку спеціальної освіти (European Agency for Development in Special Needs Education), було проведене анкетування серед освітян щодо опіки та підтримки обдарованих дітей у Чехії. Аналіз даних рапорту свідчив, що, незважаючи на те, що в країні проводиться копійка робота з обдарованими учнями, вони не вважаються дітьми зі спеціальними освітніми потребами, а їх потреби розглядаються як потреби звичайних учнів. Чеське законодавство визначає обдарованого учня як учня з високим рівнем креативності у багатьох сферах, який вирізняється з-поміж однолітків пізнавальними, художніми, соціальними, бізнесовими, психомоторними здібностями, мотивацією до навчання та емоційно-суспільними здібностями. Важливим показником є рівень інтелекту 130 та вище. Слід також зауважити, що у чеському законодавстві не визначено способи ідентифікації та діагностики здібностей учнів. Діагностичними критеріями є результати досягнень учнів у певній сфері або тести здібностей. Шкільні оцінки не беруться до уваги. Такий стан речей пов'язаний з існуванням широкої дефініції обдарованого учня, яка виходить за межі пізнавальної сфери. Як правило, такі діти ідентифікуються батьками, вчителями на основі досягнень у різних сферах, результатів тесту інтелекту та розмов з ними. Незважаючи на посилену індивідуальну роботу, яка проводиться з обдарованими учнями у межах звичайного класу, обдаровані діти можуть відвідувати класи з поглибленим вивченням предметів (іноземні мови, математика, природничі науки, інформатика).

Європейською Комісією у Рапорті “Єврідіс” було визначено такі позитивні напрями роботи з обдарованими учнями в Чеській Республіці, як:

– участь обдарованих учнів у додаткових заняттях з різних предметів. Учні можуть навчатися за розширеними та збагаченими програмами

навчання. Також це стосується диференціації учнів на уроках з окремих предметів;

- індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою в групах учнів з різним рівнем здібностей;
- обдаровані учні отримують додаткові завдання або реалізують спеціальні проекти;
- індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою в групах учнів з однаковим рівнем знань;
- обдаровані учні можуть навчатися в звичайних класах, в спеціальних класах або відвідувати додаткові заняття для обдарованих; позашкільні заняття. Обдаровані учні можуть брати участь у предметних конкурсах, що організовуються на рівні Міністерства національної освіти;
- “швидка стежка”. Обдаровані учні можуть бути прийняті на основі рішення директора школи та спеціальної комісії до старшого класу або можуть відвідувати заняття у старших класах;
- обдаровані учні можуть брати участь у курсах під час канікул або додатково організованих заняттях у школі та поза нею;
- спеціальна допомога обдарованим учням.

Чеський інститут педагогічної і психологічної допомоги організує спеціальні курси професійного вдосконалення вчителів. Крім того, в країні функціонують інші інституції для обдарованих учнів: Товариство підтримки талантів і здібностей, Центр підтримки спеціальних здібностей, Центр розвитку обдарованих дітей. Хоча в чеському шкільному законі існує запис, який зобов'язує вчителів розпізнавати освітні потреби обдарованих учнів, вони ідентифікуються так само, як і потреби звичайних учнів [5].

У країні діє єдина профільна школа для обдарованих учнів, яка знаходиться в Празі. Це восьмирічна гімназія “Будянка”, у якій навчається майбутня інтелектуальна еліта країни. Умовою для вступу є високий рівень інтелекту та стійкий емоційний і психологічний стан. Гімназія тісно співпрацює з Карловим університетом. Учні, які мають здібності до математики, фізики або гуманітарних наук, працюють з університетськими викладачами, відвідують лабораторії та беруть участь у дослідженнях та експериментах. Крім того, обдаровані діти за згодою своїх батьків можуть навчатися вдома. Дослідження, проведені серед батьків, діти яких навчаються вдома, свідчили про проблеми, що в них виникають: дисципліна, страх перед поразкою, мотивація дитини, відсутність знань про методи роботи з обдарованими дітьми. Батьки звертають також увагу на те, що їх дітям не вистачає контакту з однолітками. Позитивними сторонами є: кращий контакт з дитиною та позитивне спрямування дитини до здобуття освіти. На сьогодні така система потребує доопрацювання та допомоги з боку уряду та професійних фахівців, а також педагогів та батьків [там само]. Особливостям чеської системи освіти, яка відрізняє її від багатьох європейських країн, є: активність батьків, самосвідомість і самодостатність обдарованих дітей та існування великої кількості різних організацій, центрів для обда-



рованих учнів, які займаються також підготовкою вчителів. Так, наприклад, у деяких чеських школах існують клуби батьків обдарованих учнів, у яких батьки можуть обмінятися думками, зустрітися з цікавими людьми, для них проводяться семінари та екскурсії. Щодо центрів і освітніх інституцій, то їх у країні нараховується велика кількість. Саме вони відіграють значну роль у системі позашкільної освіти. У Чеській Республіці фінансування на розвиток та підтримку обдарованих учнів надають місцеві органи освіти, і що є цікавим – завжди на конкретних учнів. Крім того, в країні діє відділ Європейської ради обдарованості. Головною метою організації є діяльність, яка полягає у створенні мережі комунікації, презентації, обміні досвідом між особами зацікавленими обдарованими дітьми – учителями, науковцями, психологами, батьками та самими учнями ([www.echa.info](http://www.echa.info)) [6]. У 2004 р. у країні Міністерством освіти, молоді та спорту було прийнято Концепцію підтримки обдарованих учнів на 2004–2008 рр. Її метою стало створення системної роботи та підтримки обдарованих учнів. Концепція підтримки дітей та учнів на період 2009–2013 рр. стала продовженням попередньої роботи з обдарованими і талановитими дітьми. Чеські науковці основними завданнями освіти вбачають: удосконалення процесу виявлення та ідентифікації здібностей обдарованих учнів; забезпечення підтримки та розвитку учнів у вільний час; забезпечення відповідної підготовки вчителів; поширення інформації про роботу з обдарованими учнями [2, с. 137].

Відомим на всю країну є проект “TALNET”. Ця програма розвитку здібностей обдарованих учнів розроблена в Карловому університеті в Празі. Її метою є надання обдарованим учням знань у галузі природничих наук. Цей проект здійснюється завдяки інтернет-платформі, на якій учні можуть довідатися більше на теми, що їх цікавлять, обмінятися інформацією з ровесниками, учителями та науковцями. Завдяки такій формі спілкування обдаровані діти можуть поглиблювати та розширювати свої знання, задовольняти свої освітні потреби й амбіції. Активними учасниками проекту є психологи, які надають у разі потреби необхідну допомогу та проводять консультації. Працівники порталу розуміють, що робота з талановитими дітьми дуже складна, не всі школи мають змогу надати учням відповідні можливості для розвитку. Перевагою програми є те, що обдаровані діти мають можливість спілкуватися з особами з подібними захопленнями та інтересами. Завдяки такій формі співпраці учні вдосконалюють свої знання та уміння, розвивають здібності в певній сфері. Школи, залучені до участі в програмі, також мають багато користі при мінімальних витратах. У деяких школах проводяться факультативні семінари “Наука он-лайн”, на яких під керівництвом учителя обирають сферу діяльності, що їх цікавить. Програма “TALNET” надає учасникам можливість досягнути високої майстерності у цій сфері у майбутньому. Курси проводяться он-лайн, отже, для участі в програмі має вистачити лише комп’ютера та доступу в мережу Інтернет. Діти можуть займатися на курсах як вдома, так і в школі, заощаджуючи час. Кожен курс закінчується тестом знань. Учні дискутують над різними вирішеннями про-

блеми, мають однакові можливості для створення власної сторінки, на якій розміщують інформацію про свої хобі та інтереси [6].

Іншою пропозицією є програма “Молоді таланти” (“The Young Talent Program”), започаткована у 2010 р. Американським фондом чеського та словацького лідерства (American Fund for Czech and Slovak Leadership Studies). Її метою є мотивація й підготовка обдарованих дітей і молоді Чехії та Словаччини до навчання в найкращих американських вищих навчальних закладах. У межах проекту спеціалісти фонду проводять навчальні курси та спеціальні заняття під час зимових і літніх канікул, у ході яких учні набувають нових знань з математики, фізики, хімії та гуманітарних наук.

Суттєву роль у підтримці обдарованих і талановитих учнів відіграє чеська Академія наук. Запроваджений та введений у дію науковий проект “Відкрита наука” надає учням можливість брати активну участь у різного роду наукових дослідженнях та експериментах під керівництвом викладачів і науковців вищих навчальних закладів країни. Учні є активними учасниками міжнародних науково-практичних конференцій, вони презентують свої винаходи та розробки, публікуються у наукових міжнародних журналах та виданнях.

Не можна оминати увагою Конкурс проектів науково-дослідних робіт для обдарованих школярів, який проходить під патронатом Національного інституту дітей та молоді за підтримки Міністерства освіти, молоді та спорту Чехії. У конкурсі проектів можуть брати участь учні початкових та середніх шкіл, командно або індивідуально. Під час змагань учень має можливість розкрити свої здібності та інтереси, показати свій потенціал. Така робота з обдарованими учнями, насамперед, спрямована на заохочення учнів середніх шкіл до наукових робіт; поглиблення та розширення академічних знань; прищеплення учням умінь самостійного пошуку та вирішення складних завдань.

Товариство “Менса” – міжнародна громадська організація, заснована у 1989 р., об’єднує дітей з рівнем інтелекту 130 та вище. Діти, які склали спеціальні тести, можуть стати повноправними членами організації, метою котрої є створення стимулювального інтелектуального середовища для талановитих учнів. Працівники товариства проводять наполегливу роботу з розвитку дитячих здібностей у позашкільний час різного роду тренінги, курси, семінари, на яких діти можуть поглибити свої знання з точних та гуманітарних наук) [4].

**Висновки.** Отже, аналіз документів свідчить про те, що в країні проводиться копійка робота з обдарованими учнями. Їх підтримують різні асоціації та організації, їх права закріплено на законодавчому рівні. Прийняті Міністерством освіти, молоді та спорту дві Концепції підтримки обдарованих учнів на 2004–2008 рр. та 2009–2013 рр. висвітлюють основні напрями роботи з цією категорією дітей.

Подальшого дослідження потребують питання спеціальної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в Чеській Республіці.

### Список використаної літератури

1. Чехія: погляд на систему освіти / Л.С. Фіра, О.І. Острівка, О.Л. Сидоренко, П.Г. Лихацький. – Тернопіль : ТДМУ : Укрмедкнига, 2006. – 99 с.
2. Стрижалковська В. Основні аспекти державної підтримки обдарованої дитини у Чеській Республіці / В. Стрижалковська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2011. – Вип. 26. – С. 136–140.
3. Стрижалковська В. Підтримка обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки: аналіз діяльності громадських організацій [Електронний ресурс] / В. Стрижалковська. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12svvdgo.pdf>.
4. Стрижалковська В. Освітні проекти з підтримки обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської республіки [Електронний ресурс] / В. Стрижалковська. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nivoo/2011\\_6/19.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2011_6/19.pdf).
5. Dyrda B. Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym Raport z badania case study w Wielkiej Brytanii, Finlandii, Niemczech, Austrii i Czechach. GfK Polonia dla projektu "Opracowanie i wdrozenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym" [Електронний ресурс]. – 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).
6. Dziejewicz D. Działania na rzecz wspierania rozwoju zdolności w wybranych krajach Europy / D. Dziejewicz, A. Gajda // Wokół problematyki zdolności / pod red. J. Łaszczyka, M. Jabłonowskiej. – Warszawa: Wydaw. Universitas Rediviva, 2011. – Т. 2. – С. 18–30.
7. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 19.06.2013.

### **Бочарова Е.А. Особенности работы с одаренными учениками в Чешской Республике**

*В статье раскрыты особенности школьного образования Чешской Республики, рассмотрены вопросы развития и поддержки способностей одаренных учеников в общеобразовательных школах и внешкольных учреждениях, подготовки педагогов к работе с одаренными учениками.*

*Особое внимание акцентировано на деятельности государственных и частных организаций, поддерживающих одаренных детей и помогающих им развить способности и проявить интересы.*

**Ключевые слова:** одаренный ученик, поддержка, развитие способностей, Чешская Республика.

### **Bocharova E. Distinctive features of work with gifted students in the Czech Republic**

*One of the strategic tasks of the Czech education system is to create favourable conditions for the development of talents of a gifted individual. In the article the author investigates the peculiarities of the school education of the Czech Republic. The issues of development and support abilities of gifted students in secondary schools and non-school institutions, preparation of teachers to work with gifted students are considered.*

*The main directions of work with gifted children are the participation of gifted students in additional lessons on various subjects; individual training or training under individual programme in groups of students with different levels of abilities; individual training or training under individual programme in groups of students with the same level of knowledge; active participation of students in extra curricular activities; participation in courses during holidays or additional organized classes in and out of school; special support to gifted students. Czech Institute of pedagogical and psychological assistance organizes special courses of professional improvement for teachers. In addition, there are other institutions for*

*gifted students: the Association for the support of talents and abilities, Center for support of special abilities, Centre for development of gifted children.*

*Acting in the country, the only profile school for gifted students in the eight-year grammar school "Budyanka" prepares future intellectual elite of the country. This admission is a high level of intelligence and rack emotional and psychological state. The grammar school works closely with Charles University. Students who have abilities in mathematics, physics or Humanities work with University professors, visiting laboratories and participating in researches and experiments.*

*The author pays special attention to the activities of public and private institutions that support and help gifted children to develop their talents and interests in their spare time. There are well-known programs and projects include, such as: project "TALNET", program Young "Talents", a Contest of projects of research for the gifted students. A significant role plays the Society "Mensa", which is an international public organization, that unites children with the level of intelligence 130 and above. The aim of the organization is to create a stimulating intellectual environment for talented students.*

**Key words:** *gifted student, support, development of skills, Czech Republic.*

## КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*У статті проаналізовано науково-педагогічні дослідження з питань корпоративної культури як основи професійної підготовки майбутніх фахівців. Розкрито сутність поняття корпоративної культури. З'ясовано її роль у процесі підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** корпоративна культура, професійна підготовка, вищий навчальний заклад, майбутні фахівці.

Останнім часом спостерігається підвищення уваги науковців до професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Серед актуальних завдань, що постають сьогодні перед вищими навчальними закладами, особливе місце посідає формування корпоративної культури студентів. Це пояснюється тим, що в умовах активного розвитку ринкових відносин в Україні корпоративна культура стає дієвим інструментом покращення управління професійними кадрами та поліпшення їх роботи, забезпечення згуртованості членів організації.

Як свідчить аналіз наукової літератури, в дослідженнях різних авторів визначено: загальнотеоретичні основи формування корпоративної культури організації (А. Вільямс, П. Добсон, М. Мескон, М. Уолте та інші); суть корпоративної культури, її структуру та функції (К. Кравченко, М. Палацці, Т. Соломанідіна, В. Співак та інші), роль корпоративної культури в діяльності організації та окремої особистості (І. Грошев, Ю. Резник, В. Томілов та інші), особливості формування цієї культури у студентів та педагогічні умови забезпечення ефективності цього процесу у вищій школі (О. Горохова, О. Мала, О. Чижикова та інші).

Отже, вчені дослідили різні аспекти формування корпоративної культури організації та її окремого представника. Однак проблему формування корпоративної культури як чинника підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у цілому вивчено недостатньо, що зумовлює потребу в більш детальному її вивченні.

**Мета статті** полягає в уточненні визначення поняття “корпоративна культура”, а також у з'ясуванні її ролі в процесі підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Як свідчить аналіз наукової літератури, фахівці пропонують різні підходи до визначення поняття корпоративної культури. Так, А. Браун визначає її як сукупність певних переконань, цінностей, засвоєних способів розв'язання типових професійних ситуацій, що виявляються в різних матеріальних формах і в поведінці членів організації [10]. На думку інших науковців, корпоративна культура – це сукупність загальноприйнятих для всіх

працівників організації суджень, відносин, норм поведінки та цінностей, що визначають спосіб взаємодії між людьми, тим самим суттєво впливаючи на процес та результати їхньої колективної діяльності [1; 4; 9].

На основі врахування різних точок зору науковців зроблено висновок про те, що корпоративна культура – це комплекс певних ідей, цінностей, еталонів поведінки, настроїв та способів ведення фахової діяльності, котрі мають поділяти всі члени організації. Корпоративна культура є важливим інструментом стратегічного розвитку організації на основі стимулювання інновацій та керівництва бажаними змінами всередині неї, основою для успішного розвитку будь-якої організації.

У науково-педагогічній літературі визначено, що основними функціями корпоративної культури є такі: пізнавальна (дає людям змогу усвідомити своє професійне призначення, забезпечує їх організаційну ідентичність); ціннісно-утворювальна (допомагає працівникам зрозуміти та прийняти корпоративні цінності); комунікаційна (забезпечує успішну комунікацію між працівниками всередині організації, а як наслідок – їхню ефективну колективну працю); нормативно-регулювальна (визначає загальні норми поведінки, які регулюють поведінку членів організації); мотивувальна (стимулює людей до сумлінної колективної роботи); охоронна (запобігає проникненню в організацію небажаних тенденцій та цінностей) [3]. До вищеназваних функцій Ж. Тощенко і Н. Могутнова додають ще таку важливу функцію, як формування в членах організації “відчуття співпричетності”, що дає їм змогу відчувати себе важливою часткою виробничого колективу [8, с. 65].

На основі проведеного теоретичного аналізу наукових розробок з досліджуваної проблеми було також з'ясовано, що в корпоративній культурі можна виокремити такі дві сторони: внутрішню інтеграцію й зовнішню адаптацію. Так, перший із названих феноменів сприяє успішній взаємодії один з одним членів організації. Другий феномен допомагає організації адаптуватися до зовнішнього середовища [2; 6; 7].

Безумовно, корпоративна культура організації впливає на професійне й особистісне зростання кожного окремого працівника. У світлі цього Г. Лохонова відзначає, що ця культура забезпечує організаційну ідентичність співробітників, формує в них відчуття спільноти як об'єднання людей навколо певних норм, цінностей, цілей організації та способів їх досягнення, стимулює засвоєння членами виробничого колективу комплексів необхідних для роботи в ньому знань, умінь, навичок, специфічних способів взаємодії людей, посилює позитивні психологічні й ділові зв'язки працівників із керівництвом організації. Крім того, корпоративна культура дає можливість реалізовувати одну з базових соціальних потреб людини – потребу в афіліації, тобто належності до певної групи людей [5, с. 260].

Авторка також наголошує, що корпоративна культура організації, виступаючи важливим джерелом її стабільності та наступності розвитку, створює у працівників відчуття надійності і самої корпорації, і свого становища в ній, сприяє формуванню в них відчуття соціальної захищеності.

А засвоєння новими працівниками фірми основ корпоративної культури допомагає їм визначати й адекватно інтерпретувати найбільш важливі події, що відбуваються всередині фірми. Крім цього, у процесі опанування корпоративною культурою організації відбувається не тільки засвоєння кожним її працівником визначених професійно-етичних цінностей і установок, а й розкриття його інтелектуально-професійного та духовного потенціалів, розвиток фахової самосвідомості, зміцнення почуття причетності до позитивних результатів колективної діяльності [5, с. 262].

Під час проведення дослідження також встановлено, що ядром корпоративної культури є цінності, на основі яких виробляються норми й форми поведінки членів організації. Результатом їх засвоєння є досягнення стабільності та сталості її функціонування на певний термін.

Зокрема, до основних корпоративних цінностей організації, що забезпечують особливості її функціонування, фахівці зараховують такі:

- імідж організації, її основну місію (є основою для забезпечення лідерства у своїй галузі, відданості професії, високого наукового рівня технологій, гідної якості продукції, новаторства тощо);
- розподіл повноважень та влади (повага до соціальних ролей);
- ставлення до людей (турбота про людей та їхні потреби, виключення фаворитизму та привілеїв для окремих осіб, повага до прав людини, можливості підвищення кваліфікації й самореалізації, справедливість при оплаті праці, мотивація людей);
- критерії вибору на керівні посади (старшинство або ефективність роботи, пріоритети, вплив неформальних груп);
- організація роботи й дисципліна (добровільна чи примусова дисципліна, гнучкість під час зміни ролей, використання нових форм організації роботи тощо);
- стиль керівництва й управління (авторитарний, консультативний або співробітництва, використання цільових груп, особистий приклад, гнучкість і здатність прилаштуватися); процеси прийняття рішень (хто приймає рішення, з ким проводяться консультації, індивідуальне чи колективне прийняття рішень, можливість компромісів);
- поширення інформації та обмін нею; характер контактів (гнучкість у каналах службового спілкування, можливість контактів з вищим керівництвом, форми спілкування, норми поведінки керівників, бар'єри у взаєморозумінні, особливі умови спілкування);
- шляхи розв'язання конфліктів (бажання йти на компроміс, використання при цьому офіційних чи неофіційних шляхів, участь вищого керівництва у розв'язанні конфліктних ситуацій);
- оцінювання ефективності роботи (реальне чи формальне, приховане чи відкрите, ким здійснюється, як використовуються результати).

Цей перелік корпоративних цінностей є, звичайно, неповним, бо в кожній організації вибудовуються свої особливі відносини, звичаї, традиції, вимоги, форми поведінки й ритуали. Проте важливо відзначити, що голов-

ною цінністю при високому рівні корпоративної культури є сам працівник як унікальна особистість.

Важливим завданням для кожної організації є забезпечення такої ситуації, щоб особистісні цінності працівників збігалися з корпоративними. Але для ефективного функціонування організації цього замало. Необхідною умовою в цьому плані є також включення фахівців у діяльність із реалізації цих цінностей на практиці.

На основі вищевикладеного й аналізу інших наукових праць було визначено, що висока значущість корпоративної культури для кожного працівника організації пояснюється, насамперед, такими причинами:

1) прищеплюючи працівникам певну загальну систему цінностей, об'єднуючи інтереси людей, корпоративна культура забезпечує їхню організаційну ідентичність, формування образу колективного "ми", що сприяє формуванню в них переконання про стабільність функціонування організації та свою належність до неї, а як наслідок – відчуття своєї соціальної захищеності;

2) засвоєння основ корпоративної культури допомагає працівникам правильно інтерпретувати події, зміни, що відбуваються всередині організації, враховувати найбільш важливі з них у своїй роботі;

3) опанування основ корпоративної культури передбачає оволодіння членами організації певними рольовими моделями як зразками для наслідування, стимулює розвиток їхньої професійної самосвідомості та відповідальності за наслідки своєї праці.

У контексті обраної проблеми дослідження важливо відзначити, що всі вищенаведені висновки поширюються на корпоративну культуру вищого навчального закладу як самостійної організації та кожного її представника. Водночас прояв цього феномену в галузі вищої освіти має свою специфіку. Адже, з одного боку, у процесі здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців важливо залучати їх до опанування певних норм, правил, цінностей, що становлять підґрунтя корпоративної культури представників конкретної професії. З іншого боку, процес її опанування у вишах має спрямовуватися на створення й підтримку в майбутніх фахівців почуття причетності до спільної освітньої діяльності, що надає їй сенсу, до традицій і цінностей певного навчального закладу.

Як доведено науковцями, від ефективності засвоєння співробітниками та учасниками навчального процесу у ВНЗ загальних корпоративних цінностей значною мірою залежить забезпечення єдності в їхніх поглядах і діях, високого рівня згуртованості в колективі, а як наслідок – досягнення загальних цілей вищого навчального закладу та формування його позитивного іміджу. Отже, цілеспрямоване формування корпоративної культури у студентів вищих навчальних закладів сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки, формуванню активної громадянської й життєвої позиції, всебічному професійно-особистісному розвитку та самовдосконаленню. Можна також зазначити, що результатом формування корпоративної культури стає якісне покращення діяльності організації завдяки ство-



ренню її певної філософії, в якій відбивається роль освітньої установи в теперішньому й майбутньому житті населення, реалізується взаємозв'язок між стратегічною метою й завданнями та національними ідеями.

Ураховуючи наукові розробки багатьох дослідників та власний досвід роботи, можна стверджувати, що корпоративна культура студентів ВНЗ є складною системою, яка містить такі компоненти: ціннісно-нормативний (основні цінності, норми та правила); організаційний (формальна та неформальна організаційна структура, структура управління); комунікаційний (структура формалізованих і неформалізованих потоків, якість комунікацій); соціально-психологічні відносини (соціометрія, система ролей, конфліктність); знаково-символьний (міфи та легенди, корпоративні перекази); зовнішня ідентифікація (імідж, рекламні атрибути).

**Висновки.** Таким чином, можна підсумувати, що корпоративна культура є головним механізмом, який забезпечує практичне підвищення ефективності навчальної діяльності студентів і водночас покращення їхньої професійної підготовки, тобто ця культура значною мірою впливає на формування готовності майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності, на становлення їхніх особистісних і професійних якостей та відносин. Тому формування корпоративної культури повинно стати однією з найважливіших стратегічних цілей ефективного розвитку вищого навчального закладу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки викладачів ВНЗ до формування корпоративної культури майбутніх фахівців та реалізація особистісно орієнтованого підходу до формування у студентів цієї культури.

#### **Список використаної літератури**

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – СПб. : Питер 2008. – 832 с.
2. Запесоцкий А. Функции корпоративной культуры инновационного вуза / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 65–71.
3. Ионцева М.В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / М.В. Ионцева. – М., 2006. – 428 с.
4. Левина С.А. Основы корпоративной культуры: учебно-метод. комплекс / С.А. Левина. – СПб. : Изд-во Северо-Запад. акад. гос. сл., 2009. – 39 с.
5. Лохонова Г.М. Понятие корпоративной культуры и ее роль в формировании профессионально-личностных качеств специалиста / Г.М. Лохонова // Молодой ученый. – 2010. – № 9 (20). – С. 261–263.
6. Мішина Л. Особливості корпоративної культури студентів університету / Л. Мішина // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – Ч. I. – № 13 (224). – С. 236–242.
7. Носков В. Психологічні детермінанти корпоративної культури / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросиніна // Політичний менеджмент. – 2006. – № 17. – С. 76–88.
8. Тощенко Ж.Т. Новый взгляд на понятие “корпоративная культура” / Ж.Т. Тощенко, Н.Н. Могутнова // Социс. – 2005. – № 4. – 107 с.
9. Чайка Г.Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. / Г.Л. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с.
10. Brown A. Organizational Culture / A. Brown. – London : Pitman Publishing, 1995.

*Стаття надійшла до редакції 06.06.2013.*

**Бугаевская Ю.В. Корпоративная культура как основа профессиональной подготовки будущих специалистов**

*В статье проанализированы научно-педагогические исследования по вопросам корпоративной культуры как основы профессиональной подготовки будущих специалистов. Раскрыта сущность понятия корпоративной культуры. Установлена ее роль в процессе повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** корпоративная культура, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, будущие специалисты.

**Bugaevska Y. Corporate culture as the basis for future specialists' professional training**

*The article states that in recent years there has been increased scholars' attention to future specialists' professional training in higher education. Among the current challenges, which educational institutions face, a special place is occupied by corporate students' culture. The reason is that in the active development of market relations in Ukraine corporate culture becomes an important tool to improve existing management of professional staff and their activity as well as to ensure institutional members cohesion.*

*Based on different scientists' points of view the corporate culture is considered to be a set of specific ideas, values, standards of behavior, attitudes and ways of professional performance that have to be shared by all institutional members. Corporate culture is an important tool for strategic institutional development based on stimulation of innovations and management of the desirable corporative changes which are the basis for the successful development of any institution.*

*The publication states that the main functions of corporate culture are the following ones: cognitive, values forming, communicative, code regulating, protective and so on. Based on the theoretical analysis of scientific developments on the problem to be investigated, the following two aspects of internal integration and external adaptation are distinguished in the corporate culture. The first one of these phenomena stimulates successful interaction among all institutional members. The second phenomenon helps the institution adapt to the external environment.*

*The study also shows that the core of corporate culture is the values forming institutional members' code and ways of behavior.*

*The selected problem of the research frames up that all the above mentioned conclusions are applied to the corporate culture of the higher educational institution as an independent organization and to each of its representatives.*

*At the same time this phenomenon has its own specifics in higher education area. As on the one hand, the process of future specialists' training is important in order to involve them in mastering certain code, rules, values that are the foundation of corporate culture of the representatives of a particular profession, on the other hand, the process of their mastering in higher educational institutions should be aimed for creating and supporting future specialists' sense of belonging to the traditions and values of the institution, to a common educational activity filling it with the sense.*

*Based on the abovestated, it can be summarized that corporate culture is the main mechanism providing practical efficiency of students' learning activities and improving their training. Therefore, the formation of corporate culture should be one of the most important strategic goals of effective development of higher education.*

**Key words:** corporate culture, training, higher education, future specialists.

УДК 378.091:[792.071.2.028:784.9]

Л.О. ГРИНЬ

## ІНТЕГРАЦІЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ “СОЛЬНИЙ СПІВ: АКАДЕМІЧНИЙ ТА ЕСТРАДНИЙ”

*У статті наголошено, що вокальне мистецтво є провідним в оволодінні різновидами діяльності майбутнього актора музично-драматичного театру; для забезпечення ефективності використання вокального мистецтва у професійній підготовці майбутнього актора необхідно створити умови, які сприяли б формуванню вокальної майстерності.*

**Ключові слова:** інтеграція, теорія вокальної педагогіки, сольфеджіо, гігієна голосу, профілактика захворювань.

На сучасному етапі розвитку театрального мистецтва велику роль у драматичних постановках відіграє вокальна підготовка актора. Сьогодні надзвичайно гостро постає проблема підготовки драматичного актора універсального типу – актора, який повинен не тільки виявляти акторські здібності під час дії, а й розкривати свою індивідуальність у процесі створення вокально-сценічного образу у виставі. Вокальне мистецтво є провідним в оволодінні різновидами діяльності майбутнього актора музично-драматичного театру, тому для забезпечення ефективності використання вокального мистецтва в професійній підготовці майбутнього актора необхідно створити умови, що сприяли б формуванню вокальної майстерності, яка забезпечує високий рівень застосування співочого голосу під час виконання драматичних уривків.

**Метою статті** є розгляд сутності та значущості однієї з педагогічних умов використання вокального мистецтва в професійній підготовці майбутнього актора – інтеграції в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”.

Вокальна підготовка студентів спеціальності “Театральне мистецтво” у виші не дає повної можливості підготувати фахівця, здатного реалізувати свої вміння та навички в музичному театрі (опереті, мюзик-холі, музично-драматичному театрі). Існуюча система вокальної підготовки розрахована на тих майбутніх спеціалістів, які мають потенційний “вокальний мінімум”, необхідний для драматичного актора. Структура вокальної підготовки включає дисципліни циклу фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін (див. рис.), що за кількістю навчальних годин формують у студентів лише загальне уявлення про застосування вокального мистецтва в професійній діяльності майбутнього актора: “Вокал” – 1 год. на тиждень (I–III курси), “Вокальний ансамбль” – 1 год. на тиждень (IV курс), “Музична грамота” – 1 год. на тиждень (I курс), “Гра на музичному інструменті” – 1 год. (I–II курси).



Для того, щоб майбутній фахівець мав змогу працювати в музично-драматичному театрі та інших концертних установах на посаді актора-вокаліста, вкрай недостатньо цього обсягу вокальної підготовки, тому для підготовки майбутнього актора-вокаліста, здатного працювати не тільки в театральних, а й у концертних закладах як соліст-вокаліст, необхідною є інтеграція в професійну підготовку спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”.

Введення цієї спеціалізації розраховано на студентів-акторів, які мають потенційні вокальні здібності, музичну освіту (середню, середньо-спеціальну) та практику вокальної виконавської діяльності. Враховуючи гостру потребу в таких спеціалістах (акторах-вокалістах), які досконало володіють техніками вокального мистецтва, кафедра акторської майстерності Запорізького національного університету розробила та запровадила комплекс навчально-методичних дисциплін спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”: “Постановка голосу (вокального)”, “Теорія вокальної педагогіки”, “Сольфеджіо”.

Упровадження спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний” спрямовано на максимальний професійний розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських навичок студента; оволодіння студентами складними за формою, жанрами, стилем виконання, вокальною технікою, драматургією вокальними творами; застосування засобів виразності вокального мистецтва у виконавській діяльності майбутнього актора; усвідомлення студентом значення й ролі психологічних властивостей у формуванні вокального голосу актора.

За змістовим наповненням спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний”:

- розширює знання, вміння, навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у співочій діяльності майбутніх фахівців;
- дає можливість сформувати й розвинути вокально-технічні навички голосу кожного студента до вокально-професійного рівня;
- готує до самореалізації творчу особистість засобами вокального мистецтва;
- сприяє розвитку вокально-виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

Для формування вокальної майстерності майбутнього актора необхідні знання з теорії та методики вокальної педагогіки, методики відпрацювання вокально-технічних прийомів, будови вокального голосу, психології вокальної діяльності та поєднання цих знань із практичними навичками, які забезпечує дисципліна “Теорія вокальної педагогіки”.

Дисципліна “Теорія вокальної педагогіки” є теоретичним підґрунтям для практичного оволодіння вміннями вокальної майстерності та сприяє професійному розвитку й творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру. Програма курсу відповідає навчальному плану

за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”. Вона розрахована на 2 роки навчання (7–10-й семестри) і включає 7 модулів:

1. Вокальний голос та його якості. Склад голосового апарату актора-вокаліста як “професійного інструмента”.
2. Нейрофізіологія вокального процесу.
3. Роль та значення психологічних процесів під час формування вокально-технічних навичок.
4. Гігієна актора-вокаліста. Профілактика професійних захворювань.
5. Педагогічні методи застосування вокальних навичок майбутнього актора.
6. Історичний огляд становлення вокальних шкіл.
7. Самоконтроль емоційного стану актора-співака.

Метою дисципліни “Теорія вокальної педагогіки” є формування професійно-вокального тезаурусу фахівця. Завданнями цієї дисципліни є: вивчення історичних етапів розвитку вокального мистецтва та вокально-педагогічних шкіл (італійської, французької, німецької, російської, української); ознайомлення з персоналіями та творчими шляхами видатних світових вокалістів; засвоєння теоретичних положень вокальної педагогіки. У процесі вивчення дисципліни майбутній фахівець повинен:

- засвоїти технологію використання засобів виразності вокального мистецтва у виконавській діяльності майбутнього фахівця;
- з’ясувати значення психологічних процесів при формуванні вокального голосу актора;
- сформувати психокорекцію вокально-виконавської діяльності.

Зміст навчальної дисципліни “Постановка голосу” має практично-виконавську спрямованість та формує знання, уміння, навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у професійній діяльності майбутніх акторів. Програма цього курсу відповідає навчальному плану за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”; вона розрахована на 2 роки навчання (7–10-й семестри), складається з 6 навчальних модулів:

1. Вокальна техніка, її складність; методи її застосування.
2. Виконання жанрів, стилів та форм вокальної музики.
3. Режим дня актора-вокаліста.
4. Професійно-виконавська майстерність, виразність та артистизм у процесі виконання сольної програми.
5. Технологія використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора.
6. Практичні навички використання вокальних творів із супроводом.

Вивчення дисципліни “Постановка голосу” передбачає знання з таких курсів: “Вокал” (1–4-й роки навчання), “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті” (1–2-й роки навчання), “Вокал та вокальний ансамбль” (3–4-й роки навчання), “Сценічна мова” (I–V курси), “Майстерність актора” (I–V курси). Міра втручання педагога в роботу студента корегується на кожному занятті та визначається, по-перше, рівнем підготовленості студента.

нта, по-друге, глибиною підходу до розкриття закономірностей конкретного вокального твору в умовах заняття з вокалу.

У результаті вивчення дисципліни “Постановка голосу” студент повинен знати: жанри, стилі та форми вокальної музики; будову голосового апарату; гігієну голосу та профілактику захворювань голосового апарату; відрізняти характер звуковедення, звукоформування, вокальні штрихи, манеру виконання (академічну, естрадну, народну); класифікацію голосів; вокальну орфоєпію.

Після вивчення курсу “Постановка голосу” студент повинен оволодіти такими вокально-технічними навичками:

- досконале інтонування мелодії;
- правильне застосування вокального дихання;
- використання єдинорегістрового способу звукоформування;
- використання різноманітних штрихів (характер звуковедення);
- застосування у співі динамічних відтінків, філірування звуку голосу;
- передача художнього образу засобом перевтілення;
- уміле використання під час співу емоцій, темпераменту, міміки, жестикуляції для розкриття певного образу.

Дисципліна “Сольфеджіо” спрямована на формування практичних навичок використання теоретичних аспектів музичної мови у вокально-виконавській діяльності майбутнього актора, а саме:

- досконалого інтонування мелодії, виконання метроритмічних особливостей вокального твору;
- аналізу музичних форм вокальних творів для розкриття художнього образу;
- написання музичного диктанту для формування вміння переведення слухових музичних прикладів у знакову нотну систему;
- гармонійного слуху для виконання вокальних творів *a capella*, дво-, триголосних ансамблевих творів;
- аналізу гармонійних функцій вокальних творів для створення власного акомпанементу.

Програма цього курсу відповідає навчальному плану за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”; вона розрахована на 2 роки навчання (7–10 –й семестри), складається з 4 навчальних модулів:

1. Розвиток музичної пам’яті. Практичні вправи з розвитку музичної пам’яті актора-вокаліста.
2. Форми вокальних творів та їх значення для розкриття художнього образу.
3. Значення та роль гармонійних функцій у тональності.
4. Застосування засобів виразності музичної мови у вокально-виконавській діяльності актора-вокаліста.

Поєднання теорії та практики в процесі підготовки майбутнього актора-вокаліста гармонізує професійний розвиток майбутнього фахівця, що виявляється у професійному володінні співочим голосом, прагненні кож-

ного студента до сформованості вокально-технічних навичок, а також в емоційному задоволенні від процесу навчання та виконавської діяльності. Це зумовлює необхідність у посиленні уваги до розвитку професійно значущих якостей вокального голосу, насамперед, розширення діапазону вокального голосу, досконалого оволодіння “співочим диханням”, польотності голосу, відчуття стилю, жанру, що забезпечується на індивідуальних заняттях з дисципліни “Постановка голосу”. Практичне застосування вокальних умінь та навичок супроводжується емоційним задоволенням, яке викликає почуття радості від отриманого результату та бажання подальшого вокального розвитку на основі власного досвіду.

**Висновки.** Таким чином, ефективне розв’язання проблеми формування вокальної майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру в процесі вокальної підготовки залежить від створення зазначеної педагогічної умови. Педагогічними умовами продуктивності процесу вокальної підготовки акторів у системі фахової освіти можуть бути обставини, що сприяють розвитку творчої активності, реалізації творчого підходу до вирішення проблеми вокальної підготовки, активізації потенціалу особистості студента, забезпеченню позиції активних суб’єктів діяльності.

**Список використаної літератури**

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В.Г. Антонюк. – К. : Віпол, 2007. – 174 с.
2. Антонюк В.Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк: наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 1998. – 148 с.
3. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособ. для студ. муз. фак. педвузов / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 413 с.
4. Гребенюк Н.Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.02 / Н.Є. Гребенюк ; Київська держ. консерваторія ім. П.І. Чайковського. – К., 1994. – 179 с.
5. Левин В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 154 с.
6. Левчук Л.Т. Эстетика / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, Д.Ю. Кучерюк. – К. : Вища шк., 2005. – 431 с.
7. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема : монографія / Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.07.2013.*

---

**Гринь Л.О. Интеграция в профессиональную подготовку будущего актера музыкально-драматического театра специализации “Сольное пение: академическое и эстрадное”**

*В статье подчеркивается, что вокальное искусство является главенствующим в овладении разновидностей деятельности будущего актера музыкально-драматического театра. Для обеспечения эффективности использования вокального искусства в профессиональной подготовке будущего актера необходимо создать условия, которые бы способствовали формированию вокального мастерства.*

**Ключевые слова:** интеграция, теория вокальной педагогики, сольфеджио, гигиена голоса, профилактика заболеваний.



### **Grin L. Integration in professional training of future actor musical drama theatre of specialization “Solo singing: academic and pop”**

*Vocal Arts is leading in the capture of future varieties actor musical drama theatre. The article examines the nature and significance of one of the teacher’s condition using the vocal art in the training of future actor – integration into the training of future actor specialization “Solo singing: academic and pop”. Vocal training student in “Dramatic art” in the university doesn’t give full opportunity to prepare a specialist who can exercise their skills in musical theatre. Structure of vocal training includes courses cycle of fundamental and professionally oriented subjects that the number of hours the students form a general idea of the use of vocal art in professional activity of future talent. Therefore, for the preparation of future actor – singer who can work not only in theater but also in institutions concert as a soloist-vocalist needed is the integration of training specialization “Solo singing: academic and pop”.*

*The author notes that the introduction of this specialization is intended for students of actors who have the potential vocal ability, music education (high, medium-specific) and the practice of vocal performance. Implementation of specialization “Solo singing: academic and pop” is aimed at the maximum professional development and technical vocal and artistic and performing skills of students.*

*The article states that to form the vocal skills of an actor requires knowledge of the theory and techniques of vocal pedagogy, vocal voice structure, psychology and combine this knowledge with practical skills that ensure discipline “Theory of vocal pedagogy”. Contents of the course “Production Voice” is performing practical orientation and forms of knowledge, skills, vocal skills to solve technical problems in the future careers of actors. Discipline “Sol-fa” is aimed at development of practical skills in using the theoretical aspects of musical language in vocal and performance of future actor, namely, perfect intonation tunes performance metrorythmic features vocal work, analysis of musical forms of vocal works for the disclosure of the image, analysis of harmonic functions vocal pieces to create your own accompaniment.*

*The author highlights that the combination of theory and practice in the preparation of future actor-singer harmonizes future professional development specialist who is in possession of a professional singing voice, aspiration of every student to the formation of vocal and technical skills as well as emotional satisfaction from learning and performing activities. Thus, an effective solution to the problem of forming the vocal skills of the actor Music and Drama in the vocal training depends on the origination of this educational environment.*

**Key words:** *integration, theory of vocal pedagogy, solfeggio, hygieology of vois, disease prevention.*

## КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті виявлено генезис поглядів на професіоналізм педагога в історії суспільної та філософсько-педагогічної думки; обґрунтовано теоретичні засади його дослідження; здійснено компаративний аналіз розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи.*

*Уточнено поняття професіоналізму викладача як соціально-педагогічного явища та психолого-педагогічного феномену, доведено його категоріальний статус. Зазначено, що наведені характеристики мають інтегрований, цілісний характер і є продуктом професійної діяльності в цілому.*

**Ключові слова:** професіоналізм, педагогічний професіоналізм, викладач, професійна діяльність.

Цілком закономірно, що сучасний інтенсивний соціум щоденно висуває нові вимоги до особистості. Нині (власне, як і раніше) прогресивність будь-якого суспільства визначається рівнем розвитку особистості. Саме цей чинник є головним рушієм подальшого прогресу. А розвиток особистості, у свою чергу, забезпечується саме освітою.

Дійсно, як зазначає В. Кремень, “для суспільств, що намагаються бути конкурентоспроможними, зорієнтованими на майбутнє, освіта разом з наукою стають найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності, тому що в умовах глобалізації зростає конкурентність як в економічній, так і в інших сферах, і місце кожної країни в цій конкуренції визначається наукою як сферою, що продукує нові знання, і освітою, що олюднює знання, робить їх діяльними” [4, с. 2].

У зв'язку з тим, що сучасній цивілізації притаманний інноваційний тип прогресу, виникає гостра необхідність готувати людину, яка буде жити і діяти в динамічному, постійно змінюваному середовищі, тобто має бути конкурентоспроможною. І тут перед освітою постає ряд запитань. Яким сьогодні має бути сучасний викладач вищого навчального закладу? Скільки часу йому потрібно, щоб стати справжнім професіоналом? Як закласти в собі якісний фундамент мотиваційного, світоглядного, ціннісного гатунку, що визначає основу педагогічного професіоналізму?

Відповідно, доцільним постає питання вивчення наукового феномену та компаративного аналізу розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи, що і є **метою статті**.

Незаперечним є той факт, що надпотужним механізмом оновлення вищої освіти України є наявність у вищих навчальних закладах неординарних викладачів, яким притаманні принципово нові підходи до розуміння й оцінювання особливостей високопродуктивності своєї педагогічної діяльності, протилежних традиційним стереотипам професійної свідомості.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що науковці приділяють належну увагу проблемі педагогічного професіоналізму викладача, зокрема таким її аспектам, як:

- педагогічна майстерність викладача вищої школи (І. Зязюн, А. Кузьмінський, С. Рудишин, Н. Тарасевич, А. Сущенко, Т. Сущенко);
- психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (О. Гура);
- компетентісно орієнтоване управління підготовкою майбутніх викладачів ВНЗ (І. Драч);
- формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи (Р. Цокур);
- теоретичні і методичні засади формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ (О. Черепехіна);
- розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти (Б. Дьяченко);
- психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (В. Панчук);
- педагогічні аспекти професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти (М. Войцехівський);
- організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу (В. Степашко);
- методологічні основи розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищого навчального закладу (Н. Гузій, М. Рудіна, Т. Федірчик);
- професіоналізм особистості в психологічному вимірі (Е. Зеєр, Т. Кирпенко, Н. Пряжников, В. Слободчиков);
- педагогічні умови професійної адаптації викладача (В. Бурукіна, С. Вдович, О. Діденко, І. Облес);
- формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів (В. Ісаченко, І. Сушик).

У зв'язку з пріоритетним значенням для нашого дослідження виступає поняття “професіоналізм”, розглянемо його більш детально.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує професіоналізм як “оволодіння основами і глибинами якої-небудь професії” [2, с. 62].

У Педагогічному словнику знаходимо дещо інше тлумачення вищезначеного поняття: “професіоналізм – це висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності. Професіоналізм спеціаліста виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації творчої активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва та культури. Передумовою досягнення професіоналізму є високий розвиток професійно важливих якостей особистості, її спеціальних здібностей” [8, с. 136].

Словник-довідник з професійної педагогіки подає таке тлумачення професіоналізму професійної діяльності: “осмислене, індивідуальне, суспільно обумовлене позитивно-емоційне реагування, а його компоненти (професіона-

лізм знань, спілкування і самовдосконалення) проявляються у потребі глибокого їх осмислення, трансформування відповідно до поданих суспільних еталонів та їх реалізації на практиці. Педагогічна праця пронизує сплав розумових дій з емоціями. Отримуючи деяку інформацію про зміст, сутність професіоналізму педагогічної діяльності, суб'єкт аналізує її на емоційному й когнітивному рівнях, відбираючи необхідне для практичної роботи, а також задовольняючи у тій чи іншій мірі свою потребу у творчості” [10, с. 229].

Цей же підхід реалізовано у Соціально-педагогічному словнику, проте з деякими змінами. Наведено таке основне значення цього терміна: “сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у людині в процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв’язання складних професійних завдань” [11, с. 203].

Зазначимо, що у праці А. Маркової “Психологія професіоналізму” [7] цілісно розглянуто розуміння професіоналізму, виділено його складові – мотиваційну та операційну сфери, намічено критерії, рівні, етапи, ступені просування особистості до професіоналізму, визначено чинники, що сприяють чи перешкоджають професійному зростанню.

Згідно з її теорією, професіоналом можна вважати людину, яка оволоділа нормами професійної діяльності, професійного спілкування і здійснює їх на високому рівні, здобуваючи професійну майстерність, дотримуючись професійної етики, відповідно до професійних ціннісних орієнтацій; яка змінює і розвиває свою особистість та індивідуальність засобами професії; прагне зробити творчий внесок до професії, збагачуючи її досвід; прагне і вміє викликати інтерес суспільства до результатів власної професійної діяльності, сприяє підвищенню ролі й престижу своєї професії в суспільстві з урахуванням нових вимог суспільства до неї [7, с. 254].

Деякий інший підхід закладено у працях російської дослідниці Н. Кузьміної. На її думку, професіоналізм характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Оскільки будь-яка діяльність є вирішення незліченної низки завдань, професіоналізм у ній виражається, насамперед, в умінні виділяти завдання, їх формулювати, застосувати методологію і методи спеціальних наук для постановки діагнозу і прогнозу у вирішенні завдань, оцінювати й вибирати методи, найбільш відповідні для їх вирішення. Найважливішим показником якості підготовки фахівця у ВНЗ є професіоналізм у вирішенні спеціальних завдань, тобто у сфері інтелектуальної діяльності і творчості (професійній евристиці) [5, с. 49].

Узагальнене означення професіоналізму педагога є доцільним, особливо під час розв’язання професійних завдань. Як наголошує Н. Кузьміна, це дає змогу більш організовано здійснити зазначений процес розвитку, оскільки на його різних етапах будь-який із видів може домінувати: поперше, інтенсивний розвиток умінь гальмуватиметься, якщо від його рівня будуть відставати відповідні йому психологічні професійно важливі якості;

по-друге, випереджальний розвиток професійно важливих якостей уможливає засвоєння нових умінь або підвищення ефективності уже існуючих; по-третє, так може тривати доти, поки не відбудеться рівнева відповідність та їх гармонійне поєднання [6].

До професіоналізму діяльності належать висока професійна кваліфікація і компетентність, різноманітність навичок і знань. Професіоналізм особистості включає високий рівень професійно важливих та особистісно-ділових якостей, креативність, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток. На кожному з етапів становлення особистості професіонала присутній компонент, який є внутрішньою спонукою людини до діяльності – її мотивація. Разом з іншими складовими, що входять до професіоналізму особистості, мотивація є одним з базових і центральних елементів, що спрямовує людину, просуває її до мети, сприяє її розвитку, досягненню найвищого рівня професіоналізму. А. Бодальов відзначає, що справжній професіоналізм завжди поєднується із сильною й стійкою мотивацією на здійснення певної діяльності та на досягнення в ній унікального, неординарного результату [1].

Саме в психології праці психологія професіоналізму існує як самостійний науковий напрям. Проте й досі відсутні чіткі визначення цього поняття. Наприклад, ототожнюються поняття професіоналізму та професійної майстерності. *Майстерність* у психології праці розуміють як властивість особистості, набуту досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу. Так, вивчаються умови та закономірності, зміни психіки людини в процесі сходження до вершин професіоналізму; визначення потенціалу людини. Психологічною умовою розвитку професіоналізму є усвідомлення актуальних суперечностей між умовами праці та цілями діяльності, наявними ресурсами фахівця і необхідністю підвищення своєї кваліфікації, самовідношенням до себе як до суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Усвідомлення сенсу і цінностей своєї професійної діяльності є ядром професіоналізму і лежить в основі дій професіонала як суб'єкта щодо зміни діяльності, вирішенню завдань, що з'явилися, створює можливість корегувати мотиви діяльності, стимулює потребу в професійному самовдосконаленні [3].

Наукове осмислення категорії професіоналізму в психолого-педагогічній площині дає змогу стверджувати, що поняття “майстерність” трактується вужче (високий фаховий рівень викладача, його загальна культура та педагогічний досвід), а вже на основі цього синтезу відбувається формування професіоналізму діяльності й особистості, а тому вищезазначене поняття є складовою категорії “професіоналізм”.

Зазначимо, що цілком логічним виявляється той факт, що професіоналізм викладача тісно взаємопов'язаний з педагогічною творчістю. Професіоналізм педагога як творчий процес, на думку Т. Сущенко, є “особливим видом буття, що несхожий на всі інші. Він створює дещо досконале в собі і досягає в творчості лише власної відповідальності. Феномен професіоналі-

зму викладача полягає в тому, що педагог удосконалює себе, торкаючись внутрішнього світу своїх вихованців. Намагаючись сприяти розвитку тих, кого навчає, вчитель розвивається сам як особистість. Особливістю професіоналізму педагога як творчої особистості є те, що безліч унікальних життєвих ситуацій і проблем він розв'язує, завдячуючи своїм унікальним творчим якостям вихователя [12, с. 241].

У контексті розв'язання порушеної проблеми розглянемо деякі західні концепції педагогічного професіоналізму, подані Л. Пуховською. Справа в тому, що за західною традицією термін і поняття “професія” (“profession”) використовується переважно щодо престижних занять у галузі медицини, права та архітектури. Що стосується інших видів спеціалізованої діяльності людини, то для їх означення широко вживається термін “calling” та “vocation” у сенсі майстерного володіння певним комплексом умінь. Як зазначає українська дослідниця порівняльної педагогіки, у другій половині ХХ ст. західні вчені не раз робили спроби синтезувати й обґрунтувати певний спектр критеріїв, які регламентують професійну діяльність і професію як таку. Однією із найбільш вдалих спроб у цьому напрямі, за визнанням науковців, є обґрунтована Е. Хойлі “ідеальна модель професії”. Вона включає такі критерії:

1. Поняття “професія” пов'язується з видами діяльності, які репрезентують провідну соціальну функцію.
2. Виконання цієї функції вимагає високого рівня майстерності.
3. Майстерність виявляється як у стандартизованих, так і в нових нетипових ситуаціях діяльності.
4. Крім знань, які отримані через досвід (так званих “рецептурних знань”), необхідні певні систематичні знання; їх здобуття потребує досить тривалого періоду навчання в системі вищої освіти.
5. Під час навчання і професійної підготовки здійснюється інтеграція (соціалізація) в професійній цінності.
6. Професійні цінності мають тенденцію до центрування на інтересах замовників, або клієнтів (clients), а також на визнанні вищості цих інтересів; до певної міри вони відбиваються в етичному коді професії.
7. Вихід на практичні рішення в різних нестандартних ситуаціях на основі застосування умінь, що базуються на знаннях, вимагає свободи для власних суджень і дій професіонала.
8. У зв'язку зі спеціалізацією професійної практики організовані професії повинні мати: сильний вплив на формування громадської думки та політики; високий рівень контролю щодо професійної відповідальності; високий рівень автономії членів професії стосовно держави.
9. Тривалий термін професійної підготовки й освіти, відповідальність, центрування на інтересах замовників обов'язково винагороджуються прес-тижем професії та відповідним рівнем заробітної плати [9, с. 10–11].

**Висновки.** Отже, конкретизація сутності й вияв діалектичного взаємозв'язку понять “професіоналізм” і “професійна майстерність” дають

змогу зазначити, що саморозвиток фахівця детермінується зсередини особистісною потребою. А отже, розвиток професіоналізму його діяльності має здійснюватись, насамперед, за рахунок пробудження внутрішніх сил і резервів особистості, саме тих базисних новоутворень у вигляді професійно важливих якостей і вмінь, які входять до структури акмеологічних інваріантів професіоналізму. Тому квінтесенцією професійного саморозвитку викладачів є усвідомлення ними необхідності змін, перетворення власного внутрішнього світу, пошуку нових шляхів і можливостей самоздійснення в педагогічній діяльності.

Зважаючи на термінологічну багатоманітність, ми на основі узагальнення отриманих результатів уточнили конструкт “педагогічний професіоналізм”, який розглядаємо як:

- ієрархію професійних умінь, оволодіння якими забезпечує високі результати навчальної діяльності вихованців;
- високий рівень психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у поєднанні з відповідною педагогічною культурою викладача;
- процес набуття педагогами відповідних знань, умінь, навичок та розвиток особистісних рис, що впливають на ефективність викладацької діяльності та здатність професіонала до неперервної освіти;
- комплекс особистісних властивостей людини, який дає їй змогу стабільно досягати позитивних результатів у певному виді діяльності шляхом використання оптимальних алгоритмів розв’язання професійних завдань на основі самореалізації суб’єкта діяльності;
- особистісне новоутворення, тобто набути в результаті педагогічної діяльності професійну культуру та сформовану професійну самосвідомість;
- наявність у суб’єкта високого професійного і соціального статусу, системи особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійної націленості на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення.

#### **Список використаної літератури**

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : АСТ, 1998. – 168 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В.А. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
3. Кархалев И.В. Развитие правовой компетентности – путь к профессионализму. Психологический аспект [Электронный ресурс] / И.В. Кархалев // Вестник ДИТУД. – 2004. – № 2. – Режим доступа: <http://www.ditud.ru/gsdll/cgi-bin/library.exe?e=d->.
4. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Шлях освіти. – № 4. – 2010. – С. 2–4.
5. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьмина ; [под ред. Н.В. Кузьминой] // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л., 1970. – С. 47–61.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 243 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.

8. Педагогический словарь / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
9. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л.П. Пуховська // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал. – Х. : НТУ"ХП", 2000. – С. 7–14.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А.В. Семенової]. – О. : Пальміра, 2006. – 362 с.
11. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В.В. Радула]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
12. Сущенко Т.И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы / Т.И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Харків : НТУ "ХП", 2010. – Вип. 27 (31) : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 237–245.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2013.

---

**Дубревский Ю.М. Компаративный анализ особенностей развития педагогического профессионализма в теории и практике высшего образования**

*В статье выявлен генезис взглядов на профессионализм педагога в истории общественной и философско-педагогической мысли; обоснованы теоретические основы его исследования; осуществлен компаративный анализ развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы.*

*Уточнено понятие профессионализма преподавателя как социально-педагогического явления и психолого-педагогического феномена, доказан его категориальный статус. Акцентировано, что данные характеристики носят интегрированный, целостный характер и являются продуктом профессиональной деятельности в целом.*

**Ключевые слова:** профессионализм, педагогический профессионализм, преподаватель, профессиональная деятельность.

**Dubrevsky Y. Comparative analysis of the features pedagogical professionalism in the theory and practice of higher education**

*Based on the analysis of best educational thought and social practices identified in the history of the genesis of the developed views on the nature, mechanisms, high-quality background of pedagogical work.*

*In article the genesis of sights on professionalism of an educator in a history of public and philosophy-pedagogical ideas is analyses, the principles of its research are justified. Concepts of professionalism of an educator is updated as social-pedagogical and psychology-pedagogical phenomenon, its categorial status is proved. The essence, contents and structure of pedagogical professionalism are defined, the theoretical model is worked out.*

*Grounded theoretical basis of research professionalism of the teacher in terms of general scientific and modern of approaches to develop a comprehensive and holistic understanding of the spirit and assumptions forming.*

*Analyzed the conceptual apparatus of the theory of professional pedagogical work, clarified the concept of teacher professionalism as a social and pedagogical conditions and psycho-pedagogical phenomenon, proved his categorial status. The attention is that these features are integrated, holistic in nature and are the product of the occupation as a whole.*

*Determined by the nature and content of teacher professionalism. The features of the subject area and the specifics of the essential teaching of the teacher as a factor in the formation of his professionalism in line with current trends in the development of theory and methods of professional pedagogy.*

**Key words:** professionalism, teaching professional, teacher, professional activity.



## ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті розглянуто різні визначення понять “компетентнісний підхід”, “компетентність”, “компетенція”, “професійна та фахова компетентності” і значення їх формування в навчальному процесі. Відомо, що на сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується інтеграцією України в європейські політичні та економічні структури й формуванням загального освітнього простору, особливо важливими стають питання перегляду критеріїв і стандартів у сфері підготовки кваліфікованих фахівців для всіх галузей діяльності, у тому числі й авіації.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна та фахова компетентності, підготовка курсантів льотних навчальних закладів.

Проблема формування фахових компетентностей пілотів стала частиною комплексної проблеми ефективності роботи, безпеки польотів, пов'язаної з людським чинником. З вини пілотів останнім часом відбувається до 90% авіаційних пригод, основною причиною яких фахівці називають недостатній рівень практичних навичок і вмій, професійного мислення пілотів. Гостро постає питання про професійну надійність льотного складу в екстремальній ситуації та про вдосконалення компонентів професійної компетентності пілотів як складової їх надійності.

Професійна надійність авіафахівця залежить від рівня інтелектуального розвитку курсанта льотного навчального закладу та формується в процесі теоретичної підготовки, а саме ґрунтового оволодіння профільними та загальноосвітніми дисциплінами, і безпосередньо залежить від сформованого вміння застосовувати отримані теоретичні знання на практиці.

Процес підготовки майбутніх спеціалістів зумовлений багатьма факторами. Сьогодні виникає необхідність порушити питання про формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності в процесі вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема фізики та математики.

У педагогічній науці наявні дослідження різних аспектів компетентнісного підходу в освіті: розуміння поняття “професійна компетентність” як складного багатовимірного феномену (М. Волошина, О. Дахін, Б. Ельконін, Дж. Равен, П. Третьяков, С. Шишов та ін.), розкриття змісту цього поняття (В. Бездухов, А. Маркова, С. Мишина, О. Правдіна та ін.), моделювання процесу формування (В. Болотов, В. Введенський, В. Серіков та ін.), визначення основних видів професійної компетентності (І. Зимня, Г. Селевко, П. Третьяков, Т. Шамова, В. Ягупов та ін.), формування її різних видів у майбутніх фахівців, а також удосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко,

В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошина, Т. Добутько, Б. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, В. Сериков, А. Тубельський та ін.).

Незважаючи на наявні здобутки у розв'язанні проблеми формування фахових компетентностей майбутнього пілота, практика викладання свідчить про необхідність підвищення якості оволодіння курсантами предметами з циклу фундаментальних дисциплін. Як показує проведений аналіз науково-педагогічної літератури, отримання базових і спеціальних професійних знань та тренажерної підготовки є необхідними, але недостатніми умовами становлення майбутнього авіаспеціаліста. Зазначене можна вважати надбудовою системи підготовки курсантів, базисом якої є вивчення фундаментальних дисциплін. Останні формують понятійний апарат, необхідний для розуміння та засвоєння матеріалу, що викладається на профільних дисциплінах.

*Метою статті* є аналіз наукових підходів до визначення понять “компетентнісний підхід”, “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність” та її складової “фахова компетентність”.

Вивчивши широке коло досліджень у сфері формування компетентностей, ми зробили висновок, що наразі не існує чіткого підходу до визначення таких дефініцій, як “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність” та “фахова компетентність”.

В аналізі застосування компетентнісного підходу зазначено, що його впровадження передбачає заміну усталеної тріади “знання – уміння – навички” більш сучасним набором компетентностей, які формуватимуться у студентів на основі оновленого змісту в процесі діяльності [2]. Компетентнісний підхід забезпечує поєднання професійної освіти та потреб ринку праці, замовлень на освіту з боку роботодавців. Тобто компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти [3].

Г. Селевко визначає компетентнісний підхід як поступову переорієнтацію освітньої парадигми зі знань на формування навичок для створення умов оволодіння комплексом компетенцій, що визначають рівень готовності фахівця до професійної діяльності [6].

На думку В. Байденка [1], тенденція руху “від поняття кваліфікації до поняття компетенції” виражається в посиленні когнітивних та інформаційних основ у сучасному виробництві, яке не може визначатися лише традиційним поняттям професійної кваліфікації. Більш актуальним стає поняття компетентності. Новий тип економіки ставить нові вимоги до випускників навчальних закладів, серед яких усе пріоритетнішими стають вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексуючих, самоорганізуючих, моральних основ, які дають змогу успішно організувати діяльність у широкому соціально-економічному, культурному контекстах.

Існують різні підходи до визначення “компетентності” та “компетенції” в освіті.

В. Плохій визначає компетентність як інтегральну характеристику рівня можливостей і здібностей працівника до реалізації свого професійного потенціалу, знань і особистісних якостей в умовах реальної діяльності та постійної

адаптації до швидкоплинних змін зовнішнього середовища, вимог робочого місця та сфери, на яку поширюються його діяльність і повноваження [5, с. 16].

Науковці М. Хослтед і Т. Орджі вважають компетенції важливими результатами освіти, що повинні бути сформовані в усіх, хто навчається, пронизувати всі предмети, проходити через усі рівні освіти і розроблятися на високому рівні. При цьому ключові компетенції – не окрема частина навчального плану, вони інтегровані до його змісту. Так, у процесі викладання математики або будь-якої іншої дисципліни можна розвивати інформаційну, комунікативну та мовну компетенції [7, с. 24–27].

О. Чабан стверджує, що поняття “компетентність” ширше, ніж поняття “кваліфікація” [8, с. 10]. Воно визначає не лише професійні знання, навички і досвід за певним фахом, а і ставлення до справи, певні (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в певній робочій обстановці, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання, що належить до цієї діяльності [9, с. 11].

Отже, компетентним можна назвати робітника, який з точки зору загальних тенденцій розвитку і вимог виробництва, а також конкретних обставин отримує найкращий результат. Звісно, що для цього йому потрібна певна база знань, умінь, навичок, світоглядних ідей, інтересів, якостей тощо.

Значного поширення у світовому освітньому просторі набули ідеї американського педагога Е. Шорта, який присвятив проблемі компетентності багато ґрунтовних досліджень. (“Переосмислення явища компетентності” [14], “Компетентність: дослідження значення та використання в освіті” [12], “Концепція компетентності: її правильне та неправильне використання в освіті” [13] тощо). Дослідник наводить наукове визначення понять “компетентність”, “компетентний”, “компетенція”, “компетенції”, а також обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності.

Відповідно до першої концепції компетентність тлумачиться як поведінка або дія, тому розуміння компетентності в її межах пов’язується із набуттям людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру. Наступна концепція компетентності розглядає володіння знаннями, вміннями та навичками. При цьому людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало знаючи свою діяльність. Суть концепції полягає в тому, що людина послуговується різноманітністю своїх знань і навичок для визначення, яку саме діяльність здійснювати і як має проходити цей процес.

За третьою концепцією компетентність виступає як “ступінь або рівень здібностей, що офіційно вважається достатнім”. Відповідно до четвертої концепції компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини. Мета концепції – визначити характерні ознаки компетентності в цілому. Основу цього розуміння становить визначення природи тієї чи іншої властивості, а також бажаність її для людини. На основі таких даних про людину можна охарактеризувати її як компетентну або некомпетентну.

В. Ягупов [11] виокремлює такі основні характеристики компетентності будь-якого випускника професійного навчального закладу, які, на нашу думку, у повною мірою притаманні й випускникам льотних навчальних закладів:

1) ціннісно-мотиваційна готовність, тобто сформованість професійних і фахових ідеалів, цінностей, настанов, мотивів і ставлень особи до майбутньої професії та фаху, до самого себе як до професіонала та фахівця;

2) інтелектуальна підготовленість (когнітивна характеристика), тобто набуття певної сукупності теоретичних і практичних знань, на основі яких відбувається, з одного боку, формування праксеологічної основи професійної діяльності, а з іншого – практичне мислення як фахівця;

3) діяльнісна здатність (праксеологічна характеристика) – це сукупність професійних практичних навичок, умінь і здатностей, необхідних для професійної діяльності;

4) професійні та фахові здатності – це сукупність професійно важливих і фахових якостей, яка необхідна особі для професійної діяльності як професіоналу та фахівцю;

5) суб'єктна – це інтегральна характеристика, оскільки, з одного боку, вона об'єднує всі вищевикладені аспекти в унікальне єдине ціле, яке характерне тільки для конкретної особи та конкретного фахівця, а з іншого – від її сформованості залежить актуалізація інших – інтелектуального, діяльнісного, професійного та фахового, професійне становлення, а також професійна діяльність особи як професіонала та фахівця.

Вони взаємодоповнюють один одного, сприяють їх комплексному і системному прояву, за необхідності можуть компенсувати недостатню сформованість певних показників професійної компетентності фахівця. При недостатній сформованості одного з них фахівець неспроможний досягати основної мети своєї професійної діяльності, системно і комплексно реалізовувати основні свої посадові компетенції. Проте суб'єктний компонент здатний декомпенсувати певні недоліки окремих компонентів професійної компетентності.

Основними видами професійної компетентності Т. Шамова [10] вважає: спеціальну (фахову), яка пов'язана з безпосередньою управлінською діяльністю; соціальну, що реалізується у вмінні працювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати; та особистісну – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності, вміння організувати свою працю та оволодіння лідерськими якостями в сукупності з харизмою.

О. Петрук [4] розділяє професійну компетентність на чотири основних рівні:

1. Фахова компетенція – знання, уміння, навички, досвід, необхідні для виконання певних службових завдань.

2. Ділова компетенція – організованість, ініціативність, ефективність, працьовитість, що сприяють реалізації службових завдань.

3. Морально-психологічна компетенція – самооцінка, справедливість, об'єктивність, культура поведінки тощо як необхідний фактор самоорганізації фахівця.

4. Інтелектуальна компетенція – загальна ерудиція, уміння аналізувати явища в різних сферах життя, володіти методологією та навичками прийняття оптимального рішення.

Деякі науковці, розглядаючи поняття “фахова компетентність”, надають такі її визначення:

- підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією в межах певної спеціальності;

- набір фахових знань персоналу організації, необхідних для вирішення соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах цілей, поставлених перед організацією;

- здатність до освітньої діяльності на основі знань, набутих умінь, відповідно до суспільних вимог та ціннісних орієнтацій.

**Висновки.** З огляду на вищезазначене, поняття “фахова компетентність” визначається нами як складова професійної компетентності та характеризує підготовленість конкретного фахівця до розв'язання певних завдань. Разом з тим, поняття “компетентнісний підхід”, “компетенція” і “компетентність” взаємопов'язані, одне впливає з іншого. Ознаки сформованої фахової компетентності виявляються в процесі професійної діяльності фахівця; характеризують міру включення фахівця як суб'єкта професійного буття у професійну та фахову діяльність; демонструють його здатність і готовність працювати на певному рівні згідно з посадовими обов'язками, а також певний фаховий потенціал, який може бути перенесений на інші сфери професійного буття.

Наразі аспект формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів надзвичайно важливий у контексті перебудови всієї системи вищої авіаційної освіти та вимагає подальшого поглибленого дослідження із застосуванням сукупності таких компонентів педагогічних умов для вивчення фундаментальних дисциплін, фізики та математики зокрема, як мотивація до самостійної роботи, пізнавальний інтерес, уміння розуміти та застосовувати отримані знання, формування фундаментальних знань випускника у взаємозв'язку з майбутньої професією.

#### **Список використаної літератури**

1. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму заседанию методологического семинара / В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с.

2. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2006. – 209 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 110 с.

4. Петрук О.М. Банківська справа : навч. посіб. / О.М. Петрук ; за ред. д. е. н., проф. Ф.Ф. Бутинця. – К. : Кондор, 2004. – 461 с.
5. Плохий В.С. Инновационный подход к модернизации модульной системы профессионального обучения на основе концепции компетентности / В.С. Плохий // Проблемы розробки та впровадження модульної системи професійного навчання (модуль 2001) : зб. наук. пр. – К. : Наук. світ, 2001. – С. 16–28.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4.
7. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 24–27.
8. Чабан А.С. Повышение профессиональной компетентности: ведущая тенденция развития подготовки рабочих кадров на современном этапе / А.С. Чабан // Проблемы розробки та впровадження модульної системи професійного навчання : зб. наук. пр. – Х., 1999. – С. 9–15.
9. Чабан А.С. Устранение “квалификационных барьеров” на пути профессионального роста (из международного опыта) / А.С. Чабан // Проблемы розробки та впровадження модульної системи професійного навчання (модуль 2001) : зб. наук. пр. – К. : Наук. світ, 2001. – С. 9–28.
10. Шамова Т.И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: Опыт, проблемы, перспективы / Т.И. Шамова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
11. Ягупов В.В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять “компетентність” і “компетенція” / В.В. Ягупов // Нові технології навчання : [зб. наук. пр. : в 2 ч. / гол. ред. О.П. Гребельник]. – К. ; Вінниця, 2011. – Вип. № 69. – Ч. 1. – С. 23–29.
12. Short E. Competenc Reexamined / E. Short. – Cambridg, 1984. – 36 p.
13. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Educatuin. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5–8.
14. Short E. Competence: Inquires into Its Meaning and Asquistion in Educational Setting / E. Short. – Cambridg, 1984. – 107 p.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2013.

---

#### **Дуда А.В. Значение формирования специализированных компетентностей в процессе подготовки курсантов летных учебных заведений**

*В статье рассмотрены определения понятий “компетентностный подход”, “компетентность”, “компетенция”, “профессиональная и специализированная компетентности” и значение их формирования в процессе обучения. Известно, что на современном этапе развития общества, характеризующемся интеграцией Украины в европейские политические и экономические структуры, а также формированием общеобразовательного пространства, особенно важными становятся вопросы пересмотра критериев и стандартов в сфере подготовки квалифицированных специалистов для всех отраслей деятельности, в том числе и авиации.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная и специализированная компетентности, подготовка курсантов летных учебных заведений.

#### **Duda H. The role of forming specialized competencies in the process of cadets training in the flying schools**

*The article reveals different definitions of the notions ‘competence approach’, ‘competence’, ‘competency’, ‘professional and specialized competences’ and the role of their formation in the educational process. It is obvious that in modern society, characterized by the integration of Ukraine into Europe and formation of common educational space, one of*

*the most important issues is the revision of criteria and standards for training qualified personnel for all branches of professional activity, including aviation.*

*According to the present social and economic situation every professional, including a specialist in aviation branch, should have qualities such as professional mobility, flexibility, abilities to work in teams, to perform multiple functions of different specialists simultaneously, to learn and master skills in the course of a lifetime. Key competencies on the labor market are the following: communicativeness, ability to work in a team, readiness to nonstandard solutions, the culture of professional self-organization, flexibility to the requirements and changes, ambition to achieve goals.*

*The attention is focused on the fact that the characteristic features of education process development in late XX – early XXI centuries are learning orientation on “free development of a person”, creativity, competitiveness, mobility of future specialists. The concept of “competence/competency” is taken as a general definition of the integral social and personal behavior phenomenon as a result of education.*

*It is a well-known fact that there is transition from transformation of knowledge into the process of cognition, from reproductive learning into searching one, from memorizing into understanding and “discovery” of knowledge, from reproductive to productive, critical and creative thinking. Under the conditions when the requirements of Bologna process are introduced, the formation of professional competencies while studying basic sciences is one of the most significant in the educational process of the flight school. The paradigm of European education is changing: a person is not taught - a person is learning.*

*It is noted that the solution of the problem of professional competencies formation in students may be to create a set of favorable pedagogical conditions for learning basic sciences, physics and mathematics in particular, in flight schools, including such components as motivation to work independently, cognitive interest, ability to understand and apply acquired knowledge, the formation of fundamental knowledge in relation to future profession.*

**Key words:** *competence approach, competence, competency, professional and specialized competences, training cadets of flight schools.*

## МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено наукові погляди на проектну діяльність студентів і можливості застосування методу проектів у процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів, розкрито теоретичні уявлення щодо сутності методу проектів, окреслено форми навчально-творчої роботи й особливості проектно-технологічної, перетворювальної діяльності майбутніх журналістів у контексті підготовки їх до професійної творчої діяльності.*

*Підкреслено, що застосування методу проектів стимулює розвиток індивідуальних здібностей і творчого потенціалу майбутнього журналіста; що навчальні професійно орієнтовані курси, вибрані за власним бажанням студента, посилюють мотивацію навчання, сприяють більш зацікавленому й усвідомленому оволодінню навчальним предметом; це підвищує не лише рівень оволодіння певною дисципліною, а й рівень професійної підготовки в цілому.*

***Ключові слова:** журналістська творчість, майбутній журналіст, метод проектів, перетворювальна діяльність, професіоналізм, розвиток творчих здібностей, творчі завдання, творчий потенціал.*

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців ЗМІ закладаються основи журналістського професіоналізму, акцентується увага на формуванні у них професійної допитливості, турботи за долю держави й суспільства, інтересу до людини, професійної готовності до всебічного інформування громадськості про реальні події та явища, а також – на поєднанні технологічної грамотності з бездоганним виконанням соціальних ролей і професійних функцій, з постійним почуттям відповідальності. Це підкреслює актуальність теми статті, **мета** якої – висвітлити наукові погляди на проектну діяльність студентів і можливості застосування методу проектів у процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів, конкретизувати теоретичні уявлення щодо сутності методу проектів, окреслити форми навчально-творчої роботи й особливості проектно-технологічної, перетворювальної діяльності майбутніх журналістів у контексті підготовки їх до професійної творчої діяльності.

Особливості підготовки журналістських кадрів висвітлено у працях Н. Агеєнко, Ю. Андрєєвої, А. Марачевої, О. Самарцева, Л. Світич, І. Чеме-рис, А. Ширяєвої, І. Фатєєвої, Л. Шестьоркіної та ін.

Питанням журналістської творчості та творчого потенціалу журналіста присвячені наукові розвідки українських (В. Гоян, В. Здоровега, Ю. Шаповал та ін.) і російських (А. Бобков, Р. Бухарцев, В. Горохов, О. Дорошук, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, Г. Мельник, В. Олешко, Є. Проніна, А. Тепляшина, Т. Тюлюлюкіна, О. Чернікова та ін.) журналістико-знавців.



Ролі методу проектів у навчальній діяльності присвятили свої дослідження зарубіжні й українські вчені: В. Беспалько, А. Блохін, Ю. Володіна, В. Гузеєв, Дж. Джонс, Д. Жак, А. Кіктенко, М. Кларін, О. Любарська, О. Мариновська, Н. Матяш, О. Пехота, Є. Полат та ін.

Проектно-технологічна, перетворювальна діяльність – це спосіб розвитку самостійності, творчого підходу до вирішення проблем, втілення креативних ідей у процесі створення оригінального інформаційного продукту, творчого пошуку, під час якого студенти оволодівають алгоритмом творчої діяльності, вчаться самостійно збирати, обробляти й аналізувати інформацію, інтегрувати й застосовувати раніше набуті знання і вміння, досягати бажаних практичних результатів.

Сучасний журналіст повинен мати не лише професійну компетентність, а і прагнення до пошуку та творчої взаємодії, креативність, рефлексію, здатність бачити проблему й вирішувати її. Саме на розвиток цих якостей і спрямований метод творчих проектів, який виник у другій половині XIX ст. у США (проектна методика Дж. Дьюї), набув розвитку в прагматичній педагогіці й широко застосовувався у XX ст. Метод проектів – це “спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна закінчитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином” [14, с. 66].

Ефективним способом формування проектно-технологічної культури майбутніх журналістів є включення їх у практичну творчу проектно-технологічну діяльність під час практичних і семінарських занять із професійно орієнтованих дисциплін (“Літературна праця журналіста”, “Планування й розробка радіопрограм”, “Планування й розробка телепрограм”, “Журналістська майстерність”, “Теорія і методика журналістської творчості”, “Ведучий телепрограм”, “Ведучий радіопрограм” тощо).

Під час роботи над творчими проектами студенти виконують індивідуальні та колективні творчі завдання (за наведеними вище темами). У результаті перевірки виконаного завдання і захисту проектів з’ясувалося, що проектна діяльність ефективно впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх журналістів (табл.).

Таблиця

**Ефективність розвитку творчого потенціалу в процесі виконання творчих проектів**

Критерії	Традиційні, %	Творчі, %
Пізнавальний інтерес (ПІ)	75,5	92,0
Творче мислення (ТМ)	46,0	98,0
Самостійність (С)	58,5	98,0
Творче сприйняття дійсності (ТСД)	30,5	94,0
Генерування ідей (ГІ)	45,0	96,0
Вербальна креативність (ВК)	52,0	96,0

Графічне зображення результатів участі майбутніх журналістів у створенні творчих проектів наведено на рисунку.

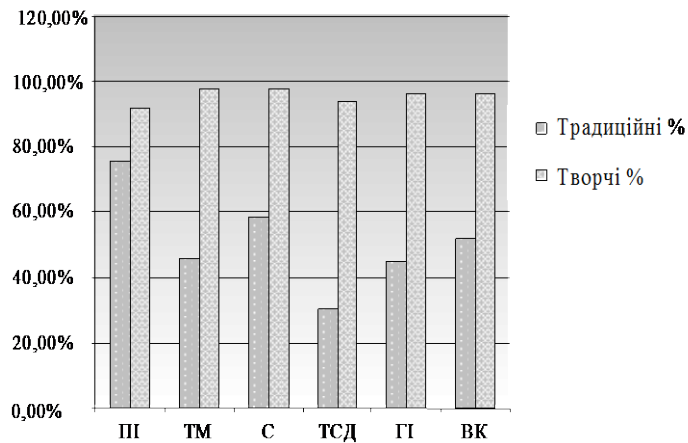


Рис. 1. Ефективність розвитку творчого потенціалу в процесі виконання творчих завдань

Робота над проектами у творчій лабораторії дає студентам змогу збагатитися досвідом творчої діяльності, здобути нові знання, вміння, навички, яких при традиційних методах навчання досягти не можна. Студентський журналістський проект передбачає можливість нестандартного вирішення професійних завдань, проведення самостійних досліджень, розвитку творчих здібностей майбутніх журналістів; сприяє творчій взаємодії між студентами; формує основу журналістського професіоналізму.

Студентам запропоновані індивідуальні та групові проекти, оскільки професійна діяльність вимагає від журналістів уміння працювати і в творчій групі, і створювати власні тексти, сценарії тощо. Метод групових проектів дає можливість розвивати творче мислення у процесі висловлення ідей, порівнювати власні думки з думками інших та оцінювати їх, розвивати культуру професійного діалогу, вдосконалювати навички спілкування у групі та вміння чути й розуміти інших. У процесі створення групових проектів зростає творча активність усіх учасників, відповідальність кожного перед колективом за результати спільної роботи.

Як відомо, творчість передбачає свободу вибору, тому перед початком роботи студентам надається можливість вибирати із запропонованого переліку тем назву і спрямування проекту, над яким працюватиме група; відбувається демонстрація зразків студентських проектів, що створювалися раніше. Проекти виконуються на основі творчої взаємодії і партнерської співпраці всіх учасників процесу, причому викладач виступає в ролі консультанта, який супроводжує студентів у їхній діяльності, не нав'язуючи їм своїх ідей, шляхів вирішення проблеми, своїх поглядів щодо форм і засобів розв'язання завдання. Викладач виступає організатором пізнавальної діяльності майбутніх журналістів. Акцент робиться на самостійну роботу й розвиток їхніх творчих можливостей; пріоритетними стають пошукова і творча діяльність.

Проектно-технологічна діяльність включає такі етапи: проблемно-аналітичний, творчо-пошуковий (власне проектний), технологічний, презентаційний, рефлексійний. Усі вони тісно взаємопов'язані між собою й утворюють нерозривну єдність, що зумовлює творче навчання. Важливим у роботі над проектами є знаходження балансу між взятими проектними завданнями й послідовністю їх виконання, що досягається поділом однієї проблеми на так звані часткові проблеми, які можна виконати за певний час (у процесі підготовки до наступного заняття), що створює сприятливий психологічний клімат і позитивно налаштовує студентів на творчу роботу, на втілення ідей проекту в реальність, на продуктивний кінцевий результат. Планується поточна робота, чітко окреслюються терміни виконання конкретних завдань, плануються додаткові заходи, спрямовані на подолання труднощів, пов'язаних зі складними моментами роботи над проектом.

Упровадження проектної технології у професійну підготовку майбутніх журналістів – одна з ефективних методик, що дає студентам можливість відчувати практичне значення журналістської освіти і сприяє творчому самовираженню майбутніх журналістів, формуванню в них умінь та навичок застосування і вдосконалення професійно орієнтованих знань.

Найпридатнішими, як свідчить практичний досвід, є такі види проектів: дослідницькі (написання наукових розвідок на визначені теми), інформаційні (збір і аналіз інформації про певний об'єкт), творчі (написання сценаріїв теле/радіопередач, створення портфоліо, студентських блогів, різного роду презентації тощо).

Робота над проектом включає: аналіз проблеми, що має бути вирішена; усвідомлення та визначення мети проекту; конкретну практичну діяльність щодо реалізації; презентацію проекту. Участь у студентських освітніх проектах активно розвиває комунікативні та творчі здібності майбутніх журналістів; виявляє диференціацію освітньо-виховного процесу за рівнем теоретичної підготовки студентів; дає змогу наблизити навчання до життя і майбутньої професійної діяльності. Сьогодні вимагає запроваджувати в навчальний процес нові методи, технології, напрацювання. Значний їх спектр можна використати саме в проведенні практичних занять. Це, насамперед, стосується інтерактивних підходів, які дають можливість дієво залучати аудиторію до розгляду пропонованої теми, урізноманітнюють спілкування викладача зі студентами, заохочують творчу студентську ініціативу.

Презентація творчого проекту є однією з ефективних і цікавих форм проведення практичних занять. Використання презентації як форми практичного заняття доцільне при розгляді великої, складної теми та коли є значні можливості для вивчення першоджерел в архівах та бібліотеках. Студенти розподіляються на підгрупи, які фактично виконують роль редакцій газет. За короткий час (порівняно з часом на підготовку часописів до друку – акцент на оперативність у журналістській роботі) у таких групах розподіляються ролі між окремими їх представниками. Право останнього голосу в разі вирішення спірних ситуацій усередині підгрупи має обраний

капітан, який відповідає за роботу цілого мікроколективу. Ґрунтовно готуючи матеріал за одним із питань теми, студенти таким чином практикуються працювати у творчій групі, де потрібно не лише слухати, а й почути інших, уміти обґрунтувати свою думку, висловити власне бачення проблеми, виявляти здатність до генерування ідей, без чого справжньому журналістові не можна обійтися в сучасних умовах розвитку ЗМІ.

При цьому важливо, щоб підгрупи були рівносильними за складом і чітко усвідомили суть завдання та в який спосіб і за допомогою чого вони можуть його вирішити, спираючись на доступні джерела. Форму презентації учасники обирають самостійно, зміст поданого матеріалу повинен повністю розкрити пропоновану для розгляду проблему. Під час такого заняття доцільно формувати групи по 5–6 осіб для підготовки результативної презентації.

Тоді як одна підгрупа знайомить присутніх із результатами своєї роботи, дві інші уважно стежать за процесом презентації й подумки аналізують дії своїх колег. Учасники повинні ставити один одному запитання й відповідати на них. Після закінчення заняття студенти спочатку обговорюють захід між собою, вказують на переваги й недоліки кожної презентації, після чого викладач остаточно підбиває підсумки й за внеском кожного оцінює роботу всіх підгруп. Такі заняття є ефективними в контексті розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів: студенти охоче працюють над створенням презентації, підшукують необхідний матеріал, працюють із першоджерелами, використовують на практиці здобуті знання, втілюють свої оригінальні ідеї, творчі задуми тощо. У процесі таких занять зростає креативність майбутніх журналістів.

Готуючись до практичних занять, студенти виконують творчі проектні завдання: пишуть цікаві сценарії, створюють оригінальні презентації. Такий підхід, звичайно, вимагає особливої підготовки і має високу результативність: зростає творча активність майбутніх журналістів, духовна взаємодія викладача і студента, краще засвоюються знання, здобуті на лекціях, зростає журналістська майстерність, відповідальність за свій результат і цілого колективу.

Ефективність застосування подібних видів роботи посилюється їх системністю: врахування теми, поставлених завдань, рівня й кількості членів у групі, наявних матеріалів і засобів тощо. На наш погляд, презентація майбутніх журналістів сприяє задоволенню їхніх професійних потреб – збагаченню необхідними знаннями та навичками й досвідом творчої самореалізації, без чого не можна обійтися під час виконання професійних обов'язків у майбутній журналістській діяльності.

Наразі суспільство потребує людей із продуктивним мисленням, їх творчих ідей та проектів. За допомогою проектної методики професійна підготовка майбутніх фахівців (у тому числі – й журналістів) здійснюється цілісно, інтегровано, в єдності теорії та навчальної практики.

Ефективність роботи ЗМІ залежить від професіоналізму журналістів, основи якого закладаються в процесі навчання у вищому навчальному за-

кладі, а ефективність професійної підготовки, на наш погляд, значною мірою залежить від рівня прояву творчого потенціалу особистості студента, що передбачає вихід за межі жорсткої стандартизації та певної обмеженості, яка склалася під впливом сформованих стереотипів у журналістській освіті. Необхідні відкритість, варіативність, динамічність у змісті, формах і методах навчання, творча взаємодія викладачів і студентів.

Журналістами-професіоналами не народжуються – ними стають, вивчивши себе, свої можливості, здібності, уподобання. Професіоналізмом можна оволодіти, удосконалюючи сформовані вміння та навички, розвиваючи власні професійно-особисті здібності.

Як показує досвід, основи професіоналізму й готовності до творчої діяльності можна формувати ще у студентські роки. Можна виокремити такі стадії журналістського професіоналізму:

1) навченість (стадія освоєння професії, коли творчий підхід використовується для вирішення знайомих завдань; джерелом новизни на цій стадії виступає сам предмет творчої діяльності);

2) умілість (стадія, на якій вирішуються нові творчі завдання на базі освоєних прийомів та методів, часто за нових умов; новизна продукту досягається не тільки за рахунок предмета діяльності, а й при постановці нових завдань);

3) майстерність (стадія, що характеризується вільним польотом у журналістській професії, коли фахівець досягає максимуму в розвитку своїх творчих потенцій і виявляється здатним до подальшого вдосконалення самого процесу журналістської творчості. На цій стадії професіонал здатний вирішувати творчі завдання будь-якої складності, збагачуючи при цьому засоби діяльності, формуючи нові методи; новизна результату творчості стає максимальною, хоча далеко не все, що пропонує майстер, приймають сучасники, оскільки нерідко він своїми творами, сенсом своїх нововведень і відкриттів випереджає час – інколи потрібні десятки років, щоб його ідеї стали зрозумілими, прийнятими широким загалом.

У процесі створення індивідуального проекту відбувається розвиток самоконтролю й самооцінювання студентами власної роботи, що визначається шляхом анкетування. Під час роботи над колективним проектом здійснюється не тільки самоконтроль, а і взаємоконтроль усередині групи і з боку учасників проекту інших груп. За результатами анкетування з'ясується: що перешкоджає успішній роботі над проектом, що викликає найбільше питань або створює труднощі, що ще треба зробити, яких помилок припустилися і як їх можна виправити, надолужити те, що не встигли виконати, які перспективи щодо завершення проекту тощо.

Перевага самоконтролю полягає в тому, що студенти самі, без допомоги викладача, висловлюють критичні думки, знаходять помилки й недоліки. Здійснення самооцінювання власної діяльності свідчить про серйозність роботи над проектом і дає змогу відстежувати рівень формування професійної культури самоорганізації власної журналістської діяльності.

Серед критеріїв оцінювання проектів – фактори, які, окрім кінцевих результатів, дають можливість оцінити роботу студента в процесі підготовки проекту.

Важливу роль відіграють оформлення, презентація та захист проектів із використанням мультимедійних засобів, що підтверджує рівень сформованості інформаційної культури у майбутніх журналістів.

Переваги методу проектів: 1) сприяє розвитку вмінь самоорганізувати самостійну роботу, творчо мислити, орієнтуватися в новій ситуації, бачити проблему і знаходити шляхи її вирішення; 2) підвищує мотивацію навчальної творчої діяльності, інтерес до нових знань, професійних умінь та навичок; 3) сприяє виявленню природних творчих здібностей студентів та формуванню професійно-творчих якостей і розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів; спонукає до вироблення нових підходів до професійної підготовки майбутніх працівників ЗМІ.

Систематичне й цілеспрямоване застосування методу проектів з урахуванням рівня розвитку творчого потенціалу й підготовленості майбутніх журналістів до виконання творчих завдань, їхнього досвіду самореалізації сприяє формуванню у них готовності до професійної творчої діяльності в журналістиці. Ефективність цього процесу підвищується завдяки поєднанню індивідуального підходу до кожного студента й методу колективних проектів у творчій групі, що створює журналістську ситуацію, наближену до професійної.

На думку В. Андрєєва, творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності виявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному піднесенні, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання; а комунікативні здібності полягають у здатностях використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникати конфліктів [2].

Російський журналістикознавець А. Бобков дотримується думки, що журналістське мислення відзначає особлива прихильність до фактів. Асоціативність мислення відіграє важливу роль у творчості журналіста, вона дає змогу зробити несподівані порівняння, відтворити особливу значущість тієї або іншої події, факту. Асоціація є однією зі складових початку творчості, дає можливість знайти несподівані композиційні й концептуальні вирішення журналістського матеріалу. Асоціація повинна бути яскравою і життєвою [4, с. 34].

Ефективною формою розвитку асоціативного мислення майбутніх журналістів є виконання завдань, пов'язаних зі створенням образів, що виникають на основі асоціації (це може бути прослуховування записів симфонічної музики і синхронне написання замальовок (пейзажних, портретних), нарисів, сценаріїв до теле/радіопередач тощо).

На думку І. Дзялошинського, “у сфері журналістики творчість у будь-яких її проявах являє собою складний сплав усвідомленого й неусвідомле-

ного, строгих розрахунків та інтуїтивних осяянь. Цей процес неможливий без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати й судити. Але величезну роль відіграє й здатність журналіста критично, тверезо оцінювати ідеї, що виникають у його голові, уміння логічно мислити, розділяти творче й догматично-рецептурне мислення. Перший стиль мислення відрізняється рухливістю, лабільністю, прагненням побачити за готовими формулами проблеми, розуміння того, що одне й те саме питання може бути поставлене і вирішене по-різному. Другий характеризується твердістю установок, несприйнятливістю до нової інформації, тяжінням до одного разу засвоєних стереотипів” [7]. Заведені пружини мислення силою думки вже намагаються розв’язати вузол хитросплетінь відомого й невідомого [10, с. 363].

Студенти під час навчального процесу мають можливість набувати досвіду творчого пошуку за умови їхньої участі у творчому пошуку шляхів розв’язання проблеми. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що спонукають до творчого мислення, творчого пошуку, адже журналістика, стаючи одночасно масовою і високопрофесійною, вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів.

Процес розвитку творчого мислення журналістської індивідуальності відбувається під впливом факторів-стимулів, а саме: створення сприятливого навчального середовища, творчої атмосфери, заохочення творчого підходу до вирішення проблем та нових ідей і думок, створення ситуацій для полеміки, дискусій, професійного творчого діалогу. Робота над гнучкістю мислення, перехід від особистісного творчого мислення до планетарного є ознакою творчої активності майбутнього журналіста. “Мислення – це завжди пошуки й відкриття істотно нового” [6, с. 99]. Мислять не люди як такі, і не ізольовані індивіди здійснюють процес мислення, – писав психолог К. Манхейм, – мислять люди в певних групах, які розробили специфічний стиль мислення в ході нескінченного ряду реакцій на типові ситуації, що характеризують загальну для них позицію [11].

Завдяки розвитку творчого мислення студентів розвивається і журналістська інтуїція, яка важче піддається тренуванню і цілеспрямованому розвитку, але, якщо під час професійної підготовки приділяти належну увагу формуванню цієї важливої ознаки професіоналізму майбутніх фахівців ЗМІ, то з роками прийде досвід в оперативному прийнятті рішень, миттєвому оцінюванні ситуації. Завдання і викладача, і самого студента, на нашу думку, – розкрити й цілеспрямовано розвивати творчі здібності майбутнього журналіста.

Приклади творчих занять на розвиток образного мислення: написати мініатюру (замальовку, есе, сатиричну замітку тощо), використовуючи всі слова / частину слів із запропонованого переліку: вересень, синява, літня жінка, срібло волосся, спогади, радість життя, сонячне сяйво, фарби райдуги, краплі дощу, червона намистина горобини, життєвий шлях, стежки долі, сумлінна праця, синівська вдячність, подвиг матері...

У процесі професійної підготовки майбутніх журналістів, насамперед, необхідно формувати творчий характер майбутньої професійної діяльності, а це – глибокі спеціальні знання, здатність виживати в умовах ринкової економіки, оперативність, мобільність, конкурентоспроможність. “Журналіст має бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником інформаційної еліти” [13]. Це потребує постійного пошуку нових шляхів та методів у професійній освіті майбутніх журналістів. Недостатність творчої активності певної частини суспільства, відсутність ефективних стимулів її розвитку стримують здійснення нових ідей, цільових установок і ціннісних орієнтацій [1].

Цифрових технологій навчити легше, ніж надати можливість опанувати творчі аспекти професії, розвинути таланти, забезпечити гуманітарними знаннями становлення особистості. Вийде у світ такий фахівець, відрізаний від історичного минулого свого народу, від світових культурних скарбів, і буде вважати таке становище академічною (університетською) нормою. Настановою для підготовки журналістів має бути збереження гуманітарного потенціалу журналістської освіти, живе спілкування викладача і студента [12, с. 7].

Класична гуманітарна освіта, яку дають на факультетах журналістики, дає змогу підготувати освічених, ерудованих фахівців, які, отримавши практичні навички під час практики, можуть працювати в будь-якій галузі медіа. Журфаки повинні готувати не ремісників, навчених точити однотипні болванки-повідомлення, а особистостей, бажано – творчих [5, с. 83]. Як зазначає О. Богуславський, диплом бакалавра журналістики не викликає довіри у працедавця і тому, що бакалавр не може в повному обсязі освоїти глибоку гуманітарну програму в поєднанні з практичною професійною підготовкою, за яку, власне, керівники ЗМІ і цінують випускників журналістських ВНЗ [5, с. 82].

Кожна навчальна дисципліна в університеті чи інституті може бути настільки ж теоретичною, як і практичною, залежно від мети, настрою викладача та відгуку студентської аудиторії. Оновлення журналістської освіти – це, насамперед, усвідомлене прагнення навчатися, це переконання, що ти вчишся не для заліку чи екзамену, не для викладача, який контролює ці знання, а для свого майбутнього професійного зростання.

Наразі актуальними є розробка та впровадження широкого спектра гнучких новітніх технологій навчання, які максимально задовольнили б потреби та інтереси студентів, урахували їх навчальні можливості, створювали належні умови розвитку загальних і спеціальних здібностей, сприяли збереженню самобутньої індивідуальності особистості як соціальної цінності. Реалізація соціальної і професійної відповідальності журналіста в інформаційному суспільстві поставлена в пряму залежність від високої громадянської зрілості та професіоналізму суб'єкта діяльності [9]. Отже, формування професійної компетентності студентів-журналістів є необхідним і першочерговим завданням сучасної журналістської освіти. А розви-



нуті творчі здібності, на наше переконання, є важливими складниками журналістської компетентності.

У широкому сенсі слова, внутрішній світ журналіста формується у взаємодії із зовнішнім світом, іншими людьми, всією навколишньою дійсністю [15, с. 46]. Диплом бакалавра-журналіста, як зазначив В. Здоровега, – це перша сходинка професійної кваліфікації, що дає можливість при відповідних здібностях і отриманні нових знань стати генералом у журналістиці або ж не претендувати навіть на звання ефрейтора. Частина випускників відсіється, зрозумівши помилковість вибору, шукаючи іншу професію і навіть освіту [8].

Підвищення якості освіти в галузі журналістики, удосконалення системи психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста є запорукою його успішної адаптації в реальному професійному середовищі, виконання ним журналістських функцій і соціальних ролей, творчого саморозвитку і професійної самореалізації. Сприяють цьому організація індивідуальної ситуації успіху, що, за словами А. Белкіна, є цілеспрямованим, організованим поєднанням умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [3]; варіативність загальножурналістської підготовки з пріоритетною орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості, що передбачає вибір освітньої траєкторії, завдань і способів діяльності залежно від здібностей і можливостей студента та забезпечує якісно новий рівень професійної підготовки і стимулює розвиток індивідуальних здібностей і творчого потенціалу майбутнього журналіста; використання інноваційних технологій, зокрема технології індивідуально-творчого навчання, котра передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей і рис особистості студентів і їх подальший творчий розвиток у процесі навчання.

**Висновки.** Отже, підготовка майбутніх журналістів у сучасних умовах повинна мати творчий характер і бути спрямованою на успішну професійну самореалізацію кожного учасника педагогічного процесу та розвиток його творчого потенціалу, оскільки сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від фахівців ЗМІ справжнього професіоналізму, творчого підходу до вирішення професійних завдань і виконання соціальних ролей журналіста-професіонала, який спроможний бути правдивим літописцем сучасності.

#### **Список використаної літератури**

1. Адакин Е.Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения : монография / ред. Н.Э. Касаткина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 328 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1988. – 238 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха : кн. для учителей / Белкин А.С. – Екатеринбург, 1997. – 185 с.
4. Бобков А.К. Основы творческой деятельности журналиста : учеб. пособ. / А.К. Бобков. – Иркутск : Иркут. ун-т, 2005. – 96 с.
5. Богуславський О. Перспективи журналістської освіти в умовах Болонського процесу / О. Богуславський // Методика викладання історико-журналістських дисцип-

лін і професійні потреби : матеріали секційного засідання кафедри історії журналістики Міжнародної наукової конференції “Журналістика 2008: українське журналістознавство, освіта, термінологія і стандарти”, Київ 17–18 квітня 2008 р. / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики ; Дослідницький центр історії української преси ; за ред. Н.М. Сидоренко. – К., 2008. – С. 80–83.

6. Бухарцев Р.Г. Творческий потенциал журналиста / Р.Г. Бухарцев. – М. : Мысль, 1985. – 140 с.

7. Дзялошинский И.М. Журналистский интеллект и журналистское мышление [Электронный ресурс] / И.М. Дзялошинский. – Режим доступа: <http://www.library.cjes.ru/online>.

8. Здоровега В. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Л. : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.

9. Карасевич Ю.М. Взаимодействие университета и телерадиокомпаний как фактор формирования профессиональной компетентности студентов-журналистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю.М. Карасевич. – Оренбург, 2004. – 171 с.

10. Клименко В.В. Психологія творчості : навч. посіб. / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

11. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М., 1994. – 700 с.

12. Моисеев В.А. Журналистика и журналисты / В.А. Моисеев. – К. : Дакор, 2002. – 402 с.

13. Москаленко А. Теорія журналістики : навч. посіб. / А. Москаленко. – К. : Екс Об, 2002. – 334 с.

14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. [для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Мойсеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

15. Основы творческой деятельности журналиста : учеб. для студ. вузов по спец. “Журналистика” / редактор-составитель С.Г. Корконосенко. – СПб. : Знание : СПБИНВЭ-СЭП, 2000. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

---

### **Дяченко М.Д. Метод проектов в процессе подготовки будущих журналистов к творческой деятельности**

*В статье освещены научные взгляды на проектную деятельность студентов и возможности применения метода проектов в процессе развития творческого потенциала будущих журналистов, раскрыты теоретические представления о сущности метода проектов, намечены формы учебно-творческой работы и особенности проектно-технологической, преобразовательной деятельности будущих журналистов в контексте подготовки их к профессиональной творческой деятельности.*

*Подчеркнуто, что применение метода проектов стимулирует развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала будущего журналиста; что учебные профессионально ориентированные курсы, выбранные по собственному желанию студента, усиливают мотивацию обучения, способствуют более заинтересованному и осознанному овладению учебным предметом; это повышает не только уровень овладения определенной дисциплиной, но и уровень профессиональной подготовки в целом.*

**Ключевые слова:** журналистское творчество, будущий журналист, метод проектов, преобразовательная деятельность, профессионализм, развитие творческих способностей, творческие задания, творческий потенциал.

**Dyachenko M. The project method in the process of training of future journalists to creative activity**

*The article deals with the scientific views on the project activities of students and the application of the method of projects in the process of development of creative potential of future journalists, the theoretical ideas about the essence of the method of projects, outlines the forms of educational work and peculiarities of design and technology, the reforms of the future journalists in the context of preparing them for professional creative activity.*

*Emphasized that the application of the method of projects stimulates the development of individual abilities and creative potential of a future journalist; that the training of professionally oriented courses, selected at own request of the student, motivation training, contribute to the more interested and conscious mastery of a subject; this not only increases the level of mastery of a certain discipline, but also the level of professional training generally.*

*Draws attention to the fact that the evidence of the creative potential 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 readiness to the creative implementation of journalistic functions; the objective self-assessment of level of professional and creative self-expression.*

**Key words:** *journalistic creativity, future journalist, project method, transforming activity, professionalism, creative abilities, creative tasks, creative potential.*

УДК 37.013.42

Г.Л. ЄФРЕМОВА

## ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*У статті проаналізовано провідні чинники професійної адаптації особистості соціального педагога. Визначено зміст, структурну періодизацію, сутнісні характеристики й фактори професійної адаптації соціального педагога.*

**Ключові слова:** професійна адаптація, адаптивність, професіоналізація, професійний розвиток.

Професійна адаптація фахівців є важливою умовою ефективності професійної діяльності в усіх соціальних сферах, але серед численних професій є такі, для яких роль адаптивності особливо актуальна. Значущість адаптації для професії соціального педагога ми висвітлюємо як перманентний процес взаємного пристосування, корекції інтересів, сподівань та вимог фахівця соціальної сфери й умов професійної діяльності, завдяки чому відбувається розвиток і збагачення як соціального педагога, так і професійного поля в цілому.

Незважаючи на певну розробленість проблеми адаптації в науці, не до кінця розкриті й обґрунтовані наукова сутність, структура, фактори, що впливають на процес “професійної адаптації” особистості в цілому та соціальних педагогів зокрема.

**Мета статті** полягає в ретельному аналізі провідних чинників професійної адаптації особистості соціального педагога.

Особливості професійної адаптації соціальних педагогів ми висвітлюємо крізь призму загальнонаукових підходів до змісту, періодизації, сутнісних характеристик професійної адаптації фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах їх професіоналізації та професіогенезу.

Структуруючи систему загальнонаукових підходів, можна виокремити:

– системний підхід (В. Афанасьєв, В. Безпалько, В. Сластьонін, Е. Юдін та ін.), що дає змогу розглянути проблему адаптації на основі різних факторів і умов, які сприяють розвитку інтересу до професійної діяльності як цілісного процесу, що являє собою комплекс взаємопов’язаних елементів і механізмів, сутнісних характеристик професійної адаптації;

– особистісно-діяльнісний підхід (К.Я. Вазіна, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.Н. Леонт’єв, Н.А. Менчінська, Н.Ф. Тализіна, Г.І. Щукіна та ін.), за яким особистість визначається як цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини; діяльність відіграє важливу роль у професійному розвитку й професійній адаптивності соціальних педагогів, тому що діяльність – основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості, саме в діяльності формується та виявляється особистість. Разом з тим слід зазначити, що адаптаційні можливості людини також удосконалюються та збагачуються тільки в процесі діяльності;

– аксіологічний підхід (В.Г. Алексєєва, А.М. Булиніна, І.Ф. Ісаєва, Г.І. Щукіна та ін.) ґрунтується на філософському вченні про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, діяльності, вчинків, що, у свою чергу, дає змогу виявити цінності професійної діяльності особистості на тлі професіоналізації соціальних педагогів.

Вивчення дефініції “професійна адаптація” крізь призму *системного підходу* передбачає визначення сутнісних характеристик, структури, змісту, періодів, об’єктивних і суб’єктивних умов, що впливають на процес професійної адаптації особистості, оскільки будь-яка система характеризується впорядкованістю зв’язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю й інтегративністю, що має особливості в різних системних об’єктах [3, с. 33]. Дослідження професійної адаптації, на нашу думку, має проводитись на основі вивчення всіх компонентів у їх цілісності, структурності, ієрархічності, упорядкованості й організаційності.

*Зміст професійної адаптації особистості.* Вихідним поняттям і структурним елементом будь-якої професійної діяльності є важливий і складний процес адаптації до неї. Тому одним із пріоритетних завдань роботи з молодими спеціалістами є адаптація до професійної діяльності та закріплення в професії останніх.

Як уже зазначалося, професійна адаптація передбачає засвоєння індивідом знань, умінь і навичок, необхідних для повного оволодіння професією, а також духовних потенцій у процесі практичного спілкування з членами колективу, умов роботи та професії в цілому. Професійну адаптацію трактують як процес: активної взаємодії особистості й середовища; пристосування індивідних і особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування, що є цілісною реакцією особистості на складні зміни життя й діяльності; становлення та відновлення динамічної рівноваги в системі “суб’єкт праці – професійне середовище”.

Отже, важливою складовою дослідження професійної адаптації є виділення різноманітних взаємопов’язаних чинників, які впливають на зазначений процес, прискорюють чи гальмують його. Ці чинники численні, різна їх вагомість і радіус дії. Поряд з об’єктивними чинниками, що визначають загальний напрям адаптації (соціально-економічний та політичний устрій суспільства), і чинниками, специфічними для конкретного середовища (матеріально-технічна база, наявність побутових умов), є такі, дія яких виявляється через функціонування адаптаційного середовища й наявність чи відсутність яких залежить від нього. Ці чинники об’єктивні щодо особистості, але є суб’єктивними щодо адаптаційного середовища й діють по-різному.

На рисунку схематично зображено головні фактори, що впливають на професійну адаптацію. Фактор адаптації (лат. factor – той, що робить, від facio – роблю) – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, істотна обставина в якомусь процесі, явищі, чинник. Для нашого дослідження значущими є класифікації факторів професійної адаптації І.О. Георгієвої та В.М. Дугинця.

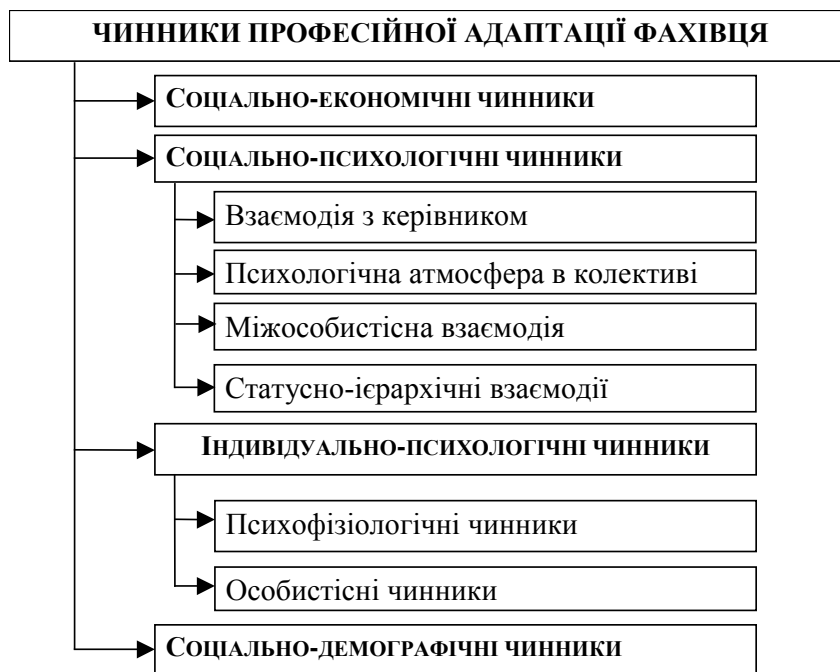


Рис. Чинники, що впливають на процес професійної адаптації фахівця

За класифікацією І.О. Георгієвої [1], фактори професійної адаптації поділяються на:

1. *Особистісні чинники* адаптації: соціально-демографічні характеристики учасників адаптації; ціннісні орієнтації як змістовний компонент системи суб'єктивних відносин особистості; психологічні властивості особистості.

2. *Зовнішні чинники* адаптації (види діяльності): зміст діяльності; організація діяльності; стан у системі соціального виробництва; об'єктивність результату діяльності; співвідношення офіційної й неофіційної структури відносин у соціальній організації колективу; система стимулювання; вікова однорідність колективу; ступінь участі особистості в процесі творення групових норм.

Класифікація чинників за В.М. Дугінцем виглядає так [2]:

1. *Чинники, що стосуються самого елемента*, який адаптується: рівень попередньої підготовки; психолого-фізіологічні особливості; система мотивів; характерологічні риси.

2. *Чинники, що належать до середовища* адаптації: соціально-економічні; соціально-психологічні; виробничі; організаційні; особистісні; зумовлені видами діяльності.

Отже, складність структури чинників адаптації зумовлює багатомірність цього феномену. На наш погляд, у процес адаптації включаються соціально-психологічні, соціально-економічні, соціально-демографічні, соціально-психологічні, психофізіологічні й інші чинники, суб'єктивні та об'єктивні, соціальні й особистісні, природні, чинники діяльності, технологічні, внутрішні (що лежать усередині системи "індивід – середовище – професія") і зовнішні (що лежать за межами цієї системи), основні (домінуючі) і другорядні; специфічні; чинники колективу; чинники розвитку та

інші. Всі вони по-різному впливають на успішність адаптації і на її результат залежно від ступеня інтенсивності та тривалості впливу. Слід зазначити й те, що всі вони взаємопов'язані між собою, діють як єдине ціле, як система взаємоумовлених обставин, у якій існує субординація та координація чинників.

У зв'язку із цим до системи чинників професійної адаптації належать такі структурні елементи:

- соціально-економічні: матеріальна забезпеченість, соціальний статус професії, умови життя й діяльності;
- соціально-психологічні, які висвітлюють взаємодію з керівником: стиль керівництва, спрямованість, психологічну готовність, психологічну культуру, толерантність, систему стимулювання, організацію діяльності, критерії ефективності, вміння запобігати конфліктним ситуаціям;
- міжособистісні: емоції, ціннісні й діяльнісні відносини;
- статусно-ієрархічні: відносини підпорядкованості, авторитетності;
- організації: цілі організації, організаційна культура, ціннісні орієнтації, можливість упровадження нововведень, трудова дисципліна, мотиваційна структура, потреби, організація діяльності;
- колективу: психологічна атмосфера, соціально-психологічний клімат, рівень розвитку колективу й відносини в ньому, підтримка, рівень конфліктності, дотримання етичних норм, наявність взаємодії, спілкування, характер відносин, наявність емпатії, референтність, згуртованість, утворення групових норм, можливість прояву індивідуальних цінностей, можливість зміни свого стану в колективі тощо. Індивідуально-психологічні чинники розділені нами на психофізіологічні (психічне здоров'я, особливості нервової системи, психологічна напруга, агресивність, сприйняття, вміння володіти собою, стресові стани, емоції, саморегуляція, рефлексія) та особистісні (рівень адаптаційного потенціалу, самооцінка, професійна спрямованість, професійна майстерність, творча реалізація, самореалізація, самоорганізованість, поведінкова регуляція, соціальна активність, авторитет, самокритичність, професійне задоволення, рівень домагань, оцінка самого себе, ставлення до різних аспектів і умов, ціннісні орієнтації, професійне самовизначення);
- соціально-демографічні: стать, вік, педагогічний стаж, стаж в організації, статус, сімейний стан; освітні – особистісний розвиток, здатність до навчання, кваліфікаційний рівень, розумові здібності, здатність до активної пізнавальної дії та самонавчання, інтелектуальна продуктивність.

Визначення дефініції “професійна адаптація” крізь призму *особистісно-діяльнісного підходу* дає змогу стверджувати, що важливим компонентом професійної адаптації є особистісна адаптація. Оскільки “особистість” висвітлюється як динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини, це діалектична єдність загального, особливого й окремого, що виникає не із зовнішньої, а з внутрішньої доцільності шляхом перетворення культури, яка освоюється, на живу індивідуальну творчу діяльність; особлива якість людини,

що набувається нею в процесі діяльності, спілкування і відносин; виникає як засіб, інструмент для знаходження людиною своєї сутності; є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу [3, с. 36]. Отже, вік, стать, рівень загальної освіченості й інші соціально-демографічні характеристики особистості також впливають на процес адаптації та адаптивності останньої.

У свою чергу, серед основних підходів до вивчення змісту професійної адаптації виокремлюється діяльнісний підхід. По-перше, завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. По-друге, аналіз соціально-педагогічної діяльності як професійної неможливий без використання основних положень діяльнісного підходу (за О.Н. Леонтьєвим), тому що професійна адаптація у контексті зазначеного підходу є і процесом, і механізмом, і результатом, і формою прояву. Як процес вона здійснюється на зовнішньому й внутрішньому рівнях щодо особистості соціального педагога.

Вищезазначене дає змогу запропонувати своє тлумачення поняття “адаптація соціального педагога до професійної діяльності”: це перманентний процес взаємного пристосування, корекції інтересів, сподівань і вимог фахівця соціальної сфери й умов професійної діяльності, завдяки якій відбувається розвиток і збагачення як соціального педагога, так і професійного поля в цілому.

Водночас дослідження показало, що проблему професійної адаптації розглядали вчені різних течій та напрямів, Приділяючи особливу увагу класифікації та періодизації процесу адаптації. Проте процес професійної адаптації соціальних педагогів як педагогічна проблема комплексно й системно не висвітлено, тому що соціальна педагогіка як професійна діяльність має цілу низку специфічних ознак, що відрізняють її від інших, схожих за характером професій (педагога, психолога, юриста тощо).

На наш погляд, будь-яка професія як вид трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки й досвіду роботи, визначається характером і змістом діяльності. Оскільки “професія” – стійкий і відносно широкий вид трудової діяльності, визначений поділом праці та її функціональним змістом. Для успішного виконання професійної діяльності необхідна відповідна підготовка: оволодіння професійно важливими знаннями, вміннями, навичками.

Саме тому стратегії професійної адаптації та професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери вивчають крізь призму *аксіологічного підходу*, адже “цінність” має різновекторне спрямування; полягає в здатності задовольняти потреби й інтереси особистості; відображається в особливій значущості речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів; є формою прояву різноманітних відносин людини; є особливою індивідуальною реальністю, що має певну позитивну значущість для суб'єкта, котрий її переживає [3, с. 45]. У свою чергу, ціннісні орієнтації особистості є складовими вищих рівнів спрямовано-



сті особистості, диспозиціями професійної діяльності особистості. На думку І.М. Мельничук, ціннісні орієнтації стосуються [3, с. 45]:

- основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування тощо;
- соціально-моральних характеристик особистості (якості, почуття, обов'язки, сумління тощо);
- відносин з різними категоріями людей.

Відтак, професія соціального педагога (порівняно молода, сформована набагато пізніше в Україні, ніж в інших країнах) зумовлена сутністю соціально-педагогічної діяльності. Соціальний педагог – професійно підготовлений спеціаліст у галузі педагогіки відносин у соціумі, який покликаний впливати на формування виховних, гуманістичних відносин у контексті “особистість – сім'я – суспільство”, на зміцнення морального й фізичного здоров'я. Діяльність соціального педагога поширюється на всі вікові категорії і здійснюється в різноманітних сферах життя особистості. На відміну від педагога, у соціального педагога на першому місці не навчальна й освітня роль, а виховна функція соціальної допомоги й захисту. Соціальний педагог покликаний сприяти розвитку, точніше саморозвитку особистості, створювати умови найбільшого психологічного комфорту, допомагати в успішній соціалізації дитини, в інтеграції дитини в суспільство як альтернативи відокремленню, “випаданню” з нормальних соціальних відносин.

Становлення соціального педагога як кваліфікованого фахівця – процес тривалий. Початком його можна вважати етап здобуття професійних знань, формування умінь і навичок під час навчання за обраною спеціальністю на кожному з рівнів (початковому, середньому, вищому, післядипломної освіти, а продовженням – усю подальшу професійну діяльність), адже фахівець, який працює в системі “людина – людина”, повинен поглиблювати свої знання й удосконалювати професійні якості протягом усього трудового життя. На нашу думку, високий рівень професіоналізму дає змогу соціальному педагогові краще розуміти проблеми дітей і молоді, вивчати й діагностувати рівень їх труднощів, пропонувати можливі способи їх подолання. Соціальний педагог є носієм, творцем і поширювачем гуманістичних цінностей, роблячи цим свій внесок у розвиток культури суспільства.

**Висновки.** Таким чином, професійна адаптація – це *неперервний процес*. Особистість постійно перебуває в процесі адаптації. Адаптація не може бути повною й перервною (обмеженою), адже професійний розвиток особистості неперервний. У своєму дослідженні ми висвітлюємо професійну адаптацію як процес, який впливає на неперервний професійний розвиток особистості, що є результатом та головним критерієм адаптації. Разом з тим адаптація – це не розвиток особистості загалом, а одна з умов, яка визначає її професійний розвиток, тобто вона є складовою професійного розвитку особистості, обов'язковою, але не єдиною. Із цього випливає, що професійний розвиток особистості свідчить про високий рівень адаптації й адаптивності особистості. У свою чергу, адаптація соціального педа-

гога до професійної діяльності – це перманентний процес взаємного притосування, корекції інтересів, сподівань і вимог фахівця соціальної сфери й умов професійної діяльності, унаслідок чого відбувається розвиток і збагачення як соціального педагога так і професійного поля в цілому.

#### Список використаної літератури

1. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Георгиева Ирина Александровна. – Л., 1985. – 160 с.
2. Дугинец В.М. Профессионально-педагогическая адаптация студентов младших курсов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дугинец Владимир Михайлович. – Челябинск, 1988. – 206 с.
3. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій / І.М. Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 326 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

---

#### **Ефремова Г.Л. Факторы профессиональной адаптации социального педагога**

*В статье проанализированы ведущие факторы профессиональной адаптации личности социального педагога. Определены содержание, структурная периодизация, сущностные характеристики и факторы профессиональной адаптации социального педагога.*

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, адаптивность, профессионализация, профессиональное развитие.

#### **Efremova H. Factors of professional adaptation of social pedagogue**

*The article deals with the analysis of the main factors of professional adaptation of social pedagogue. The contents, structural periodization, essential characteristics and factors of professional adaptation of social pedagogue are determined.*

*The analysis of scientific resources and psychological and pedagogical researches shows that the problem of professional adaptation of social pedagogue should be viewed using systematic, personal-activity and axiological approaches. At the same time we understand the professional adaptation of the social pedagogue as a permanent process.*

*A personality is in the process of continuing adaptation. Adaptation can't be full and limited as the professional development of personality is life-long. In our research we study professional adaptation as a process that influences continuing professional development of a personality and is the result and the main criterion of adaptation. Moreover, adaptation is not the personal development in general, but is one of the conditions that determines her professional development, so it is a component of the professional development of a personality, it is compulsory but not the only one. The conclusion is that personal professional development proves high level of adaptation and adaptability of a personality.*

*We understand "adaptation to professional activity" as a complex psychological process which consist in coordination of mutual expectations of a man as a doer of the action and professional environment, when the worker chooses acceptable activity to satisfy his demands without any inner or outer conflicts and masters new relations being in the condition of self-affirmation and creative self-expression.*

*Thus, adaptation of social pedagogue is a permanent process of mutual adaptation, correction of interests, hopes and demands of specialist of social sphere and conditions of professional activity that results in development and enrichment of social pedagogue in particular and professional sphere in general.*

**Key words:** professional adaptation, adaptability, professionalization, professional development.

## ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ КОМПЛЕКСОМ “КОЛЕДЖ-АКАДЕМІЯ”

*У статті висвітлено проблему якості освіти, якості освітніх послуг, яка з появою нових вимог ринку освітніх послуг і ринку праці до вищого навчального закладу набуває особливої актуальності. Для адекватного механізму реагування на зміни ринку необхідна система управління якістю, основною метою якої є орієнтація на споживачів: виявлення їх вимог і оцінювання ступеня відповідності якості освітніх послуг цим вимогам. Забезпечення якості освітніх послуг є однією з умов міжнародної довіри та співробітництва й покликано гарантувати безперервну підтримку та підвищення заявленого рівня якості освітніх послуг.*

**Ключові слова:** *якість освіти, якість освітніх послуг, процедура управління якістю.*

Освіта є чи не найбільшою сферою надання послуг у всіх розвинених країнах, тому завдання підвищення якості освіти в різних організаціях, які надають освітні послуги, є досить важливим. Актуальність проблеми управління якістю освіти пояснюється ще й тим, що за останні десятиліття вища освіта набула широкомасштабного характеру. Поряд з позитивними моментами зростає занепокоєння за якість і ефективність освітнього процесу, що зумовлює підвищення вимог суспільства до якості професійної освіти, кардинальне оновлення технологій навчання, швидку зміну організаційних і економічних умов діяльності вищих навчальних закладів; загострюється конкурентна боротьба на ринку освітніх послуг.

Проблему управління якістю освітніх послуг висвітлено в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів: І. Бабина, С. Воровщикова, Л. Гриневича, В. Демчука, Л. Лікарчука, Д. Новикова, Е. Орлової, Н. Синициної, Д. Шевчука та інших. Їх дослідження створили необхідні передумови й лягли в основу принципово нового підходу до проблеми якості освітніх послуг у сучасних українських умовах. Однак проблема специфіки управління якістю освітніх послуг у навчальному комплексі “коледж-академія” належною мірою ще не висвітлена.

**Мета статті** – розкрити проблеми якості освіти, якості освітніх послуг у контексті проблеми управління навчальним комплексом “коледж-академія”.

Найважливішим компонентом розробленої нами моделі управління навчальним комплексом “коледж-академія” є результат – якість освітніх послуг, а також ті інформаційні продукти, створені суб’єктами освітньої діяльності, які стимулюють навчально-виховну роботу навчального комплексу “коледж-академія”. Відзначаючи важливість такої позиції, як якість освітніх послуг, підкреслимо, що розуміння нами сутності якості освіти за визначенням навчального комплексу зумовлено декількома аспектами, а

саме: бачення якості освітніх послуг з позицій органів управління освітою (МОН України, обласні, регіональні, міські органи управління освітою), що мають особливі риси, які відрізняються від визначення якості освіти в навчальному комплексі “коледж-академія” з позиції професорсько-викладацького складу. Так, якщо органи управління в основному орієнтовані на результат, то професорсько-викладацький склад, насамперед, звертає увагу на якість реалізації процесу освіти, умови його здійснення. Однак очевидним є той факт, що головною в наданні якісних освітніх послуг є та якість, яка виражається в сукупності сформованих компетенцій студентів, що здобуваються в навчально-виховному процесі. Підкреслимо, що навчальний процес є системотворчим компонентом навчального комплексу, в ньому зміст, причина та мета інтегрованої роботи й коледжу, й академії. Однак усі інші процеси, які відбуваються в навчальному комплексі “коледж-академія”, є найважливішими умовамищо визначають і якість результатів освіти, і якість здійснення самого навчального процесу.

Можна також зазначити в зв'язку із цим, що є певні проблеми, які стосуються не стільки якості результатів, скільки якості наукової й методичної роботи навчальних комплексів, якості управління внутрішніми процесами, що протікають у ньому, що має бути спрямоване не на констатацію негативних явищ, а на запобігання їм.

Спираючись на дослідження С. Воровщикова, Е. Орлової, можна вказати на необхідність установа таких видів якості освіти, як конструкційне й/або функціональне. Так, автори вказують, що конструкційна якість визначається, насамперед, державними освітніми стандартами, а також еталонами особистісного розвитку, збереження й зміцнення фізичного здоров'я суб'єктів освіти, санітарними правилами та нормами організації навчального процесу. Функціональна якість, на думку С. Воровщикова й Е. Орлової, передбачає визначення потреб споживача освіти, чому допомагають, насамперед, маркетингові дослідження. У зв'язку із цим, продовжуючи думку авторів, необхідно розмежувати вимоги, які висувають до якості професійної освіти студенти, ринок праці, суспільні інститути тощо. [2, с. 105].

Таким чином, під якістю освіти в навчальному комплексі “коледж-академія” розуміють сукупність істотних властивостей процесу надання освітніх послуг, результатів безперервної професійної освіти й умов її здійснення, які повинні відповідати сучасній філософії освіти, психолого-педагогічним теоріям, вимогам нормативно-правових документів і здатні задовольнити потреби соціуму й держави в освіченій і компетентній особистості. Слід підкреслити, що це визначення повністю відповідає офіційній точці зору. Так, наприклад, можна відзначити й документ, затверджений 23 листопада 2011 р. № 1341 Постановою Кабінету Міністрів України “Національна рамка кваліфікацій”, в якому метою впровадження цього документа проголошено введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців [7].

Однак при цьому можемо підкреслити й твердження групи експертів під керівництвом І. Ликарчука про те, що системи моніторингу якості на сьогодні в національній системі освіти не існує: "...в Україні відсутня система моніторингу якості в національній системі освіти. Незважаючи на численні декларації про необхідність її створення, доручення Президентів України, прийняті програмні й нормативні документи, така система не існує. Склалася ситуація, коли український політикум, здійснюючи реформування освітньої галузі, не має достатньої волі та знань для створення ефективної системи моніторингу якості освіти, а громадянське суспільство – ефективних інструментів і можливостей для участі в цьому процесі" [1, с. 4].

Це передбачає орієнтацію не тільки на якість освіти, а й управління якістю освіти в навчальному комплексі "коледж-академія". Так, у Національній стратегії розвитку освіти йдеться про те, що модернізація мережі навчальних закладів різних типів, реорганізація і їх кооперація здійснюються з метою більш ефективного використання матеріально-технічних, кадрових, фінансових і управлінських ресурсів для забезпечення доступності та якості освіти [5, с. 6].

У цьому сенсі слушним є зауваження Н. Синициної про те, що ефективність результатів управління людськими ресурсами слід оцінювати за чотирма напрямками: корпоративна відданість, компетентність, командна узгодженість і корпоративна ефективність з погляду витрат, адже на сьогодні, на її думку, більшість змін та інновацій, які відбуваються в освіті, мають усі ознаки проектного менеджменту (ідея, планування, організація, виконання, завершення проекту). Натомість, як підкреслює автор, стратегічний розвиток передбачає визначення основного призначення освітньої діяльності (місія), формулювання напрямів її виконання (стратегічних цілей місії), а також розроблення спеціального плану заходів відповідно до результативного досягнення окреслених цілей [8].

Під управлінням якістю освіти в навчальному комплексі "коледж-академія" ми розуміємо забезпечення проектування, досягнення й стабілізації якості умов освітнього процесу, якості здійснення безперервного освітнього процесу і якості його результатів як на рівні "молодший фахівець", так і на рівнях "бакалавр" і "магістр". Із цього визначення випливає, що об'єктом управління навчальним комплексом "коледж-академія" є властивості освітнього процесу, педагогічних умов, у яких цей процес відбувається, а також його результати – компетенції, необхідні для виконання професійних обов'язків. На наш погляд, необхідно управляти не тим або іншим компонентом освітнього процесу, а властивостями (способами прояву) цих компонентів, їх відповідністю певним нормам, які закладені в стандартах освіти (ОПП, ОКХ) і засобах діагностики. Саме така особливість об'єкта управління в навчальному комплексі визначає специфіку управлінського впливу на діяльність двох організаційних структур – і коледжу, і академії.

Логіка управління якістю формування й розвитку компетенцій, на наш погляд, має відповідати світовим і вітчизняним тенденціям в управлінні якістю освіти.

Так, Дж. Джурате зазначає, що професійне навчання є найбільш мінливою сферою в освіті, а її цілі безпосередньо пов'язані з технологічними й економічними змінами. І хоча, як указує автор, ці цілі змінюються, зміст навчання й викладання також змінюється. Для забезпечення якості професійної освіти, як підкреслює Д. Джурате, необхідно оцінити, вибрати, доповнити й виправити зміст професійної освіти з урахуванням нової політики формування загальних компетенцій, розвитку гідностей і надання спеціалізованих компетенцій, необхідних для виконання певних функцій [10, с. 82].

Д. Хозджан, розглядаючи деякі зміни політики в галузі освіти в країнах Європейського Союзу (реалізація Лісабонської стратегії), акцентує увагу на безперервному навчанні як засобі підвищення конкурентоспроможності та необхідності створення декількох нових ефективних інструментів політики (насамперед “відкритого методу координації”). Базовим для розробки нашої організаційно-педагогічної моделі управління навчальним комплексом “коледж-академія” є положення Д. Хозджана про те, що національна політика в галузі освіти й професійної підготовки, одержал певний результат – “європеїзацію”, що поклало початок процесу формування загальних основних навичок у галузі освіти й професійної підготовки. Таким чином, у безперервній освіті більшу роль відіграє система управління якістю “ключових компетенцій”, і європейський громадянин, як указує автор, повинен мати їх для того, щоб відповідати тим викликам, які існують у все більш складному навколишньому середовищі [12, с. 196–198].

Група сучасних зарубіжних дослідників стверджує, що від компетенції самих викладачів залежить і якість професійної освіти. Так, Д. Малецевич, З. Адамович, З. Джурич зазначають, що серед різних факторів (модульні навчальні програми, управління, матеріальні ресурси, фінанси тощо) найважливішим для якості освіти є саме викладачі з їхніми компетенціями [11, с. 1100–1102].

Таким чином, для проведення експертизи якості освіти необхідна діагностика навчального комплексу “коледж-академія”, що базується на принципі людиномірності. Підкреслимо цю думку в дослідженнях українських учених. Так, у сучасних умовах надання освітніх послуг, як зазначають автори монографії “Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції” [4], акцент усе більше робиться на якості освіти й забезпеченні на цій основі конкурентоспроможності випускників, зважаючи на престиж української освіти у світовому освітньому просторі: “Цей стратегічний орієнтир, зумовлює формування збагаченого освітнього середовища..., модернізацію навчально-виховного процесу, оновлення професійно-педагогічної діяльності викладачів, що забезпечить створення умов для реалізації кожним студентом власної освітньої траєкторії, визначеної його запитамі, ін-

тересами, задатками, здібностями та вимогами суспільства до фахівців певного профілю” [4, с. 90].

У сфері безперервної професійної освіти в Україні, не применшуючи значення здійснених досліджень (В. Демчук [3] та ін.), можна констатувати недостатню розробленість питання експертизи якості в навчальних комплексах, інструментарію її здійснення для забезпечення високого рівня підготовки фахівців. Отже, важливим є висвітлення питання застосування експертизи для дослідження й оцінювання якісних характеристик навчально-виховного процесу та особливостей його проведення в навчальному комплексі “коледж-академія”.

Як показує аналіз зарубіжної й вітчизняної наукової літератури з менеджменту якості (Д. Новиков, Д. Шевчук та ін. автори), успіх у будь-якій сфері діяльності суттєво залежить від активних і розумних керівників, які вміють бачити в кожному співробітнику енергійного й зацікавленого партнера. Сьогодні з’являється, за словами Д. Новикова, нова генерація керівників навчальних закладів – усе більш масовим стає тип керівника-менеджера (на відміну від традиційного керівника-педагога): “Ці нові керівники надзвичайно енергійні, критичні й раціональні, їм мало концепцій і чужого успішного досвіду – для них необхідні обґрунтування того, які рішення їм ухвалювати (з аналізом сценаріїв, варіантів, їх наслідків тощо). Напевно, в умовах конкуренції й високої динаміки вимог до освітніх систем саме цей тип керівників виявиться життєздатним” [6, с. 6]. Такі керівники, як указує Д. Шевчук, чітко розуміють три золоті істини: 1) неосвіченість дорого коштує; 2) якість приносить гроші (пов’язано з різким зниженням витрат) і створює стійку економічну стабільність і авторитет; 3) головне надбання – це люди як усередині підприємства, так і за його межами [9].

Таким чином, у теорії й практиці управління освітою, освітніми системами акцент робиться на кадрову політику, відповідальність керівників, а також зниження витрат на підготовку таких професіоналів, які мають якісну освіту. Важлива розробка системи управління якістю і її впровадження, оскільки сьогодні якість стає, як зазначав Д. Шевчук, політичною, економічною й моральною категорією [9, с. 7–8].

Д. Новиков підкреслює, що забезпечення якості продукції на основі процедур забезпечення якості на кожній стадії її життєвого циклу дістало назву “петлі якості” [6, с. 20]. Висвітлюючи це поняття як компонент системи освіти і, відповідно, управління якістю освітніх послуг у навчальному комплексі “коледж-академія”, ми вважаємо, що воно складається з таких елементів:

- вивчення потреб населення в освіті, ринку освітніх послуг і ринку праці;
- здійснення набору абітурієнтів як у коледж, так і в академію, включаючи процедури переведення за програмами прискореного навчання студентів для відповідних спеціальностей, які перебувають на різних освітніх рівнях;

- формування навчальних програм і методів професійного навчання;
- забезпечення процесу надання освітніх послуг ресурсами;
- організація навчального процесу;
- атестація випускників навчального комплексу, присвоєння кваліфікації випускникам;
- моніторинг працевлаштування випускників коледжу і їх супровід для продовження освіти в академії, в тому числі за професіями, пріоритетними для соціально-економічного розвитку регіону;
- моніторинг працевлаштування випускників академії;
- аналіз отриманих результатів і початок нового витка “петлі якості”.

У навчальному комплексі “коледж-академія” управління якістю освіти є процесом, спрямованим на забезпечення проектування й досягнення істотних показників як професійної, так і академічної освіти. Управління якістю освіти в цьому випадку спрямовано на розвиток інтеграційної функції, яка реалізує не тільки формування нової освітньої системи наступності в навчанні, але і її якісне поліпшення, стабілізацію, вдосконалення й позитивного розвитку. У зв’язку із цим визначимо такі процедури управління якістю одержання компетенцій студентів у процесі навчання.

Так, *першою процедурою управління якістю* в навчальному комплексі “коледж-академія” є *забезпечення проектування якості компетенцій*, враховуючи, що в процесі проектування стандартів, що будуються за компетенціями, слід зважати на досягнення профільних спеціальних дисциплін, гуманітарних галузей знання (філософії, психології, соціології, педагогіки), а також інтереси, властивості, можливості студентів коледжу й академії, потреби певного регіону та держави в цілому. Саме стандартами визначається рубіж, якого необхідно досягти; устанавлюється норма, якій потрібно відповідати. У процесі досягнення освітніх стандартів процес освіти в навчальному комплексі “коледж-академія” створюється відповідно до проекту норми й забезпечується певна стійкість досягнутих результатів протягом усіх рівнів (молодший фахівець – бакалавр – магістр).

Стандарт у цьому випадку виконує роль сполучної ланки між якістю й кількістю. Саме в стандартах визначено межі варіювання якості освіти на всіх рівнях, модифікації відповідно до змін кількісних характеристик.

*Другою процедурою управління якістю* є *забезпечення планування досягнення якості компетенцій*. В управлінні навчальним комплексом “коледж-академія” планування є найважливішою функцією, а плани є основним засобом управління діяльністю професорсько-викладацького складу тому в ході планування необхідно врахувати таке: стратегічні й тактичні позиції навчального комплексу “коледж-академія”; основні показники їх прояву на проміжних етапах; відповідальні виконавці; конкретні строки реалізації. Цілі й способи їх досягнення фіксуються в програмах розвитку навчального комплексу “коледж-академія”, в планах роботи навчального комплексу, концепціях і навчальних програмах як на рівні коледжу, так і на рівні академії; планах роботи структурних підрозділів; індивідуальних планах співробітників.



Програма розвитку навчального комплексу “коледж-академія” є формою стратегічного планування й відповідно до своєї сутності не дає чіткої картини майбутнього. При проектуванні програми необхідно враховувати, що соціокультурні, психолого-педагогічні умови підлягають змінам, тому певні її складові необхідно уточнювати, корегувати й конкретизувати в процесі реалізації. Також підкреслимо, що формування програми розвитку навчального комплексу являє собою планування процесів управління, проектування бажаних результатів та ефективних шляхів їх досягнення. При цьому програма повинна мати чіткі формулювання взаємозалежних цілей і ретельну розробку засобів для її реалізації.

Ми виділяємо в запропонованій програмі розвитку три складові: аналітичну, концептуальну, реалізацію цілей. Як указує Д. Новиков, управління освітою в сучасних умовах має бути орієнтоване на кінцевий результат: “...сьогодні в умовах технологічної революції, в умовах інформаційного суспільства кінцевим результатом системи освіти є особистість, здатна забезпечити конкурентоспроможність економіки, рівень розвитку високих технологій виробництва, високі показники внутрішнього валового доходу, високий рівень матеріального й духовного життя населення” [6, с. 8]. погоджуючись із автором, відзначимо необхідність цього положення при розробці програми розвитку навчального комплексу “коледж-академія”.

Перед безпосередньою розробкою програми розвитку навчальним комплексом, на наш погляд, необхідно в самій адміністрації, в колективі співробітників визначити сутність і значення для кожної спеціальності таких ключових понять, як “якість освіти”, “управління якістю безперервної освіти”, акцентувати пріоритетні компоненти якості освіти за кожною спеціальністю та спеціалізацією, ефективні й реалістичні підходи до управління ними. Таке визначення стратегічного задуму управління якістю освіти в навчальному комплексі тісно пов’язано з визначенням освітніх запитів студентської молоді, їх батьків, суспільних інститутів, а отже, із проведенням розробки експертних процедур діагностики.

*Третьою процедурою управління якістю є забезпечення контролю за досягненням якості компетенцій.* Врахуємо, що якість є відповідністю заданим стандартам згідно з призначенням самої освітньої системи, а управління якістю є приведенням освітньої системи у відповідність до стандарту. Звідси випливає, що для того, щоб забезпечити відповідність навчального комплексу “коледж-академія” освітніми стандартами, необхідно знати про реальний стан усіх процесів і результатів.

У зв’язку із цим, для позначення реально існуючого й об’єктивно необхідного виду управлінської діяльності – збору інформації про хід і розвиток навчального процесу, її первинного аналізу й визначення відхилення від установлених норм необхідним є проведення світнього моніторингу. Враховуючи, що управління є діяльністю щодо впорядкування системи й впливу на неї з метою переведення в якісно новий стан, освітній моніторинг включає збір інформації про стан керованого об’єкта та зовнішнього середовища, аналіз отриманої інформації й видачу командної інформації для забезпечення якості.

**Висновки.** Управління якістю освіти в навчальному комплексі “коледж-академія” передючає цілеспрямований управлінський вплив на якість його умов: якість управління навчальним комплексом, якість навчальних програм, програм надання додаткових освітніх послуг; якість професійної кваліфікації професорсько-викладацького складу за кожною спеціальністю; якість професійної кваліфікації адміністративного персоналу навчального комплексу “коледж-академія”; якість навчальної, наукової, організаційної, методичної роботи викладачів з вирішення існуючих проблем навчального процесу як в умовах навчального комплексу, так і на базах навчальних, виробничих практик; якість матеріально-фінансового забезпечення життєдіяльності навчального комплексу “коледж-академія” тощо.

**Список використаної літератури**

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО “Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти” ; [І.І. Бабин, Л.М. Гриневич, І.Л. Лікарчук та ін.] ; за заг. ред. І.Л. Лікарчука. – К. : МБО “Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти” ; Харків : Факт, 2011. – 96 с.
2. Воровщиков С.Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения : монография / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова. – М. : МПГУ, 2012. – 210 с.
3. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту / В.С. Демчук. – К. : Ленвіт, 2007. – 263 с.
4. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: [монографія] / за заг. ред. Т.С. Троїцької ; І.П. Аносов, В.В. Молодиченко, Т.С. Троїцька та ін. – Мелітополь : Вид. буд. ММД, 2012. – 378 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – 37 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.oseu.edu.ua/ukr-rus/univer/csot/files/nsro\\_2012-2021.pdf](http://www.oseu.edu.ua/ukr-rus/univer/csot/files/nsro_2012-2021.pdf) (дата звернення: 5.03.2013).
6. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – 156 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p?nreg=1341-2011-%EF&find=1&text=&x=7&y=9> (дата звернення: 5.03.2013).
8. Синицина Н. Г. Нові підходи до управління людськими ресурсами в управлінні освітою [Електронний ресурс] / Н.Г. Синицина // Державне управління: удосконалення та розвиток. – Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=351> (дата звернення: 5.03.2013).
9. Шевчук Д. Управление качеством / Д. Шевчук. – М. : Эксмо, 2003. – 260 с.
10. Jūratė J. Education of general competences as the presumption of educological theoretical and practical integration / Jocienė, Jūratė // Vocational Education: Research & Reality. – 2007. – Is. 13. – P. 82–89.
11. Malešević D. The influence of competences of a teacher on the quality of professional education / Dane Malešević, Zivoslav Adamović, Zeljko Djurić // TTEM – Technics Technologies Education Management. – 2011. – Vol. 6. – Is. 4. – P. 1100–1109.
12. Hozjan D. Key competences for the development of lifelong learning in the European Union / Dejan Hozjan // European Journal of Vocational Training. – 2009. – Vol. 46. – Is. 1. – P. 196–207.

*Стаття надійшла до редакції 21.07.2013.*

**Жидких Т.Н. Качество образовательных услуг как компонент организационно-педагогической модели системы управления учебным комплексом “колледж-академия”**

*В статье рассматривается проблема качества образования, качества образовательных услуг, которая, с появлением новых требований, предъявляемых к высшему учебному заведению рынком образовательных услуг и рынком труда, приобретает особую актуальность. Для адекватного механизма реагирования на изменения рынка необходима система управления качеством, основной целью которой является ориентация на потребителей: выявление их требований и оценка степени соответствия качества образовательных услуг этим требованиям. Обеспечение качества образовательных услуг является одним из условий международного доверия и сотрудничества и призвано гарантировать непрерывное поддержание и повышение заявленного уровня качества услуг.*

**Ключевые слова:** *качество образования, качество образовательных услуг, процедура управления качеством.*

**Zhidkih T. The quality of educational services as a component of the organizational and pedagogical model of the management of the educational complex “college-academy”**

*The problem of the management of the university in modern conditions is getting more and more urgent with the emergence of new requirements for high schools from the labour market.*

*In order to adequately respond to changes in the market demands, there should be a system of the quality management, which would be consumer oriented: it would identify their demands and evaluate the level of the correspondence of the quality of educational services with these demands. Such system makes it possible for us to constantly improve the teaching process, to achieve the modern professional level through the qualitative educational process, to use the personnel, material and technical, informational and financial potential of the educational institution.*

*The qualitative educational services are an important condition of the international trust and cooperation. It is meant to guarantee the constant improvement of the educational services.*

*That's why the activization of the integration processes in the sphere of the professional education plays an important role. The formation of a single educational space should be realized on basis of the mutual strategy, policy, aims and principles, single management models. The management of the quality of educational services is one of the main elements of the creation of such a space.*

**Key words:** *the quality of education, the quality of educational services, the procedure of the management of the quality.*

УДК 376.33:159.942(045)

А.А. ІВАХНЕНКО

## ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначено рівень емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку й здійснено порівняння з показниками емоційного благополуччя їх однолітків зі збереженим слухом. Дослідження рівня емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку показало, що більшість дітей (як хлопчиків, так і дівчат) належать до групи недостатньо емоційно благополучних – середній рівень (67,9%) та емоційно неблагополучних – низький рівень (11,9%). Вони відстають за цим показником від своїх однолітків зі збереженим слухом у середньому на 25,81%. Встановлено, що вада слуху негативно впливає на стан емоційного благополуччя дитини і, як наслідок, на її загальний розвиток.

**Ключові слова:** діти, школа, глухота, емоції, благополуччя, рівень.

Одне з найважливіших завдань корекційної педагогіки – це підвищення ефективності психолого-педагогічного впливу на дітей із психофізичними недоліками, оптимальний розвиток потенційних можливостей їх пізнавальної й мовної діяльності, підготовка до самостійного життя та включення в соціальне середовище повноправними членами суспільства.

Положення про те, що динаміка розвитку дітей з особливими потребами підкоряється загальним законам психічного розвитку, дає підставу для оптимістичної оцінки результатів корекційно-педагогічного впливу, що забезпечує основу для їх соціальної й трудової адаптації.

Під впливом цілеспрямованого навчання та виховання в спеціально організованих умовах, коли використовуються різноманітні коригувальні засоби, діти з порушеннями розвитку дають помітне просування, і це є пріоритетним завданням корекційної педагогіки.

Проблема підвищення ефективності комплексної психолого-педагогічної роботи зі збільшення рівня емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку не втрачає своєї актуальності. Згідно з даними спеціальної психолого-педагогічної літератури, вада слуху призводить до затримки в розвитку емоційної сфери глухих дітей. Численні дослідження вказують на те, що основні напрями в розвитку емоційної сфери глухої дитини ті самі, що й у дитини зі збереженим слухом: і та і інша народжується з готовим механізмом оцінювання значущості зовнішніх впливів, явищ і ситуацій з погляду їх ставлення до життєдіяльності – з емоційним тоном відчуттів. Але вже на першому році життя відчуваються розбіжності між дітьми, що чують, і дітьми з порушенням слуху в розвитку емоцій, і надалі вони тільки збільшуються (Б.Д. Корсунская [2, с. 23], Т.В. Розанова [3] та ін.).

На розвиток емоційної сфери глухих дітей впливають певні несприятливі фактори. Порушення словесного спілкування частково ізолює дитину від оточення, що створює труднощі в засвоєнні соціального досвіду. Глухим дітям не доступна виразна сторона усного мовлення, музики. Відставання в розвитку мови негативно позначається на створенні своїх і чужих

емоційних станів і, як наслідок, спостерігається спрощеність міжособистісних відносин. Обмежений потік зовнішньої інформації через ураження слухової функції спотворює сприйняття її змісту, ускладнює спілкування, ускладнює умови психомоторного розвитку, викликає негативні емоції й стресові переживання (Ж.І. Шиф [4, с. 142], Т.В. Розанова [3]).

У дітей молодшого шкільного віку без порушення слухової функції на початку навчання в школі спостерігається посилення стриманості й усвідомленості в прояві емоцій, підвищення стійкості емоційних станів. Молодші школярі вже вміють управляти своїми настроями, вони більш врівноважені, ніж дошкільники й підлітки. Їм властиві тривалі, стійкі та радісно-бадьорі настрої. Емоційні переживання набувають узагальненого характеру, формуються вищі почуття: пізнавальні, моральні, естетичні.

На думку Б.І. Додонова [1], у молодшому шкільному віці велика роль емоційної діяльності, що безпосередньо пов'язана з навчанням, оскільки "емоційна діяльність полягає в тому, що відображена мозком дійсність зіставляється з відображеними в ній же постійними або тимчасовими програмами життєдіяльності організму й особистості". Саме емоції відображають відповідність або невідповідність дійсності нашим потребам, установкам і прогнозам. Емоції, емоційні переживання впливають на формування й розвиток різних сфер особистості від психомоторної до самосвідомості.

Тому дослідження рівня емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку, а також факторів, які на нього впливають, дасть змогу покращити психоемоційний розвиток глухих учнів молодших класів, що в подальшому буде сприяти інтеграції цих дітей у соціум, поліпшить їх навчальну адаптацію, надасть можливість найбільш повно реалізувати себе як особистість. Саме потреба в цьому й зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

**Мета статті** – виявити відмінності в рівні емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків зі збереженим слухом.

**Завдання дослідження:** 1) проаналізувати стан проблеми розвитку емоційної сфери глухих дітей у теорії та практиці корекційної роботи; 2) оцінити рівень емоційного благополуччя глухих молодших школярів порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом; 3) провести педагогічні спостереження під час проведення експерименту.

**Гіпотеза.** Знання рівня благополуччя глухих дітей у період навчання в початковій школі зможе розширити уявлення про взаємозв'язок слухової та емоційної сфери у випадках слухової патології. Крім того, виявлені причини емоційного неблагополуччя глухих молодших школярів дадуть змогу вчителям початкових класів, психологам, учителям-дефектологам цілеспрямовано відбирати зміст і визначати характер корекційно-педагогічної роботи із цією категорією учнів, що буде сприяти компенсуванню недостатньо розвинутих функцій, індивідуалізації навчально-виховного процесу й створенню найбільш сприятливих умов для подолання наслідків слухової депривації.

Для проведення дослідження було сформовано: контрольну групу глухих дітей 7–10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольну групу дітей зі збереженим слухом 7–10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) й експериментальну групу глухих дітей цієї самої вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад контрольної та експериментальної груп глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції: втрата слуху становила 75–80 дБ і більше за класифікацією Л.В. Неймана.

*Методи дослідження:* для вирішення поставлених завдань було застосовано теоретичні (вивчення й аналіз науково-методичної літератури, навчальних програм і нормативних документів з навчально-виховної роботи в спеціальній школі, узагальнення психолого-педагогічного досвіду з проблеми дослідження, анкетування) та емпіричні (педагогічні спостереження) методи дослідження.

З метою виявлення основних факторів, що впливають на стан емоційної сфери глухих дітей, які навчаються в спеціальних закладах, ми провели анкетування педагогів, психологів та батьків глухих дітей. Крім того, ми визначали стан емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків зі збереженою слуховою функцією за допомогою листа для опитування Н. Артюхіної, А. Щетиніної [5].

На сьогодні глуха дитина молодшого шкільного віку виявляється включеною в три основні сфери життєдіяльності:

- життєдіяльність родини;
- життєдіяльність освітньої установи;
- дозвільна діяльність.

У кожній із зазначених сфер життєдіяльності існують зони, що впливають як на позитивний, так і на негативний емоційний розвиток молодших учнів. Аналіз анкетування педагогів, психологів та батьків дав змогу виявити, що негативний емоційний розвиток зумовлений, на їхню думку, такими факторами:

- причини сімейного неблагополуччя соціально-економічного, психолого-педагогічного (внутрішньосімейні відносини й стиль виховання дітей, зокрема неприйняття особливостей розвитку дитини, її дефекту), біологічного (фізичне або психічне нездоров'я батьків) характеру;

- причини неблагополуччя у сфері життєдіяльності освітньої установи: негативне ставлення викладацького складу до учня (як до такого, який відстає, є неблагополучним, безперспективним, важким, незручним тощо); неприйняття школяра в середовищі однолітків; знижена мотивація навчання;

- причини неблагополуччя в дозвільній діяльності: несформовані соціальні навички і її організація. Це зумовлено низкою як об'єктивних (низький рівень розвитку інфраструктури дозвільної діяльності загалом і для глухих дітей зокрема; відсутність кваліфікованих фахівців, що працюють у сфері дозвілля; неадаптованість засобів та методів для проведення різноманітних заходів із цією категорією дітей тощо), так і суб'єктивних причин (пасивне ставлення до проведення власного дозвілля; прагнення до нових яскравих,

гострих відчуттів, які є альтернативою “сірому” життю й конфліктним відносинам у родині, школі; бажання пристати до лідерів, які вносять руйнівний момент у процес саморозвитку особистості; відсутність навичок взаємодії із середовищем дорослих та дітей, які не мають порушень слухової функції).

Для порівняльної оцінки емоційного благополуччя глухих школярів молодшого шкільного віку та школярів зі збереженим слухом використано лист для опитування Н. Артюхіної, А. Щетиніної (оцінювання результатів анкетування в балах). Отримані середні показники подано в таблиці.

Таблиця

**Рівні емоційного благополуччя глухих дітей  
молодшого шкільного віку та дітей зі збереженою слуховою функцією  
цієї самої вікової категорії, %**

Рівень емоційного благополуччя	Контрол. гр. глухих дітей		Експерим. гр. глухих дітей		Контрол. гр. дітей зі збереженим слухом	
	Хлоп.	Дівч.	Хлоп.	Дівч.	Хлоп.	Дівч.
Високий	19	26,9	12,5	22,7	60	65,3
Середній	66,7	65,4	66,7	72,7	30,8	32,7
Низький	14,3	7,7	20,8	4,6	9,2	2

Порівнюючи показники емоційного благополуччя в глухих дітей контрольної та експериментальної групи, ми не виявили істотних розбіжностей ( $t < t_{\alpha}$ , при  $\alpha = 0,05$ ). Різниця у вихідних даних становить від 1,6 до 8,5%. Проте результати свідчать, що більшість глухих дітей (як хлопчиків, так і дівчат) належать до групи недостатньо емоційно благополучних (середній рівень). Крім того, простежується погіршення стану емоційного благополуччя з віком. Так, у 7 років середня кількість набраних балів становить 14,6; у 8 років – 14,8; у 9 років – 15,2; у 10 років – 15,7, що вказує на недостатньо позитивний досвід соціально-емоційної адаптації цієї категорії дітей у соціум.

Здійснюючи порівняльну характеристику показників емоційного благополуччя експериментальної групи глухих дітей та їх однолітків зі збереженим слухом, ми виявили суттєву різницю ( $P < 0,05$ ), яка становить від 21,8 до 29,9%. Більшість дітей зі збереженою слуховою функцією перебуває на рівні достатнього емоційного благополуччя (високий рівень). Середня кількість набраних балів становить у 7 років – 11,0; у 8 років – 11,4; у 9 років – 11,0; у 10 років – 11,9.

Що стосується статевих особливостей емоційної сфери, то необхідно зазначити, що показники дівчат усіх трьох груп краще, ніж у хлопців, у середньому на 0,7 бала серед глухих дітей і на 1,1 бала в дітей, які чувають.

**Висновки.** Таким чином, за результатами нашого дослідження та згідно з даними спеціальної психологічної літератури можна стверджувати, що вада слуху негативно впливає на стан емоційного благополуччя дитини і, як наслідок, на її розвиток як особистості та на її соціальну адаптацію загалом. Але емоційний розвиток дітей з порушенням слуху може успішно здійснюватися завдяки активному включенню в педагогічний процес рухової ігрової

діяльності, розробленої з урахуванням особливостей емоційного розвитку глухих школярів. Крім того, існує необхідність у проведенні подальших наукових досліджень щодо впливу спеціально адаптованих рухливих ігор на стан емоційної сфери глухих дітей початкової ланки навчання.

**Список використаної літератури**

1. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К. : Политиздат, 1987. – 240 с.
2. Корсунская Б.Д. О семейном воспитании глухого дошкольника / Б.Д. Корсунская // Дефектология. – 1971. – № 2. – С. 23–27.
3. Розанова Т.В. Развитие способностей глухих детей в процессе обучения / Т.В. Розанова. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
4. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей / Ж.И. Шиф // Основы обучения аномальных детей. – М., 1965. – С. 139–154.
5. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка / А.М. Щетинина. – Великий Новгород : ГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.07.2013.*

---

**Ивахненко А.А. Исследование уровня эмоционального благополучия глухих детей младшего школьного возраста**

*В статье определяется уровень эмоционального благополучия глухих детей младшего школьного возраста и дается сравнение с показателями эмоционального благополучия их слышащих ровесников. Исследование уровня эмоционального благополучия глухих детей младшего школьного возраста показало, что большинство глухих детей (как мальчиков, так и девочек) принадлежат к группе недостаточно эмоционально благополучных – средний уровень (67,9%) и эмоционально неблагополучных – низкий уровень (11,9%). Они отстают по данному показателю от своих ровесников с сохраненным слухом в среднем на 25,81%. Установлено, что отсутствие слуха отрицательно влияет на состояние эмоционального благополучия ребенка и, как следствие, на его общее развитие.*

**Ключевые слова:** дети, школа, глухота, эмоции, благополучие, уровень.

**Ivahnenco A. The study of emotional well-being of deaf children of primary school age**

*Purpose: determine the level of emotional well-being of deaf children of primary school age and compared with rates of emotional well-being of their hearing peers.*

*Material: the study involved 242 children 7–10 years, 128 of them deaf.*

*Results: determining the level of emotional well-being of deaf children of 7–10 years and held comparative analysis with indicators of their peers with hearing conservation, as well holding pedagogical observation. The study of emotional well-being of deaf children of primary school age showed that the vast majority of deaf children, both boys and girls belong to a group of emotionally safe enough – the average level (67,9 %) and emotionally dysfunctional – a low level (11,9%). They are lagging behind on this indicator from their peers with hearing preservation on average 25,81%. In addition, there is a deterioration of emotional well-being of deaf children from 7 to 10 years. It should be noted that the indicators of emotional well-being of girls were better than boys on average by 0.7 points among deaf children and by 1.1 points in children with preserved hearing.*

*Conclusions: the results of our study and according to the special psychological literature can be argued that the defect of hearing negative impact on the emotional well-being of the child and, consequently, its development as a person and his or her social adaptation in general.*

**Key words:** children, school, deafness, emotions, well-being, the level of.



## НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Статтю присвячено аналізу вітчизняної та зарубіжної історико-педагогічної наукової літератури з метою з'ясування проблемних питань та визначення перспектив у професійній підготовці підлітків з особливими потребами.*

**Ключові слова:** особливі потреби, інваліди, обмежені можливості, професійна підготовка.

Основною тенденцією державної політики в країнах світу та Європейського Союзу є толерантне ставлення до дітей-інвалідів як до повноцінних членів суспільства, які мають рівні права та можливості для навчання, роботи, громадської діяльності тощо. Сьогодні важливого значення набуває питання професійної підготовки та професійної реабілітації підлітків з особливими потребами. Питанню виховання, навчання та професійної підготовки цих дітей приділяють велику увагу науковці всіх країн світу.

Дослідження трудової діяльності дітей з особливими потребами (В.В. Засенко, М.Д. Ярмаченко) засвідчують, що вони можуть успішно опанувати досить широке коло спеціальностей та плідно працювати в багатьох галузях народного господарства. Питання становлення в Україні професійно-технічної освіти та законодавчого забезпечення професійної реабілітації інвалідів вивчала Т.Є. Єжова [5]. Проблемі вдосконалення професійно-трудового навчання з метою більш якісної підготовки підлітків з особливими потребами до самостійного життя та трудової діяльності присвятив свої дослідження В.І. Бондар [1].

**Мета статті** полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел, присвячених проблемі професійної підготовки підлітків з особливими потребами, визначенні надбань та перспектив роботи фахівців у цьому напрямі.

Як відомо, одним із основних завдань соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами є сприяння їх інтеграції у суспільне життя завдяки професійно-трудої реабілітації, яка покликана забезпечити дітям зазначеної категорії умови для професійної діяльності відповідно до їхніх можливостей та інтересів.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту у спеціальних закладах, які й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. Але вони не могли забезпечити підготовку фахівців високої кваліфікації.

На початку 60-х рр. ХХ ст. законодавчо було закріплено право підлітків з особливими потребами на здобуття професійно-технічної, середньої спеціа-

льної і вищої освіти, визначено коло доступних для них спеціальностей і протипоказані для таких людей роботи. У всіх спеціальних школах, за винятком допоміжних, учні здобували не тільки загальну освіту, а й проходили початкову професійно-трудову підготовку за однією спеціальністю промислового чи сільськогосподарського виробництва. Замість двох етапів трудового навчання було виділено три: ручна праця, загальнотехнічна підготовка, професійна підготовка. Крім того, на професійно-трудову підготовку учнів спеціальних шкіл відводилось майже у два рази більше часу, ніж у масовій школі.

Відділи народної освіти разом з відділами Всеросійського товариства сліпих і Всеросійського товариства глухих розробляли план працевлаштування випускників спеціальних шкіл. Традиційно професійна підготовка учнів спеціальних шкіл здійснювалась за такими спеціальностями, як: столярна, слюсарна, шевська, швацька, картонажно-палітурна справа. Тепер для кожної спеціальної школи визначався профіль професійно-трудової підготовки з урахуванням потреб народного господарства та виробничого оточення школи.

У другій половині 70–80-х рр. ХХ ст. було прийнято постанови Ради Міністрів СРСР та Української РСР про заходи щодо покращення навчання, працевлаштування та обслуговування осіб з дефектами розумового та фізичного розвитку (1975 р.). Рішення Пленумів ЦК КПРС (червень 1983 р., квітень 1985 р.) та сесії Верховної Ради СРСР (1894 р.), яка ухвалила “Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи”, висунули перед соціальними педагогами завдання перебудови системи навчання дітей та підлітків із психофізичними вадами з метою забезпечення кращої підготовки до життя і праці. Значну увагу приділено вдосконаленню професійно-трудової підготовки і роботи щодо профорієнтації у спеціальних навчальних закладах. Від профорієнтації залежать вибір професії, якість працевлаштування, ефективність соціально-трудової адаптації випускників спеціальних шкіл. Тому головним напрямом удосконалення профорієнтаційної роботи у спеціальних школах було виховання в учнів інтересів і схильностей саме до рекомендованих видів праці з урахуванням особливостей їх розвитку і потенційних можливостей. Так, дітей з порушеннями опорно-рухового апарату готували за такими спеціальностями, як: ремонтник побутової техніки, машинопис, рахунково-бухгалтерська праця. Дітей з порушеннями зору навчали працювати в галузях електро- і радіомонтажу та металообробки.

Робота щодо вдосконалення професійно-трудової підготовки в зазначений період здійснювалась за такими напрямками, як: підвищення рівня освіти у спеціальних школах; підвищення ролі ручної праці як корекційно-виховного й компенсаційного засобу і як засобу підготовки до оволодіння виробничою спеціальністю; упровадження нових профілів виробничих кваліфікацій з урахуванням сучасних потреб промислового, сільськогосподарського виробництва та сфери обслуговування; перебудова майстерень; розробка нових методів трудового навчання; упровадження в навчальний процес виробничої практики на виробничих і сільськогосподарських підп-

риємствах. Отже, отримана професійно-трудова підготовка у більшості випадків визначала професію, яку обирають учні після закінчення навчального закладу.

Як відомо, розумово відсталі діти становлять найчисленнішу категорію аномальних дітей. У досліджуваний період було обґрунтовано і затверджено відкриття в усіх допоміжних школах дев'ятих класів з метою продовження терміну профпідготовки учнів, що дало можливість для навчання за такими спеціальностями, як: столяр, маляр, штукатур, слюсар, швацька, взуттєва та сільськогосподарська праця.

Починаючи з 1991 р., Уряд України затвердив низку положень, спрямованих на забезпечення інвалідам рівних з іншими категоріями дітей можливостей для участі в усіх сферах громадського життя, та розробив Правила щодо зрівняння можливостей інвалідів. Так, згідно із Законами України “Про освіту” (1991 р.), “Про професійно-технічну освіту”, “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.), держава гарантує інвалідам загальну й професійну освіту на рівні, що відповідає їхнім здібностям і можливостям, надає інвалідам усіх груп переважне право на зарахування до вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації, забезпечує їм право працювати на підприємствах зі звичайними умовами праці. Значна роль відводилась профорієнтаційній роботі. Треба було прищепити інтерес і підготувати до такої професії, яка б була під силу учню-інваліду, а потім допомогти йому влаштуватись на виробництво або в інший навчальний заклад для продовження навчання.

Отже, трудове навчання та профорієнтація у спеціальній школі передбачали систему трудотерапії, спрямовану на відновлення, компенсацію й розвиток трудових умінь та навичок, які становлять основу для професійної підготовки. Трудова і професійна підготовка здійснювалась у навчально-виробничих майстернях, навчально-дослідному сільському або садовому господарстві під постійним медичним наглядом.

На сучасному етапі розвитку суспільства дуже важливо не тільки допомогти дитині з особливими потребами здобути спеціальність, а й влаштуватись за фахом. Для цього передбачається кооперація спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів з професійно-технічними навчальними закладами з трудової підготовки осіб з фізичними вадами. Система профорієнтаційної роботи у спеціальних навчальних закладах повинна мати такі напрями, як: професійна освіта, профдіагностика, профконсультація, профвідбір, професійна адаптація [2].

Доцільно звернути увагу на те, що унікальний досвід організації навчально-виховного процесу молоді з інвалідністю в інтегрованих студентських групах в умовах дистанційного навчання нагромаджено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини “Україна” та у 26 його філіях у всіх регіонах країни, де навчається близько 2 тисяч студентів. Широкий спектр спеціальностей надає інвалідам можливість самовизначення і самореалізації залежно від індивідуальних здібностей.

Цікавий проект зі створення Центру духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями впроваджує Донбаський інститут техніки та менеджменту МНТУ, який передбачає створення бази даних інвалідів північного регіону Донбасу з метою щорічного визначення стратегічних і пріоритетних напрямів у сфері медичної, педагогічної, соціально-психологічної і професійної реабілітації інвалідів, вивчення потреби у відповідних робочих місцях. Крім того, в цьому ж регіоні на базі Національної металургійної академії створено Регіональний центр освіти інвалідів [3].

У вищих навчальних закладах Донецької області навчається 856 сиріт. У 2002 р. почали діяти обласні програми “Дитячі долі” та “Від серця до серця”. У 10 професійно-технічних навчальних закладах здобувають професійну підготовку 766 осіб з обмеженими можливостями фізичного й розумового розвитку [6].

Вкладаючи значні матеріальні й духовні ресурси у справу організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, суспільство сподівається на те, що трудовий потенціал кожного випускника спеціальної школи буде ефективно використаний у народному господарстві. Але, за статистичними даними, 15–20% випускників спеціальних шкіл не влаштовуються на роботу, тільки 30–40% одержують роботу за спеціальностями, здобутими в освітньому закладі. Решта підлітків змушена пере-навчатись, щоб оволодіти іншою спеціальністю, або переходити на підсобні роботи, що не потребують спеціальної підготовки. Частина дітей залишається на утриманні батьків. Таким чином, через педагогічні й соціальні обставини, зокрема послаблення уваги суспільства до потреб спеціальних освітніх закладів, їх матеріально-технічного оснащення, розрив раніше налагоджених зв'язків спеціальної школи з промисловим і сільськогосподарським виробництвом, соціально-трудова адаптація підлітків з особливими потребами не може досягти високого рівня ефективності.

**Висновки.** Сьогодні актуальною залишається проблема підготовки випускників спеціальних шкіл до трудової діяльності та самостійного життя. Саме працівники спеціальних освітніх закладів повинні допомогти кожному учню обрати подальший життєвий шлях. Це стосується, насамперед, вибору професії та працевлаштування. Соціально-педагогічна діяльність із підлітками з особливими потребами в напрямі професійної підготовки має здійснюватись з урахуванням наявності в тому чи іншому регіоні підприємств певного профілю. Крім того, треба відкривати у спеціальних навчальних закладах класи допрофесійної підготовки та профорієнтації. У профорієнтації треба ширше використовувати гурткову роботу та засоби масової організації.

#### **Список використаної літератури**

1. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917–1990 гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.03 / В.И. Бондарь. – К., 1992. – 41 с.

2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю.В. Василькова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
3. Дьяченко В. Комплексна реабілітація – шлях створення рівних можливостей / В. Дьяченко // Соціальний захист. – 2006. – № 11. – С. 7–11.
4. Ермаков В.П. Состояние и некоторые перспективы производственного обучения учащихся школ для слепых детей / В.П. Ермаков // Дефектология. – 1975. – № 1. – С. 45–49.
5. Єжова Т.Є. Законодавче забезпечення професійної реабілітації інвалідів по слуху в Україні (історичний аспект) / Т.Є. Єжова // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 142–148.
6. Тесленко В.В. Можливості промислового регіону в соціально-педагогічній підтримці дітей-інвалідів / В.В. Тесленко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 4. – С. 11–13.

*Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.*

---

**Иноземцева С.В. Достояние, проблемы, перспективы профессиональной подготовки молодежи с особыми потребностями**

*Статья посвящена анализу отечественной и зарубежной историко-педагогической научной литературы с целью выяснения проблемных вопросов и определения перспектив в профессиональной подготовке подростков с особыми потребностями.*

**Ключевые слова:** *особые потребности, инвалиды, ограниченные возможности, профессиональная подготовка.*

**Inozemtseva S. Heritage, problems, perspectives of professional training of young people having special needs**

*The article is devoted to the analysis of domestic and foreign historical and pedagogical scientific literature carried out to discover problematic issues and to assess perspectives in professional training of teenagers having special needs. In the early 1960-s teenagers having special needs acquired the right to obtain professional education by law, and specialities accessible for them were determined. Departments of public education in collaboration with All-Russian societies of blind and deaf people developed the plan of job placement for special school graduates and determined the type of professional and labour training for special schools. In the second half of 1970–1980-s the great attention was given to improvement of professional and labour training and vocational guidance in special educational institutions. In the 1990-s children having special needs were prepared for professions they were able to master, helped to get a job at manufacture or to enter another educational institution to continue their education.*

**Key words:** *special needs, invalids, limited abilities, professional training.*

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

*У статті висвітлено культуру іншомовного спілкування як інтегративну динамічну структурну якість особистості, що поєднує елементи навчання мови, загальну культуру, зміст спілкування в різних галузях і відбиває готовність до комунікації. Визначено, що іншомовна підготовка може й повинна стати основою для оволодіння студентами культурою спілкування для здійснення активної участі у світових комунікативних процесах.*

**Ключові слова:** культура спілкування, іншомовна підготовка, іноземна мова, мовна особистість.

Суспільні зміни в ХХІ ст. призводять до зміни специфіки освіти. Інформатизація освіти робить актуальною проблему володіння сучасними галузями знання, інтенсифікація розвитку вимагає високого ступеня динамічності й адаптивності до змін. В умовах наростання планетарної єдності більш актуальною стає концепція “відкритого суспільства”, заснованого на толерантності до незвичних явищ в інших культурах, повазі й демократії. Як зазначав В. Сластьонін, для суспільства нового, відкритого типу гуманітарна освіта стає ретранслятором культурних цінностей майбутнім поколінням, коли постає проблема універсальної культурної місії освіти як гаранта наступності поколінь і збереження цивілізації [1]. Отже, найважливіша специфіка вищої гуманітарної освіти у відкритому суспільстві полягає у сприянні входженню людини в цілісне буття світової культури, створення фундаменту для подальшого полікультурного розвитку й саморозвитку особистості в процесі професійного спілкування й побудови успішної кар’єри, готовності до неперервної освіти для постійного творчого й культурного відновлення.

Сучасні тенденції у вищій освіті визначаються мовною ситуацією, що створилася внаслідок перетворення українського суспільства із закритого у відкрите, усе більш усвідомлюється необхідність володіння іноземними мовами. Так, Д. Лихачов називав мову одним з головних проявів культури: “Мова є не просто засобом комунікації, а, насамперед, творцем. Не лише культура, але й увесь світ бере свій початок у Слові” [2, с. 14].

Розуміння ролі іншомовної підготовки в системі вищої гуманітарної освіти в контексті глобалізації, що вимагає від національних систем освіти орієнтації на міжнародне спілкування й цінності загальнолюдської етики, приводить до усвідомлення потреби вироблення нових моделей і технологій навчання актуальних аспектів іноземної мови, що відповідають вимогам глобальної комунікації, у процесі підготовки майбутніх фахівців. Актуальність вирішення завдання формування культури іншомовного спілкування студентів створює умови для забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

**Мета статті** – висвітлення питання формування культури іншомовного спілкування.

У процесі спілкування сприймається матеріальний вигляд слів у їх поєднанні, а усвідомлюється те, що ними виражається, – думки. Це усвідомлення залежить від рівня культури слухача або читача. Взаємне розуміння виникає лише тоді, коли в мозку того, хто слухає або читає, виникають уявлення й думки, які висловлює мовець або виражає автор письмового повідомлення. Зв'язок між мовою й свідомістю виявляється в межах усвідомлення суб'єктом явищ у процесі їх сприйняття, що можливо лише в тих категоріях, які утворені за допомогою мови тієї культури, до якої він належить. Уперше зв'язок між особливостями сприйняття навколишнього світу й мовою народу виявив В. Гумбольдт. Він стверджував, що різні мови – це не різні позначення того самого предмета, а різні його бачення. Учений писав, що “духовна своєрідність і будова мови народу перебувають у тісному злитті. Мова є немов би зовнішнім проявом духу народу” [3, с. 68]. Кожна культура напрацьовує свій певний набір слів для прояву свідомості її представників. Так, європейські мови є переважно номінативними, тобто пристосованими в основному для передачі інформації про властивості й закономірності об'єктивного світу. У них порівняно мало слів для вираження мотиваційно-емоційного змісту, вони орієнтовані на інтелектуально-раціональне ставлення до світу.

Е. Сепір указував, що “мова у своїй лексиці більш-менш точно відбиває культуру, яку вона обслуговує” [4, с. 172].

Є. Верещагін і В. Костомаров зазначали, що “лінгвістична картина світу варіює від мови до мови” [5, с. 190].

Т. Попова показує вплив національної картини світу на розуміння світу різними народами [6, с. 54].

Л. Віссон зазначав, що “жива мова живе у світі її носіїв, і вивчення її без знання цього світу перетворює живу мову в мертву” [7, с. 31].

Інші вчені (А. Вербицька, В. Карасик, Г. Колшанський, Є. Сулейменова) доходять висновку про те, що інша мова – це інший спосіб сприйняття й осмислення світу, що пояснюється відмінністю в умовах природи та усього життя, у соціальному й трудовому досвіді поколінь.

Ці положення є важливими, оскільки підтверджують необхідність вивчення культури й менталітету нації, а не лише її мови, для ефективного міжкультурного спілкування.

Висловлення, складене з урахуванням мовної картини світу, стає ефективнішим. Взаємодія мови й культури настільки тісна, що К. Леві-Стросс запропонував визначати мову як продукт культури, її частину та як умову [8, с. 65].

Т. Попова підтверджує, що “мова настільки зливається з культурою, що кожне нове додавання в культурну суспільну спадщину обов'язково пов'язано зі змінами в мові”. Вчена показує, що “саме в контексті певної культури відбувається становлення особистості, ціннісних орієнтирів, формування характеру й світогляду” [6, с. 18].

Свідоме ставлення до мови спілкування є головною ознакою культури. Так, Ю. Лотман уважав, що культура утворює “якусь, особливим обра-

зом відгороджену сферу”. Вчений відзначав тяжіння культури до багатомовності, її соціальний характер і зв’язок з минулим історичним досвідом. Автор вважав, що формування культури здійснюється при мовному навчанні, коли у свідомість того, хто навчається, вводяться певні правила.

Показуючи значущість культури, М. Бердяєв зазначав: “У культурі, а не в політиці й не в економіці, здійснюються цілі суспільства. Рівнем культури вимірюються цінності і якість громадськості”. Вчений вважав, що культура розкривається зверху вниз. Він бачив у культурі як спрямованість до минулого, так і до майбутнього (створення нових цінностей) [9, с. 523–529]. Це положення підводить до висновку про те, що культури спілкування треба навчати, це знання не приходить саме по собі.

В. Сластьонін зазначав, що в межах гуманітарної парадигми необхідне введення студентів у простір світової й вітчизняної культури, що освоєння мовної культури дає змогу піднятися на рівень справжньої інтелігентності, оволодіння базовою гуманітарною культурою, яке включає сукупність ціннісних орієнтації [10, с. 18–19; с. 89–91].

Оволодіння культурою в цілому й культурою мовного спілкування зокрема є життєво важливим для успішного існування особистості в суспільстві та її самореалізації. В. Біблер називав культуру “формою самодетермінації індивіда в обрії особистості” [11, с. 289].

У наш час людина має у своєму розпорядженні величезні можливості для вираження своїх думок, оскільки електронні засоби комунікації, телефон, комп’ютер тощо дають змогу досягти небувалої сили впливу й воістину глобального охоплення. Тому важливо оволодіти мистецтвом вираження своїх думок, коли спілкування стає все більш функціонально-прагматичним і вимагає підвищеної продуктивності.

Формування культури мови є працею над власною особистістю, щоб своєю мовою досягти наміченої мети. Так, Л. Щерба виступав за необхідність навчання мистецтву грамотного мовного спілкування, “щоб не зазіхати на час людей, до яких ми звертаємося”. Навчання культури мови вчений пов’язував з начитаністю [12, с. 57].

М. Савова вважає, що у вузькому розумінні культура мови означає дотримання мовних норм і комунікативних якостей мови (правильність, чистота, багатство, точність, логічність, доречність, доступність, виразність). У широкому розумінні культура мови визначається як частина культури спілкування й культури в цілому. Вчена включає в культуру мови культуру сприйняття й розуміння мови, яка тісно пов’язана з культурою взаємодії партнерів з спілкуванню, тому що розуміння може відбуватися на різних рівнях [13, с. 38–40].

Н. Горбунова слушно зауважує, що “комунікативна культура – це високо розвинене вміння використовувати мовні й мовленнєві засоби з метою планування й керування дискурсом” [14, с. 22].

Отже, можна зробити висновок, що культура мовного спілкування як інтегративна динамічна структурна якість особистості поєднує елементи



навчання мови, загальної культури, змісту спілкування в різних галузях і відображає готовність до комунікації.

Ю. Караулов ввів поняття “мовна особистість”, що “виражена в мові й через мову”, формування якої приводить “до володіння комплексом комунікативних рис, що визначають національно-культурну вмотивованість мовної поведінки” [15, с. 38–42].

М. Львов [16] визначає такі ознаки мовної особистості: повнота володіння рідною мовою у всьому її розмаїтті, компетентнісне володіння нерідною мовою; наявність особистісних інтересів і соціальних умінь, володіння творчими задатками.

Т. Попова вважає головною ознакою мовної особистості наявність мовної свідомості й мовної самосвідомості [6, с. 35–40].

С. Тер-Мінасова наводить приклади вирішальної ролі мови у формуванні особистості й національного характеру й зворотного впливу національних особливостей на мову [17, с. 201].

Учені (М. Буланова-Топоркова, Л. Введенська, Л. Павлова, М. Панов, Л. Туміна, Н. Формановська, Б. Швальбе, Х. Швальбе та ін.) формулюють такі вимоги до культури успішного мовного спілкування: правильність, точність, логічність мови; чіткість, що характеризує особистість щодо впевненості й правоти; взаємозв'язок і зрозумілість фраз; уживання слів у позитивному значенні, дієслів у теперішньому часі; дотримання оптимальної довжини висловлювання; підтримка інтересу прикладами, жартом, доречними жестами й мімікою; дотримання норм літературної мови; багатство лексику; компетентність мовця.

Однак в епоху глобальних суспільних змін стан культури мовного спілкування зазнає значних трансформацій. М. Львов відзначає “масову недорікуватість, некоммунікабельність”, невміння налагодити мовний контакт [16, с. 42]. Зниження вимог до мови молоді, їхнє вміння грамотно, точно й образно висловлювати свої думки, недбале ставлення до мовних норм в практиці мовного спілкування можна пояснити неузгодженістю педагогічних впливів і відсутністю комплексного й цілеспрямованого підходу з боку всіх учасників педагогічного процесу.

У світлі серйозних проблем у культурі мови та культурі самого спілкування, що наявні в молодіжному й діловому середовищі, необхідно визначити комплекс заходів для їх вирішення. Одним з таких заходів може стати формування в студентів культури спілкування. Така оптимізація професійної підготовки органічно вписується в програму гуманізації й гуманітаризації освітнього процесу, наповнення його новим духовним змістом. Формування комунікативної культури дійсно є одним із ключових завдань вищої гуманітарної освіти, що вимагає вирішення засобами всіх гуманітарних дисциплін, зокрема засобами іноземної мови.

Як зазначав Є. Пассов, попит на досконале володіння декількома мовами в цей час помітно зріс і не має тенденції до зниження [10, с. 55]. У зв'язку із введенням у Європі так званого європейського портфеля мов

наявність сертифіката про знання іноземних мов стає одним з найважливіших критеріїв як при прийомі на роботу, так і в багатьох інших життєвих ситуаціях сучасної людини, і може стати чудовим стартовим майданчиком для інтелектуального розвитку й професійного зростання.

С. Трюшо зазначає, що в країнах Євросоюзу ставиться завдання формування у процесі навчання механізму швидкого перемикавання з мови на мову незалежно від того, активно чи пасивно володіють нею студенти [11]. Зростає значущість іноземної мови як засобу спілкування й взаєморозуміння, налагодження толерантного міжкультурного діалогу, що робить вивчення живих іноземних мов пріоритетною галуззю мовної політики багатьох європейських держав.

Недостатнє володіння іноземними мовами, зокрема англійською, перешкоджає академічній мобільності фахівців. І, навпаки, присутність іноземних викладачів і студентів допомагає підтримувати інтернаціональну атмосферу у вищих навчальних закладах, дає змогу порівнювати різні системи освіти й навчання, поширювати інновації та підвищувати якість освіти.

Отже, для системи вищої гуманітарної освіти в межах підвищення якості освіти характерною є тенденція активізації іншомовної підготовки, щоб іноземна мова з накопичення теоретичних знань перетворилася в практичну необхідність для кожного, а володіння англійською мовою дало змогу студентам і випускникам успішно брати участь у міжнародному діловому спілкуванні у сферах науки, медицини, бізнесу тощо. Сприяння розвитку мовної освітньої політики дає можливість визначити полілінгвізм як один з найважливіших принципів організації гуманітарного середовища вищого навчального закладу.

Слід також зазначити, що іноземна мова належить до тих галузей знання, які найбільш чутливі до культурологічної парадигми освітнього процесу, оскільки оволодіння чужою мовою в сучасному трактуванні передбачає проникнення в чужу культуру. Для сучасного розвитку характерним є повернення інтересу до етнокультурної ідентифікації, що вимагає виховання толерантності й мультикультуралізму в суспільстві. Ідея співзвуччя мови й культури сьогодні є актуальною як ніколи, що вимагає осмислення в умовах глобалізації всесвітніх процесів. У єдності із чужою культурою іноземна мова є унікальним феноменом у гуманітарному освітньому просторі, де основною сутнісною характеристикою є її інтеркультурний характер, зумовлений інформаційною відкритістю й взаємодією культур.

Отже, вивчення іноземної мови в системі вищої гуманітарної освіти стає шляхом збагнення культури й менталітету нації, можливістю формувати особистість у діалозі культур. Дослівний, механічний переклад не зможе передати справжнє значення оригінальної фрази, тому що майже в усіх випадках необхідне обмірковування, осмислення, зіставлення з рідною мовою, що, у свою чергу, теж залежить від наявності персональних культурних і освітніх характеристик людини.

Зростання співробітництва навчальних закладів і підприємств, можливість навчання за кордоном, участь у міжнародних форумах вимагають від

фахівців володіння іноземними мовами, особливо англійською, у контексті міжнародного, ділового й культурного спілкування. Як зазначають Л. Гребньов і С. Смирнов, в освітній сфері фахівці все глибше усвідомлюють важливість міжнародного спілкування для інтеграції в європейську систему вищої освіти. В. Засипкін указує, що однією з перешкод у контактах із зарубіжними колегами є недостатнє знання основ міжкультурної комунікації.

**Висновки.** Отже, у системі вищої гуманітарної освіти іншомовна підготовка може й повинна стати основою для оволодіння студентами культурною спілкування для здійснення активної участі у світових комунікативних процесах.

#### Список використаної літератури

1. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
2. Лихачев Д.С. Русская культура / Д.С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 440 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира / Г.Д. Гачев. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
4. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир. – М. : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 223 с.
5. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 2-е изд. – М. : Русский язык, 1976. – 248 с.
6. Попова Т.Г. Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков) / Т.Г. Попова. – М. : Изд-во МГОУ “Народный учитель”, 2003. – 146 с.
7. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур : пер. с англ. / Л. Виссон. – 3-е изд., стереотип. – М. : Валент, 2005. – 192 с.
8. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М. : Наука, 1985. – 535 с.
9. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры, искусства : в 2 т. / Н.А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 542 с.
10. Гуманитарная парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / под общ. ред. акад. РАО В.Л. Матросова. – М. : Прометей, 1999. – 116 с.
11. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М. : УРСС, 2004. – 427 с.
13. Савова М.Р. Культура речи как культура речевой деятельности / М.Р. Савова // Наука и школа. – 2009. – № 2. – С. 38–40.
14. Горбунова Н.В. Социальные технологии развития и саморазвития культурного капитала / Н.В. Горбунова. – Саратов : Изд-во ФГОУ ВПО “Саратовский ГАУ”, 2005. – 120 с.
15. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
16. Львов М.Р. Риторика. Культура речи / М.Р. Львов. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
17. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : МГУ, 2004. – 352 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

**Исаева О.С. Формирование культуры иноязычного общения**

*В статье рассмотрена культура иноязычного общения как интегративное динамическое структурное качество личности, объединяющее элементы обучения языку, общую культуру, содержание общения в разных областях и означает готовность к коммуникации. Определено, что иноязычная подготовка может и должна стать основой для овладения студентами культурой общения для осуществления активного участия в мировых коммуникативных процессах.*

**Ключевые слова:** культура общения, иноязычная подготовка, иностранный язык, языковая личность.

**Isayeva O. Culture formation in foreign communication**

*The article highlights the issues of culture formation in foreign language communication. Conscious attitude to the language of communication has been defined as a key feature of culture. Culture mastering in general and cultural communication, in particular, is of vital significance for a personality to be successful and self-realized in the society.*

*The culture of foreign communication is the integrating dynamic structural characteristics of a person, combining language-studying elements, general culture, and the content of communication in different branches and, thus, represents readiness for communication.*

*A tendency for the intensification of foreign language training has been defined as an important characteristic for the system of higher humanitarian education within its quality improvement. Foreign language training as accumulation of theoretical knowledge should be transformed into practical necessity for everyone, but mastering English would give students and undergraduates the possibility to participate in international communication in the fields of science, medicine, business, etc. Assistance in language educational policy development enables to regard polylinguism as one of the most important principles in the organization of humanistic environment at higher educational establishment.*

*Foreign language refers to the branches of knowledge which are the most sensitive to cultural paradigm in the educational process, since mastering foreign language in modern interpretation implies penetration into foreign culture. In combination with the foreign culture, foreign language is a unique phenomenon in humanitarian educational environment where the main essential characteristic is its intercultural character, resulting from availability of information and interaction between cultures.*

*In the system of higher humanitarian education study of the foreign language becomes the way of comprehension of cultural and mental peculiarities of the nation, the ability to create a personality in the dialogue of cultures. A word-to-word, mechanical translation cannot render the real meaning of original phrase, since in each case it is necessary to comprehend, to interpret, to compare the message with the native one, which to great extent depends on personal, cultural and educational characteristics of the person.*

*The development of collaboration between higher educational establishments and enterprises, possibility to study abroad, participation in international forums require proficiency in foreign languages, English in particular, in business, integrative and cultural communication contexts.*

*As L. Grebnyov and S. Smirnov mention, experts in the field of education are completely aware of the necessity of international communication for integration into European system of higher education. V. Zasytkin points out that insufficient knowledge of the international communication bases is one of the obstacles in communication process with foreign colleagues.*

*Thus, foreign language studies in the system of higher humanitarian education can and should become crucial for the students to master culture of communication and for participating in the world communication processes.*

**Key words:** culture of communication, foreign language training, foreign language, language personality.

## ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: СУТЬ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ

*У статті обґрунтовано, що творчість є необхідною складовою фахової діяльності соціального педагога. Визначено суть професійної творчості; розкрито основні напрями професійної творчої діяльності в соціальній сфері; показано, що розвиток творчої особистості є одним із найважливіших завдань соціально-педагогічної діяльності; наведено приклад професійної творчості соціального педагога в роботі з дітьми, позбавленими батьківського піклування.*

**Ключові слова:** творчість, професійна творчість, соціальний педагог, суть, напрями професійної творчості в соціальній сфері, діти, позбавлені батьківського піклування.

Одним з основних завдань соціального педагога як фахівця, місія якого – соціальне виховання особистості, а також надання допомоги в складних життєвих обставинах, є розвиток особистості як суб'єкта та творця власного життя, здатного до ефективної соціальної взаємодії й самореалізації як з метою власного успіху, так і для процвітання та розквіту нашої держави. Вирішення цього завдання значною мірою залежить від рівня професіоналізму соціального педагога й потребує творчого підходу до професійної діяльності.

Як зазначають дослідники [2, с. 115], великий спектр проблем, котрі має вирішувати соціальний педагог, необхідність зважати при цьому на безліч факторів та умов для вибору найефективніших методів дії в кожній конкретній ситуації актуалізують виявлення творчості в професійній діяльності фахівця соціальної сфери. Причому соціальний педагог має не лише знаходити дієві способи вирішення складних ситуацій у будь-якій сфері життєдіяльності, а й навчати цього інших людей, сприяти активізації внутрішніх ресурсів особистості, стимулювати її до духовного та творчого саморозвитку для запобігання кризовим станам, самостійного знаходження шляхів гармонійного існування. Мета соціального педагога при цьому – допомогти людині усвідомити, що саме творча активність особистості є передумовою її ефективної адаптації в суспільстві, успішної соціалізації та самореалізації, а також зрозуміти, що труднощі, які виникають на життєвому шляху, зазвичай є початком шляху, що приводить до успіху.

На важливості творчого підходу в професійній діяльності соціального педагога наголошують такі провідні вчені: О. Безпалько, Р. Вайнола, М. Васильєва, М. Галагузова, І. Зверєва, І. Зимня, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Сисоєва та інші, зазначаючи, що здатність до творчості, інноваційної діяльності є основою професійної культури фахівця ХХІ ст. [1; 2; 3; 4; 5].

Проте спостереження за студентами, які вступили на спеціальність “Соціальна педагогіка”, свідчить про відсутність у більшості з них стійкого творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності. Так, студенти

здебільшого характеризуються неналежним виявленням пізнавально-творчої активності, оперуванням знаннями переважно на репродуктивному рівні, їхня діяльність регулюється здебільшого зовнішніми стимулами та спонуканнями. Спочатку лише незначна кількість студентів орієнтує власну діяльність на соціально значущий результат, вони неповною мірою усвідомлюють соціальну відповідальність як за безпосередні, так і віддалені результати професійної діяльності. У зв'язку із цим формування професійної креативності майбутніх фахівців соціальної сфери є одним із найважливіших завдань підготовки соціальних педагогів.

*Мета статті* – з'ясувати сутність та визначити основні напрями професійної творчості соціального педагога як невід'ємної складової його діяльності в сучасних соціокультурних умовах.

Під час визначення сутності поняття “професійна творчість соціального педагога” ми ґрунтувалися на тому, що категорії “творчість” і “професійна творчість” співвідносяться між собою як філософські категорії загального та часткового, відповідно досліджуване поняття відображає основні характеристики творчості і її особливі характеристики, пов'язані зі специфікою професійної діяльності соціального педагога.

Здійснений науковий пошук свідчить, що в цілому під творчістю розуміють діяльність зі створення нового, котре відрізняється неповторністю, оригінальністю, особистою та соціальною значущістю й прогресивністю для розвитку суспільства. Професійна творчість розглядається як: процес удосконалення фахової діяльності на основі набуття професійного досвіду (Л. Ульянова); об'єктивно зумовлений процес інтелектуальної, емоційно-вольової й практичної діяльності суб'єктів праці, що характеризується спрямованістю на пошук нового, нестандартного, оригінального, раціонального, оптимального вирішення професійних завдань і практичну реалізацію власного потенціалу (О. Афанасьєва). Діяльність соціального педагога визначається як професійна активність, орієнтована на формування ситуації розвитку особистості дитини як суб'єкта процесу соціалізації, підтримку її життєдіяльності, індивідуальної та соціальної суб'єктивності, мобілізацію самозахисних зусиль з урахуванням конкретних умов середовища проживання (О. Михайленко); діяльність, спрямована на реалізацію завдань соціального виховання, створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності (О. Безпалько). Під творчістю соціального педагога розуміють соціально-педагогічну діяльність, результатом якої є створення нових соціальних цінностей, формування соціальних якостей, виявлення просоціальної поведінки (А. Аніщенко).

Аналіз наведених визначень дає змогу розуміти під професійною творчістю соціального педагога самостійно ініційовану активність, спрямовану на продуктивне творче вирішення завдань соціального виховання, створення сприятливих умов соціалізації через розробку та реалізацію неорди-

нарних високоефективних інноваційних засобів соціально-педагогічної діяльності, які сприятимуть соціальному становленню особистості, здатної до активної творчої взаємодії з навколишнім світом, самореалізації як у власних інтересах, так і на користь суспільства.

Здійснення професійної діяльності на творчому рівні передбачає: 1) творче опанування способів, прийомів і засобів професійної діяльності; 2) постійне професійно-творче вдосконалення соціального педагога з метою підвищення власної професійної майстерності через ознайомлення з прогресивним інноваційним досвідом соціально-педагогічної діяльності й власний науково-творчий пошук; 3) подальше збагачення теорії та практики соціально-педагогічної діяльності на основі власного творчого внеску через створення високоефективних технологій соціально-педагогічної діяльності, активний пошук нестандартних, оптимальних способів вирішення соціально-педагогічних проблем у конкретних умовах професійної діяльності.

Як уже зазначалося, у повсякденній діяльності соціальний педагог постійно стикається з проблемами, які не мають однозначних рішень і має синтезувати їх під час безпосереднього контакту з особистістю. Крім того, для соціального педагога вкрай важливо вирішувати актуальні проблеми в максимально стислі строки, надавати психологічну підтримку людині, котра перебуває в складних життєвих обставинах, що потребує постійної імпровізації, миттєвого аналізу ситуації та прийняття правильного, обґрунтованого рішення, високої креативності, гнучкості й швидкості мислення.

Це зумовлює необхідність постійного творчого пошуку соціального педагога: усвідомлення актуальних проблем та суперечностей соціально-педагогічної діяльності, розробки нових, інноваційних підходів до розв'язання проблемних ситуацій, здатності знаходити різні варіанти їх вирішення й обирати найкращий, найпридатніший у потрібний момент, звертаючись при цьому до досвіду й інтуїції та усвідомлюючи відповідальність перед професією, колегами, суспільством і самим собою за життя людини.

Зауважимо, що професійна творчість соціального педагога поєднує, інтегрує в собі всі основні види творчості, а саме: наукову, художню й соціальну. Так, на різних етапах діяльності соціальний педагог може відкривати нові явища й закономірності, про які не було відомо раніше, створювати нові інноваційні способи, технології соціально-педагогічної діяльності, що відповідають сучасним соціокультурним умовам, виявляючи здатність до прогнозування, аналізу та синтезу, моделювання й конструювання. Крім того, соціальний педагог постійно застосовує елементи художньої творчості: як письменник він має бути здатним до яскравої образної насиченої розповіді, як актор – до постійного перевтілення, передавання настрою, почуттів і ставлення з метою впливу на свідомість людини, її переконання та зацікавлення соціально корисними справами, має бути здатним викликати творче піднесення, переконливо навіювати думки, розвивати моральні якості, знаходити дієві засоби впливу на особистість чи колектив у процесі соціального виховання. І, зрозуміло, діяльність соціального педагога пов'язана із со-

ціальною творчістю, що являє собою творчу інноваційну соціально значущу спрямованість на розвиток культури, удосконалення суспільних відносин і соціального буття, що сприяє розвитку й саморозвиткові особистості, соціальних груп, соціальних інститутів, суспільства в цілому.

Таким чином, соціальний педагог, котрий здійснює професійну діяльність на творчому рівні, характеризується здатністю відходити від існуючих у суспільстві стереотипів і шаблонів, оригінальним баченням проблемних ситуацій, умінням приймати правильні рішення в умовах дефіциту часу, стресових ситуаціях; прагненням досягти найбільшої результативності в професійній діяльності, високим рівнем відповідальності як за її безпосередні, так і подальші результати; оптимізмом, наполегливістю, ініціативністю, цілеспрямованістю, рішучістю; розвиненою уявою, гнучкістю, швидкістю й асоціативністю мислення, легкістю генерування ідей, що забезпечують його ефективну діяльність з розвитку потенційних можливостей особистості з метою її позитивної соціалізації.

У процесі набуття професійної майстерності творчість соціального педагога переходить від рівня раціоналізації, коли на основі аналізу власного досвіду з урахуванням конкретних умов діяльності фахівець удосконалює, модернізує її; через конструкторський рівень, що передбачає конструювання власного варіанта вирішення нагальних проблем, до новаторського, за якого вирішення соціально-педагогічних завдань відбувається на принципово нових ідеях та засадах, відрізняється новизною, оригінальністю, високою результативністю; відповідно результати яких за соціальною значущістю, новизною й глибиною поділяються на вдосконалення, винаходи та відкриття.

Визначаючи основні напрями професійної творчості соціального педагога, слід зважати на те, що спектр його діяльності є досить широким і різнобічним. І. Зимня підкреслює, що за своєю функціональною природою робота соціального педагога є одним із багатопланових і трудоємних видів професійної діяльності в галузі професій “людина – людина” [4]. Він працює з різними категоріями населення, у різних сферах мікросередовища та соціальних інститутах, виконуючи при цьому численні функції, найважливішими серед яких є соціальне виховання, допомога особистості в адаптації, профілактика явищ дезадаптації, корегування соціальних відхилень та реабілітація осіб, що перебувають у складних життєвих обставинах, організація культурно-дозвілєвої діяльності. Соціальний педагог взаємодіє з дітьми та дорослими, хворими й здоровими, важковиховуваними та обдарованими, благополучними й “групи ризику”, з окремою особистістю й сім’єю, колективом, соціальними групами; здійснює безпосередню діяльність з дітьми та координує діяльність різних соціальних сфер з метою запобігання деформації соціальних зв’язків; виховує й перевиховує в родині, закладах освіти, дитячих будинках, інтернатах для інвалідів, за місцем проживання, у громаді, сприяючи ефективній соціалізації особистості та гармонізації її відносин із соціумом [2, с. 114].



Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що основними напрямками професійної творчості соціального педагога є:

1) постійний пошук та розробка нових інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності, найпридатніших у конкретних умовах методів і засобів соціального виховання, профілактики, терапії, корегування й реабілітації, які мають кращі безпосередні та віддалені результати;

2) знаходження дієвих способів вирішення складних проблем у будь-якій сфері життєдіяльності, що потребує від соціального педагога здатності миттєво оцінювати ситуацію, яка виникла, і, зважаючи на особливості конкретної людини, її можливості та потенціал, слабкі й сильні сторони, запропонувати ефективне вирішення, а також сприяти активізації внутрішніх ресурсів особистості, стимулювати її до самоорганізації, духовного та творчого саморозвитку з метою запобігання кризовим станам, самостійного знаходження шляхів гармонійного існування;

3) розвиток особистості завдяки створенню педагогічно доцільного розвивального середовища, залученню до спільної продуктивної творчої діяльності, в процесі якої людина творить саму себе й навколишню дійсність. Розвиваючи світ навколо себе, людина усвідомлює свою унікальність і цінність та набуває здатності до самореалізації індивідуального потенціалу. Причому соціальний педагог має не лише сприяти розвиткові творчої особистості для її власного ефективного існування, а й спонукати до соціальної творчості, соціально корисної діяльності, об'єднувати зусилля різних суб'єктів, соціальних груп з метою позитивних суспільних перетворень.

Усі вищезазначені напрями переважно реалізуються комплексно в процесі роботи з певною категорією клієнтів. Так, прикладом професійної творчості студентів – майбутніх соціальних педагогів під час навчання у вищому навчальному закладі є їхня волонтерська діяльність у притулках для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Значний спектр проблем дітей, що втратили життєво важливе сімейне оточення, серед яких: емоційна нестійкість, агресивність, байдужість, занижена самооцінка, відчуття самотності та непотрібності, формування комплексу жертви, тривожність, депресія, зневіра у власних силах, безнадія й песимізм, – зумовлює надзвичайну актуальність розробки ефективних засобів, спрямованих на відновлення психічного, духовного та соціального здоров'я дітей, подолання негативного депресивного сприйняття світу й активізацію потенціалу особистості на самореабілітацію – формування здатності до самостійного творчого здійснення власного життя.

Так, з метою розкриття величезних потенційних можливостей кожної особистості студенти організують і проводять творчі заняття на теми: “Знайди себе”, “Цінність і неповторність людського життя”, “Минуле, сьогодення й майбутнє. Ми обираємо своє життя”, “Щоб не загинути в морі зла, спішіть добро творити, діти”, “Мій слід в історії закладу”, “Заради чого варто жити і як треба жити. Наслідки негативного ставлення до світу”, “Що таке дружба”, “Добро і зло. Я обираю добро, тому що...”, конкурси “Зміни

світ на краще”, “Я вмію складати добрі казки”, “Серце доброти”, дні добрих справ, заняття з оригамі, арт- і казкотерапії, змагання, концерти, розважальні програми, свята, конкурси малюнків, фантастичних проєктів, юних талантів, командні турніри, ігротеки, театралізовані вистави для вихованців та інші заходи, які сприяють формуванню ціннісного оптимістичного ставлення до себе й інших, відновленню віри у власні сили, впевненості та прагнення до кращого майбутнього. Крім того, спільна творча діяльність сприяє оздоровленню психологічної атмосфери в дитячому колективі, його зміцненню, налагодженню відносин взаємодопомоги, взаєморозуміння та співпраці й, відповідно, усвідомленню їх як основи ефективної життєдіяльності.

Майстерність соціального педагога при цьому полягає в здатності підтримати дитину духовно в складні часи, допомогти подолати зневіру у власних силах та вийти з кризи, вчити шукати шляхи виходу зі складних ситуацій, долати труднощі, переконати дитину, що вона може змінити своє життя на краще, допомогти зрозуміти, що між позитивними діями й позитивними результатами наявний зв’язок і, проаналізувавши її успіхи, стимулювати вибудовувати власні позитивні цілі та життєві перспективи, заохочувати до конкретної діяльності щодо їх досягнення.

Долучення дітей до активної перетворювальної діяльності сприяє подоланню сприйняття себе як жертви, формуванню активного діяльнісного ставлення до себе й інших людей, світу в цілому й усвідомленню того, що життєві обставини можна змінити завдяки власним зусиллям. Крім того, наповнення змісту темами гуманістичного спрямування дає змогу формувати позитивні якості вихованців не через вплив, нав’язування певних норм та правил, а через взаємодію – актуалізацію, розкриття й розвиток внутрішнього творчого та духовного потенціалу дітей, надання можливості вільного вибору лінії власної поведінки й усвідомлення відповідальності за свій вибір.

Таким чином, творча діяльність перебудовує свідомість дитини – вселяє оптимізм і дає змогу відчувати власну значущість і цінність, що сприяє психологічній реабілітації особистості, розкриттю її суб’єктного потенціалу, стимулює до пошуку нових можливостей саморозвитку й самореалізації. Визначення ж позитивно орієнтованих життєвих перспектив та усвідомлення того, що їх досягнення багато в чому залежить від самої особистості – розвитку її креативних, інтелектуальних, вольових здібностей, наполегливості й цілеспрямованості, допоможе дитині компенсувати несприятливу вихідну ситуацію та вийти на рівень соціального успіху.

**Висновки.** Отже, творчість є винятково важливою складовою діяльністю соціального педагога, оскільки кожна особистість є неповторною, неповторні ситуації й обставини, тому щоразу потрібно конструювати нові ефективні способи вирішення соціально-педагогічних завдань з урахуванням своєрідності кожної людини, унікальності її характеристик та індивідуальних цілей. Професійна творчість соціального педагога спрямована також на активізацію зусиль суспільства, соціальних груп, сім’ї, кожної конкретної людини для вирішення власних проблем; розвиток особистості як суб’єкта

життєдіяльності; стимулювання до соціальної творчості з метою позитивних суспільних перетворень, а також збагачення існуючого соціально-педагогічного досвіду на основі особистого творчого внеску для досягнення високих результатів із соціального виховання підростаючого покоління.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є обґрунтування цілісної системи роботи з формування здатності майбутніх соціальних педагогів до професійної творчості в процесі фахової підготовки.

#### **Список використаної літератури**

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола. – К., 2002. – 164 с.
2. Васильєва М.П. Актуальні проблеми підготовки майбутнього соціального педагога для освітньої галузі в сучасних умовах / М.П. Васильєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : 2011. – Вип. 40. – Ч. 1. – С. 110–116.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – 2-ге вид. – Київ : Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
4. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И.А. Зимняя // Социальная работа. – 1992. – Вып. 2. – С. 8–15.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С.О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.07.2013.*

#### **Кабусь Н.Д. Профессиональное творчество социального педагога: сущность и основные направления**

*В статье обосновано, что творчество является необходимой составляющей профессиональной деятельности социального педагога. Определена сущность профессионального творчества; раскрыты основные направления профессиональной творческой деятельности в социальной сфере; показано, что развитие творческой личности является одной из важнейших задач социально-педагогической деятельности; приведен пример профессионального творчества социального педагога при работе с детьми, лишенными родительского попечительства.*

**Ключевые слова:** творчество, профессиональное творчество, социальный педагог, сущность, направления профессионального творчества в социальной сфере, дети, лишенные родительского попечительства.

#### **Kabus N. The essence and the basic directions of the social teacher' professional creativity**

*The article is devoted to professional creativity of a social teacher, determining its essence and main directions. The article proves that creativity is a necessary component of professional activity of a social teacher, considering that a large range of problems to be solved by a social teacher. Many factors and conditions for selection of the most effective methods of action in each situation should be taken into account, with regard to the identity of every person and its unique characteristics and individual goals. All this makes it impossible to use the ready strategies and solutions for solving socio-pedagogical problems.*

*Based on the analysis of scientific literature the essence of the professional work of a social teacher is defined as self-initiated activity, aimed at productive creative solution of problems of social education, creation the favorable conditions of socialization through the development and implementation of extraordinary highly efficient innovative methods of socio-pedagogical activity, which will contribute to the social formation of a person, capable of active creative interaction with the environment, capable of self-realization both in its own best interests and in society's best interests. It is shown that professional creative work of a social teacher combines all the main kinds of creativity, such as: scientific, artistic and social.*

*Give the specific features of activity of a social teacher, who works with different categories of population in various spheres of microenvironment and social institutions, while making numerous and diverse functions, the main directions of professional creativity of a social teacher are highlighted, such as:*

*1) constant search and development for the most appropriate in the specific circumstances, innovative methods and means of social education, prevention, therapy, correction and rehabilitation which result in best close and long-term after-effects;*

*2) finding the effective ways to address complex socio-pedagogical problems and situations in any sphere of life that requires a social teacher's ability to instantly assess the situation which arose, and taking into account the peculiarities of a particular person, its possibilities and potential, strengths and weaknesses, to offer an effective solution, and also contribute to the intensification of the internal resources of the personality, to encourage it to self-organization, spiritual and creative self-development for further avoiding crisis conditions, independently finding ways of harmonious existence;*

*3) personal development through creation of the pedagogical appropriateness of developing environment, involving collaborative productive activities and social activities. Moreover, a social teacher should not only promote the development of a creative personality for the sake of its own effective existence, but also to encourage it to socially significant positive activity to bring about positive social transformation, prosperity and development of our state.*

*An example of professional work of a social teacher working with children deprived of parental care is given. It is aimed at: strengthening and development of pupils' creative potential; restoration of physical, mental, spiritual and social health of students; formation of positive prospects in life; development of creative, intellectual and volitional capacity, optimism, persistence and purposefulness. This will help a child to harmonize the inner world and relationships with the society, to compensate for the adverse baseline situation and to reach a new level of social success.*

**Key words:** *creativity, professional creativity, social teacher, essence, directions of professional creativity in social sphere, children deprived of parents care.*

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ  
АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
ТА СПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті визначено поняття готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту до професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій та структуру готовності. Розроблено методику педагогічного моніторингу рівня готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій і спеціалізоване програмне забезпечення для здійснення моніторингу.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, готовність, професійна діяльність, програмне забезпечення.

Останніми роками розвиток і практичне використання нових інформаційних та телекомунікаційних технологій зумовлює процеси модернізації системи освіти.

Інформатизація як провідна тенденція соціально-економічного прогресу розвинутих країн є об'єктивним процесом у всіх галузях людської діяльності, зокрема в професійній підготовці фахівців. Інформатизація освіти – складова частина цього процесу – є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення й використання інформації на користь її споживачів. Мета інформатизації освіти полягає в глобальній інтенсифікації інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій [1, с. 73]. Тому дослідження процесу формування готовності майбутніх фахівців, що навчаються у ВНЗ, до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності є досить актуальним. Також існує потреба у формулюванні поняття “*готовність майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту до професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій*”, визначенні структури готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності.

У нашому дослідженні професійна готовність є результатом професійної підготовки, якістю особистості та виступає регулятором успішності майбутньої професійної діяльності й різновидом установки.

До проблем дослідження готовності особистості до майбутньої професійної діяльності в різні часи і з різних позицій звертались науковці: М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович [2], Т.І. Коваль [3], О.М. Пехота [4], К.К. Платонов [5], Д.Н. Узнадзе [6]. Учені досліджували різні види й форми готовності: установку, психологічну готовність, готовність особистості

до трудової діяльності, готовність до різних видів педагогічної діяльності, готовність до професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності. Готовність людини до праці висвітлювали по-різному залежно від специфіки структури професійної діяльності. Більшість авторів визначають готовність через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості; певний рівень розвитку особистості; спрямованість особистості до виконання певних дій; загальний психофізичний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей (Я.Л. Коломинський [7], Л.С. Нерсесян [8], О.М. Пехота [4], А.Ц. Пуні [9] та ін.).

**Мета статті** – висвітлити теоретичні та практичні аспекти оцінювання готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

На основі теоретичного аналізу і власних досліджень, ми переконались, що *готовність майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту до професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій* визначається як інтегративна характеристика особистості майбутнього фахівця, що характеризує результат професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту із застосуванням інформаційних технологій, який формується в процесі спеціально організованої взаємодії *викладач – студент* і відображає рівень сформованості професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту щодо використання інформаційних технологій у процесі навчання та здатності до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності, неперервній професійній освіті, розвитку, професійному вдосконаленні.

Сформульоване нами визначення поняття *“готовність майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту до професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій”* дає можливість визначити структуру готовності. Вона складається з *мотиваційного, процесуально-діяльнісного й інформаційно-компетентнісного* компонентів готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до застосування інформаційних технологій.

Компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій подано на рис. 1.



Рис. 1. Компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій

*Мотиваційний* компонент готовності відображає в майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту рівень потреби в отриманні професійно значущих знань із застосуванням інформаційних технологій.

*Мотиваційний* компонент є складовою готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності й неперервній освіті. Без наявності в особистості внутрішньої потреби до досягнень у професійній діяльності із застосуванням інформаційних технологій максимально реалізувати свій творчий потенціал упродовж життя неможливо.

*Процесуально-діяльнісний* компонент як складова готовності майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності й неперервній освіті відображає ступінь застосування електронних засобів навчального призначення викладачами та студентами в процесі здобуття кваліфікації фахівця з фізичного виховання та спорту. На нашу думку, високий рівень застосування викладачами і студентами різноманітних засобів інформаційних технологій у процесі навчання сприяє формуванню високого рівня готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності й неперервній освіті. Цей процес безпосередньо залежить від взаємодії *викладач – студент*. На нашу думку, навчальну діяльність із застосуванням інформаційних технологій повинні реалізовувати викладачі з різними рівнями інформаційної компетентності, достатньої для вивчення навчальних дисциплін циклів підготовки навчального плану.

*Інформаційно-компетентнісний* компонент готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності відображає рівень володіння вміннями та навичками щодо використання інформаційних технологій у процесі навчання та майбутній професійній діяльності. *Інформаційно-компетентнісний* компонент дає можливість контролювати динаміку зміни рівня готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності й неперервній освіті.

У свою чергу, на основі визначеної нами структури готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності й неперервній освіті нами розроблено авторську методичку оцінювання рівня готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності

Оцінювання *мотивації* до діяльності здійснено на підставі анкетування з використанням тесту “Потреба в досягненні” (Ю.М. Орлов) [10, с. 27]; оцінювання *процесуально-діялісної* складової – на основі розробленого нами тесту. Тест дає змогу визначити рівень потреби в *процесуальній діяльності* майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в процесі професійної підготовки. Оцінювання проведено за чотирма рівнями “висо-

кий”, “вище за середній”, “середній”, “низький”. Оцінну шкалу розроблено з урахуванням максимальної кількості балів вагомих відповідей за кожним рівнем [11].

Оцінювання *інформаційно-компетентної* складової здійснено також на основі розробленого нами тесту, що дає змогу оцінити рівень оволодіння професійно значущими для майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту вміннями й навичками застосування інформаційних технологій [11].

На основі трьох тестів нами розроблено методикку педагогічного моніторингу сформованості рівня готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосовування інформаційних технологій у подальшій професійній діяльності й неперервній фізкультурній освіті [11]. Три тести відображають компоненти готовності: *мотиваційний, процесуально-діяльнісний та інформаційно-компетентнісний* [11].

За нашою авторською методикою інтегральний показник рівня готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій визначається цільовою функцією  $Z$ , складовою якої є результати тестів, які відображають компоненти готовності.

Шкала рівня готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій за результатами рішення цільової функції розподілена на чотири рівні: “високий”, “вище від середнього”, “середній”, “низький” для вищого ступеня диференціювання інтегрального показника рівня готовності [11].

На нашу думку, для забезпечення успішності формування високого рівня сформованості готовності в майбутніх фахівців фізичного виховання необхідна розробка спеціалізованого програмного забезпечення, яке дасть змогу викладачу проводити моніторинг сформованості професійно значущих якостей майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту. З цією метою на основі розроблених нами методик створено комп’ютерне програмне забезпечення для педагогічного моніторингу оцінювання рівня готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій – “RTEST: моніторинг формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій” [11].

Детально розглянемо етапи його розробки.

*На першому етапі*, у процесі розробки анкет для тестування, на основі аналізу науково-методичної літератури й особистого педагогічного досвіду визначено компоненти готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування професійно значущих якостей. Задля цього й створюються анкети, які дають змогу виявити рівні сформованості готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій.

*На другому етапі* розроблено шкали оцінювання для обробки результатів анкетування. Теоретичний аналіз наукових педагогічних праць показав, що зазвичай виокремлюють три рівні готовності (високий, середній, низь-



кий). У деяких випадках, наприклад у нашому дослідженні, є необхідність в одержанні інтегрального (узагальнювального) показника готовності майбутнього фахівця до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. Для цього ми використали цільову функцію з ваговими коефіцієнтами, які відображають рівень значущості компонентів готовності. Вагові коефіцієнти ми визначили за допомогою методу експертних оцінок.

На третьому етапі розробляється алгоритм програмного забезпечення. Програмісту в словесній або письмовій формі дають технічне завдання з розробки програмного продукту.

Технічне завдання має містити:

- зовнішній вигляд (інтерфейс) програмного забезпечення (рис. 2);
- введення персональних даних і результатів тестування (рис. 3);
- анкетування (рис. 4);
- можливості обробки й редагування результатів тестування (рис. 5);
- можливості експорту даних і статистичної обробки результатів тестування (рис. 6);
- можливості корекції вагових показників цільової функції (якщо це необхідно) (рис. 7).

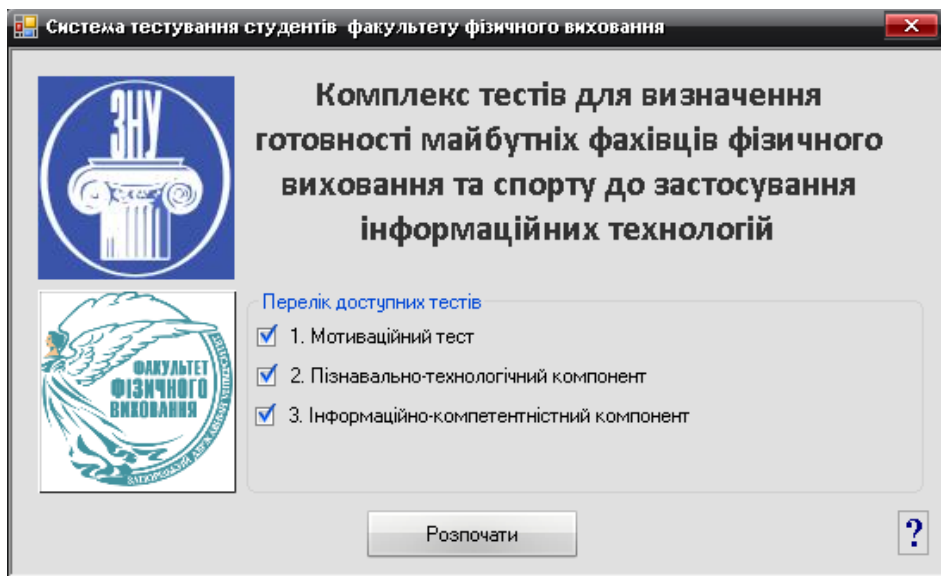


Рис. 2. Зовнішній вигляд (інтерфейс) програмного продукту

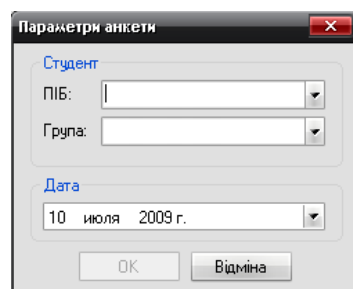


Рис. 3. Введення персональних даних



Рис. 4. Анкетування

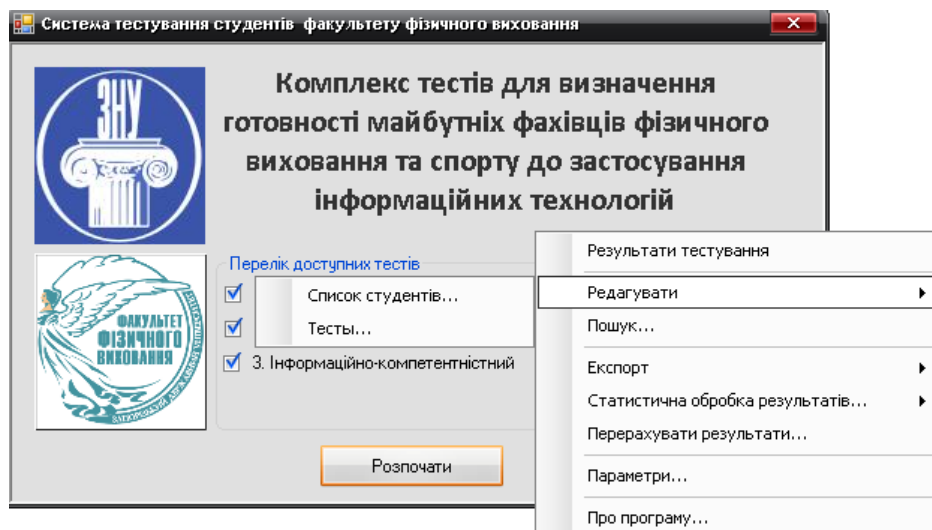


Рис. 5. Можливості обробки й редагування результатів тестування

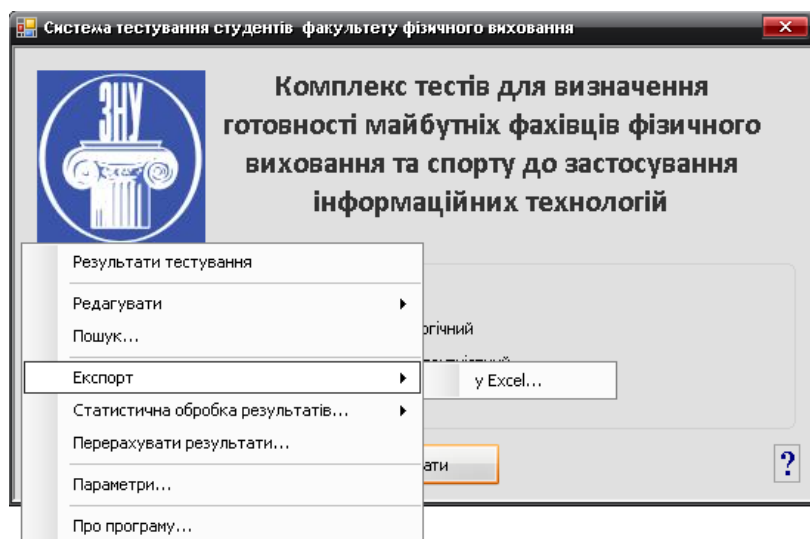


Рис. 6. Можливості експорту даних і статистичної обробки результатів тестування

Вагові коефіцієнти		
Мотиваційний тест:	0,17	
Пізнавально-технологічний компонент:	0,33	
Інформаційно-компетентнісний компонент:	0,50	

Готовність до застосування інформаційних технологій		
Висока:	29,26	21,95
Вище середнього:	21,94	14,63
Середня:	14,62	7,32
Низька:	7,31	0,00

Рис. 7. Можливості корекції вагових показників цільової функції

**Висновки.** Таким чином, на основі теоретичного аналізу й власних досліджень ми визначили поняття *готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій* і структуру готовності. Вона складається з *мотиваційного, процесуально-діяльнісного й інформаційно-компетентнісного* компонентів.

Нами розроблена методика педагогічного моніторингу оцінювання рівня готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій і спеціалізоване програмне забезпечення, яке дає змогу викладачу проводити моніторинг сформованості рівня готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності.

#### Список використаної літератури

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.А. Андреев ; МГУЭСИ. – М., 1999. – 289 с.
2. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности человека к деятельности / Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
3. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – 572 с.
4. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пехота Олена Миколаївна ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 52 с.
5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
7. Коломинский Я.Л. Человек: психология : кн. для учащихся ст. классов / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
8. Нерсесян В.С. Психологическая структура готовности к экстремному действию / В.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 25–31.
9. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте / А.Ц. Пуни. – Л. : Лениздат, 1973. – 216 с.

10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность”. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. – К. : Милленниум, 2004. – 521 с.

11. Клопов Р.В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту із застосуванням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р.В. Клопов. – Вінниця, 2012. – 520 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.08.2013.*

---

**Клопов Р.В. Теоретические аспекты оценки готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к применению информационных технологий в профессиональной деятельности**

*В статье определено понятие готовность будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту к профессиональной деятельности с применением информационных технологий и структуру готовности. Разработана методика педагогического мониторинга уровня готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к применению информационных технологий и специализированное программное обеспечение для осуществления мониторинга.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, готовность, профессиональная деятельность, программное обеспечение.*

**Clopov R. Theoretical and practical issues of evaluating e-enablement of future specialists in physical education and sports studies**

*Informatization has proved to be the leading tendency of social-economic progress in the developed world. It is definitely an objective process in all spheres of human activity, including professional training and education of future specialists in various fields of sciences. The main thinking behind informatization of education is global intensification the intellectual activities through active involvement of information technologies. Therefore, primary importance goes to scientific studies which are aimed at the analyzing the process of building up e-enablement with higher education students, which is building up ability and readiness to implement information technologies in their future profession-related accomplishments.*

*There is also urgent need to specify the definition for the e-enablement, that is readiness of the future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies to implement information technologies in their professional activity. It is also really essential to outline the structure of e-enablement with future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies.*

*Research into theoretical aspects accompanied by further authorized study has proved that e-enablement, i. e. readiness of the future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies to implement information technologies in their professional activities, is considered to be an integrative characteristics of the individual profile of the future qualified specialist. It demonstrates the result of professional training of the future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies that in involves information technologies. This results from thoroughly planned and implemented interaction between tutor and student and reflects the level of professional maturity in terms of knowledge, skills and individual qualities of the future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies regarding their ability to make the most of information technologies in their studies and their ability to implement information technologies in their future professional activity, continuous education, personal and professional development.*

*Having formulated and defined the notion of e-enablement, i. e. readiness of the future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies to implement information technologies in their professional activities, we were able to outline the structure of e-enablement, which comprises such components as motivation, pro-activity and e-competence.*

*On the basis of three questionnaires we have developed the methodology of monitoring the levels of e-enablement of future qualified specialists in Physical Education and Sports*

*Studies, which means their ability to implement information technologies in their future professional activity and continuous Sports Science education. These three questionnaires are targeted at revealing three corresponding e-enablement components: motivation, pro-activity and e-competence.*

*According to our copyright methodology, the integral index of e-enablement with future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies is outlined with the target function Z, which is made up from questionnaires results, which reflect the components of e-enablement.*

*The suggested copyright methodology is accompanied with specialized computer software, that enabled the tutor to monitor the level of e-enablement of future qualified specialists in Physical Education and Sports Studies and evaluate their readiness to implement information technologies in their future professional activity.*

**Key words:** *information technologies, e-enablement, professional activity, computer software.*

## ГЕНЕЗА НАУКОВОГО ЗНАННЯ З ПРОБЛЕМАТИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

*Проаналізовано історичні витоки наукової категорії “педагогічна майстерність”. Висвітлено етапи розвитку наукового знання з розвитку та формування педагогічної майстерності. Визначено недостатню розробленість питання розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, розвиток, еволюція проблеми, розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

Ключовим чинником ефективності професійно-технічної освіти є професійно-педагогічна діяльність майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), місія яких полягає в організації формування в учнів ПТНЗ необхідних професійних компетенцій. Провідною умовою успішності професійної діяльності цієї категорії працівників є їхня педагогічна майстерність, на обґрунтування теоретико-методичних засад розвитку якої й спрямовані наші наукові зусилля.

Розробка будь-якої проблеми професійної освіти має починатися з опису генези наукової думки за відповідним науковим напрямом. Не є винятком і дослідження з проблеми розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

Попередній аналіз літератури показав, що концепти розвитку педагогічної майстерності в системі освіти, висвітлені в працях М. Барахтяна, В. Гузика, І. Зязюна, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Хозяїнова та ін., належать до різних часів та соціокультурних умов, тому потребують системного узагальнення й осмислення в контексті проблематики розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

**Мета статті** – докладний ретроспективний аналіз літератури з проблематики розвитку педагогічної майстерності та опис історичних передумов виникнення наукової категорії “педагогічна майстерність”, а також визначення основних етапів розвитку наукового знання з проблематики розвитку педагогічної майстерності в широкому історичному контексті.

Змісту поняття “педагогічна майстерність” із часу його появи в науковому обігу й до сьогодення притаманний діалектичний розвиток, перебіг якого найбільш доцільно описати, виокремивши етапи й надавши їм коротку характеристику.

На першому, донауковому, етапі в культурно-історичному просторі України виразниками ідеї педагогічної майстерності виступили П. Беринда, І. Гизель, І. Вишенський, С. Зизаній, Г. Сковорода та ін. Судячи з першоджерел, в основі поглядів цих учених на характеристики вчителя лежали теоретичні концепти діячів Відродження (Я. Коменського, Т. Кампанелли та ін.). Утім, через невідповідність рівню розвитку наукової термі-

нології, а також відсутність чіткої та узгодженої позиції щодо сутності феномену педагогічної майстерності, ці ідеї в неформальному вигляді було зафіксовано тільки в літературній спадщині, свідченнях сучасників та історичних документах.

На другому етапі, зародження поняття “педагогічна майстерність”, уперше було сформульовано необхідність розвитку педагогічної майстерності як необхідної якості педагога. Цей етап співвідноситься із бурхливими процесами розвитку наукової думки Російської імперії середини XIX – початку XX ст., ініційованим суспільним запитом на розв’язання суперечності між попередньою авторитарно-дисциплінарною парадигмою навчання й виховання, яка не здатна була забезпечити якісної освіти широким верствам населення, та необхідністю підготовки великої кількості освічених робітників у зв’язку з розбудовою промисловості, а також стрімким збільшенням обсягу знань, що мають бути засвоєні під час навчання в школі.

Усвідомлення необхідності розвитку педагогічної майстерності вчителів та інших працівників освіти спостерігаємо в науково-педагогічній думці Російської імперії того часу (до складу якої в середині XIX – початку XX ст. входила і більша частина України) (М. Добролюбов, М. Драгоманов, К. Єльницький, П. Каптерев, С. Русова, Д. Семьонов, В. Сиповський, К. Ушинський, К. Яновський та ін.).

Аналіз праць зазначених педагогів, проведений О. Федіско, показав, що до структури педагогічної майстерності педагога (насамперед, учителя) включали:

- педагогічну техніку як сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективного застосування системи методів педагогічного впливу на окремих учнів та колективу в цілому (С. Міропольський, Д. Семенов, В. Сиповський, К. Ушинський);

- використання досягнень експериментальної психології, у тому числі широке застосування в освітній практиці умов, що визначають прискорення розвитку пізнавальних процесів, які забезпечують найкращі результати навчання (увага, пам’ять, мислення, уява, сприйняття – П. Каптерев, К. Єльницький);

- індивідуальну творчість, засновану на знанні закономірностей і механізмів педагогічного процесу, яка дає змогу самостійно аналізувати педагогічні явища, знаходити в теорії та практиці навчання ідеї, висновки, принципи, адекватні тій чи іншій педагогічній ситуації; уміння виділяти основну педагогічну проблему та вибирати оптимальні способи її вирішення; створювати в межах сформованих прийомів і форм навчання нові, перспективні методи навчально-виховного процесу (М. Бобровніков, П. Каптерев, Д. Семенов) [8, с. 8].

Схожі думки знаходимо в працях педагогів, що жили й працювали на землях Західної України (О. Духнович, І. Франко та ін.).

Третій етап, становлення педагогічної майстерності як наукової категорії (20–30 ті рр. XX ст.), характеризується подальшою “кристалізацією”

змісту категорії “педагогічна майстерність”, а також визначенням “інструментів”, завдяки яким педагогічна майстерність педагога впливає на вихованців. На цьому етапі закладено основи технології формування педагогічної майстерності майбутніх учителів як найважливішої ланки процесу будівництва соціалізму в Радянському Союзі.

Ситуація того часу вимагала виховання “нової людини”, здатної до колосального напруження [6]. Свого часу А. Луначарський писав: “...Зараз ми виховуємо для перехідного стану, для боротьби, для дуже напруженої боротьби ... нам потрібна людина найнапруженішого устремління, найнапруженішої критики, спроможна на колосальну витрату зусиль, на великий ступінь самопожертвування. ... Усі особистісні інтереси мають ... відступити перед вимогами колективного життя” [4, с. 131].

Серед існуючих на той час педагогічних концепцій, методів і ідей стосовно підготовки педагогічних працівників найбільш відповідними історичному моменту виявилися педагогічні ідеї А. Макаренка, який використовував поняття “педагогічна майстерність” у досить вузькому контексті, описуючи більшою частиною свій особистий педагогічний досвід [6].

Разом із тим А. Макаренко вперше зауважив, що педагогічна майстерність може формуватися під час навчання, і заклав основи для визначення цільових орієнтирів її розвитку. Зокрема, він писав: “...Я впевнений, що навчити виховувати так само легко, мабуть, як навчити математики, як навчити читати, як навчити бути гарним фрезерувальником або токарем”. Таке навчання полягає “...насамперед, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути гарним вихователем, не може працювати, тому що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною, і не знає, у яких ситуаціях як краще говорити” [5, с. 144].

А. Макаренко наголошував на пріоритеті самостійної роботи педагога з розвитку педагогічної майстерності: “...Будь-який учитель, що працює більш-менш тривало, – майстер, якщо він не ледар. І кожен із молодих педагогів буде обов’язково майстром, якщо він не залишить нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, – залежить від його особистісного натиску” [5, с. 145].

Великою заслугою А. Макаренка стало те, що він оформив свій досвід у знаковій формі й зробив його доступним для вивчення та використання іншими людьми.

Після Другої світової війни в системі освіти поступово накопичувалися суперечності, викликані невідповідністю цільових орієнтирів освіти реальним запитам суспільства. Деякий час освіта розвивалася за інерцією, демонструючи неабиякі успіхи (перший супутник, атомна зброя, засвоєння Крайньої півночі тощо), але вже наприкінці 1960-х рр. стало зрозуміло, що вкрай необхідним є перегляд теоретичних і практичних засад її функціонування та розвитку.



Відповідно до суспільного запиту четвертий етап розвитку наукової думки з проблематики розвитку педагогічної майстерності – етап оновлення змісту категорії “педагогічна майстерність” – збігається з пошуком основи оновлення радянської школи (60–70-ті рр. ХХ ст.).

Діалектичною основою цього етапу стала суперечність між покращенням життя широких верств населення, підвищенням ефективності суспільної праці й панівними парадигмами підготовки та професійної діяльності педагогічних кадрів, зорієтованими на максимальне напруження виробничих і людських ресурсів для подолання економічної та соціальної криз.

Саме до цього періоду належать публікації праць низки яскравих і талановитих радянських педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі, М. Гузика, О. Захаренко, В. Сухомлинського, В. Шаталова, М. Щетиніна та інших, які своїм прикладом упроваджували нові ідеї й давали нове життя незаслужено забутим педагогічним ідеям. Ці педагоги виділили найбільш цінні здобутки вітчизняної школи та вивели її на новий якісний етап, що відповідав вимогам того часу.

На цьому етапі відбулося зосередження уваги на гуманістичній складовій особистості педагога. Концепція педагогічної майстерності педагога поповнилася такими поняттями: “творчість”, “натхнення”, “аура”, “духовність” тощо.

Утім, досить скоро (у 1980-х – на початку 1990-х рр.) вимоги професійної підготовки, а також професійної діяльності педагогів поставили перед педагогічною наукою нове завдання, що полягало в концептуалізації та операціоналізації феномену педагогічної майстерності.

Результатом п'ятого етапу – наукового уточнення змісту категорії “педагогічна майстерність” – стала концептуалізація та операціоналізація референтної області, пов'язаної з феноменом майстерності педагога. Діалектичним підґрунтям цього етапу стала необхідність, з одного боку, у концептуалізації та операціоналізації феномену педагогічної майстерності, через експлікацію відповідного наукового поняття для потреб професійної педагогічної освіти; а з іншого – вирішення суперечності між актуалізацією ліберально-гуманістичних ідей у професійній підготовці та роботі педагогів і відсутністю адекватної гнучкості панівної ідеології освіти.

Значний внесок у вирішення зазначених завдань зробили О. Булатова, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.

Вдалу спробу операціоналізації феномену педагогічної майстерності, виокремлення її складових, розробки теоретичних основ її розвитку та вимірювання було здійснено І. Зязюном. Він розглядає сутність педагогічної майстерності як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності [1]. На його думку, педагогічна майстерність є своєрідним підсумком професійного розвитку людини, виражаючи досягнення чи повноту його професійної якості [2].

На думку І. Зязюна, категорія “педагогічна майстерність” асоціюється з такими поняттями, як: відкрита система, катарсис, творчість, оригіналь-

ність, гуманність тощо. Завдяки його науковим зусиллям орієнтація студентів різних педагогічних спеціальностей щодо набуття педагогічної майстерності під час навчання стала смислоутворювальним фактором перебування у вищому педагогічному навчальному закладі.

Науковими послідовниками І. Зязюна є: Є. Барбіна, О. Глузман, В. Гриньова, В. Луговий, О. Пехота, Н. Тарасевич та ін. Методологічна єдність наукових праць зазначених авторів, а також їхнє значення для теорії й практики дають змогу говорити про наукову школу, а також оформлення особливого наукового підходу до розуміння цілей педагогічної освіти.

На шостому етапі, який відповідає сучасному стану проблеми розвитку педагогічної майстерності педагогів і є закономірною частиною діалектичного процесу розвитку наукового знання з проблематики розвитку педагогічної майстерності, відбувається конкретизація концептуальних положень “майстернісного підходу” в професійній підготовці та діяльності різних категорій педагогічних працівників. Цей розвиток відбувається у двох аспектах: 1) звернення до надбань суміжних педагогічних галузей (театральна педагогіка, музична педагогіка тощо) при розробці нових форм розвитку педагогічної майстерності; 2) розробка технологій розвитку педагогічної майстерності для різних категорій педагогічних працівників (вчителів, викладачів тощо).

На сьогодні визначено дієві інструментальні засади формування та розвитку майстерності педагогів різних галузей освіти, адаптовано основні теоретичні положення наукового знання з проблематики розвитку педагогічної майстерності до мінливих вимог сучасності. Разом з тим аналіз сучасної наукової літератури з проблематики формування та розвитку педагогічної майстерності показав, що на сьогодні залишаються недостатньо розробленими питання конкретизації положень підходу щодо розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

Так, хоча в контексті формування та розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників ПТНЗ відзначається монографія І. Зязюна “Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти” [3], аналіз наявних публікацій, присвячених вирішенню актуальних проблем підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ПТНЗ (Г. Басаргіна, В. Євдокімов, Г. Жукова, А. Карельська, О. Кривошеєва, В. Кузнецова, О. Макаренко, В. Олійник, Ю. Торба, Л. Шевчук, О. Юртаєва, О. Ягупова та ін.), засвідчує, що на сьогодні педагогічна майстерність як професійна якість не є цільовим орієнтиром психолого-педагогічної підготовки відповідної категорії працівників та основою для визначення критеріїв її ефективності. Не встановлений також взаємозв'язок між рівнем педагогічної майстерності майстра виробничого навчання й успішністю його професійної діяльності, не розроблено методичного забезпечення процесу розвитку педагогічної майстерності.

Останнє слугує орієнтиром для визначення перспективних напрямів наших подальших досліджень.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури проблематики формування та розвитку педагогічної майстерності дав змогу подати еволюцію відповідного наукового знання у вітчизняній педагогічній науці як послідовність таких діалектично пов'язаних етапів:

- донаукового (XVII – початок XIX ст.);
- зародження поняття “педагогічна майстерність” (середина XIX – початок XX ст.);
- становлення педагогічної майстерності як наукової категорії (20–30-ті рр. XX ст.);
- оновлення змісту категорії “педагогічна майстерність” (60–70-ті рр. XX ст.);
- наукового уточнення змісту категорії “педагогічна майстерність” (80-ті – початок 90-х рр. XX ст.);
- конкретизації концептуальних положень “майстернісного підходу” (90-ті рр. XX ст. – теперішній час).

На сьогодні залишаються недостатньо розробленими питання конкретизації положень підходу що до розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Останнє може слугувати орієнтиром для визначення перспективних напрямів подальших досліджень.

#### **Список використаної літератури**

1. Зязюн І.А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя / І.А. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 12. – С. 52–55.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / І.А. Зязюн. – К., 2003. – 246 с.
4. Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы (из доклада на совещании преподавателей обществоведения. Июнь 1928 г.) / А.В. Луначарский // Хрестоматия по педагогике : учеб. пособ. для учащихся пед. училищ. – [изд. 2-е, испр. и доп.] / сост. С.Н. Полянский. – М. : Просвещение, 1972. – С. 129–132.
5. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 336 с.
6. Папуча В.М. Еволюція визначення феномену педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання / В.М. Папуча // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – № 4. – С. 405–410.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 558 с.
8. Федиско О.Н. Проблема педагогического мастерства в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Николаевна Федиско. – Пятигорск, 2005. – 186 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

#### **Ковальчук В.И. Генезис научного знания по проблеме развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ**

*Проанализированы исторические истоки научной категории “педагогическое мастерство”. Освещены этапы развития научного знания по развитию и формированию педагогического мастерства. Определена недостаточная разработанность вопросов развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, развитие, генезис, мастера производственного обучения, ПТУ.

**Kovalchuk V. Genesis of knowledge on the problem of development of pedagogical mastership of vocational training officers in technical vocational colleges**

*The article proposes that the key factor of a successful professional activity of vocational training officers in technical vocational colleges is their pedagogical mastership. The article contains the results of the preliminary analysis of scientific knowledge forms in the area of pedagogical mastership development in the educational system. It is claimed in the article that these ideas need systematic generalization in the context of the problem of development of pedagogical mastership of vocational training officers in technical vocational colleges. The article contains the results of a detailed retrospective analysis of literature data on the problem of development of pedagogical mastership. It is stated in the article that identification of professional qualities of an educator in the context of his/her pedagogical mastership conforms to national centuries-old traditions. The article describes historical preconditions for formation of the “pedagogical mastership” scientific category. Dialectical development, which can be properly described through several stages, has been the key quality of the “pedagogical mastership” in the scientific sphere since its genesis till the present. The article presents main development stages of scientific knowledge on the problem of pedagogical mastership development in a wide historical context. The genesis of this knowledge is presented on the basis of the retrospective analysis of more than 50 scientific resources as a sequence of the following stages: pre-scientific (17th – early 19th century); genesis of the “pedagogical mastership” concept (mid 19th – early 20th century); formation of pedagogical mastership as a scientific concept (20-30ies of the 20th century); content renewal of the “pedagogical mastership” concept (60-70ies of the 20th century); clarification of the content of the “pedagogical mastership” concept (80ies – early 90ies of the 20th century); specification of conceptual points of the Ziaziun scientific school in the context of the professional training and activity of educators of different categories (90ies of the 20th century – present). It is revealed that the problem of development of pedagogical mastership of vocational training officers is still unsolved, which determines the perspective directions for further research.*

**Key words:** pedagogical mastership, development, genesis, vocational training masters, technical vocational college.

УДК 373.313.156

О.М. КОНДРАТЮК, І.М. ТОЛМАЧОВА, З.І. ШИЛКУНОВА

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ  
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО  
НАВЧАННЯ Д.Б. ЕЛЬКОНІНА – В.В. ДАВИДОВА**

*На основі аналізу наукової літератури та власного досвіду роботи розкрито методичні аспекти організації групової роботи в початковій школі. При цьому враховано суть та специфіку педагогічної технології розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.*

**Ключові слова:** навчальне співробітництво, групова робота, педагогічна технологія розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, вчитель, молодший школяр.

Протягом багатьох років педагогічну технологію розвивального навчання (РН) Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова розробляли більшою мірою як психологічну концепцію. Впровадження технології в практику початкового навчання викликало необхідність ґрунтовного дослідження її дидактичних засад, зокрема вивчення однієї з визначальних умов ефективності розвивального навчання – організації навчального співробітництва школярів. У свою чергу, це актуалізувало розробку методичних аспектів організації групової роботи учнів.

У науковій та методичній літературі представлено низку досліджень і розробок, які відображають певні аспекти організації групової роботи на уроках РН. Виявлено значення та місце навчального співробітництва в процесі формування навчальної діяльності [6]. Розглянуто загальні підходи до організації групової роботи в РН [4]. Запропоновано підходи до організації групової роботи з молодшими школярами в ході формування в них умінь вчитися [7]. Розроблено технологію організації навчального діалогу молодших школярів [3]. Висвітлено багаторічний досвід організації групової роботи в початковій та основній школі [1].

Водночас багаторічний аналіз досвіду педагогів України щодо впровадження системи РН у початковій школі дає можливість виявити низку професійних труднощів, з якими стикаються вчителі під час організації групової роботи. Зокрема, зафіксовано таке:

1. Проведення групової роботи не завжди є доцільним, однак це робить педагог.
2. У ході одного уроку спостерігається проведення 3–4 групових робіт.
3. Учителі повністю беруть на себе керівництво роботою учнів під час групової дискусії та міжгрупового обговорення результатів.
4. Не завжди аналізують роботу учнів у групах.
5. Педагоги не надають належної допомоги окремим учням у процесі виконання ними певної функції в групі.
6. Учителі лише частково враховують динаміку процесу оволодіння молодшими школярами вміннями, пов'язаними з участю в груповій роботі.

На нашу думку, ці труднощі, зменшуючи розвивальний, навчальний та виховний вплив навчального співробітництва на особистість молодшого школяра, знижують ефективність реалізації цієї педагогічної технології.

Розгляд методичних аспектів організації групової роботи в її динаміці з першого по четвертий клас, спрямованих на забезпечення навчального співробітництва учасників освітнього процесу в технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, є відносно новим завданням, що поки не набуло достатньої педагогічної розробки.

Отже, суть і специфіка навчального співробітництва в педагогічній технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова та професійні труднощі, з якими стикаються вчителі початкових класів у ході планування, організації й аналізу групової роботи, вимагають подальших наукових і методичних розвідок у площині пошуку та впровадження дієвих методичних підходів до її організації.

**Мета статті** – охарактеризувати методичні аспекти організації групової роботи в початкових класах під час реалізації педагогічної технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.

Науковою основою для визначення методичних аспектів організації групової роботи в межах педагогічної технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова в ході початкового навчання було обрано такі теоретичні положення:

1. Досягнення мети педагогічної технології РН зумовлює відкриття й засвоєння молодшими школярами системи теоретичних понять (вони представлені в системі навчальних завдань), оволодіння своєрідним “інструментом” засвоєння змісту – системою навчальних дій, відкриття й використання особливого способу спілкування учнів з дорослим та з однолітками – навчального співробітництва.

2. До складових навчального співробітництва зараховують учителя, учнів та предмет засвоєння. Психологічним механізмом навчального співробітництва є предметна рефлексія (Г.А. Цукерман).

3. Організація навчального співробітництва потребує створення на уроці системи відносин, які розвивають учителя й дітей. Ці відносини, у свою чергу, теж розвиваються і є умовою та продуктом інтелектуальної співтворчості всіх учасників.

4. У початковій школі клас вирощується як колективний суб’єкт навчальної діяльності. Організація навчального співробітництва сприяє засвоєнню молодшими школярами навчальної дії як індивідуальної.

5. Однією з форм організації навчального співробітництва є групова робота. З перших днів навчання доцільно цілеспрямовано формувати в молодших школярів спеціальні вміння, необхідні для успішного спільного пошуку вирішення навчального завдання.

6. Результатом (ідеальною формою) цього процесу стає, з одного боку, самостійне ініціювання молодшими школярами спільної навчальної роботи, з іншого – сформована в учнів здатність організовувати роботу групи:

приймати та ставити мету спільної діяльності; планувати дії; розподіляти ролі, дотримуючись норм співробітництва; реалізовувати задумане; свідомо приходити до спільного вирішення проблеми; подавати свої висновки у вигляді моделі, схеми тощо.

Охарактеризуємо докладно методичні аспекти організації групової роботи.

У першому класі основним завданням навчального співробітництва є оволодіння учнями його нормами, навчання способів організації спільного обговорення. Конкретно-практичні завдання (математичні, лінгвістичні або інші) є засобом для проведення такої роботи, дають змогу зробити колективний пошук змістовним. Після того, як правила спільної роботи освоєні школярами, акцент переносять на пошук, конструювання учнями способу вирішення певного класу завдань. Так, у другому класі відбувається становлення групової форми роботи.

Організація вчителем РН групової роботи починається з її планування. На цьому етапі педагог продумує певні моменти: місце й завдання групової роботи на уроці; склад груп і місце їх розташування; тривалість роботи груп; спосіб опрацювання варіантів вирішення; способи фіксації результатів спільної роботи.

У першому класі працювати в групі школярам пропонує учитель, але вже в другому-третьому ініціатива у виборі форми виконання завдання поступово передається дітям. Тому, говорячи про планування вчителем групової роботи на уроці, ми маємо на увазі визначення й створення ситуацій, у яких можливе (але не обов'язково відбудеться!) її ініціювання дітьми, а також детальне продумування організаційних моментів.

Ефективність групової роботи пов'язана з її вмотивованістю для учнів. Об'єктивні передумови, що викликають у молодших школярів необхідність об'єднатися в групи для виконання завдання, створюють такі ситуації: завдання не може бути вирішено індивідуально; спільне обговорення значно прискорює процес пошуку рішення; специфіка завдання така, що вимагає розподілу між членами групи операцій, які потрібно виконати для отримання результату.

Принципи формування груп і їх кількісний склад докладно описані Г.А. Цукерман [6].

Загальні правила організації групової роботи:

1. Дитячу співпрацю вчителю потрібно культивувати з такою самою ретельністю, що й будь-яку іншу навичку (без опрацювання всіх "ритуалів" взаємодії до автоматизму неможливо організувати більш складні – вільні та творчі форми спільної роботи учнів).

2. Уводячи нову форму співпраці, необхідно надати її зразок. Кілька зразків різних стилів взаємодії дають можливість учням обрати свій власний стиль.

3. Зразок спільної роботи буде опанований молодшими школярами лише після розбору 2–3 помилок, пов'язаних із ходом взаємодії.

4. Об'єднувати учнів у групи варто з урахуванням їхніх особистих схильностей.

5. Для спрацьовування груп потрібно щонайменше 3–5 занять, тому часто пересаджувати молодших школярів не варто. Але закріплювати єдиний склад груп на великий термін також не можна: діти мають набути досвіду співпраці з різними партнерами.

6. Під час оцінювання роботи групи слід підкреслювати не стільки учнівські, скільки людські чесноти: терплячість, доброзичливість, дружелюбність тощо. Оцінювати можна лише спільну роботу групи.

7. Групова робота потребує переставлення парт. Парти треба ставити так, щоб молодшим школярам, які працюють спільно, зручно було дивитися один на одного.

8. Не можна займати учнів спільною роботою більше ніж 10–15 хвилин уроку. Оптимальний час роботи груп у початковій школі – 5–7 хвилин, для повного циклу (групове обговорення, міжгруповий діалог, рефлексія спільної роботи) це 15–20 хвилин.

9. Не можна вимагати абсолютної тиші під час спільної роботи: діти мають обмінюватися думками, висловлювати власне ставлення до роботи товариша.

10. Не можна карати дітей позбавленням права брати участь у груповій роботі.

Момент пояснення цілей і завдань, момент утворення груп і момент початку виконання завдання необхідно відокремити в часі.

Визначення завдання для групової роботи вимагає особливої чіткості, завдання має бути сформульовано коротко й зрозуміло для дітей. Далі вчитель дає час (2–3 хвилини) для об'єднання учнів у групи і їх розміщення.

Групи мають отримати від учителя чіткі “орієнтири”: якого типу результат очікується від їхнього обговорення, в якій формі він має бути поданий.

Результат спільної роботи можна зафіксувати у вигляді моделі (схеми, малюнка), алгоритму дій, словесного формулювання. На початку освоєння процедури подання результату задається один зі способів його фіксації (частіше це модель). Згодом (3–5 класи), коли завдання групової роботи ускладнюються, учням можна запропонувати подати знайдений (сконструйований) спосіб вирішення у вигляді моделі, сформулювати правило, записати порядок дій, які необхідно здійснити, застосовуючи спосіб (алгоритм).

Перш ніж групи розпочнуть працювати, слід запропонувати учням повторити завдання. Це обов'язковий елемент початку спільної роботи.

Спочатку дорослий допомагає організувати роботу групи: обговорює з дітьми способи розподілу обов'язків, дотримання норм співпраці; задає або конструює разом з учнями позитивні зразки навчальної взаємодії; навчає фіксувати результати роботи чітко й охайно. Надалі міра допомоги групі зменшується, учитель “втручається” в роботу групи за колективним проханням, у якому молодші школярі мають точно сформулювати проблему.



У ході групової роботи використовують такі типи взаємодії молодших школярів:

1. Кожен учасник висловлює якомога більше ідей про те, як розв'язати завдання, а потім вони обговорюють правильність і доцільність цих способів дії й готують відповідь “від групи”.

Складніший варіант: між учнями розподілені різні погляди на обговорювану суперечність.

Ще більш складний варіант – рольова взаємодія. Учні у групі доручають (або вони домовляються між собою) різні ролі, наприклад: виконавець та перевіряючий або експериментатор, контролер, протоколист.

2. За “конвеєрного” типу взаємодії між дітьми розподілена послідовність операцій, які становлять дії з розв'язування завдання. Такий тип взаємодії зручний для відпрацювання навичок. Він ефективно працює під час освоєння операційного складу дії, де кожен учасник групи відповідає за одну конкретну операцію.

3. Коопераційний тип може бути використаний під час розв'язування завдання, яке потребує великих витрат часу. Для прискорення процесу учасники групи домовляються між собою, хто й що буде робити. Продукт групової роботи складається з результатів роботи кожного учасника групи.

Особливостями групи, в якій успішно здійснюється навчальне співробітництво, є: позитивна взаємозалежність школярів; особисті контакти; особиста й колективна відповідальність; володіння соціальними навичками та навичками роботи в групі; обговорення результатів сумісної роботи [2]. Саме ці характеристики групової роботи доречно обрати вчителю як спеціальний об'єкт спостережень на уроках РН.

Після завершення групового обговорення вчитель з'ясовує в дітей: “Чи готова група подати результат?” і “Чи кожен може доповісти?”. Таким чином, педагог переконується в тому, що всі учні можуть розповісти про хід і результати роботи своєї групи.

Підсумкову рефлексію доцільно організувати за двома напрямками: як група організувала спільне обговорення і які змістовні висновки зробила. Для обговорення варіантів взаємодії в групі та їх ефективності у 1–2 класах варто запропонувати дітям оцінити за певними критеріями, як вони організувалися. Учні виділяють критерії спільно з учителем на початку навчання, під час перших спроб роботи в парі й групі.

С.Т. Танцоров виділяє цілі, які ставить перед собою учитель як організатор рефлексії в ході групової роботи [4]:

1. Подивитися на зрушення в розумінні, усвідомленні чогось, що відбулося в учнів завдяки проведеній роботі.

2. Виявити, на що спрямований фокус уваги учнів. У цьому разі особливо важливо надати дітям зразок організації рефлексії за допомогою низки запитань. За послідовної роботи школярі навчаються самостійно ставити подібні запитання, а отже, залучаються до грамотного докладного аналізу того, що відбувалося. Першокласникам і другокласникам варто пропонувати 2–3 запитання.

Науковці пропонують підбивати підсумки групової роботи за допомогою запитань [5]:

- *Як працювала ваша група?*
- *Хто з учнів одразу почав виконувати завдання?*
- *Чи всі учні взяли участь у роботі групи?*
- *Як ти почувався в ході роботи?*
- *Як ви розуміли один одного?*
- *Чи ти задоволений власною роботою в групі?*
- *Що наступного разу ти зробиш інакше?*

Під час обговорення результатів групової роботи доцільно поступово пропонувати ці запитання, одночасно обговорювати тільки 3–4 з них.

У 3–4 класах школярам можна запропонувати картки з 5–6 запитаннями або незавершеними реченнями.

Наприклад:

1. *Мені було цікаво...*
2. *Ми сьогодні розібралися в...*
3. *Я сьогодні зрозумів...*
4. *Мені було важко...*
5. *Завтра на уроці я хочу...*

Учень може відповісти на всі запитання або на деякі з них.

У досвіді вчителів РН зафіксовано використання спеціальних карток, за допомогою яких молодші школярі відстежують власний внесок у роботу групи. Зокрема, учні оцінюють власну роботу, відзначаючи виконання таких дій:

*Я слухав, коли інші говорили.*

*Я пропонував свої ідеї.*

*Я запитував інших про їхні ідеї.*

*Я ділився матеріалами й інструментами.*

*Я звертався до моїх партнерів по допомогу, коли вона мені була потрібна.*

*Я допоміг комусь у моїй групі.*

*Я сказав іншим, що мені подобаються їхні ідеї.*

*Я дотримував черги й намагався/намагалася, щоб інші теж стежили за цим.*

На етапі аналізу групової роботи педагог може виявити її ефективність, відповівши на такі запитання:

1. *Чи відбулося прийняття завдання кожною дитиною?*
2. *Чи доцільним було проведення групової роботи з метою розв'язання визначеного завдання?*
3. *Чи вдалося дітям швидко зібратися в групи й розподілити обов'язки?*
4. *Чи стежили організатори груп за тим, щоб були представлені всі точки зору, а не тільки думки “сильних” учнів?*
5. *Чи виникали в учнів проблеми з організацією роботи групи?*

6. Чи піклувалася група про те, щоб кожен її учасник міг озвучити результат спільної роботи?

7. На чому робили акцент діти під час обговорення результатів групової роботи? Чим вона була для них корисна?

Відзначимо, що реалізацію в практиці початкового навчання запропонованих методичних аспектів організації групової роботи у педагогічній технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова необхідно здійснювати на міжпредметній основі, а її успіх багато в чому зумовлений рівнем педагогічної майстерності вчителя.

**Висновки.** Актуальність проблеми зумовлена тим, що групова робота в педагогічній технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова є формою навчального співробітництва, від якої значною мірою залежить ефективність реалізації технології в цілому.

Охарактеризовано роботу вчителя й молодших школярів на етапах планування, проведення та аналізу результативності групової роботи в педагогічній технології РН Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.

Подані в статті методичні підходи до організації та проведення групової роботи доповнюють теорію навчання школярів в освітньому процесі початкової школи.

Перспективами подальших пошуків у цьому напрямі є особливості організації групової роботи школярів у 5–6 класах, що працюють за системою РН; методичні аспекти забезпечення переходу від групової до індивідуальної роботи учнів.

#### **Список використаної літератури**

1. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. – М. : ЦПРО “Развитие личности”, 1998. – 360 с.
2. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Холубек. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
3. Кондратюк О.М. Технологія організації навчального діалогу молодших школярів / О.М. Кондратюк // Розвивальні технології навчання молодших школярів : навч. посіб. / за заг. ред. В.І. Лозової, О.М. Іонової. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. – С. 64–119.
4. Танцоров С.Т. Групповая работа в развивающем образовании / С.Т. Танцоров. – Рига, 1997. – 42 с.
5. Фоппель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практ. пособ. : в 4 т. : пер. с нем. / К. Фоппель. – М. : Генезис, 1998. – Т. 1–4.
6. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1994. – 269 с.
7. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться / Г.А. Цукерман. – Москва ; Рига : Эксперимент, 2000. – 224 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2013.*

**Кондратюк Е.М., Толмачёва И.Н., Шилкунова З.И. Методические аспекты организации групповой работы в педагогической технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова**

*На основе анализа научной литературы и собственного опыта работы раскрыты методические аспекты организации групповой работы в начальной школе. При*

*этом учтены суть и специфика педагогической технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.*

**Ключевые слова:** учебное сотрудничество, групповая работа, педагогическая технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, учитель, младший школьник.

**Kondratjuk E., Tolmachjova I., Shilkunova Z. The methodological aspects of group work in developing education educational technology by D.B. Elkonin – V.V. Davydov**

*The methodological aspects of group work arrangement in primary school are revealed based on the scientific literature analysis and work experience. The nature and specificity of developing education educational technology by D.B. Elkonin – V.V. Davydov are taken into account at the same time.*

*The problem actuality is aroused by the introduction and spread of the ideas of developing education in primary school teaching and its didactic aspects insufficient development. The need to study one of the defining conditions of developing education effectiveness is connected with the practical needs - organization of educational cooperation and in particular the methodological aspects of schoolchildren group work organization at the lesson.*

*The main difficulties occurring while organizing group work by teachers and significantly reducing the developing, educational and educative influence of educational collaboration on young student personality are described.*

*The methodological aspects of group work organization which help to avoid the identified difficulties are described in the article in detail. The teacher's work at the stage of planning, conducting and group work results analysis in the developing education educational technology is described.*

*The group work organization tasks in different elementary school grades are distinguished: in the 1st grade - students mastering the educational standards of cooperation, learning the ways to organize a joint discussion; in the 2nd grade - the group work formation begins; in the 3rd –4th grade the task is to improve students relevant skills.*

*The main aspects of teacher's group work planning at the lesson are indicated, which involves the determination of its mission and place at the lesson; group composition and their location; duration; ways of the results fixing and their analysis.*

*The objective preconditions are described - situations which provoke primary school children the need in working together, namely: the inability to solve the problem individually, ability to reduce the problem solution time, need to distribute the operations for its solution.*

*The principles of groups formation, their quantitative composition and the main types of their interaction are listed based on the analysis of the psychologists works.*

*The group work characteristics, which should be the teachers special observation object at the developing education lesson, are specified: positive schoolchildren interdependence in the group, personal contacts, personal and collective responsibility, mastering social and group work skills, discussing the joint work results.*

*The final reflection objectives and peculiarities which allow to analyze the group work results are considered in detail.*

*The methodical approaches to group work organization, which are presented in the article, supplement the teaching schoolchildren theory in the primary school educational process.*

**Key words:** aducational cooperation, team work, pedagogical technology of the developmental teaching by D.B. Elkonin and V.V. Davidov, a teacher, a grader.

## ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

*У статті здійснено аналіз сучасного стану психолого-педагогічних досліджень проблеми виявлення творчих здібностей. Визначено основні концептуальні підходи до формування творчих здібностей. Обґрунтовано необхідність застосування під час проведення занять таких педагогічних методів, які, з одного боку, сприяли б розгортанню у студентів загальних творчих здібностей, а з іншого – забезпечували б розвиток спеціальних здібностей, необхідних для формування майбутнього фахівця – професіонала.*

**Ключові слова:** творчі здібності, педагогіка, виявлення творчих здібностей.

Проблема виявлення творчих здібностей завжди була однією з ключових у галузі педагогіки та психології. Особливої актуальності це питання набуло останнім часом через те, що рутинна виконавча робота все більше перекладається на технічні засоби, а частка розумової праці майже в усіх професіях постійно збільшується. Розвиток сучасного світу потребує формування не простого виконавця, а креативної особистості, яка здатна на нешаблонні рішення, має гнучке творче мислення, спроможна швидко адаптуватися до мінливих умов. У розвинених країнах формують спеціальні комісії щодо розвитку творчого потенціалу нації (наприклад, Національна комісія з творчого потенціалу, освіти й економіки при уряді Великобританії).

Щорічно в межах Всесвітнього звіту про конкурентоспроможність держав Світового економічного форуму у Давосі країни оцінюються за критерієм якості початкової та загальної освіти. Для забезпечення соціально-економічного розвитку країні необхідно мати високий рівень людського капіталу. Україна за критерієм якості початкової освіти показує прогрес. За три останніх роки наша держава піднялася з 56-го до 45-го місця. Але за показником загальної освіти, який спирається, насамперед, на якість навчання у вищій школі, в Україні спостерігається погіршення. У 2010 р. наша держава посідала 56-те місце, в 2011 р. – 62-ге, в 2012 р. – 70-те, в 2013 р. – 79-те місце серед 122 країн.

Тому виявлення обдарованих студентів з метою створення належних умов для виховання та навчання, розвитку й реалізації творчого потенціалу молоді є невідкладним завданням для національної системи освіти.

Дослідженню поняття “творчі здібності”, його сутності, місця в структурі здібностей присвячено праці таких учених, як: В. Безрукова, Н. Верракс, Г. Вергелес, Л. Виготський, Т. Галкіна, Ж. Годфруа, О. Григоренко, В. Дружиніна, В. Єфремов, Б. Зейгарнік, А. Лук, В. Моляко, Б. Нікітіна, А. Тянь, Л. Хуснутдінова та інші. Розробці інструментів виявлення творчих здібностей присвячено праці Г. Айзенка, А. Анастасі, А. Бене та інших. Але сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні потребує подальших

досліджень щодо виявлення творчих здібностей студентів вищої школи з метою формування індивідуального підходу до їх розвитку у процесі навчання.

*Мета статті* – розкрити сучасний стан психолого-педагогічних досліджень творчих здібностей та задатків.

У цілому “здібності” розглядають як окремі індивідуальні якості особистості, що зумовлюють успішність людини в певній діяльності та в процесі оволодіння необхідними для цього навичками й знаннями. Тому поняття “здібності” тісно пов’язано з можливостями людини до виконання тієї або іншої діяльності: високі здібності полягають у якісному та ефективному здійсненні діяльності, низькі здібності, відповідно, у відсутності необхідної якості й ефективності.

Питання природи здібностей та задатків різні автори вирішують по-різному. Зміст дискусії полягає в тому, що саме: біологічне (спадкове) чи соціальне (суспільне) – є першоджерелом, основою розвитку особистості. Існують також різні підходи до встановлення взаємозв’язку між такими сполученими поняттями, як “задатки”, “здібності”, “обдарованість”, “талант”, “геніальність”.

Аналіз наведених у літературі думок науковців дає змогу виділити два основних підходи до природи здібностей.

Відповідно до підходу таких авторів, як А. Палій, М. Розенталь, С. Рубінштейн, В. Шадриков, П. Юдін та інших [1–4], здібності – це спадкові (вроджені) особливості будови функціональних систем мозку, внаслідок чого в людини виникають характерні індивідуальні особливості перебігу психічних процесів і фізіологічних станів. Завдяки цьому створюються передумови для успішного або неуспішного формування загальних та спеціальних знань, умінь і навичок (ЗУН) щодо освоєння та реалізації певного виду діяльності. Згідно із цим підходом, виділяють класифікаційну ієрархію від простих здібностей (елементарних) до специфічних здібностей вищого порядку, серед яких найвищими є інтелектуальні та творчі.

В. Богословський, А. Ковальов, В. М’ясищев, А. Степанов, Б.М. Теплов та інші [5–8] наполягають на чіткому розподілі понять “здібності” й “задатки”. Відповідно до цього підходу, спадково зумовленими є задатки. Здібності – певні властивості та індивідуальні якості особистості, формування яких залежить, насамперед, від соціальних передумов та історичного етапу розвитку суспільства. Здібності виявляються й розвиваються послідовно під час здобуття освіти, отримання необхідних знань та оволодіння певними навичками. Таким чином, здібності – це не просто рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь та навичок (ЗУН), які забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Це й особливі властивості характеру людини, що дають змогу творчо реалізовувати свої знання, вміння та навички. Ключовим критерієм, за яким звичайні індивідуально-психологічні ознаки особистості відрізняються від власне здібностей, є спроможність людини

завдяки певним ознакам якісно й ефективно виконувати певну діяльність. За таким підходом здібності класифікують за характером діяльності.

У радянській та пострадянській традиції підхід до обдарованості пов'язаний з орієнтуванням на предмет, на конкретну галузь досягнень: є не обдаровані діти в цілому, а обдаровані, наприклад, математично або музично. Головний механізм відбору – олімпіади та творчі конкурси. У США визначення обдарованості зовсім інше – воно пов'язано з високим вродженим інтелектом, а виявляється тестами [9].

Різні психологічні підходи до сутності обдарованості означають і різні концептуальні педагогічні підходи до розвитку здібностей у процесі навчання.

Аналіз думок науковців стосовно змісту поняття “здібності”, підходів до класифікації здібностей і місця творчих здібностей у загальній структурі обдарованості, на нашу думку, в цілому відображає гостру філософсько-наукову дискусію щодо розуміння сутності творчої особистості, яка почалася багато століть тому та триває й на сучасному етапі.

Ще у філософських працях авторів стародавнього світу, містичних окультних ученнях та релігійних текстах розглядалося питання взаємозв'язку індивідуальних рис людини (зовнішності, дати й місця народження, належності до певного роду тощо) та прояву різноманітних талантів.

Авторитет давньогрецького філософа Піфагора, який розвивав ідеї зв'язку між зовнішністю та поведінкою людини, був настільки великий, що наявність певних особливостей обличчя розглядали як правомочний доказ у разі спірних питань. Відомо, що під час суду над Сократом одним з важливих аргументів обвинувачів було те, що риси його обличчя начебто викривали природну, отже, справжню – порочну та зіпсовану – натуру філософа. На переконання суддів, гуманістичні ідеї Сократа були лише лицемірною спробою приховати вроджені вади, тому така нахабна брехня, на їх думку, цілком заслужувала смерті. Сократу було подану чашу з отрутою.

При визначенні потенційних здібностей враховували й стать людини. Тривалий час факт належності до жіночої статі априорі сприймали доказом браку як інтелектуальних, так і творчих здібностей. Достатньо згадати, що в давнину богослови в цілому вважали жінок неповноцінними та відмовляли їм у наявності душі, ототожнюючи їх у цьому з тваринами.

Проте відмінності в розподілі творчих здібностей між жінками та чоловіками об'єктивно існують. Питання, чи зумовлено це переважно генетичними та фізіологічними відмінностями, чи основний вплив справляють соціальні фактори виховання та освіти, і досі залишається остаточно не з'ясованим.

Так, відомо, що такою спадковою хворобою, як подагра, хворіють виключно чоловіки. По жіночій лінії може передаватися ген, відповідальний за підвищений на 1,5–1,8% від норми рівень уратів у крові, що викликає подагру. Надмірний рівень уратів (стимуляторів активності мозку) підсилює творчі

здібності людини. Серед видатних людей, у тому числі художників, хворих на подагру, у 5–10 разів більше, ніж серед звичайного населення [10].

Дослідження Є. Мюллера і Г. Брукса [11] довели існування кореляції між підвищенням рівня уратів та чоловічою, активною поведінкою. Для досягнення мети подагрики діють наполегливо, оригінально і завдяки таким характерологічним рисам досягають висот у творчій діяльності. Але рівень уратів, як з'ясовано, не впливає на рівень загальної обдарованості. Він позначається саме на працездатності, цілеспрямованості, творчій віддачі. Більшість видатних подагриків “люди скоріше великі, ніж яскраві” [12].

Подібний ефект стимуляції мозку виникає й у людей, в яких спостерігається спадково підвищений рівень адреналіну та тестостерону. Наприклад, в Авраама Лінкольна була спадкова хвороба Марфіна. Одним з ефектів цієї хвороби є підвищений викид адреналіну, який надзвичайно стимулює роботу мозку. Завдяки синдрому Морріса підвищений рівень тестостерону також був у Жанни д'Арк. Через спадкову аномалію ця хвороба формує жіночий організм із зародку чоловічої статі, така людина має жіноче тіло, але характер, інтелект і здібності в неї фактично чоловічі.

Деякі автори, наприклад, відомий французький філософ, прихильник комуністичних ідей Л. Сев вважав “біологізацію обдарованості” реакційним підходом, який використовує генетику для підтримки расизму та соціальної нерівності [13]. Дійсно, існують історичні приклади, коли наявність або відсутність певних здібностей пояснюють через національні, культурні та інші ознаки. Загальновідомі упереджені уявлення, що найкращі філософи – німці, письменники – росіяни, кулінари – французи та китайці, співаки – італійці та українці, скрипалі та лікарі – євреї, боксери та бігуни – африканці, дизайнери – англійці і так далі. Звісно, така упередженість мало в чому допомагає при визначенні обдарованості кожної конкретної людини.

Біологічна детермінація, індивідуальні природні відмінності людей не тотожні біологічній, а тим паче соціальній, нерівності. Сучасна освіта будується на розумінні того, що будь-яка людина самоцінна незалежно від масштабу обдарованості, стану здоров'я, її належності до якоїсь раси, народу чи соціальної верстви. Освітній процес має бути побудований таким чином, щоб ураховувати індивідуальні риси людини, особливості обдарованості, рівень розвитку особистості.

Сучасні теорії біологічної детермінованості творчих здібностей спираються на досягнення генетики та фізіології. Доведено існування вроджених психофізіологічних особливостей перебігу нервових процесів, які безпосередньо впливають на виявлення здібностей.

Функціональна міжпівкульна асиметрія мозку полягає в переважанні активності його лівої або правої півкулі. Мислення правого мозку ще має назву емоційного, художнього. Воно конкретне, просторове, образне, невербальне (не пов'язане з центрами мови), синтетичне (цілісне сприйняття), симультанне (миттєве сприйняття інформації).



Видатний російський фізіолог І. Павлов увів поняття “художня” – правопівкульна та “розумова” – лівопівкульна людина. Від того, яка частина мозку вроджено домінує, залежить і зумовленість здібностей. Люди з більш розвинутою лівою півкулею належать до “розумового” типу, а з правою – до “художнього”.

Факт значущості спадковості у формуванні індивідуальних рис психіки, інтелекту та здібностей людини є науково обґрунтованим. Разом з тим інколи важко відокремити важіль соціальної спадкоємності, традиційно-професійного наступництва від ролі генотипу.

Добре відомі численні акторські династії: Миронових, Боярських, Дугласів, Берриморів та інших. З 54 чоловіків – пращурів та нащадків Йоганна Себастьяна Баха – 46 були професійними музикантами, у тому числі 17 – більш-менш знаними композиторами [10]. Однак не існує династій поетів та письменників.

Відомі династії художників відстежуються переважно в середньовіччі. Це, мабуть, було зумовлено сильними цеховими традиціями ремісників від живопису, жорсткими обмеженнями щодо фахового навчання та переходу з однієї професії до іншої. З розвитком капіталізму фактичну монополію професійних цехів було зруйновано. Замість художнього ремесла, побудованого на спадкоємності вмінь та навичок, на перший план вийшла природна обдарованість художника, завдяки чому стійкі династії в цій професії зникли.

В історії відомо дуже багато прикладів, коли члени однієї родини виявляли здібності в різних сферах. У ХІХ ст. Ф. Гальтон у своїй книзі “Hereditary genius” (“Геній і спадковість”) проаналізував біографічні дані 977 видатних діячів з 3000 родин. Він виявив спадковий характер талантів, який простежувався у представників кількох сімей з покоління в покоління. Рівень прояву здібностей, на його думку, визначався комбінацією двох чинників – соціального виховання і спадковості. Ці два чинники він поєднав у дефініції “природна обдарованість”, яку визначив як “такі якості розуму та характеру, що надають людині можливість і спроможність здійснювати дії, які приводять до високої репутації” [14, с. 331].

Ф. Гальтон зробив висновок, що “на кожного з десяти видатних людей, які взагалі мають видатних родичів, припадає три або чотири видатних батька, чотири або п’ять видатних братів і п’ять або шість видатних синів”. Цікавою ілюстрацією цього висновку про важливість спадкового чинника в походженні здібностей є і сам Ф. Гальтон, який був двоюрідним братом двох видатних учених – засновника еволюційної теорії Ч. Дарвіна і Д. Пірсона – розробника основ сучасного кореляційного аналізу.

У ХХ ст. ряд західних учених обґрунтовували положення, що багата спадковість і творчі здібності спостерігаються переважно серед привілейованих представників суспільства та зумовлені їх особливою класовою характеристикою. Усі по-справжньому обдаровані люди, на думку прихильників цієї концепції, є нащадками окремих особливо обдарованих старода-

вніх попередників. На нашу думку, суттєвим науковим запереченням щодо обґрунтованості цієї позиції є те, що у дослідженнях не було достатньо вивчено вплив соціально-економічного середовища. Зовнішні негативні фактори у вигляді різноманітних обмежень доступу до якісного навчання та взагалі до наукових і творчих професій реально існували для більшості людей протягом століть. Творчі здібності яскраво виявляються тоді, коли на них є попит та відповідні соціальні, культурні й економічні передумови.

Існують також прихильники теорії, згідно з якою талант і навіть геніальність можна сформувати вихованням та створенням відповідного сприятливого творчого й інтелектуального середовища. Свого часу Дж. Локк говорив, що дев'ять з десяти людей зобов'язані своїми здібностями вихованню, і що відмінності між людьми визначаються в основному їх вихованням.

Значення чинників соціального та культурного середовища, зумовлених вихованням та навчанням, для формування здібностей людини важко перебільшити.

Ще Ф. Гальтон, спираючись на результати досліджень французького вченого Седана, стверджував, що “зі ста ідіотів та розумово відсталих за умов належного навчання понад тридцять вдавалося довести до того, що вони були здатні відповідати правилам моральності та суспільного життя, спроможними на добрі почуття, ставали організованими та могли виконувати третину роботи людини середніх здібностей”. Також “...понад сорок відсотків з них були здатні під контролем своїх близьких до звичайного життя...” [14, с. 329–330].

За словами біографа, Карл Великий, незважаючи на всі зусилля, так і не зміг навчитися читати та писати, як тоді вважалося, через відсутність вроджених здібностей до них. Пізніше науковці заперечать існування таких окремих вроджених здібностей і доведуть, що опанування навичок до читання та письма залежить від педагогічних методів навчання [15].

Тобто належне виховання, навчання й освіта в поєднанні з увагою та любов'ю родини здатні подолати навіть вроджені розумові обмеження. Доведено існування вікових періодів у розвитку людини, коли отримання певних знань та навчання ряду навичок найбільш ефективно.

І, навпаки, відсутність необхідного соціально-культурного оточення, ефективних педагогічних методів навчання може негативно вплинути на виявлення та розвиток здібностей людини.

Питання полягає у співвідношенні внутрішніх біологічно детермінованих і зовнішніх соціально-культурних чинників у процесі навчання. За даними тестувань населення США і Японії, проведеного в 1982 р., простежується вагомий вплив на значення коефіцієнта інтелекту навіть таких загальних чинників середовища, як поліпшення харчування населення, наявність достатньої урбанізації.

Наступний концептуальний підхід щодо творчої обдарованості полягає в тому, що схильність до творчості (креативність, особиста винахідливість) тією чи іншою мірою властива кожній людині незалежно від похо-

дження і є її невід'ємною здібністю. Більше того, саме реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабу, робить людину психічно нормальною. Позбавити людину такої можливості означає викликати в неї невротичні стани. З часів З. Фрейда, багато психоневрологів бачили суть психотерапії в лікуванні неврозів шляхом пробудження творчих прагнень людини. М. Зошенко у своїй автобіографічній повісті розповідає про те, як він завдяки творчостівилікувався від депресії.

На думку М. Вудстока та Д. Френсіса, творчість розкриває в людині неочікувані можливості та природні здібності, які не виявляються у звичайній діяльності. Разом з тим результатом творчості не обов'язково має бути "величезний стрибок людства". Щоденні ситуації творчості можуть бути важливим джерелом розкриття природних здібностей [16]. За таким підходом, творчість – це незапрограмований, непередбачуваний, випадковий процес творення нового. При цьому оцінюється не те, наскільки результат творчого акту і його новизна мають цінність для суспільства або людства, а те, наскільки він є важливим для особистого розвитку самої людини. Самостійне, оригінальне рішення є цінним уже тим, що є творчим актом.

Якщо сприймати творчість у вузькому розумінні, лише як особливу сферу діяльності (професійну творчість), у якій задіяні люди специфічних "творчих" професій, то дійсно, творчі здібності – це надбання лише окремих і нечисленних людей. За таким підходом творчістю є діяльність, у результаті якої обов'язково має бути отримано загально значущий, соціально визначений та корисний результат.

Але, на нашу думку, не слід змішувати та підмінювати поняття "творча професія" та "творча людина". Ми не погоджуємося з таким вузьким трактуванням творчості ще і через те, що іноді неможливо передбачити віддалені результати діяльності. Існує безліч прикладів, коли творчість науковців та митців сучасники не визнавали, але високо оцінювали нащадками. Є випадки, коли цінність творів та концепцій, що були безперечними та панували у певні часи, пізніше переглядали.

Зважаючи на вищевикладене, ми цілком підтримуємо переконання науковців, які вважають творчість "практичним проявом інстинкту розвитку" [17], а загальні творчі здібності – невід'ємною властивістю людини в контексті її здатності до творчої активності, природного прагнення реалізувати творчий потенціал.

Розвиток загальних творчих здібностей стимулює розкриття спеціальних природних задатків до певної діяльності – спеціальних творчих здібностей, наприклад художніх. Спеціальні творчі здібності, на відміну від загальних, є особливими рисами, що відрізняють одну людину від іншої за ознакою індивідуальної обдарованості. У добу Відродження таку індивідуальну обдарованість до якоїсь галузі мистецтва та художнього ремесла визначали як "ingegno", виразне слово, що поєднує в собі два значення: "майстерність" та "особливий душевний склад".

Протягом людського життя виникає, так би мовити, “спіраль розвитку системи обдарованості”: загальні творчі здібності стимулюють виявлення та розвиток спеціальних творчих здібностей, і навпаки. Наскільки ефективно буде функціонувати ця спіраль, залежить від реалізації творчого потенціалу людини під час виховання, навчання та освіти. Недоліки системи освіти не тільки не стимулюють, а навіть блокують виявлення та розвиток творчих здібностей. Відомий психолог і педагог К. Робінсон стверджує, що це відбувається тому, що людина здобуває суху освіту, а не розвиває творчі навички. Зі студентів роблять майбутніх професорів, а не живих людей. У його останній книзі “The Element: How Finding Your Passion Changes Everything” (“Складові виявлення та розвитку всіх ваших здібностей”), опублікованій у січні 2009 р., надано критичний аналіз принципів сучасної освіти: “Ми примушуємо дітей забути про творчість”. Ці слова змушують уважніше поглянути на процес виховання творчої особистості в системі сучасної вищої освіти, у тому числі в нашій країні.

**Висновки.** Вивчення сучасних психолого-педагогічних підходів до визначення поняття “творчі здібності” показало, що питання природи здібностей та задатків різні автори розв’язують не однаково. Зміст дискусії полягає у визначенні, що саме: біологічне (спадкове) чи соціальне (суспільне) – є першоджерелом, основою розвитку особистості. Виходячи із цього, можна виділити три концептуальних підходи до формування творчих здібностей: превалювання фактора спадковості (біологічно детермінований); превалювання фактора виховання та навчання; визнання загальних творчих здібностей є невід’ємною властивістю людини. Педагогічні методи навчання у вищій школі мають будуватися на прагненні викладача в процесі проведення занять сприяти розгортанню загальної творчої активності студентів. Одночасно має бути забезпечено індивідуальний підхід до виявлення та розвитку спеціальних здібностей для формування необхідних навичок майбутнього фахівця – професіонала.

#### **Список використаної літератури**

1. Палій А.А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А.А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
2. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996.
4. Философский словарь / [под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина]. – М. : Политиздат, 1963. – 544 с.
5. Общая психология / [под ред. В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 361–362.
6. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1965.
7. Мясичев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. Мясичев // Склонности и способности : сб. статей. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1962. – С. 3–14.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий : тексты / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 129–139.

9. Константинов А. Что делать с умными детьми (интервью проф. психологии Йельского университета с Еленой Григоренко) / А. Константинов // Вести. Репортер. – 2013. – № 6. – С. 46–49.
10. Эфроимсон В.П. К биохимической генетике интеллекта / В.П. Эфроимсон // Природа. – 1976. – № 9. – С. 62–73.
11. Mueller T.F. Marusäure und Erfolgsstreben / T.F. Mueller, G.W. Brooks // Bild der Wissenschaft. – 1927. – В. 4. – № 5. – S. 402–408.
12. Малиновский А.А. Физиология и одаренность / А.А. Малиновский // Природа – 1976. – № 9. – С. 62–73.
13. Сэв Л. Проблема не только научная, а и политическая / Л. Сэв // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.). – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 344 с.
14. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия : пер. с англ. / Ф. Гальтон // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / [под ред. А.М. Матюшина, А.А. Матюшкиной]. – М. : ЧеРо : Омега-Л : МПСИ, 2008.
15. Адлер А. Индивидуальная психология / А. Адлер // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.). – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 344 с.
16. Вудсток М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика : пер. с англ. / М. Вудсток, Д. Фрэнсис. – М. : Дело, 1991. – 320 с.
17. Васютин А.М. Наука радости, или Как не попасть на лечение к психотерапевту / А.М. Васютин. – М. : Ниола 21-й век, 2001. – 368 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.06.2013.*

### **Косюк В.Р. Педагогические и психологические аспекты проблемы выявления творческих способностей**

*В статье представлен анализ современного состояния психолого-педагогических исследований творческих способностей и задатков. Определены основные концептуальные подходы к формированию творческих способностей. Обоснована необходимость применения во время проведения занятий педагогических методов, которые, с одной стороны, способствуют проявлению у студентов общих творческих способностей, а с другой – обеспечивают развитие специальных способностей, необходимых для формирования будущего специалиста – профессионала.*

**Ключевые слова:** творческие способности, педагогика, выявление творческих способностей.

### **Kos'uk V. Pedagogical and psychological problems of finding creative ability**

*The subject of the article is devoted to analyzing psycho-pedagogical researches of creative abilities and bent of abilities. Main conceptual approaches to forming of creative abilities are stated. The necessity of using pedagogical methods, that on one side assist to deploy students' creative abilities and on the other side ensured the development of special skills that are necessary to form the future specialist / expert, is established.*

*The problem of finding gifted students that will assist to create proper conditions for training and education, development and realization of creative potential of youth, is the main aim of national educational system.*

*“Abilities” are considered as individual quality of personality that provide person's success in some field of activity and process of mastering special skills and knowledge. The notion of ability is closely connected to point of one's possibility to this or that form of activity. High abilities are qualitative and effective kind of activity; low abilities are defined by lack of quality and efficiency.*

*There are different psychological ways of understanding abilities and conceptual pedagogical ways of developing skills and abilities during education. The fact of importance of forming*

*individual features of mentality is scientifically proved. Besides it is sometimes hard to separate role of social hereditary, traditional and professional succession from the role of genotype.*

*Great role is given to forming one's abilities through social and cultural surroundings. So absence of social and cultural surroundings, effective pedagogical methods of teaching can influence development of one's abilities badly.*

*Another conceptual approach to creative abilities is the following: the inclination to creative works (creativity, personal inventiveness) is anyway characteristic to a person despite its origin. Creative ability is apprehended to inalienable ability.*

*Studying modern psychological and pedagogical approaches to defining notion of 'creative abilities' showed, that the problem of nature of abilities and inclinations can be understood in different ways. The main problem is to define origin of development of a personality: biological (hereditary) or social (public).*

*There are three conceptual approaches to form creative abilities: predominance of hereditary factor (biologically determined); predomination of training and education factor; recognition of general creative abilities as the efficient part person's individuality. Pedagogical methods of teaching in higher school can be built on teacher's desire to assist general creative students' activity during classes. At the same time individual approaches to finding and developing special abilities to forming necessary skills of future specialist / expert.*

**Key words:** *creative abilities, pedagogy, studying creative abilities.*

## СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНІ СХЕМИ ЯК ЗАСІБ АБСТРАКТНОЇ НАОЧНОСТІ

*У статті проведено аналіз психолого-педагогічної літератури з питань визначення сутності, видів структурно-логічних схем, способів їх побудови.*

**Ключові слова:** *схема, структура, логічна, структурно-логічні схеми.*

В умовах становлення сучасної освіти шлях до демократичного, цивілізованого суспільства зумовлений не стільки економічними та політичними пріоритетами, скільки загальним рівнем розвитку кожної особистості.

Сучасна освіта призначена не лише надавати певний обсяг знань, а перш за все, виховувати креативну особистість, здатну критично мислити, використовувати знання й уміння для творчого розв'язання проблем, постійно навчатися та розвиватися. Усім цим критеріям відповідає інноваційна особистість – творчо розвинена, креативна людина з високим навчальним, комунікативним і творчим життєвим потенціалом. Проте для виховання інноваційної особистості недостатньо звичайних методів, форм і засобів навчально-виховної діяльності. Тож сучасним педагогам необхідно долучитися до створення сучасних інноваційних технологій навчання й виховання, які сприятимуть розвитку творчого потенціалу учнів.

Новітніми засобами навчання на уроках гуманітарного циклу в сучасній школі є структурно-логічні схеми.

Для психолого-педагогічної науки актуальними є подальше уточнення сутності поняття “структурно-логічні схеми”; визначення їх видів та способів побудови, умов застосування й ефективності їх використання.

**Мета статті** – провести аналіз психолого-педагогічної літератури з питань визначення сутності, видів та способів побудови структурно-логічних схем.

Серед великої кількості різноманітних методів, прийомів, засобів і форм навчальної діяльності чільне місце посідають наочні методи навчання, опанування яких робить працю вчителя значно ефективнішою. Іще давньогрецький філософ Арістотель зазначав, що “реальне пізнання неможливе без чуттєвого рівня пізнання” [1]. Цю тезу було розвинуто у працях представників різних наукових шкіл у галузі освіти.

Окремі аспекти проблеми використання наочності в навчанні перебували у колі наукових інтересів учених-філософів Сократа, Декарта, Ж. Руссо; психологів Л. Виготського, П. Гальперіна, Ю. Гільбуха, Л. Зельманової та інших; дидактів Ю. Бабанського, Л. Занкова, І. Лернера, В. Онищука, М. Скаткіна; педагогів Я. Коменського, А. Макаренка, І. Песталоцці, К. Ушинського та інших; методистів В. Водовозова, В. Голубкова, М. Кудряшова, Л. Мірошніченко, В. Острогорського, М. Рибнікової, В. Стоюніна

та інших. У педагогічній науці наочність розглядають як принцип навчання та як сукупність засобів, використання яких відповідає реалізації цього принципу.

Цей принцип актуальний і в наш час. Він знаходить своє відображення в розмаїтті видів наочності та їх класифікацій.

Серед різноманітних видів наочних засобів навчання [2, 8; 10; 13] виділимо графічну чи умовно-графічну наочність. Графіка – це накреслення письмових чи друкованих знаків, букв; зображення живої мови письмовими знаками [3, с. 196]. До групи умовно-графічних наочних засобів входять схеми, моделі, схематичні моделі, типові схеми тощо [21]. Ці наочні засоби або передають об'єкт у відстороненні від його конкретних особливостей, або виявляють певні його характеристики. Їх особливістю також можна назвати значну міру їх абстракцій [19, с. 18]. Значний внесок у методику використання абстрактної наочності (увигляді схем) на уроках вивчення гуманітарних дисциплін зробили М. Аппарович, В. Вакурко, П. Гора, Д. Никифоров, Д. Полторак, С. Склярєнко, О. Стражев (історія), Л. Дашко, Л. Зельманова, Г. Іваницька (російська мова), М. Девдера, В. Паламарчук, В. Пономаренко (українська мова), О. Бандура, С. Лук'янов, О. Лук'янова, М. Мещерякова, Я. Теміз (українська та зарубіжна література). Їхніми зусиллями визначена роль схематичної наочності у навчанні, функції, прийоми використання, зразки схематичної наочності, досліджено результативність навчання з використанням зорових опор.

Загальнодидактичну проблему поєднання слова вчителя й засобів наочності глибоко досліджував Л. Занков [6]. На думку вченого, таке поєднання виключає одноманітність у процесі пізнання, сприяє активізації розумової діяльності учнів завдяки тому, що аналіз і синтез, абстракція й узагальнення можуть виступати то в наочно-образному плані, то в плані словесно-логічному в їх різноманітних співвідношеннях.

Включення в роботу зорових рецепторів одночасно з вербальним сприйняттям навчального матеріалу допомагає якнайповніше його засвоїти, сприяє використанню вчителями-гуманітаріями наочності, зокрема й абстрактної, яка виступає як засіб, що дає змогу включити процеси аналітико-синтетичної діяльності в контекст розумової діяльності та полегшити її.

Засвоєння технологічних процесів неможливе без з'ясування лексичного значення слів, що складають назву різновиду схематичної наочності – структурно-логічні схеми, та оперативної лексики, використаної для опису технології складання та використання структурно-логічних схем.

Звернімося до семантики слова “схема”. У радянському енциклопедичному словнику знаходимо, що слово “схема” походить від грецького “shema”, тобто зовнішній вигляд, форма, й означає “креслення, на якому умовними графічними позначками зображені складові виробу або установки та зв'язки між ними”. У цьому ж словнику знаходимо характеристику схеми як “опису будь-чого в загальних головних рисах” [16, с. 1296]. Короткий тлумачний словник української мови пояснює, що “схема – це креслення, що в загаль-



них рисах зображує систему, будову чого-небудь” [7, с. 264]. У словнику за редакцією О. Єрошенко зазначено, що “...схема – це графічне зображення умовними символами структури якого-небудь об’єкта” [3, с. 626]. А. Вейсман акцентує увагу ще й на діяльній основі цього поняття, оскільки слово “shema” походить від слова “eho” – “мати” (корінь “seh”) і споріднене зі словом “askeo”, що означає “робити вправи” [4, с. 654].

За сучасними класифікаціями, графічні схеми належать до символічних наочних посібників (в основу класифікації покладено засіб відображення) [5, с. 36]. Схема за допомогою умовних знаків розкриває суттєве, унаочнюючи складні зв’язки, залежності, внутрішню логіку предметів і явищ, які вивчаються на уроці. Технологія складання схеми передбачає виділення головної думки, навколо якої групуються смислові елементи, прямо чи посередньо пов’язані з головною думкою, – це аргументи та ілюстрації. Іноді буває ще й висновок, який найчастіше збігається з головною думкою. Усе це подається на схемі у вигляді знаків-сигналів (графічних, словесних, малюнків), розташованих у логічній послідовності.

Символічні знаки-сигнали в дидактиці – явище нове, але не нове в людській практиці. Сигналами й знаками люди користувались протягом усієї своєї історії.

Усі явища навколишньої дійсності та людське суспільство навмисно чи ненавмисно створюють певні знаки-сигнали. Наприклад, гойдання дерева – то зоровий знак-сигнал вітру; завивання вітру – слуховий знак-сигнал бурі. Це ненавмисні знаки-сигнали. А можуть бути і навмисні знаки-сигнали, створені людиною: топографічні знаки, абетка, дорожні знаки тощо. Короткий тлумачний словник української мови дає визначення понять “знак” і “сигнал”, навести їх потрібно для пояснення вживання поняття “знак-сигнал”. Отже, “знак” – “мітка”, зазначка, предмет, яким позначається, виражається щось...” [7, с. 93], а “сигнал” – то “звуковий, зоровий чи інший умовний для передачі будь-яких відомостей, розпоряджень...” [7, с. 245]. Таким чином, цілком доречним є поєднання цих понять. Знак-сигнал є матеріалізацією будь-якого поняття, дії чи судження, хоч зовнішнє символічне зображення знака-сигналу може віддалено нагадувати (чи взагалі не нагадувати) той зміст, що він “замінює”.

Знаки-сигнали можна поділяти за обсягом інформації, яку вони несуть, на:

- знаки-сигнали, що “замінюють” окремі елементарні явища чи дії, які важко піддаються розчленуванню на простіші елементи (у знаковій системі письма це літера);
- знаки-сигнали, що “замінюють” окремі поняття (у людській мові це слово);
- знаки-сигнали, які “замінюють” судження чи висновки (у системі письмового мовлення це речення).

Виходячи із цієї класифікації, можна говорити про знаки-сигнали, які несуть одиничну інформацію; про знаки-сигнали, що несуть понятійну інформацію; про знаки-сигнали, які несуть тезисну інформацію.

Класифікувати знаки-сигнали можна і по-іншому, якщо за основу взяти іншу ознаку – їх зовнішнє зображення. Тоді можна виділити такі види знаків-сигналів:

- знаки-сигнали символічні, що не мають зовнішньо нічого спільного із тим явищем чи дією, яку вони “замінюють” (літери, розділові знаки, цифри тощо);

- графічні знаки-сигнали, що застосовуються там, де необхідно показати розвиток явища чи динаміку дії (“графік” – зображення за допомогою ліній для наочного зіставлення різних моментів якого-небудь процесу) [7, с. 54];

- візерункові знаки-сигнали – зовнішньо віддалено нагадують явище чи дію, яку вони “замінюють” (освіта – у зображенні відкритої книги);

- словесні знаки-сигнали складаються з окремих слів, складів, початкових літер тих термінів, речень чи тез, про які йдеться в певній смислової частині урочної теми.

Отже, структурований, систематизований, закодований за допомогою знаків-сигналів (символічних, графічних, візерункових, словесних) навчальний матеріал може бути укладений у схему, тобто розташований у певній взаємозалежності та логічній послідовності.

Різновид схематичної наочності – структурно-логічна схема – народжується у поєднанні знаків-сигналів із короткими записами, що допомагають прочитати схему або несуть додаткову інформацію про текст, структура якого або інші зв'язки і залежності загалом чи частково подані на схемі (“структура” – взаємні відношення елементів, що становлять цілість; взаєморозміщення та взаємозв'язок частин цілого, будова [3, с. 626]. Додає до словосполучення “структурна схема” визначення “логічна” [3, с. 332] підкреслює:

- по-перше, важливу умову перебігу технологічного процесу під час створення структурно-логічних схем (правильність, послідовність, обґрунтованість, відбирання головного, найбільш значущого), використання яких є засобом фіксації логічної структури навчального матеріалу для сприйняття його зором;

- по-друге, використання структурно-логічних схем має сприяти збереженню логіки аналізу тексту, тому що на схемі за допомогою знаків-символів фіксуються визначальні віхи, розставляння яких у логічній послідовності за умови наявності вагомих аргументів відбиває процес аналітичної діяльності загалом;

- по-третє, оригінальні структурно-логічні схеми концептуального змісту можуть слугувати структурним каркасом уроку, тому що становлять систему інформаційних блоків, розташованих у логічній послідовності, зміст яких розглядатиметься протягом уроку або вивчення теми в цілому. Прикметник “логічний” визначено в словнику С. Ожегова як повністю закономірний, розумний, послідовний [12, с. 282]. На основі визначень понять “схема”, “структура”, які було розглянуто раніше, і “логічний” можна

говорити, що структурно-логічна схема як наочний засіб навчання передбачає умовне подання певних понять у вигляді знаків-символів та зв'язків між ними.

Структурно-логічна схема, у свою чергу, передбачає більш загальну демонстрацію взаємозв'язків між об'єктами без розкриття їх сутності.

Питанню з'ясування впливу логічних зв'язків (відношень) у навчальному матеріалі на дидактичні властивості різних варіантів пояснення цього матеріалу присвячена праця А. Сохора "Логічна структура навчального матеріалу. Питання дидактичного аналізу" [17]. Саму логічну структуру навчального матеріалу А. Сохор розуміє як "систему, послідовність, взаємозв'язок складових єдиного цілого навчального матеріалу" [18, с. 22–23].

Таким чином, три компоненти, що входять до словосполучення "структурно-логічна схема", є визначальними для цього різновиду схематичної наочності.

У психолого-педагогічній літературі [9; 11; 14; 20 та ін.] було визначено основні види структурно-логічних схем:

- логічні ланцюги – схеми, що вказують пряму залежність кожного наступного поняття від попереднього;
- причинно-наслідкові зв'язки – схеми, основним завданням яких є вказівка на взаємну залежність понять;
- класифікація (вертикальна, горизонтальна, кругова та інші) – схема, в якій особлива роль надається основному поняттю, що об'єднує всі інші за певним принципом;
- подання інформації в хронологічній послідовності – схема, складена за певним хронологічним порядком;
- ієрархічна структура – одна з найбільш часто використовуваних схем, у якій зазначено основне поняття, залежні від нього, потім залежність інших понять від залежних і так далі.

Усі зазначені види структурно-логічних схем можуть бути використані протягом різних етапів навчального процесу залежно від дидактичної мети та індивідуально-вікових особливостей аудиторії.

Сучасні дослідження вчених доводять, що звичайне нотування – слово за словом, речення за реченням, тобто інформація, яка розташована лінійно або стовпчиком, – не зберігається в мозку. На думку В. Садкіної [15, с. 41] мозок запам'ятовує інформацію тоді, коли вона має вигляд певних моделей, асоціацій та схем. Тому не записуйте, а малюйте схеми.

Структурно-логічні схеми – це графічне вираження процесів багатовимірного мислення, і тому є найбільш природним способом мислення людського мозку. Це потужний візуальний метод, який надає універсальний ключ до розкриття творчого потенціалу, наявного в мозку кожного. Уявімо, що мозкові клітини, наче деревця, на гілках яких зберігається тематично споріднена інформація. Тому, створюючи структурно-логічні схеми на уроках гуманітарного циклу, креслимо основні моменти будь-якої теми у формі дерева.

Пропонуємо такі розроблені нами способи побудови структурно-логічних схем:

- намалювати блок (довільної форми – коло, овал, квадрат) у центрі;
- усередині блоку написати назву теми, з якою працюємо;
- основна тема може мати кілька асоціацій, припустимо, для початку їх буде чотири, намалювати лінії для кожної ідеї, підписати кожну лінію;
- якщо основна тема не може бути доповнена лише тими ідеями, які написали раніше, намалювати додаткові лінії від центральної теми і підписати їх;
- оскільки кожна додаткова ідея (асоціація другого рівня) може мати свої асоціації, потрібно розширити схему, створивши лінії (асоціації) від нової ідеї або підтеми. Це будуть асоціації або ідеї третього рівня;
- ідеї четвертого рівня можуть виходити із попередніх асоціацій п'ятого та шостого рівнів.

Коли схема вже готова, пропонуємо підготувати пророблений матеріал для пояснення, його презентації. Робота зі структурно-логічними схемами вчить учнів моделювати, а також сприяє розвитку аналітичного й критичного мислення. Підсумковий результат роботи старшокласників з певної теми, звичайно, може відрізнитися, оскільки кожний учень може мати своє бачення структурно-логічних зв'язків. Це залежить від теоретичного рівня, психологічних особливостей і творчих здібностей особистості.

**Висновки.** Таким чином, асоціативний зв'язок між символічними опорами і навчальною інформацією створює можливість використовувати структурно-логічні схеми як дидактичний інструмент різкого підвищення готовності пам'яті у кожному окремому випадку відтворити отриману раніше інформацію. Структурно-логічні схеми допомагають учням дотримуватися послідовності у викладі навчального матеріалу. Це дає можливість зняти інтелектуальне напруження у процесі навчальної діяльності.

Отже, структурно-логічні схеми – це засіб абстрактної наочності, який передбачає наочне подання навчального матеріалу на уроках гуманітарного циклу у знаково-символічному вигляді.

Проблема структурно-логічних схем потребує подальшого дослідження, що стосується вивчення умов їх застосування та ефективності використання.

#### **Список використаної літератури**

1. Аристотель. Соч. в 4 т. – М. : Мысль, 1981.
2. Вакуленко Т.С. Педагогічні вимоги до схемографічних засобів навчання / Т.С. Вакуленко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна – 2009. – Вип. 25. – С. 201–207.
3. Великий тлумачний словник української мови / укл. О. Єрошенко. – Д. : Глорія Трейд, 2012. – 864 с.
4. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь / А.Д. Вейсман. – М. : Прогресс, 1991. – 1371 с.
5. Гречинская В.С. Наглядность на уроках русской литературы : пособ. для учителя / В.С. Гречинская. – К. : Рад. шк., 1983. – 152 с.
6. Занков Л.В. Беседы с учителями / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 1975. – 189 с.
7. Короткий тлумачний словник української мови. – К. : Рад. шк., 1978. – 296 с.

8. Кравченя Э.М. Средства обучения в педагогическом образовании : монография / Э.М. Кравченя. – Минск : Изд-во БГПУ, 2004. – 235 с.
9. Лысенкова С.Н. Методы опережающего обучения / С.Н. Лысенкова. – М. : П., 1988. – 129 с.
10. Молибог А.Г. Основные требования к содержанию и форме иллюстративного дидактического материала / А.Г. Молибог. – Минск, 1977. – 22 с.
11. Оберман В.Я. Опорные конспекты и схемы на уроках истории / В.Я. Оберман // Преподавание истории в школе. – 1996. – № 3. – С. 24–35.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / С.И. Ожегов. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 707 с.
13. Оконь В. Процесс обучения / В. Оконь ; пер. с польского В.С. Аранского, Е.Л. Мойтлис ; под ред. М.А. Данилова. – М. : Учпедгиз, 1962.
14. Педагогика наших дней / Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова ; сост. В.П. Береханова. – Краснодар : Кн. изд-во, 1989. – 416 с.
15. Садкіна В.І. Асоціативні схеми. Вісті з дистанційної освіти / В.І. Садкіна // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 1. – С. 41.
16. Советская энциклопедия / под. ред. А.А. Гусева, И.Л. Кнунянц, М.И. Кузнецова. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
17. Сохор А.М. Дидактический анализ логической структуры учебного материала / А.М. Сохор. – Ульяновск, 1972. – Т. XXVII. – Вып. I. – С. 22–23.
18. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
19. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении / [А.И. Елкина, Л.В. Занков, И.И. Зборовская и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 380 с.
20. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
21. Штракс Г.М. Наглядные средства в преподавании философии / Г.М. Штракс. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 70 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.08.2013.*

### **Кохан Л.В. Структурно-логические схемы как средство абстрактной наглядности**

*В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросам определения сущности, видов структурно-логических схем, способов их построения.*

**Ключевые слова:** *схема, структура, логическая, структурно-логические схемы.*

### **Kokhan L. Structural-logical scheme (flow charts) as a way of abstract visualization**

*The article analyzes the problem of the gist, types and methods of constructing of flow charts in psychological and pedagogical literature.*

*Scientists note that flow charts are part of conditional graphical visual aids. These visual aids transfer the object in the removal from its specific features or discover some of its specific characteristics. Their significant abstraction can also be considered their feature. A chart, with the help of symbols, reveals the gist and visualizes complex relationships, internal logic of the concepts, which are studied during the lesson. Method of charting includes allocation of the main idea, around which directly or indirectly connected to it semantic elements, are grouped – they are called “arguments”. Sometimes conclusion can also be placed there and it usually coincides with the main idea. All this is shown in the diagram in the form of signs and signals (graphical, verbal, pictures), arranged in the logical sequence.*

*The paper found that a structured, systematic, encoded by means of signs and signals, training material may be arranged in a scheme (chart), that is – located in a certain interconnection and logical sequence.*

*Based on the definitions of “scheme,” “structure” and “logical” we can say that a flow chart as a visual learning tool provides conventional representation of some concepts as signs and symbols and relationships between them. Thus, the three components that make up the phrase “structural-logical scheme (flow chart)” are crucial to this kind of sketch illustration.*

*Major types of flow charts were identified in psychological and pedagogical literature: logic chains – schemes, which indicate a direct relationship of each following notion from the previous one; causal connections – schemes, which indicate the interconnection of concepts; hierarchical structures – the most often used schemes, which show the main idea, then dependent concepts, after that the dependence of other dependent concepts on the previous ones and so on.*

*All the mentioned structural-logical schemes (flow charts) can be used for different stages of the learning process according to the didactic purpose and individual age characteristics of the audience.*

*Current researches prove that the usual note-taking – word by word, sentence by sentence, when the information is linear or columned – is not stored in the brain (not memorable). Brain stores information when it looks like a specific model, association or scheme. Consequently, at the modern lesson it is important not to record data, but to create charts.*

*Based on the analysis of the literature it is determined that flow charts – are ways of abstract visualization, which provide a visual representation of learning material in the classroom during humanities lessons in the form of signs and signals.*

**Key words:** *scheme/chart, structure, logical, flow chart.*

## ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто деякі питання сутності поняття “освітня парадигма” та парадигмального аналізу освітніх процесів, які останнім часом усе більше привертають увагу науковців (філософів, педагогів), адже модернізація освітніх процесів має відображати сучасні тенденції розвитку суспільних процесів і ґрунтуватися на зрозумілих та підтриманих педагогічним товариством ідеях, концепціях, парадигмах.*

**Ключові слова:** парадигма, освітня парадигма, парадигма педагогічної освіти, модернізація освіти.

Палітра сучасних оцінок, концептуальних підходів до модернізації педагогічної освіти достатньо різноманітна. Поряд з цим, однією з центральних проблем у цьому процесі є визначення найважливіших ознак її модернізації не за універсальними індикаторами, абсолютними вимірами виробленої педагогікою нового інструментарію чи запропонованих педагогічних технологій.

Глибокою й сутнісно виразною, на нашу погляд, домінантою модернізації освіти є дефініція “парадигма педагогічної освіти”, основою змісту якої має бути стійке цілісне утворення, особливістю якого є науково обґрунтована соціально значуща стратегія розвитку сучасної педагогічної освіти, що, за певних умов може істотно й позитивно вплинути на ефективність педагогічних процесів будь-яких навчальних закладів.

Аналіз різних філософських поглядів на сутність та зміст парадигми педагогічної освіти дає можливість більш повно й ґрунтовно зрозуміти особливість сучасної парадигми освіти та на її основі визначити шляхи модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи.

Поняття освітньої парадигми та парадигмального аналізу освітніх процесів останнім часом все більше привертає увагу науковців (філософів, педагогів), адже модернізація освітніх процесів має відображати сучасні тенденції розвитку суспільних процесів і ґрунтуватися на зрозумілих та підтриманих педагогічним товариством ідеях, концепціях, парадигмах.

Вивченню освітніх феноменів на засадах парадигмального підходу присвятили свої наукові праці вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Андрущенко, Н. Агапова, Є. Бондаревська, А. Гофрон, В. Кізіма, С. Клепко, Г. Корнетов, В. Кремень, С. Кульневич, В. Лутай, М. Овчинникова, І. Предборська, М. Романенко, П. Саух, А. Семенова та ін.

Аналіз їхніх наукових досліджень показує, що сучасна наука ще не запропонувала однозначного визначення дефініцій та понять “парадигма”, “освітня парадигма”, “парадигма педагогічної освіти”, але наскрізною ознакою майже всіх розглянутих визначень є порівняння складових параметрів з ідеалізованими уявленнями про розвиток, освіту, педагогіку, особистість.

*Мета статті* – розглянути систему наукових поглядів на сутність понять “парадигма науки”, “парадигма педагогічної освіти”, “освітня парадигма” та їх структуру; висвітлити особливості формування сучасної освітньої парадигми з метою модернізації професійної підготовки викладача вищої школи.

В освітній галузі поняття “парадигма педагогічної освіти” й сам термін “парадигма” увійшли в обіг порівняно недавно, втім, останніми десятиліттями вони набули особливої актуальності.

У перекладі з давньогрецької слово “парадигма” означає “зразок”. Відомо, що термін “парадигма” в методології науки вперше запропонував Г. Бергман, розуміючи під цим якісь загальні принципи та стандарти методологічного дослідження. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміна належить Т. Куну, північноамериканському науковцю (1922–1996), який у книзі “Структура наукових революцій” (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності. Т. Кун експлікував значення поняття “парадигми” за допомогою дисциплінарної матриці, до якої входять: 1) символічні узагальнення, що становлять мову, яка характерна для конкретної наукової дисципліни; 2) метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні теоретичні та методологічні принципи світорозуміння; 3) цінності, що задають ідеали й норми побудови та обґрунтування наукового знання.

На відміну від існуючих концептуальних модулів, зокрема К. Поппера, Т. Кун за його основу бере не окрему теорію, а сукупність теорій, що утворює певну метатеоретичну єдність – парадигму, що базується на особливих онтологічних і гносеологічних ідеалізаціях та настановленнях, усеприсутніх у свідомості представників окремого наукового співтовариства, розглядаючи парадигму як визнані на певному історичному етапі розвитку наукові досягнення, видозміни базових стратегій та зміщення їх новими, неспівмірними з попередніми.

У сучасній філософії науки парадигма визначається як “система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань і поділяються всіма членами наукового співтовариства” [1, с. 504]. Іншими словами, це такий методологічний конструкт, який інтегрує наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нових знань про нього й пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства.

С. Гончаренко визначає парадигму як теорію (або модель постановки проблем), взяту за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми – методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напряму), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [2, с. 248].

Узагальнюючи дослідження вчених щодо поняття “наукова парадигма”, М. Овчинникова визначає наукову парадигму як феномен, який має декілька



проявів: по-перше, це цілісний світогляд, в якому існує певна наукова теорія, з її посиланнями та висновками; по-друге, це визначена система теоретичних і методологічних передумов, установок, ідей, поглядів та понять, уявлень, сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів; по-третє, це модель та універсальний метод ухвалення наукових рішень, загальна схема їх організації; по-четверте, це засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства [3, с. 2].

Таким чином, за концепцією Т. Куна, наукова революція – це некумулятивні (незбільшені, невідсилені) епізоди розвитку науки, коли в результаті кризи стара парадигма змінюється повністю або частково новою. Вона розпочинається з кризи панівної парадигми, тобто відтоді, коли наукові факти вже не можуть бути пояснені й вирішені за допомогою загальноприйнятих теорій, які утворюють зміст нормальної науки, що закономірно породжує професійну невпевненість учених [4, с. 98].

Отже, Т. Кун вбачав багато спільного між науковою революцією та революцією соціальною “відмову наукового співтовариства від тієї чи іншої освяченої віками наукової теорії на користь іншої теорії, несумісної з попередньою. Відтак йдеться про зсув у проблемах, що підлягають науковому вивченню, та в певному стандарті їх дослідження й розв’язання. Таким способом – за допомогою й через наукові революції – відбувається трансформація світу, в якому проводиться наукова робота” [4, с. 23–24].

Отже, у зв’язку з вищеконстантованим, визначаючи засадничу роль парадигми в розвитку науки й наукових дослідженнях, доцільно розглянути її характерні ознаки та структуру.

Як справедливо стверджує М. Савостьянова, зріла наука об’єднана принципом парадигми, що забезпечує їй цілісність, однорідність, функціональність. Цей принцип, що об’єднує структуру, виявляє сутнісну характеристику науки – парадигмальність [5, с. 19].

Парадигмальність науки виявляється в тому, що парадигма, насамперед, спирається на чітке усвідомлення теорії, методів, прийнятих способів аргументації тощо. Тобто парадигма завжди повинна мати концептуальну ясність власних основ, навколо яких будується теоретична й емпірична дослідна діяльність. Парадигма неможлива без чітко визначеної точки зору, концепції чи теорії, навколо якої будується наукове дослідження. Вона легітимізує певні методи, поняття, факти, дослідницькі підходи й принципи наукового знання. Парадигма має яскраво виражений практиологічний і прагматичний аспекти. Перший стосується кола питань “що і як вивчати?”, другий – питань “навіщо, з якою метою?” [5, с. 20].

Функція парадигми – направляти дослідження й розвиток науки загалом у певному напрямі. Парадигма потрібна для досягнення чітко поставленої мети та діє як потужний каталізатор руху науки у визначеному, чітко обраному напрямі. Якщо зміст парадигми може змінюватися, то її структура завжди залишається незмінною. Вона складається з елементів трьох рівнів, нерозривно пов’язаних між собою. Найбільш глибинний рівень пара-

дигми, як і науки взагалі, – це метафізичні, онтологічні, гносеологічні, епістемологічні, методологічні, антропологічні, соціокультурні та аксіологічні основи. З них випливають закони, специфіка, можливості й обмеження наукового пізнання, до яких, зокрема, можна віднести ідеали та норми наукового дослідження. Третій рівень парадигми – результат, знання, під яким розуміється теоретичний, практичний, методологічний і фактичний арсенал науки [5, с. 22].

Отже, парадигма – це не тільки теорія, а й спосіб дій у науці, модель, зразок розв'язання дослідницьких завдань. Іншими словами, парадигма – певний спосіб бачення науковим товариством відповідних аспектів реальності, які необхідно дослідити, допустимих наукових проблем і методів їх вирішення.

Поширення поняття “парадигма” в сучасних науково-педагогічних дослідженнях та інноваційній освітній практиці свідчить про його важливе значення як для науковців, так і для педагогів-практиків. Як констатує Є. Бондаревська, пристрасне ставлення до поняття “парадигма” пояснюється незадоволеною потребою дослідників у методологічних опорах педагогіки; прагненням учених осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності; бажанням як учених, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності [6, с. 3].

Терміном “освітня парадигма” позначають як сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи [7, с. 2]. У такому визначенні цей термін збігається з кунівським поняттям наукової парадигми, яка передбачає: по-перше, загальні принципи діяльності вчених, визначені культурні стандарти, еталони, що є зразками при вирішенні дослідницьких завдань; по-друге, визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх вирішення. Термін “парадигма” в такому розумінні став надзвичайно популярним в освітньому дискурсі, але, як справедливо вважає С. Клепко, водночас розпочався процес втрати його первісного змісту й на сучасному етапі терміном “парадигма” переважно може бути названо будь-які концептуальні побудови [7, с. 2].

Таке об'єктивістське розуміння наукової парадигми як формату репрезентації наукових знань весь час транслювалося в педагогічні науки й освіту. Так, Є. Бондаревська та С. Кульневич обґрунтовують поняття педагогічної парадигми як “усталену, що стала звичною, точку зору, визначений стандарт, зразок у розв'язанні освітніх і дослідницьких завдань” [8, с. 217]. Г. Корнетов трактує педагогічну парадигму освіти як “сукупність стійких повторюваних сенсовірних характеристик, що визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їхньої рефлексії” [9, с. 66]. На

думку цього ж автора, “педагогічні парадигми концептуально осмислюють визначені базові моделі освіти, описуючи та інтерпретуючи їх із педагогічної точки зору як модель педагогічного процесу в термінах і поняттях педагогіки як особливої галузі наукового знання” [9, с. 66].

Н. Дем’яненко трактує педагогічну парадигму як “сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі. Отже, парадигма є моделлю певної освітньої системи” [10, с. 256]. Погоджуючись з таким визначенням, слід уточнити, що поняття парадигми ширше, ніж теорія, концепція чи модель. Проте в межах існуючої парадигми розробляють і моделі освітньої системи.

Тому необхідність у новій освітній парадигмі виникає у зв’язку з переходом до нового типу мислення та дії, нових способів перетворення дійсності.

Обґрунтовуючи ту чи іншу парадигму освіти, педагогічна наука реагує на “виклики” суспільства, особистості, держави, пропонуючи модель освітньої системи, в якій містяться відповіді на питання про цінності й цілі освіти, про функції освітнього закладу та принципи його діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання, про способи взаємодії основних суб’єктів освіти.

Так, дефініція поняття “парадигма”, запропонована В. Мижериковим, враховує епістемічний і соціальний аспекти парадигми. Під педагогічною парадигмою автор розуміє “сукупність теоретичних, методологічних та інших установок, що прийняті науковою педагогічною спільнотою на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) при вирішенні педагогічних проблем” [11, с. 263–264].

За всієї різноманітності авторських підходів до визначення сутності нових освітніх парадигм, на наш погляд, найдоцільнішими й актуальними є концептуальні положення Л. Сподіна. Моделлю особистості в новій парадигмі освіти, на його думку, має стати інноваційна людина, основною рисою якої є креативність, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції [12, с. 7]. Вона розглядає навколишній світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати, як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати.

Важливими для розуміння нової парадигми освіти є, на думку дослідника, такі важливі концепти:

- онтологічні уявлення про відсутність жорсткої структурованості та самовизначеності речей і явищ;
- обмеженість резервів пластичності реальності, які зумовлюють ступінь її раціональності;
- визнання вічності людського буття, єдності та гармонії людини й Всесвіту, моделей культурної активності, де засадничим принципом сучасної освіти стає принцип світоглядного та культурного самовизначення особистості;

– антропологізація знання та його дискурсивність, що пов'язано з введенням суб'єкта або його характеристик до тлумачення реальності: людина є точкою відліку в будь-якому знанні про світ, виступає не просто елементом, який разом з іншими утворює картину світу, але активним учасником усіх соціальних та природних процесів. Таким способом наука, на думку дослідника, дійсно “олюднюється” [12, с. 8].

За концепцією Л. Сподіна, конструювання та впровадження нових освітніх моделей потребує певних змін у світоглядних засадах вітчизняної освіти. Наукова складова педагогічної діяльності змінює свій традиційний зміст: від продукування кінцевих закритих і “абсолютних” знань вона переорієнтується на обґрунтування відкритих смислотворювальних орієнтирів педагогічної діяльності гуманістичного типу.

У зв'язку із цим парадигма освіти має бути орієнтованою на нові потреби суспільства; вироблення нової системи цінностей у молоді й нових суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, коли викладач більше допомагає студентові вчитися, ніж навчає його; формування такої мотивації навчання, яка орієнтована на актуалізацію власної системи цінностей; подолання технократизму освіти; забезпечення освітнього процесу новими методиками із гуманістичним спрямуванням [12, с. 9–10].

Але слід пам'ятати й про те, що, на думку А. Семенової, світ постійно змінюється, і правила, які добре працювали у минулому, можуть стати гальмом розвитку. Розуміння сутності парадигм, уміння розпізнавати зародження нової парадигми та вчасно знаходити їй застосування – здібність, яку необхідно розвивати кожній людині. Для цього авторка пропонує таке своє визначення: парадигма – це набір норм і правил (письмових або усних), який виконує дві функції: 1) встановлює межі; 2) визначає, як діяти в заданих межах, щоб досягти успіху. Такі уявлення дали змогу визнати за правомірне, що специфіка *сутності* парадигми полягає в тому, що *гносеологічний* (зразки діяльності) й *онтологічний* (генералізовані уявлення про об'єкт) *аспекти* ще не розподіляються та підлягають диференціації лише в міру того, як базові інтуїції формулюються в ту або іншу думку гносеологічного або онтологічного характеру [13, с. 54].

На наш погляд, А. Семенова найбільш системно й різнобічно відображає найважливіші ознаки будь-якої освітньої парадигми як основи її функціонування й переконливо доводить, що “переважна частина змін у суспільстві викликана особливим феноменом – перемиканням з однієї парадигми на іншу (змінюючи парадигми). Усвідомлення людиною парадигм дає змогу краще зрозуміти природу неочікуваних змін” [13, с. 55].

У своєму дослідженні А. Семенова конкретизує термін “парадигма” таким чином: це *система теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що приймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру* [13, с. 54].

У своєму монографічному дослідженні авторка також доводить, що мотивом роботи в напрямі наукового дослідження застосування парадиг-

мального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів було з'ясування потужності впливу парадигм на успішність діяльності, а також пояснення того, чому у своїй більшості люди в час панування інноваційних технологій, "інформаційної революції" самовіддано дотримуються старих традицій, принципів, правил і чому потрібно бути більш сприйнятливими до всього нового, що зумовлено потребами сучасності.

Для ефективної модернізації освіти необхідно чітко уявляти кінцеву мету. Правильний вибір перспективи надає можливості "побачити" предмет, що нас цікавить, без надмірної кількості деталей, як ціле.

Парадигми задають систему координат, початок відліку, використовуючи які, людина пояснює, інтерпретує світ. Парадигми дають можливість виокремлювати та встановлювати зв'язки між фактами, вибудовувати "об'єктивні тенденції" [14, с. 12].

Таким чином, вищезазначене свідчить про виняткову складність і невизначеність на сучасному етапі єдиноприйнятого панівного парадигмального підходу до пізнання, виявлення, створення й утвердження впливових чинників на посилення інтелектуально-духовного потенціалу суспільства, на розвиток існуючого досвіду парадигмально-наукового пошуку, що потребує окремого детального наукового вивчення цієї проблеми в умовах конкретного сучасного соціуму.

#### Список використаної літератури

1. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / Сост. А.А. Грицанов. – М., 1998. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/edu/ref/slvrm.htm>.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., Либідь. – 1997. – 376 с.
3. Овчинникова М.В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення [Електронний ресурс] / М.В. Овчинникова. – Режим доступа: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_25\\_1/ovhinn.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf).
4. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. (2-е изд.). – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
5. Савостьянова М.В. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки / М.В. Савостьянова / Філософія науки: традиції та інновації. – 2010. – № 1 (2). – С. 18–26.
6. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 3–10.
7. Клепко С.Ф. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти / С.Ф. Клепко // Постметодика. – 2011. – № 5 (102). – С. 2–9.
8. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. средн. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
9. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования] / Г.Б. Корнетов. – М. : 2005. – 184 с.
10. Дем'яненко Н.М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція / Наталія Дем'яненко // Філософія освіти 2(4). – 2006. – С. 256–265.
11. Словарь – справочник по педагогике / Авт-сост. В.А. Мищериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ "Сфера", 2004. – 448 с.

12. Сподін Л.А. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі [Електронний ресурс] / Л.А. Сподін // Гілея: науковий вісник. Філософські науки : зб. наук. праць. – № 66. – 2012. – Режим доступу: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Gileya/2012\\_66/Gileya66/F46\\_doc.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Gileya/2012_66/Gileya66/F46_doc.pdf).

13. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А.В. Семенова ; Одес. нац. юрид. акад. – О. : Юрид. л-ра, 2009. – 504 с.

14. Баркер Дж. Парадигмы мышления: как уведет новое и преуспеть в меняющемся мире : пер. с англ. / Джоуэл Баркер. – М. : АЛЬПИНА Бизнес Брукс, 2007. – 187 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.07.2013.*

---

**Кравченко В.Н. Проблема сущности парадигмального подхода к модернизации педагогического образования**

*В статье рассмотрены некоторые вопросы сущности понятия “образовательная парадигма” и парадигмального анализа образовательных процессов, которые в последнее время все больше привлекают внимание ученых (философов, педагогов), так как модернизация образовательных процессов должна отражать современные тенденции развития общественных процессов и основываться на понятных и поддержанных педагогическим обществом идеях, концепциях, парадигмах.*

**Ключевые слова:** парадигма, образовательная парадигма, парадигма педагогического образования, модернизация образования.

**Kravchenko V. The problem of the essence of paradigmatic approach to the modernization of pedagogical education**

*Basing on the theoretical and pedagogical analysis of the main scientific studies of baseline strategies for the constructive use of the notion “paradigm” the article provides its results according to which the definition “paradigm of pedagogical education” is profound and essentially expressed characteristics, a criterion and dominant essence of the modernization of education. The essence of the definition must be a kind of a firm integral formation characterized by scientifically grounded and socially important strategy for the development of modern pedagogical education that under certain conditions may significantly and positively effect the pedagogical processes of any educational institutions.*

*North American scholar Thomas Samuel Kuhn (1922–1996) considered the term “paradigm” half a century ago and revealed its essence in his famous work “The Structure of Scientific Revolutions” (1962) which belongs to the pinnacle of scientific achievements providing the science with the model of a problem statement and solution for the rule and transformation of paradigms. Today it is the subject of a methodological and pedagogic reflection.*

*The research considers some issues of the subject matter of the definition “pedagogical paradigm” and a paradigmatic analysis of educational processes that have been recently drawing attention of philosophers of science, educators, for the modernization of educational processes must reflect modern tendencies of developing social processes and be based on ideas, concepts, paradigms comprehensible and promoted by teaching community.*

**Key words:** paradigm, educational paradigm, paradigm of pedagogical education, modernization of education.

## ОСОБЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ТА САМОВИЯВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито теоретичний та практичний аспекти застосування специфічних позааудиторних організаційних форм у процесі розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніми учителями початкової школи. Запропоновано приклади таких форм з метою підвищення ефективності процесу становлення екоцілісної особистості студента за напрямом підготовки “Початкова освіта”.

**Ключові слова:** екологічні цінності, специфічні позааудиторні організаційні форми, польова практика, студентські екологічні експедиції.

Процес розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи передбачає активне застосування специфічних позааудиторних організаційних форм. Під вказаними формами розуміємо спосіб організації навчально-виховної діяльності та природоохоронної роботи, який передбачає взаємоузгоджену діяльність викладача та студента за певним планом, але не має наперед визначеного розпорядку, режиму (польова практика, екологічні експедиції, екологічні стежки, проектування мікрозаказників, природоохоронна робота тощо).

**Мета статті** – розкрити особливості специфічних позааудиторної роботи з розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніми вчителями початкової школи.

Розглянемо більш детально зазначені форми. Так, польова практика з природознавства є практичною складовою природничо орієнтованої підготовки студентів напряму підготовки “Початкова освіта”. Беручи за основу навчальний посібник Т. Олексенко та В. Молодиченка “Навчальна практика з методики викладання природознавства” для студентів спеціальності “Початкова освіта” [3] та методичні рекомендації до організації та проведення польової практики з природознавства М. Кузьма-Качур [2], нами запропоновано відповідні завдання екологоорієнтованого характеру для майбутніх фахівців початкової освіти. Наведемо приклади таких завдань.

**Завдання 1.** Досконало вивчіть флору вашого краю та створіть атлас рослин рідного краю.

**Завдання 2.** Вивчіть фауну вашого краю та створіть атлас рідкісних тварин рідного краю. Запропонуйте екологоорієнтовані заходи щодо збільшення популяції представників тваринного світу.

**Завдання 3.** Відвідайте природний заповідник вашого краю (на вибір), створіть медіа-презентацію зі світлинами ваших спостережень. Розробіть буклет, який надасть повну інформацію щодо природного заповідника.

**Завдання 4.** Відвідайте місцеву станцію юних натуралістів, ознайомтеся із планом проведення екологоорієнтованих заходів та візьміть активну участь у їх проведенні. Надайте звіт з проведеної роботи.

*Завдання 5.* Визначте екологічно небезпечне місце вашої місцевості, встановіть причинно-наслідкові зв'язки екологічної недбалості та запропонуйте напрями поліпшення ситуації.

*Завдання 6.* Відвідайте краєзнавчий музей вашої місцевості (на вибір), проаналізуйте матеріал виставкової зали з природоохоронної проблеми та підготуйте світлини до теми “Чи віддячить тобі природа?”.

Основними формами роботи під час проведення польової практики з природознавства було визначено екскурсії з керівником практики; обробку зібраного матеріалу; самостійні спостереження.

Після закінчення практики майбутні вчителі початкової школи надавали звіт про проходження навчально-польової практики. Усі проведені спостереження, виконані завдання екологоорієнтованого характеру досить ретельно аналізували та обговорювали під час звітної конференції.

Виходячи з того, що у навчальних планах напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта” на навчально-польову практику відведено, на наш погляд, незначну кількість годин, доцільно впроваджувати специфічні позааудиторні форми: екологічні експедиції, екологічні стежки, екологічні маршрути тощо.

Однією з позааудиторних форм у процесі становлення екоцілісної особистості майбутнього фахівця початкової школи є екологічні експедиції.

Багатоаспектний підхід до формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи й організація колективної роботи сприяють частковому вирішенню цих завдань. Використання зв'язків між окремими напрямами досліджень пошукового характеру у вирішенні проблеми взаємодії в системі “людина – навколишнє середовище” та різними дисциплінами, що представлені навчальними планами спеціальності “Початкова освіта”, дало змогу підкріпити практикоорієнтований досвід спілкування майбутніх фахівців з природою, зосередитися на координації власної еколого-доцільної поведінки.

Наприклад, робота з вивчення майбутніми фахівцями стану водних об'єктів допомагала встановити причини руйнівних змін у навколишньому середовищі. У цьому контексті викладачі організували більш глибоке вивчення відповідних дисциплін із залученням екологоорієнтованого матеріалу, висвітлюючи різні його аспекти.

Розглянемо більш детально географічний, біологічний, хімічний, історичний, санітарно-гігієнічний та соціологічний аспекти зазначеної роботи.

Так, географічний аспект: студенти складають карту басейну річки (або моря), на якій визначають населені пункти, розкриваючи зв'язок життєдіяльності населення з водним об'єктом. Студентам пропонують науково-популярну літературу, світлини, відеофільми, за допомогою яких вони отримують найбільш повну інформацію про взаємозалежність у системі “людина – водні ресурси”. На розгляд виносяться також проблеми забруднення водного об'єкта, причини виникнення руйнування берегової зони.



Біологічний аспект зазначеної роботи реалізується в такому напрямі: майбутні фахівці проводять аналіз зразків води для визначення рівня концентрації розчинених у ній газів і поживних речовин, різноманітності наявних організмів та типів рослинності. Отримавши результати, студенти визначають якість води і можливості її використання за відповідним призначенням, пропонують способи покращення її якісних характеристик.

На наступному етапі майбутнім фахівцям пропонують відвідати станцію очищення води, де вони ознайомляться з обробленням і тестуванням води до і після її доставки користувачам (хімічний аспект). Під час занять в екологічній лабораторії вишу викладач відтворює ті самі тести, що сприяє закріпленню знань студентів щодо процесу практичного використання хімічних речовин та їх впливу на життєзбереження людини.

Далі групі студентів надають історичні довідки щодо розселення людей поблизу річок, морів, а також інформацію про діяльність людини та її вплив на водні ресурси, про формування ставлення людини до змін, що стихійно виникають під впливом води (історичний аспект).

Відповідно до логіки санітарно-гігієнічного аспекту зазначеного питання передбачалося виконання студентами завдання щодо виділення патогенних збудників хвороб у пробах води із забруднених ділянок річки (моря). Виконання завдання не передбачає труднощів, оскільки можна застосовувати набори реактивів, які надають можливість зробити експрес-аналіз відповідних зразків. Аналогічному тестуванню підлягає питна вода з водопровідного крану, результати зіставляють.

На наступному етапі майбутні фахівці досить ретельно знайомляться з населенням, яке розташувалося на берегах річки (моря), і виявляють вплив водних ресурсів на його побут у цілому, окреслюють проблеми, що можуть постати перед людьми за відповідний проміжок часу (соціологічний аспект).

Одержані студентами експериментальні дані під час експедицій сприяли повному аналізу екологічних ситуацій регіонального характеру, надавали можливість висловити власне бачення їх вирішення, долучитися до природоохоронної роботи.

Під час експедицій та у вільний час студенти знімали авторські відеофільми, що сприяло розвитку їх екологоорієнтованих умінь. Автор відеофільму повинен був наочно подати проблему та відобразити шляхи її усунення (відповідно до реальної ситуації). На початку зйомок студентам доцільно досконало вивчити теоретичний аспект проблеми, розробити сценарій (якщо ситуація контрольована), далі – обирати об'єкт, вивчити місце зйомок, зняти відеофільм за сценарієм та здійснити відповідну обробку матеріалу. Студенти експериментальних груп представили цілий ряд відеофільмів. Прикладом є авторський відеофільм про розмивання берегів Бердянської коси (ситуація неконтрольована), його тривалість від 15 хвилин (виконавець – студент IV курсу БДПУ Олег В.). Фільм демонструє стан берегів Бердянської коси восени та навесні. За відповідний проміжок часу можна побачити наступ моря на пляжі, коли тане крига, та че-

рез безвідповідальну забудову котеджів у заповідній зоні Бердянської коси. Відповідно до тематики студентами були представлені такі відеофільми еколого-краєзнавчого характеру: “Повінь у Бердянську” (2008), “Трагедія на островах Дзензик (загибель птахів)” (2012), “Загроза зникнення Червоного лиману” (2013) та ін. Майбутні фахівці відобразили у відеофільмах також контрольовані ситуації екологоорієнтованого характеру, а саме: “Сміттєзвалища – трагедія курортного Приазов’я”, “Безпритульні тварини – безвідповідальність людини” та ін.

Отже, усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи катастрофічних наслідків екологічних проблем у світі у цілому та на місцевому рівні зокрема розглядається як один із важливих принципів формування екологічних цінностей фахівців, функція якого, насамперед, полягає в процесі професійної підготовки студентів до розуміння суперечностей й протидії в системі “людина – навколишнє середовище”, необхідності їх усунення та усвідомлення життєстверджувальної позиції за будь-яких обставин.

Специфічною позааудиторною формою для формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти є навчально-екологічна стежка – спеціально обладнана з освітньою метою природна територія, на якій створюються умови для реалізації системи завдань, що організують і спрямовують діяльність особистості у природному середовищі. Методику створення екологічних стежок та розкриття їх ролі у формуванні екоцілісної особистості розроблено А. Добровим, А. Захлебним, В. Чижовою та ін.

Навчально-екологічну стежку відвідують організовано під керівництвом екскурсовода. Проте за наявності спеціально розроблених буклетів-путівників можливе самостійне ознайомлення з експозицією стежки. Довжина маршруту (близько 2 км) зумовлена тривалістю екскурсії, що становить для дорослих 2–2,5 год.

Поняття “природна”, або “екологічна” стежка пов’язане із пропозицією лісничого М. Бентона (США) заснувати щось на зразок “заповідника для пішоходів” – прокласти стежку по Апалачському хребту. У 1916 р. в Криму, близько 7 км від Судака, вздовж скель було вирубано за вказівкою князя Л. Голіцина пішохідну стежку. Голіцинську стежку прокладено таким чином, що відвідувачі мають можливість ознайомитися з багатьма природними об’єктами виняткової краси. Популяризація навчальних і навчально-пізнавальних стежок на території колишнього СРСР почалася з 1960-х рр. Ініціатива у цій справі належала Тартуському гуртку охорони природи (перше студентське природоохоронне об’єднання, утворене 13 березня 1958 р.), яким керував Я. Ейларт – фахівець з проблем природозбереження у цілому та створення навчальних стежок, зокрема. Зусилля організаторів були спрямовані на використання стежок з метою формування екологічної культури населення, зокрема молоді. На навчально-екологічних стежках основну увагу звертали не стільки на знайомство з природними об’єктами, скільки на оцінювання результатів діяльності людини в довкіллі.

Велика частка стежок нині сформувався як туристські маршрути вихідного дня і достатньо насичена екологічною інформацією (покажчиками, спеціальними буклетами). Основне призначення стежок полягає в рекреації, навчанні і вихованні.

Цілком слушною є думка В. Онопрієнка, що глибоке й усвідомлене оволодіння студентами зазначеними базовими екологоорієнтованими поняттями неможливе без демонстрування тих негативних явищ, що відбуваються в біосфері й соціумі, а саме, за автором, яскравим прикладом виступають маршрути екологічних катастроф [4, с. 161].

Експериментальна програма передбачала мультимедійний перегляд (слайд-шоу, фрагменти відеокліпів або відеофільмів) маршрутів антиекологічних стежок. Студенти мали можливість переглянути медіа-презентацію антиекологічного маршруту в Україні, а саме: одноденний тур у “місто-примару” Чорнобиль. На слайдах було зображено контрольний пункт, світлини “забороненої зони”, павільйон “Саркофаг” (бетонно-сталеве укриття, що накрило радіоактивні маси й уламки після вибуху, приклади мутацій тощо). Після їх перегляду й аналізу обов’язковим було написання студентами міні-твору в певному стильовому жанрі (публіцистичний нарис, художнє звернення-заклик до майбутніх поколінь тощо).

Надалі студенти та викладачі готувалися до подолання маршрутів навчально-екологічних стежок. Зазначимо, що увагу викладачів було зосереджено на схемі проведення студентами спостережень за об’єктами (або явищами) природи під час пересування відповідним маршрутом.

Разом з тим студенти експериментальних груп відвідали чимало вже достатньо відомих екологічних стежин. Так, майбутнім фахівцям був запропонований маршрут навчально-екологічної стежки “Дивосвіт природи” Мелітопольського державного педагогічного університету (агробіологічний комплекс). Структура стежки включає п’ять станцій: “Дендропарк”, “Рідкісні та зникаючі рослини”, “Агрофітоценоз”, “Лугова рослинність” та “Квітково-декоративні рослини” [1, с. 21–22]. На кожній станції за маршрутом екологічної стежки студенти мали можливість досить детально вивчити видовий склад флори та визначені екскурсійні об’єкти, а також встановити наслідки перетворювальної діяльності людини.

Також під час проходження педагогічної практики студенти розробляли маршрут навчально-екологічної стежки для молодших школярів, ураховуючи краєзнавчі характеристики відповідної місцевості.

Разом з тим, за програмою експериментального навчання передбачалося подолання студентами екскурсійно-туристичних маршрутів екологічної спрямованості по території національного заповідника “Хортиця”, а саме: 1) пішохідна екскурсія по північно-східній частині о. Хортиця “Там, де кінчаються пороги”; 2) тематична пішохідна екскурсія по східній частині “Сила духів”; 3) пішохідна екскурсія по західному узбережжю острова “За редутом – редутом”; 4) екологічна пішохідна екскурсія “Оленячий ріг” та ін.

Також специфічною формою позааудиторної роботи студентів, під час яких частково вирішуються еколого-освітні проблеми, є дводенні екологі-

чні маршрути (А. Миронов, В. Обозний, С. Совгіра, О. Тімець). Екологічні маршрути визначаємо як один із способів формування екологоорієнтованої особистості, під час якого в умовах дводенних походів проводяться спостереження за різноманітними об'єктами та явищами за складеним планом. Найперші екологічні маршрути досить близькі за змістом до екскурсій, під час яких студенти набувають навичок участі у дводенних походах, закріплюють правила безпечної поведінки. Через деякий час збільшується кількість завдань.

Експериментальне навчання передбачало організацію одного з екологічних маршрутів, а саме дослідження малих річок і водойм, під час якого студентами занотовано наявні і потенційні об'єкти-забруднювачі водних ресурсів, факти порушення екологічного благоустрою водоохоронних зон. Разом з тим здійснювали соціальне опитування місцевого населення щодо наявних негативних фактів, розповсюджували буклети природоохоронного характеру, отримані результати еколого-освітнього моніторингу аналізували та визначали напрями покращення ситуації.

Зазначимо, що екологічні маршрути як організаційна специфічна позааудиторна форма цілісного педагогічного процесу мають міждисциплінарний характер та урізноманітнюють навчально-польову практику для майбутніх учителів початкової школи.

Серед специфічних позааудиторних форм екологоорієнтованого характеру виділяється така форма, як проектування мікрозаказника.

Природні мікрозаказники – незначні за площею території (акваторії) (від 30 до 200 га), найбільш цікаві з природоохоронної, еколого-просвітницької й естетичної точок зору ділянки місцевості, які мають особливо важливе значення для функціонування окремих природних угруповань тварин і особливо цінних видів рослин з локальним характером поширення. Основною відмітною ознакою таких ділянок є наявність на їх території водойм з відносно чистою водою і рідкісних та зникаючих видів тварин і рослин. Ліс, який зростає в угіддях мікрозаказника, має статус водоохоронного (а іноді й полезахисного) і є відтворювальною ділянкою для багатьох видів тварин (у тому числі мисливсько-промислових) [6, с. 43].

З позиції науковців Т. Гардашук, О. Крижановської, Л. Любінської, Г. Пустовіта та інших організація невеликого заповідного об'єкта передбачає досить складну науково-дослідну роботу, відповідне оформлення ділової документації тощо. Виходячи з того, що з вагомих причин нові мікрозаказники не створюються, ми під час педагогічної практики залучали майбутніх фахівців до використання шкільних мікрозаказників. На їх базі студенти разом з молодшими школярами регулярно здійснювали очищення території, планували та висаджували рослини, проводили наукові спостереження та дослідження тощо. Підвищення ефективності використання шкільного заказника як активної організаційно-педагогічної форми екологічного навчання та виховання залежить, за Г. Пустовітом, від виконання ряду умов, які було дотримано майбутніми фахівцями, а саме: системності

й послідовності в роботі учнівського та педагогічного колективів; побудови оптимальної структури навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності та конкретної практичної природоохоронної роботи учнів; забезпечення їх участі в облаштуванні та догляді мікрозаказника на основах добровільності [5, с. 22].

Разом з тим у мікрозаказниках студенти організовували еколого-освітню діяльність молодших школярів та проводили еколого-просвітницьку роботу з населенням такими формами й методами: виготовлення буклетів, плакатів, кіно- і відеопродукції; розробка та прокладання екологічних стежок; організація й проведення екскурсій, виставок, свят; проведення комплексних природоохоронних кампаній тощо.

Іншою специфічною позааудиторною формою роботи є природоохоронна робота, яка забезпечує активну практичну діяльність, спрямовану на оптимізацію соціоприродної взаємодії на основі законів екології, принципів і норм екологічної етики, детермінованих світоглядною позицією особистості. Цей вид роботи впроваджувався під час навчально-польової й педагогічної практик. Практична природоохоронна робота в сучасній вищій школі будується на засадах комплексного розкриття проблем охорони природи; включення екологічних аспектів до структури предметних, загальнонавчальних тем та інтегрованих курсів, які розкривають взаємодію суспільства й природи; поєднання аудиторних занять із безпосередніми діями в природі під час походів, екскурсій, експедицій тощо.

Результати проведеного анкетування стосовно підвищення ефективності природоохоронної роботи зі студентами показали, що 75,6% майбутніх учителів початкової школи найбільш педагогічно корисними й перспективними в навчально-виховному процесі вишу вважають: викладання обов'язкового курсу "Основи екології", виконання проблемних екологічних і педагогічних завдань під час лабораторно-практичних робіт, проведення рольових та дидактичних ігор, вікторин; у позааудиторній роботі – виконання самостійних дослідницьких і творчих завдань, екологічних екскурсій, практичних робіт з відновлення природних ресурсів, наукових експедицій з метою вивчення й охорони природи, культури рідного краю. Разом з тим 58% студентів експериментальних груп визначили діяльність екологічного гуртка як одну з позааудиторних форм активізації практичної природоохоронної роботи.

Так, основними напрямками екологічного гуртка "Екосвіт", створеного за ініціативою викладачів та студентів кафедр екології та безпеки життєдіяльності й початкової освіти БДПУ, визначено: проведення науково-дослідної роботи екологоорієнтованого характеру; участь у прибиранні від побутового сміття природоохоронних територій; залучення студентів до активної участі у проведенні Всесвітніх екологічних акцій, що спрямовані на формування екологічних цінностей; організація та проведення екологічних акцій для студентів і молодших школярів.

Науково-дослідна робота екогуртка включала в себе польове експедиційне вивчення широкого спектра екологічних проблем Східного Приа-

зов'я, а результати досліджень доповідалися на міжнародних, всеукраїнських та університетських наукових конференціях, популяризувались серед студентів під час перегляду екопросвітницьких фільмів. Щороку у червні та вересні зусиллями активних членів екологічного гуртка під час проведення польових практик та наукових експедицій на островах Великий і Малий Дзензик (Азовське море) організовується прибирання засмічених ділянок. Подібна акція "Чисте узбережжя Азовського моря" проводиться також щороку у квітні за участю членів екогуртка, викладачів та студентів.

**Висновки.** Отже, застосування специфічних позааудиторних форм (польова практика, екологічні експедиції, екологічні стежки, проектування мікрозаказників, природоохоронна робота тощо) значно активізувало процес розвитку й самовиявлення екологічних цінностей студентами.

На підставі вищевикладеного матеріалу нами розкрито теоретичний та практичний аспекти застосування специфічних позааудиторних організаційних форм у процесі розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розкрити питання щодо екопросвітницької роботи з метою активізації цілеспрямованого розвитку й самовиявлення екологічних цінностей вищезазначених фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Вельчева Л.Г. Екологічна стежка навчально-наукового арборетуму / Л.Г. Вельчева, Л.В. Антоновська, О.М. Разнополов, О.В. Ходан // Постметодика. – 2005. – № 4–5(62–63). – С. 19–22.
2. Кузьма-Качур М.І. Польова практика з природознавства : методичні рекомендації до організації та проведення польової практики з природознавства / М.І. Кузьма-Качур. – Мукачево : МДУ, 2011. – 108 с.
3. Олексенко Т.Д. Навчальна практика з методики викладання природознавства : навч. посіб. [для студ. пед. ун-ту спец. "Початкове навчання"] / Т.Д. Олексенко, В.В. Молодиченко. – Мелітополь : Мелітополь, 2006. – 122 с.
4. Онопрієнко В.П. Маршрутами екологічних катастроф: удосконалення методики викладання екології в аграрному університеті / В.П. Онопрієнко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 7. – С. 160–166.
5. Пустовіт Г. Шкільний мікрозаказник – лабораторія просто неба / Григорій Пустовіт // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 22–24.
6. Совгіра С. Залучення молоді до проектування та організації мікрозаказників / Світлана Совгіра // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 1. – С. 43–47.

*Стаття надійшла до редакції 01.07.2013.*

---

#### **Крамаренко А.Н. Особенности внеаудиторной работы по развитию и самовыявлению экологических ценностей будущими учителями начальной школы**

*В статье раскрыты теоретический и практический аспекты использования специфических внеаудиторных организационных форм в процессе развития и самопроявления экологических ценностей будущими учителями начальной школы. Представлены примеры указанных форм с целью повышения эффективности процесса становления экоцелостной личности студента по профилю "Начальное образование".*

**Ключевые слова:** экологические ценности, специфические внеаудиторные организационные формы, полевая практика, студенческие экологические экспедиции.

**Kramarenko A. Specificity of extracurricular activities for the development and self-revelation of environmental values of future primary school teachers**

*In the article an author is expose the theoretical and practical aspects of application of specific extracurricular organizational forms in the process of development and displays of ecological values of future teachers of initial school. The examples of the indicated forms are offered with the aim of increase of efficiency of becoming of ecological personality of student from direction of preparation "Primary education".*

*It is indicated an author, that realization of initial school of catastrophic consequences of ecological problems future teachers in the world on the whole and at local level in particular examined as one of important principles of forming of ecological values of specialists, the function of that first of all consists in the process of professional preparation of students to understanding of contradictions and counteraction in the system "a man is an environment", to the necessity of their removal and to the necessity of their removal and realization of vital position under any circumstances.*

*In the article attention is accented at nature protection work. This type of work was inculcated during the educational-field and pedagogical practices. Practical nature protection work at modern higher school is built on principles of the complex opening of problems of conservancy; to intercommunication of theoretical knowledge with practical activity of students in this industry; plugging of ecological aspects is in the structure of the subject, special summarizing themes and integrated courses that expose co-operation of society and nature; combination of audience employments after direct actions in the wild during hikes, excursions, expeditions and other.*

**Key words:** *ecological values, specific extracurricular organizational forms, field practice, student ecological expeditions.*

УДК 378.37.012.4

Т.Г. КРИВОРОТ

## НЕПАРАМЕТРИЧНІ МЕТОДИ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ НОВОВВЕДЕНЬ

*У статті розглянуто особливості непараметричних методів та їх використання в педагогічних дослідженнях; охарактеризовано конкретні види непараметричних критеріїв та принципи їх вибору для перевірки гіпотез.*

**Ключові слова:** експеримент, гіпотеза, непараметричний критерій, вибірка, розподіл.

Використання математичних методів у педагогічних дослідженнях не завжди супроводжується чіткими уявленнями про можливості й межі їх застосування. Досить часто дослідник використовує той чи інший метод аналізу даних лише внаслідок його доступності. Основною метою використання математичних методів у педагогічних дослідженнях є створення формального математичного апарату для адекватного опису й моделювання систем, що мають певні властивості, та вираження закономірностей і залежностей у компактній формі.

Методи непараметричної статистики – порівняно нова математична дисципліна, яка нині активно розвивається. Універсальність, простота і точність непараметричних гіпотез привертають усе більше уваги дослідників. Застосування цих методів у педагогічних дослідженнях значно підвищить їхню ефективність та якість.

Основи непараметричних методів математичної статистики було розроблено спеціально для цілей педагогічних і психологічних досліджень Ч. Гальтоном, П. Зигелем, Т. Келлі, Л. Терстоном, Е. Торндайком та ін. Як підкреслює Є.В. Сидоренко, чим простіші методи математичного опрацювання, тим більш надійними й усвідомленими будуть результати.

**Мета статті** – обґрунтування переваг для обробки кількісних результатів педагогічного експерименту непараметричних критеріїв порівняно з параметричними.

Педагогічний експеримент дає змогу перевірити ефективність нововведень у сфері освіти, порівняти вагомість різних факторів у структурі педагогічного процесу й обрати їх оптимальне поєднання. Це своєрідний комплекс методів дослідження, що забезпечує науково-об'єктивну й обґрунтовану перевірку істинності гіпотези, висунутої на початку дослідження.

Від дослідника педагогічний експеримент вимагає високої методологічної культури, ретельної розробки програми й надійного статистичного критерію. На думку В.С. Аванесова, специфіка педагогічних експериментів полягає в тому, що в них рідко виконується умова випадковості відбору. Студенти працюють в усталених групах, і в процесі навчання важко відібрати у випадковому порядку студентів із різних груп та різних навчаль-



них закладів, а потім сформувані з них експериментальну й контрольну вибірку. Ця обставина змушує вважати такі експерименти так званими квазіекспериментами, тобто неточними [1].

Як вихід з описаної ситуації можна використовувати “план з нееквівалентною контрольною групою” за класифікацією Д. Кемпбелла, оскільки в педагогічних дослідженнях значного поширення набув експеримент, у якому над експериментальною й контрольною групами проводиться тестування до та після педагогічного впливу. При цьому обидві групи нееквівалентні одна одній до здійснення педагогічного впливу. Такими групами можуть бути дві паралельні групи на потоці або два потоки на курсі [6].

Головне завдання науки – це формулювання й перевірка гіпотез. Із цієї точки зору експеримент є засобом контролю, завдяки якому відхиляються недостовірні припущення.

Дослідники виділяють наукові та статистичні гіпотези. Наукова гіпотеза формулюється як гіпотетичний розв’язок проблеми. Статистична гіпотеза – твердження стосовно невідомого параметра, сформульоване мовою математичної статистики. Кожна наукова гіпотеза потребує перекладу на мову статистики. Під час організації експерименту кількість гіпотез обмежується до двох: основної та альтернативної. Процедура статистичної інтерпретації даних зводиться до оцінювання еквівалентностей і розбіжностей. При перевірці статистичних гіпотез використовують лише два поняття:  $H_0$  (гіпотеза про збіжність, у якій дослідник припускає, що нова методика, новий метод, прийом чи технологія не має якихось переваг, і тому від самого початку дослідник готовий зайняти наукову позицію “різниця між новою і старою методикою дорівнює нулю”) та  $H_1$  (гіпотеза про розбіжність, у якій робиться припущення про переваги нової методики). Підтвердження альтернативної гіпотези свідчить про правильність статистичного твердження  $H_1$ , а підтвердження основної – про відсутність розбіжностей. Саме альтернативні гіпотези відіграють головну роль в алгоритмі оцінювання ефективності педагогічних нововведень при застосуванні непараметричних методів математичної статистики [4; 8].

Д. Гласс і Д. Стенлі наголошують, що при перевірці довільної статистичної гіпотези висновок дослідника оцінюється не в сто відсотків, оскільки завжди допускається ризик прийняття неправильного рішення. Заздалегідь задається достатньо мала ймовірність  $\alpha$  (наприклад, рівна 0,1; 0,05; 0,01), яку називають рівнем значущості. Відповідно, якщо подія з імовірністю, що не перевищує  $\alpha$ , все-таки відбулася, то настання такої події не може бути викликано лише випадковими причинами. Цю подію варто розглядати як “невипадкову”. Вона повинна привернути увагу дослідника і стати для нього “значущою”. При цьому чим менша ймовірність здійснення події, тим більша її “невипадковість”, і тим стає важливішим встановити її причини [3].

Якщо критерій ґрунтується на певному типі розподілу генеральної сукупності або використовує параметри цієї сукупності, то такий критерій називають параметричним. Вивчають сім’ї нормальних розподілів, логариф-

мічно нормальних, експоненційних, гамма-розподілів тощо. Усі вони залежать від одного, двох або трьох параметрів. Тому для повного опису розподілу досить знати або оцінити одне, два або три числа. Параметрична теорія математичної статистики передбачає, що розподіл результатів спостережень належить тим чи іншим параметричним сім'ям. Найбільш популярний нормальний розподіл. Критерії, що ґрунтуються на  $t$ -розподілі Стюдента і  $F$ -розподілі Фішера – Снедекора, впливають із припущення про нормальний закон розподілу випадкових величин генеральної сукупності. Іноді пропонують перед застосуванням, наприклад, критерію Стюдента однорідності двох вибірок перевіряти нормальність. Хоча для цього є багато критеріїв, але перевірка нормальності – більш складна і трудомістка статистична процедура, ніж перевірка однорідності (за допомогою непараметричних критеріїв). Для достатньо надійного встановлення нормальності потрібна дуже велика кількість спостережень. Так, щоб гарантувати, що функція розподілу результатів спостережень відрізняється від деякої нормальної не більше ніж на 0,01, потрібно близько 2500 спостережень. У більшості педагогічних досліджень кількість спостережень істотно менша. При цьому, розподіл реальних даних майже ніколи не входить до конкретної параметричної сім'ї. Реальні розподіли завжди відрізняються від тих, що включені до параметричної сім'ї. Звідси впливає необхідність вивчення стійких і непараметричних, у тому числі вільних від розподілу процедур, їх широкого впровадження в практику статистичної обробки даних [2; 7].

Якщо критерій не спирається на припущення про тип розподілу генеральної сукупності й не використовує параметри цієї сукупності, то він називається непараметричним. При обробці реальних даних слід застосовувати стійкі методи, зокрема непараметричні.

Непараметричні методи математичної статистики застосовують для перевірки гіпотез таких типів:

1. Дві (або більше) властивості досліджуваного педагогічного явища стохастично залежні, і ця залежність описується певним законом (наприклад, лінійним); деякий фактор (фактори) впливає на досліджувану властивість педагогічного явища, і ця стохастична залежність описується певним законом. У такому разі можливі якісні вимірювання (коефіцієнти Кандела, Спірмена тощо). Але більш глибокий аналіз стохастичних зв'язків, а саме встановлення щільності й типу зв'язку, здійснюється за допомогою методів кореляційного, регресійного та дисперсійного аналізів. Їх можна провести лише на основі кількісних вимірювань.

2. Стан однієї й тієї самої властивості має однаковий чи різний розподіл у кожній із двох сукупностей студентів, які відрізняються змістом, методом, організацією навчального процесу або соціальним середовищем. Перевірку гіпотези такого типу проводять за допомогою методів, що дістали назву критеріїв значущості. Частина з них використовується лише при кількісному вимірюванні досліджуваної властивості, інші ж можна використовувати і при якісному вимірюванні.

Можливості практичного застосування параметричних і непараметричних критеріїв математичної статистики суттєво залежать від вимірювань, які може провести дослідник. Параметричні методи для свого використання потребують вимірювання за інтервальною шкалою або шкалою відношень. Непараметричні ж методи можна застосовувати й у випадках, коли результати виміряні за шкалою найменувань або порядковою шкалою. Шкала найменувань дає змогу відрізнити один об'єкт від іншого; порядкова шкала класифікує за принципом "більше – менше"; інтервальна шкала відрізняє об'єкти за принципом "більше або менше на певну кількість одиниць"; шкала відношень – "у скільки разів більше або менше". За допомогою перших двох шкал проводять якісні вимірювання, за третьою і четвертою – кількісні.

За словами М.І. Грабар, перевага непараметричних методів полягає у можливості їх використання для вибірок невеликого обсягу, а також у відносній простоті обчислення, пов'язаній із практичним застосуванням цих методів [5].

Для успішного практичного застосування непараметричних методів необхідно дотримуватися таких рекомендацій:

а) мету дослідження потрібно обрати таким чином, щоб забезпечити порівняння двох серій вимірювання (вбірок). Ці вибірки можуть бути залежними одна від одної або незалежними. Наприклад, вимірювання рівня знань у групі студентів до застосування певного педагогічного впливу і після його застосування будуть залежними, а такі самі вимірювання у двох різних студентських групах – незалежними;

б) вибірка результатів із загальної кількості вимірювань повинна бути випадковою і не мати суб'єктивного чи закономірного характеру;

в) нульова та альтернативна гіпотези повинні бути чітко сформульовані, мати однозначний характер. Формулювання гіпотез повинно відповідати обраному для застосування критерію;

г) якщо оцінюють наявність чи відсутність певної властивості, то доцільно наявність властивості позначити через "1", а відсутність – через "0";

д) при оцінюванні результатів перевірки гіпотез необхідно орієнтуватися на частоти виникнення подій, отриманих у процесі вимірювання. У випадках, коли частоти різко відрізняються, застосування методів перевірки гіпотез недоцільне, оскільки результат очевидний;

е) результат після перевірки гіпотези повинен бути інтерпретований певним чином.

М.І. Грабар описав сім найбільш важливих непараметричних критеріїв, які варто застосовувати в педагогічних дослідженнях:

1. Критерій Макнамара дає змогу порівнювати педагогічні об'єкти за зміною частоти певної властивості при двох залежних вимірюваннях до застосування педагогічного впливу і після нього. Для цього критерію мінімальний обсяг вибірки – 10–15 осіб.

Формують дві гіпотези. Нульова гіпотеза  $H_0$  припускає, що досліджувана властивість після застосування педагогічного впливу не змінилася.

Альтернативна гіпотеза  $H_1$  припускає, що досліджувана властивість змінилася (збільшилася або зменшилася).

Значення властивості при першому вимірюванні позначається через  $X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_N\}$ , при повторному вимірюванні –  $Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_N\}$ , де  $i = 1, N$  – індекс вимірюваного об'єкта;  $x_i, y_i = \{0, 1\}$ , де “0” – відсутність властивості, що вимірюється, а “1” – наявність цієї властивості.

На основі векторів  $X$  і  $Y$  формулюють статистику за такими формулами:  $S1_i = X_i \wedge \overline{Y_i}$ ,  $S2_i = \overline{X_i} \wedge Y_i$ ;  $Q_1 = \sum_{i=1}^N S1_i$ ,  $Q_2 = \sum_{i=1}^N S2_i$ .

Якщо  $Q_1 = Q_2$ , то критерій Макнамара не використовують. Крім того, має виконуватися умова  $n = Q_1 + Q_2 \geq 5$ .

Якщо  $Q_1 > Q_2$ , то досліджувана властивість зростає, якщо ж  $Q_1 < Q_2$ , то досліджувана властивість зменшується.

Для обчислення значення статистики застосовують формулу:

$$T_{\text{à i}} = \begin{cases} \min(Q_1, Q_2), & \text{якщо } Q_1 + Q_2 \leq 20 \\ \frac{(Q_1 - Q_2)^2}{Q_1 + Q_2}, & \text{якщо } Q_1 + Q_2 > 20 \end{cases}$$

2. Критерій знаків дає змогу порівняти педагогічні об'єкти на основі аналізу двох залежних вимірювань. Для цього критерію мінімальний обсяг вибірки – 15–20 осіб. Величину рівня значущості  $\alpha$  варто обрати 0,05; 0,02; 0,01 або 0,025; 0,01; 0,005 залежно від варіанта обраного критерію (односторонній чи двосторонній).

За початкові дані беруть вектор  $X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_N\}$ , отриманий шляхом вимірювання досліджуваної властивості до застосування педагогічного впливу, і вектор  $Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_N\}$  – після педагогічного впливу. Пари  $X_i, Y_i$  повинні бути незалежними між собою і набувати значення цілих чисел. Це можуть бути бали, присвоєні в процесі вимірювання  $i$ -му об'єкту. Прикладом може бути традиційна 5-бальна система оцінювання студентів.

Окремі пари  $(X_i, Y_i)$ , де  $i$  – номер вимірювання в першому і другому випадках, аналізуються і розбиваються на три класи. Якщо  $X_i < Y_i$ , то парі присвоюється число “1”, якщо  $X_i > Y_i$  – число “–1”, якщо ж  $X_i = Y_i$ , то присвоюється значення “0”.

Формулюють нульову гіпотезу  $H_0: (X_i < Y_i) = P (X_i > Y_i)$  для всіх  $i = \overline{1, N}$ . Зміст цієї гіпотези в тому, що рівність  $P (X_i < Y_i)$  і  $P (X_i > Y_i)$  свідчить про рівність законів розподілу випадкових величин, отриманих при першому і другому вимірюваннях. Як альтернативна гіпотеза  $H_1$  виступає нерівність цих законів.  $H_1: P (X_i < Y_i) \neq P (X_i > Y_i)$  для всіх  $i = \overline{1, N}$ .

Далі знаходять значення  $Z$  за правилом:  $Z_i = “0”$ , якщо  $X_i = Y_i$ ;  $Z_i = “+1”$ , якщо  $X_i < Y_i$ ;  $Z_i = “–1”$ , якщо  $X_i > Y_i$ . Емпіричне значення статистики  $T_{\text{емп}}$  дорівнює кількості значень  $Z_i = “+1”$ :  $T_{\text{à i}} = \sum_{i=1}^N (Z_i = +1)$ .

Визначення  $T_{\text{емп}}$  проводять по-різному для випадку, коли  $n \leq 100$  і  $n > 100$ . Коли  $n \leq 100$ , потрібно скористатися спеціально розробленою таблицею, вхідними параметрами для якої будуть  $n$  і  $\alpha$ . У результаті отримаємо величину  $t_{\alpha}$  і матимемо змогу обчислити значення  $T_{\text{едед}1} = t_{\alpha}$  і  $T_{\text{едед}2} = n - t_{\alpha}$ .

Двосторонній критерій безпосередньо не дає відповіді про покращення чи погіршення досліджуваної властивості.

Лівосторонній критерій передбачає тенденцію перевищення в середньому  $X_i$  над  $Y_i$ . Гіпотези  $H_0: P(X_i < Y_i) \geq P(X_i > Y_i)$  та  $H_1: P(X_i < Y_i) < P(X_i > Y_i)$ . Нульову гіпотезу в цьому випадку відхиляють, якщо  $T_{\text{емп}} < T_{\text{крит}1}$ .

Правосторонній критерій передбачає тенденцію перевищення в середньому  $Y_i$  над  $X_i$ . Гіпотези  $H_0: P(X_i < Y_i) \leq P(X_i > Y_i)$  та  $H_1: P(X_i < Y_i) > P(X_i > Y_i)$ . Нульову гіпотезу відхиляють, якщо  $T_{\text{емп}1} \geq T_{\text{крит}2}$ .

Як зазначає Є.В. Сидоренко, критерій знаків дає змогу встановити, чи змінюються показники в бік зростання або, навпаки, зниження, тобто критерій знаків відповідає принципу “більше-менше”.

3. Критерій Вілкоксона (шкала вимірювання – інтервальна, пропорційна). Якщо зіставляють два вимірювання експериментальної й контрольної вибірок, причому опрацювання обох вибірок незалежне, то доцільно обрати критерій Вілкоксона. Використовуючи його, можна говорити не лише про підвищення або зниження показника, а й про те, на скільки відбулося таке підвищення або зниження.

4. Медіанний критерій дає можливість порівнювати педагогічні об’єкти на основі аналізу двох серій незалежних вимірювань (вибірок). Обсяг вибірки повинен перевищувати 20.

Перевірка полягає у виділенні розбіжностей центральної тенденції вибірок. Як показник виступає медіана досліджуваної властивості в кожній із вибірок. Медіана – величина ознаки, що знаходиться посередині ранжованого ряду вибірки, тобто це величина, яка знаходиться в середині ряду величин, розташованих у зростаючому або спадному порядку.

Обчислення емпіричного значення критерію здійснюється за формулою:

$$T_{\text{аіі}} = \frac{(N_1+N_2) \left( |Q_{1x} \cdot Q_{2y} - Q_{2x} \cdot Q_{1y}| - (N_1+N_2)/2 \right)^2}{(Q_{1x} + Q_{1y})(Q_{2x} + Q_{2y})(Q_{1x} + Q_{2x})(Q_{1y} + Q_{2y})}$$

Критичне значення критерію  $T_{\text{крит}}$  знаходиться за таблицею розподілу  $\chi^2$  (табл. 1).

Таблиця 1

$\alpha$ або $1-\alpha$	0,1 або 0,9	0,05 або 0,95	0,025 або 0,975	0,01 або 0,99
$T_{\text{крит}}$	2,706	3,841	5,024	6,635

5. Критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні (ВМУ) (двосторонній і односторонній, шкала вимірювання – порядкова, інтервальна, пропорційна).

6. Критерій Хі-квадрат (двосторонній і односторонній, шкала вимірювання – шкала найменувань з декількома категоріями: “погано, задовільно, добре, відмінно” тощо).

7. Критерій Колмогорова – Смірнова (двосторонній і односторонній, шкала вимірювання – порядкова, інтервальна, пропорційна) [5].

Критерій Хі-квадрат дає змогу використовувати до ста категорій (100-бальну шкалу, що в наш час є актуальним, оскільки навчання у вищих навчальних закладах проводиться за Болонською системою). Цей критерій варто використовувати при порівнянні результатів двох залежних вибірок (повторне вимірювання однієї й тієї самої властивості або різних властивостей у членів однієї й тієї самої групи студентів) [9].

Для успішного застосування непараметричних методів математичної статистики при оцінюванні ефективності педагогічних нововведень досліднику необхідне розуміння не лише суті обраних методів, а й педагогічного експерименту, квазіексперименту, термінів “рандомізація”, “репрезентативність”, “валідність”, чотирьох типів шкал вимірювання, нульової й альтернативної гіпотез, рівнів значущості та достовірності, а також правильне практичне застосування цих теоретичних положень. Побудувавши гіпотези про досліджуване педагогічне явище, зробивши певні припущення, дослідник може скористатися широким арсеналом прийомів і методів математичної статистики. При цьому, якщо в педагогічному дослідженні користуватися ними коректно, то не повинно виникнути сумнівів стосовно справедливості отриманих висновків, навіть якщо немає глибокого розуміння всіх формальних математичних перетворень.

**Висновки.** Популярність непараметричних методів пояснюється стійкістю висновків, простотою математичних засобів. Непараметричні критерії значно менш трудомісткі, а при розподілах, далеких від нормального, більш ефективні й точні, ніж параметричні.

#### **Список використаної літератури**

1. Аванесов В.С. Применение статистических методов в педагогических исследованиях / В.С. Аванесов // Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988. – С. 16–21.
2. Боровков А.А. Математична статистика / А.А. Боровков. – М. : Наука, 1984. – 472 с.
3. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження / С.У. Гончаренко. – К., 2008. – 278 с.
5. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
6. Кэмпбелл Д. Эксперименты и квазиэксперименты. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М. : Прогресс, 1980. – С. 34–48.
7. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л.Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 1964. – 268 с.

8. Крамер Г. Математические методы статистики / Г. Крамер. – М. : Мир, 1975. – 648 с.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2013.*

**Криворот Т.Г. Непараметрические методы математической статистики для оценки эффективности педагогических новшеств**

*В статье рассмотрены особенности непараметрических методов и их использование в педагогических исследованиях; дана характеристика непараметрических критериев, описаны принципы их выбора для проверки гипотез.*

**Ключевые слова:** эксперимент, гипотеза, непараметрический критерий, выборка, распределение.

**Krivorot T. Non-parametric statistical methods to assess the effectiveness of pedagogical innovations**

*The article discusses the features of nonparametric methods and their use in educational research, the characteristic of non-parametric tests, describes the principles of their choice to test hypotheses.*

*The main purpose of the use of mathematical methods in educational research is the creation of formal mathematical tools for adequate description and modeling systems possess certain properties, and expression patterns and dependencies in compact form, etc.*

*The use of mathematical methods in educational research, unfortunately, not always accompanied by a clear idea of the possibilities and limits of their application. Often researcher uses a particular method of data analysis, not because it is the most feasible, but only because of its affordability. As a result, for the majority of applications Studies using simplified one-dimensional analysis, which considerably detracts information reduces the diagnostic and prognostic value obtained conclusions.*

*Use of these types of analysis as a factor, multivariate, variance, regression is very complex. Meanwhile, there are mathematical methods that are still quite rarely used in educational research, although their use would spend quite correct mathematical processing of data without forcing the researcher assimilate complex sections of higher mathematics, and would greatly simplify the calculations and calculation. We refer to methods of nonparametric statistics – a relatively new mathematical discipline that is actively developing.*

*Popularity nonparametric methods due to resistance conclusions simplicity mathematical tools. Non-parametric criteria are much less labor intensive, and the distribution, far from normal, more efficient and accurate than parametric.*

*The successful application of nonparametric methods of mathematical statistics in assessing the effectiveness of pedagogical innovations researcher requires an understanding not only the substance of selected methods, but also pedagogical experiment, the terms “randomization”, “representation”, “validity” of four types of scales of measurement, zero and alternative hypotheses, levels of significance and reliability, and correct practical application of these theoretical positions. Constructing hypotheses about the studied phenomenon teacher by making certain assumptions, the researcher can use a wide arsenal of techniques and methods of mathematical statistics. Thus, if a pedagogical study to use them correctly, you should have no doubts about the fairness of these findings, even if there is no deep understanding of all formal mathematical transformations.*

**Key words:** experiment, hypothesis, nonparametric test, sample, distribution.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито сутність мотиваційної складової самоосвітньої компетентності педагога. Визначено критерії та показники сформованості мотивації вчителя до самоосвітньої діяльності. Показано та описано групи факторів у системі післядипломної освіти, які впливають на мотивацію педагога до самоосвіти.*

**Ключові слова:** самоосвітня компетентність учителя, післядипломна система освіти, мотивація до самоосвітньої діяльності, фактори впливу, критерії та показники сформованості мотивації до самоосвітньої діяльності.

На межі XX і XXI ст. вибуховий розвиток інформаційних технологій та постійне оновлення знань запустили механізм докорінного перетворення суспільства, яке стало позиціонувати себе як суспільство знань. Пізнавальна діяльність людини, в тому числі у виробничій сфері, починає домінувати. У сучасному суспільстві трансформується також виробнича діяльність людини, відбувається перехід до нерозривної єдності процесів “робота – навчання” – оволодіння знаннями, необхідними для виконання виробничої діяльності, результатом якої стає продукування нових знань. Тому, на думку дослідника М. Карпенка, в найближчому майбутньому людство неминуче вступить до періоду переходу від суспільства знань до нової формації, яку ми умовно можемо називати “когнітивним суспільством”, у якому “когнітивна людина” – людина, яка пізнає, – стає провідною виробничою силою економіки [6, с. 9]. Сьогодні притаманний прискорений процес морального і фактичного знецінення та старіння знань і умінь фахівця. Відбувається колосальне прискорення темпу девальвації раніше набутих знань. Цей процес девальвації знань оголив проблему необхідності формування самоосвітньої компетентності як складової професійної компетентності фахівців у системі безперервної (післядипломної) освіти, в тому числі педагогів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, де розглядається питання самоосвіти, показав, що на сьогодні вивчено важливі аспекти теорії та практики самоосвіти дорослої людини (А. Громцева, Н. Кульміна, І. Наумченко, Г. Сухобська та інші), досліджено шляхи та засоби формування потреб у самоосвіті (В. Буряк, І. Редковець та інші). Проблеми навчання дорослих досліджували Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, С. Змійов, В. Пуцов, Е. Торндайк; психологічні особливості дорослих – Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джуард, Дж. Флелел та інші; психологічні аспекти професійної підготовки й післядипломної освіти педагогічних кадрів – В. Семиченко. Вивчення літератури приводить до висновку, що системного підходу до розуміння особливостей формування в системі післядиплом-



ного педагогічного процесу мотиваційної складової самоосвітньої компетентності вчителя не було.

*Мета статті* полягає у визначенні критеріїв сформованості мотиваційної складової самоосвітньої компетентності вчителя та основних факторів впливу на процес її формування в системі післядипломної освіти.

Самоосвітня компетентність визначається як інтегрована якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих та структурованих знань, самоосвітніх умов і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, цінних орієнтацій, що дають їй змогу успішно вирішувати питання власних самореалізацій, самовиховання та саморозвитку [1, с. 178].

Внутрішня структура самоосвітньої компетентності будується на основі: розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності; умінь розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих потреб і потреб суспільства; впорядкування своїх знань, знаходження зв'язків між ними; критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення особистісної позиції в процесі здобуття певних знань; умінь розв'язувати різноманітні проблеми на основі здобутих самостійно знань; гнучкості застосування набутих знань, умінь і навичок в умовах швидких змін; викладення, обґрунтування та захисту отриманого результату; знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно здобутих знань; використання та отримання інформації різноманітних баз даних, джерел інформації; умінь використовувати нові технології інформації та комунікації; адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності; умінь співпрацювати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності; прийняття рішень на основі співробітництва, толерантного ставлення до опозиційної точки зору; відповідальності до організації своєї самоосвітньої роботи; постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю [3, с. 60].

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що самоосвітня компетентність розглядається в поєднанні мотиваційного, пізнавального, емоційно-вольового (особистісного) і змістовно-процесуального (технологічного) компонентів [1, с. 178].

Для розуміння критеріїв сформованості мотиваційної складової самоосвітньої компетентності вчителя та визначення основних факторів впливу на процес її формування в системі післядипломної освіти звернемося до сутності самого поняття “мотивація”.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології. Її значущість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, заради чого вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлена множинністю підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Ананьєв, М. Аргайл, В. Асєєв, Дж. Аткинсон,

Л. Божович, К. Левін, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, П. Фресс, В. Чудський, П.М. Якобсон та інші).

При трактуванні мотиву співвідносять це поняття або з потребою (Ж. Нютенн, А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби і її задоволенням (С. Рубінштейн), або з предметом потреби. Так, у контексті теорії діяльності О. Леонтьєва термін “мотив” вживається не для “позначення переживання потреби, а для означення того об’єктивного, в чому ця потреба конкретизується в цих умовах і на що спрямовується діяльність, як спонукає її” [7, с. 243].

Найбільш повним є визначення мотиву, яке запропоноване одним з провідних дослідників цієї проблеми – Л. Божович. Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, “мотивом можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Словом, усе те, в чому набула втілення потреба” [2, с. 53]. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей у його тлумаченні, де об’єднуються енергетичний, динамічний і змістовний аспекти. При цьому підкреслимо, що поняття “мотивація” розглядається як “складний механізм співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, які визначають виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [4, с. 148].

В. Асєєв зазначає, що мотиваційна система людини має набагато складнішу структуру, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе і автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і сферу ідеального, яка в цей момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку її спонукання, без якої поточні турботи втрачають своє значення [1]. Усе це, з одного боку, дає змогу визначати мотивацію як складну, багаторівневу неоднорідну систему збудників, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо, а з іншого – говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про головний мотив у їх структурі. “Ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінувати” [2, с. 52].

Істотним для дослідження структури мотивації виявилось виділення Б. Додоновим її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особистості безпосереднього її результату, “мотивувальної” сили винагороди за діяльність, тиску, що примушує особистість до певних дій [5].

З огляду на це викликають інтерес наукові праці А. Маркової та С. Чиркіної. Цінність дослідження С. Чиркіної полягає в тому, що нею виділено групи мотивів навчальної діяльності саме дорослих у період їх перепідготовки: пізнавальні, професійні, творчого досягнення, широкі соціальні мотиви, з альтруїстичною спрямованістю, соціальні мотиви особистого характеру [8].

А. Маркова виділяє пізнавальні та соціальні мотиви навчання, які мають певні підрівні. До підрівнів пізнавальної мотивації належать: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями), процесуально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти. Соціальні мотиви можуть мати такі підвиди: широкі соціальні (почуття обов'язку й відповідальності; розуміння соціальної значущості учіння), вузькі соціальні або позитивні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточенням, отримати їх схвалення), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми), мотив уникнення невдач [3].

Виходячи із вищезазначеного, нами було виділено критерії та показники рівня сформованості мотиваційної складової самоосвітньої компетентності вчителя (табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості мотиваційної складової самоосвітньої компетентності вчителя**

Критерії	Показники
Цінності	Вільний та відповідальний вибір поведінки стосовно процесів та явищ інформаційної дійсності
	Рівень готовності до роботи в інформаційному просторі
	Частота звернення до інформаційних джерел різної якості
	Прийняття на особистому рівні цінності самоосвітньої діяльності людини в сучасному світі
Прагнення	Прагнення до отримання нових знань, умінь та навичок у всіх сферах життєдіяльності дорослої людини
	Наявність потреби в отриманні нової інформації через її брак, потреби в аналізі якості отриманої інформації
	Прагнення до самовдосконалення та самореалізації
Мотиви	Націленість на досягнення високого рівня професійної компетентності через наявність потреби в самореалізації, особистому зростанні (мотив самореалізації)
	Мотивація на досягнення успіху в професійній діяльності на основі самоосвітньої діяльності (мотив успіху)
	Бажання довести власну спроможність до досягнення високого рівня самоосвітньої компетентності, здобувають визнання у своїх колег, їх поваги, певного статусу в колективі (мотив самоствердження)
	Почуття обов'язку та відповідальності за справу колективу (мотив обов'язку)
	Мотивація зовнішньої привабливості високого рівня сформованості самоосвітньої компетентності через можливість підвищення власного кваліфікаційного рівня, отримання додаткових фінансових можливостей, позбавлення контролю з боку адміністрації тощо (мотив досягнень)
	Відсутність бажання уникнути негативних наслідків з боку адміністрації за відмову займатися самоосвітою (мотив запобігання покаранню, невдач)
	Отримання задоволення від процесу самоосвітньої діяльності
	Орієнтація на отримання додаткових знань
Отримання задоволення від результату самоосвітньої діяльності (суми отриманих знань)	

Безперечно, на формування мотиваційної складової самоосвітньої компетентності вчителя впливають декілька груп факторів. Під час опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі Запорізького обласного інституту післядипломної освіти було встановлено, що найбільш впливовими є: 1) індивідуальні особливості педагога; 2) емоційно-психологічні фактори; 3) мікросоціальні фактори; 4) інформаційно-організаційні умови навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації та самоосвітньої діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

**Фактори впливу на здійснення навчання та самоосвіти педагога**  
**Фактори впливу**

Індивідуальні особливості педагога:	Емоційно-психологічні фактори:	Мікросоціальні фактори:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– природна схильність дорослої людини до навчання;</li> <li>– інтернальність (схильність пов'язувати свої успіхи та невдачі з власними якостями і виявленими зусиллями);</li> <li>– зниження з віком темпу засвоєння нових знань;</li> <li>– наявність фізіологічних обмежень (проблеми зору, хронічні захворювання тощо)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– віра у власну ефективність, власні можливості;</li> <li>– гостре відчуття невдачі;</li> <li>– відчуття задоволення від процесу навчання;</li> <li>– негативні емоційні переживання через перехід до ролі “учня” (досвід дії старої педагогічної парадигми, зі всіма притаманними їй недоліками);</li> <li>– негативні відчуття через непомітний прогрес у засвоєнні нового матеріалу</li> </ul>	<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– визнання успіхів у самоосвітній діяльності педагога з боку адміністрації навчального закладу;</li> <li>– наявність можливості отримання матеріальної винагороди, отримання нової посади, підвищення рівня авторитету серед колег за досягнуті результати у самоосвіті.</li> </ul> <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність сімейних, матеріальних, міжособистісних проблем тощо;</li> <li>– наявність значного обсягу обов'язків, що призводить до нестачі вільного часу;</li> <li>– відсутність соціального запиту з боку суспільства на підвищення рівня професійної компетентності педагога</li> </ul>
<p><b><i>Інформаційно-організаційні фактори:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень психологічного комфорту під час занять;</li> <li>– логічність структурування інформаційного матеріалу;</li> <li>– урахування власних інформаційних потреб та практична спрямованість самоосвітньої діяльності;</li> <li>– розуміння законів психології сприйняття інформації дорослою людиною;</li> <li>– застосування особистісного підходу в навчанні дорослих (визнання себе самокерованою особистістю)</li> </ul>		

Необхідно також виділити демографічні та ситуативні чинники. Як з'ясували дослідники з Університету штату Огайо та Флоридського університету, ні стать, ні національність не мають однозначного впливу на мотивацію людей до навчання. Однак опосередковано на інтерес до підвищення кваліфікації впливає вік. Чим старшими стають люди, тим більше вони хочуть поглиблювати свої знання в тій сфері, якій вирішили себе присвятити, а значить, охоче відвідують тренінги та курси з обраної спеці-

альності. Молоді люди, якщо й виявляють прагнення до навчання, то часто розпорюшуються в інтересах. Їм хочеться спробувати себе в усьому, але така мотивація нестійка.

Сильний вплив на мотивацію до навчання справляє й ситуація на роботі, відповідний клімат у закладі. Дослідження показали, що на бажання педагога підвищувати свою кваліфікацію та застосовувати отримані результати впливають декілька факторів.

1. Конкретна користь навчання в роботі, відповідність результатів очікуванням. Учитель виявить більший інтерес до самоосвіти, якщо зрозуміє, що нові знання та навички йому дійсно допоможуть у вирішенні конкретної ситуації (проблеми).

2. Стрес. Тривоги значно знижують бажання людини вчитися, тому досить часто самоосвітню діяльність відтермінують, поки стресовий фактор не зникне. Слід зазначити, що більшість учителів, які мають значний стаж роботи в школі, виявляють ознаки синдрому психологічного вигорання.

Згідно із сучасними даними, під “психічним вигоранням” розуміють стан фізичного, емоційного й розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром включає в себе три основні складові, які виділені К. Маслоу: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень.

3. Організаційна культура в закладі, що сприяє застосуванню отриманих знань під час методичної роботи педагогів на робочому місці. Підштовхнути вчителя до навчання та застосування нових навичок у роботі може внутрішньошкільна культура, яка сприяє негайному застосуванню цих знань у навчально-виховному процесі.

4. Підтримка з боку керівництва. Значно підвищує мотивацію психологічна, матеріальна, організаційна підтримка керівництва.

**Висновки.** Самоосвітня компетентність розглядається як складова професійної компетентності та виявляється у якості особистості, що характеризує її здатність до систематичної, самостійно організованої діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах. Ефективність і результативність самоосвітньої діяльності дорослої людини безпосередньо залежить від рівня її мотивації до навчальної діяльності в цілому. Мотивацію ми розглядаємо як певний емоційний стан, який спонукає до дії з метою задоволення певних потреб.

У класифікації видів мотивації навчання (в основі якої є певні потреби особистості) зазвичай називають такі: пізнавальна (найбільш сутнісна для процесу навчання, тому що вона має глибинну біологічну сутність як реакція на новизну; допитливість і усвідомлений інтерес до пізнання – основні форми її прояву), мотивація досягнення (має глибинну біологічну зумовленість як прототип боротьби за лідерство, виявляється в прагненні людини самоствердитися в певних якостях, іноді її називають загальною мотивацією; її ефектом виступає успіх, який є значним для самої особистості або такий, що поділяється з іншим), мотивація уникнення невдач (мотива-

ція вибору “меншого з двох зол”, малопродуктивна в освітніх процесах), мотивація практичної користі та мотивація обов’язку.

Мотиваційна складова самоосвітньої компетентності вчителя має свої критерії (цінності, прагнення, мотиви) та, відповідно, показники, що надає у майбутньому можливості визначення рівня її сформованості на основі кваліметричного підходу.

Безпосередньо у системі післядипломної освіти на рівень мотивації педагога щодо формування самоосвітньої компетентності впливають індивідуальні фізіологічні особливості дорослої людини, емоційно-психологічні, інформаційно-організаційні та мікросоціальні групи факторів. Також безпосередній вплив справляє ситуація на роботі, відповідний клімат у закладі.

#### **Список використаної літератури**

1. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 122–144.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж, 1997. – 352 с.
3. Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс] / А.С. Герасимова // Институт психологии Российской академии наук : [официальный веб-сайт]. – Режим доступа: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunarо/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/gerasimova.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunarо/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html).
4. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян // Теоретические проблемы в психологии личности / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1974. – С. 145–169.
5. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
6. Карпенко М.П. Когномика / М.П. Карпенко. – М. : Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2009. – 225 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 392 с.
8. Чвиркина С.Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Электронный ресурс] / Светлана Евгеньевна Чиркина // Dissercat – электронная библиотека диссертаций. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/motivy-uchebnoi-deyatelnosti-kak-faktor-effektivnosti-obucheniya-vzroslykh-v-period-professi>.

*Стаття надійшла до редакції 05.06.2013.*

---

#### **Кутик О.Н. Проблема формирования мотивационной составляющей самообразовательной компетентности педагога в системе последипломного образования**

*В статье раскрыта суть мотивационной составляющей самообразовательной компетентности педагога. Определены критерии и показатели сформированности мотивации учителя к самообразовательной деятельности. Показаны и описаны группы факторов в системе последипломного образования, влияющие на мотивацию педагога к самообразованию.*

**Ключевые слова:** самообразовательная компетентность учителя, последипломная система образования, мотивация к самообразовательной деятельности, факторы влияния, критерии и показатели сформированности мотивации к самообразовательной деятельности.

**Kutik O. The problem of motivational component of the teachers' self-education competence in post-graduate education**

*This article is devoted to the problem of the motivational component of the teachers' self-education competence. It is determined that self-education is a part of the professional competence. It manifests as a personal quality that characterizes its ability to systematic, self-organized activities aimed at continuing their own education in general cultural and professional aspects. We consider motivation to be some emotional state that leads to action in order to meet specific needs. The main approaches to determining the nature of human motivation are analyzed. The groups of motives of adult learning activities in the system of postgraduate education are characterized. In the classification of the learning motivation are named: cognitive, achievement's motivation, motivation to avoid failure, motivation of the practical benefit and obligation.*

*The motivational component of self-education competence of the teachers has its own criteria (values, aspirations, motivations) and indexes. It gives the possibility in the future to determine the level of its formation on the base of the qualimetric approach. Individual physiological characteristics of adult (physical limitation, decreased the rate of learning), emotional and psychological (sense of satisfaction from the learning process, keen sense of failure), informational, organizational (level of psychological comfort in the classroom, understanding the psychology of perception of information laws adult) and micro social (the presence of family, financial, interpersonal problems, lack of social demand of the society, recognition of success in self education teacher by the administration of the institution) groups of factors influence upon the formation of the level of motivation to form self-educational teacher's competence in the post-graduate education. Also a level of motivation depends on a work situation, the appropriate climate in the institution.*

**Key words:** *teachers' self-education competence, post-graduate education system, motivation for self education, influencing factors, criteria and indicators forming the motivation for self education.*

УДК 371.4

В.М. МАЗИН

## ТЕОРЕТИКО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ДЛЯ ОПИСАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЮСШ

*В статье показано, что целями воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ выступает формирование воспитательной системы с последующим воспитанием у учеников олимпийской культуры. Обосновано использование ряда терминов для описания воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ. Установлено, что для этого необходимыми и достаточными являются термины “педагогическое требование”, “педагогическая оценка”, “метод воспитания”, “воспитательная ситуация”. Уточнено значение этих терминов.*

**Ключевые слова:** олимпийская культура, воспитательная работа, тренер-преподаватель, подростки, спорт, ДЮСШ.

Эффективной составляющей системы внешкольного образования Украины выступает система детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ). Одной из ведущих функций ДЮСШ является их воспитательная функция, которая заключается в содействии всестороннему воспитанию социально ценной личности.

На сегодня общепринятым тезисом является то, что воспитательный потенциал ДЮСШ не реализуется автоматически, а может быть реализован лишь при целенаправленной организации воспитательного процесса [6; 9; 15]. В научной литературе описаны основные методы спортивного воспитания [14]; показано, что использование методов воспитания детей и подростков в ДЮСШ должно происходить в соответствии с их возрастом и спортивным стажем, а также то, что специфика этих методов во многом зависит от вида спорта [10]; выявлено, что ключевым фактором успешности воспитательного процесса в спорте является влияние коллектива и личности тренера-преподавателя [2; 16].

В то же время анализ научных публикаций, касающихся проблематики воспитательной работы тренера-преподавателя, показывает отсутствие сколь-нибудь приемлемой систематизации целевых ориентиров этой работы, а также методов воспитания, соответствующих специфике той или иной ситуации спортивной деятельности. В связи с этим наши усилия были направлены на определение соотношения целей и методов воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ. Одной из задач, выполнение которой необходимо для достижения поставленной цели, является разработка соответствующих теоретико-терминологических оснований, чему и посвящается данное исследование.

**Цель статьи:** определить теоретико-терминологические основания для описания воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ.



Первоочередной задачей воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ выступает создание локальной воспитательной системы на уровне отдельной учебно-тренировочной группы, которая интегрирует комплекс воспитательных целей, субъектов воспитательного процесса, отношения между ними, а также освоенную среду, компонентами которой могут выступать: место проведения тренировок и соревнований, семья воспитанника, школа и т.д. [13].

Элементами деятельности по созданию воспитательной системы и обеспечению её функционирования выступают со стороны тренера-преподавателя ДЮСШ – создание спортивного коллектива, обеспечение единства компонентов воспитательной системы, а также освоение воспитательной среды.

Как видно из определения воспитательной системы ДЮСШ, эта система должна иметь определённую цель или комплекс целей.

Проведенный анализ научной литературы по проблематике целевых ориентиров занятий спортом как воспитывающей социальной практики выявил, что спортивное воспитание может иметь различную ориентацию (прагматическую, утилитарную, гуманистическую и др.) [15].

В то же время результатом анализа литературы стала констатация того, что в большинстве регионов мира главным ориентиром воспитания детей и подростков в спортивной деятельности являются идеалы олимпизма. Это обстоятельство подтверждается в ряде документов международных организаций, таких как, например, International Council of Sport Science and Physical Education, Международный олимпийский комитет, International Committee of Sport Pedagogy и др.

Обобщение высказываний П. Кубертена и его последователей, официальных документов национальных олимпийских комитетов, а также положений Олимпийской хартии позволило сгруппировать идеалы олимпизма в четыре группы:

- идеалы по отношению к себе как социальному (самоуважение) и биологическому (здоровье, телесная культура) существу;
- идеалы по отношению к другим людям (дружба, толерантность и т.д.);
- идеалы по отношению к конкретной деятельности, как спортивной, так и не спортивной (соблюдение правил взаимодействия, а так же желание достижения успеха, победы над собой и соперником);
- идеалы по отношению к высшему началу (достижение наивысшей степени самореализации).

Опираясь на понимание идеалов олимпизма как культурных образцов, мы приступили к формализации ожидаемого результата занятий спортом как воспитывающей социальной практики. При этом мы исходили из того, что соотнесение стиля жизни конкретного человека с нормами, зафиксированными в общечеловеческой культуре, принято называть культурой личности (культурностью) [8]. Именно культурность выступает специфическим показателем степени овладения человеком социальными нормами,

ценностями и программами действий, определяющими поведение в той или иной сфере жизнедеятельности.

В свете вышесказанного, становится очевидным, что если рассматривать степень овладения человеком социальными нормами, нашедшими отображение в идеалах олимпизма, то речь будет идти об олимпийской культуре (культурности) личности.

Сегодня термин “олимпийская культура” широко используется в научных публикациях [6; 15; 9], однако его содержание не является устойчивым, а значит, требует уточнения в нашем исследовании.

На современном этапе развития научной мысли в этой области наиболее обоснованное понимание сути олимпийской культуры получило выражение в определении, данном В. Столяровым, в соответствии с которым олимпийская культура – это ценностное отношение субъекта спортивной деятельности к этой деятельности: процесс, средства и результаты осмысления, сохранения и развития тех разновидностей, сторон, функций, компонентов спорта, которые он, ориентируясь на олимпийские идеи, идеалы, смыслы, символы, нормы, образцы поведения, оценивает как наиболее важные, значимые, т.е. рассматривает как ценности [15, с. 152].

Не разбирая подробно содержание определения, отметим лишь, что в таком понимании олимпийская культура соотносится лишь с небольшой частью жизнедеятельности человека, а именно спортивной деятельностью, что входит в противоречие с положением о том, что “...олимпизм, соединяющий спорт с культурой и образованием, стремится к созданию *образа жизни*, основанного на радости от усилия, воспитательной ценности хорошего примера, а также на уважении ко всеобщим основным этическим принципам” [12].

Указанное противоречие определило необходимость формулировки собственного определения олимпийской культуры, в соответствии с которым, олимпийская культура – это совокупность диспозиций воспитанника ДЮСШ по отношению к себе, другим людям, социально-значимой деятельности, а также высшему началу, на основе которых формируются его социальные практики и стиль жизни.

Структура отдельных диспозиций рассматривается нами в соответствии с положениями диспозиционной теории личности (В. Ядов) [19], положениями теории ментального габитуса (П. Бурдьё) [3], а также другими основаниями [17], согласно которым диспозиция образуется ценностными ориентациями, личностными чертами и поведенческими стереотипами.

Приведенные соображения позволили понимать воспитательную работу тренера-преподавателя ДЮСШ по формированию олимпийской культуры воспитанника как формирование его ценностных ориентаций, соответствующих идеалам олимпизма; формирование черт личности, отвечающих идеалам олимпизма, а также закрепление этих черт и превращение их в устойчивые паттерны стиля жизни.

В воспитательной работе тренера-преподавателя ДЮСШ, направленной на формирование олимпийской культуры воспитанников, можно вы-

делить следующие этапы: предъявление воспитанникам культурного образца, соответствующего идеалам олимпизма; организация деятельности воспитанников в соответствии с этим образцом; стимулирование деятельности, направленной на усвоение культурного образца; определение степени соответствия деятельности воспитанников вообще, а также их поведения в отдельных ситуациях предъявленному культурному образцу; коррекция деятельности, поведения, качеств воспитанников, приведение их в соответствие с культурным образцом или нормой.

Описание воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ через призму выделенных этапов возможно с использованием терминов: “педагогические требования”, “педагогические оценки” и “методы воспитания”.

Мы разделяем позицию Н. Щурковой, в соответствии с которой, педагогическое требование – это предъявление воспитанникам нормы культурной жизни с последующей организацией их жизнедеятельности в соответствии с этой нормой [18].

В научной литературе неоднократно предпринимались попытки описания иерархии педагогических требований. Одной из таких попыток является “лестница” педагогических требований В. Коротова, в соответствии с которой педагогические требования могут быть:

- первичными, цель которых – однократно вызвать конкретный поступок, например, “встань прямо, опусти руки”;
- исходными, цель которых – закрепить поступок в привычку, например, “при входе учителя в класс – вставай”;
- требованиями-правилами, направленными на формирование традиций поведения, например, при встрече со старшими здоровайся первым;
- требованиями – моральными нормами, которые направлены на формирование черт характера, например, “будь настойчивым”;
- требованиями – нравственными принципами, которые направлены на формирование отношений к высшим целям существования человека, например, самореализация в жизнедеятельности [7].

Прояснить глубинный социальный смысл иерархии педагогических требований, построенной В. Коротовым, позволяет соотнесение её с иерархией диспозиций личности В. Ядова, согласно которой эти диспозиции образуют четыре уровня:

- на первом уровне – диспозиции, направленные на удовлетворение потребностей физического существования человека, проявляемые в простейших предметных ситуациях. Эти диспозиции не осознаваемы и лежат в основе осознанной деятельности;
- на втором уровне – диспозиции, связанные с включением личности в первичные группы и соответствующие им социальные ситуации;
- на третьем уровне – диспозиции, определяющие общую направленность личности, формирующиеся на основе наиболее высоких социальных потребностей и определяющие предрасположенность к идентификации с той или иной областью социальной деятельности;

– на четвёртом, наиболее высоком уровне, – диспозиции по отношению к высшим целям существования человека, которые ассоциируются с такими формами коллективного сознания, как идеология, мировоззрение, религия и т.д. Именно эти диспозиции формируют стиль жизни человека, подходящий для реализации его индивидуальных ценностей [19].

Как отмечает В. Ядов, все элементы и уровни диспозиционной системы не изолированы друг от друга, а тесно взаимодействуют между собой, обеспечивая регуляцию социального поведения личности [19].

Рассматривая иерархию педагогических требований В. Коротова через призму диспозиционной теории регуляции социального поведения личности, мы видим, что уровни педагогического требования определённым образом соотносятся с уровнями системы диспозиций.

Установленное соответствие позволяет определить логику предъявления педагогических требований в воспитательной работе тренера-преподавателя ДЮСШ: от требований, касающихся простейших предметных ситуаций, к требованиям, касающимся высших целей существования человека, ассоциируемых с такими формами коллективного сознания, как идеология, мировоззрение, религия.

Отметим, что в контексте нашего исследования важным является методическое замечание Н. Щурковой о том, что педагогическое требование обязательно должно:

- быть доведено до логического конца;
- быть чётким, инструктивным, ясным;
- быть доступным для выполнения на данный момент развития воспитанника;
- предъявляться так, чтобы воспитанники переключали внимание на его детали, осознавали, какая деятельность и какое поведение предусмотрены для его соблюдения;
- содержать как можно меньше запретов, ограничений свободы учащихся [18].

Важным считаем также замечание А. Сидорова, согласно которому педагогическое требование может быть предъявлено в прямой (просьба, приказ, призыв и т. д.) и косвенной форме. В свою очередь, косвенные требования могут выражаться советом, мимикой, жестом, паузой, намёком и т. д. [14].

Очевидно, что выполнение требования должно подкрепляться педагогической оценкой: требование, выполнение которого не оценивается, неактуально, оно утрачивает свою важность, “обязательность” в глазах воспитанников [1].

Сегодня термином “педагогическая оценка” обозначается оценочное действие или суждение, направленное на решение определённых педагогических задач [4].

Педагогическая оценка в воспитательном процессе фиксирует уровни развития того или иного качества через анализ деятельности личности и

коллектива с последующей позитивной, нейтральной или негативной характеристикой полученного результата [4].

Независимо от характера оценки, она служит для выбора тех или иных методов воспитания – способов взаимосвязанной деятельности педагога и воспитанников, направленных на формирование у последних социально важных ценностей, взглядов, убеждений, а также навыков и привычек поведения [5].

Функциями методов воспитания выступают стимулирование деятельности воспитанников, регуляция отношений между ними, стимулирование развития их личности, а также развитие коллектива.

Мы исходим из того, что метод воспитания выступает “упаковкой” социального действия воспитателя, которая способствует усвоению воспитанником нормы культуры на уровне глубинных структур психики, не вызывая у него отторжения этой нормы в связи несоответствиям её “Я-концепции”, а также личностным статусам.

В качестве исходного положения в наших дальнейших рассуждениях мы принимаем концепцию методов спортивного воспитания А. Сидорова, согласно которой воспитательная работа тренера-преподавателя ДЮСШ может быть представлена как сочетание применения следующих методов: убеждения (информирования, эвристического поиска, дискутирования, просвещения); упражнения (упражнения в деятельности, упражнения в режиме, специальных упражнений в навыках этикета, поведения и др.); поощрения (материального, а так же словом и отношением); наказания (взыскания, внушения, ограничения, привлечения к выполнению тех или иных работ); принуждения; примера (личного и стороннего); соревнования (игра); критики [14, с. 135].

Аргументами в пользу целесообразности принятия в нашем исследовании за основу концепции А. Сидорова выступают следующие соображения:

- эта концепция разработана с учётом специфики спортивной деятельности;
- в силу универсальности и понятийной широты, перечисленные в концепции, методы могут стать основой для описания любой воспитательной работы;
- с практической точки зрения тренеру, не имеющему свободного времени, чтобы разбираться в хитросплетениях теории воспитания, по силам запомнить и осознанно применять различные комбинации воспитательных воздействий из семи общих методов.

Любое воспитательное действие (педагогическое требование, поощрение, наказание и т. д.) может иметь место только в педагогической ситуации – совокупности условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в социально-педагогическом процессе, при взаимодействии педагога и воспитанника (группы) [5].

В соответствии с подходом И. Назарова к классификации педагогических ситуаций, эти ситуации могут быть стихийными и предварительно

спроектированными. Они также могут классифицироваться по месту возникновения и протекания; по степени оригинальности (стандартные, нестандартные); по заложенным противоречиям (конфликтные и бесконфликтные) [11].

Принимая во внимания многообразие классификаций педагогической ситуации, считаем, что в соответствии с задачами нашего исследования достаточной будет селекция педагогических ситуаций по критерию заложенных противоречий – конфликтные и бесконфликтные ситуации, а также по критерию оригинальности – стандартные и нестандартные ситуации.

Разумеется, такая “укрупнённая” таксономия не отражает всего многообразия возможных условий и обстоятельств воспитательного процесса, однако, она позволяет заложить основу для создания модели соотношения целей и методов с типичными педагогическими ситуациями, возможными в процессе воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ.

**Выводы.** Целевым ориентиром воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ выступает формирование воспитательной системы с последующим воспитанием у воспитанников олимпийской культуры. При этом воспитательная система ДЮСШ представляет собой комплекс, объединяющий: цели; субъектов, реализующих эти цели; деятельность; отношения, возникающие между ее участниками и объединяющие их; освоенную субъектами воспитания среду и управление, обеспечивающие единство компонентов воспитательной системы и её развитие. Олимпийская культура выступает как совокупность диспозиций воспитанника ДЮСШ по отношению к самому себе, другим людям, социально значимой деятельности, а также высшему началу, на основе которых формируются его социальные практики и стиль жизни.

Научное описание воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ становится возможным с использованием следующих терминов: “педагогическое требование” – действие, направленное на предъявление воспитанникам нормы культурной жизни с последующей организацией их жизнедеятельности в соответствии с этой нормой; “педагогическая оценка” – действие, направленное на фиксацию уровня развития того или иного качества через анализ результатов деятельности воспитанника и коллектива с последующей характеристикой этого уровня; “метод воспитания” – способ взаимосвязанной деятельности педагога и воспитанников, направленный на формирование у воспитанников социально значимых ценностей, взглядов, убеждений, а также навыков и привычек поведения; “педагогическая ситуация” – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в социально-педагогическом процессе, при взаимодействии педагога, воспитанника и коллектива.

Воспитательная работа тренера-преподавателя ДЮСШ может быть представлена как сочетание применения следующих методов воспитания: убеждение (информирование, эвристический поиск, дискутирование, просвещение); упражнение (упражнение в деятельности, упражнение в соблю-

дении режима, специальное упражнение в этикете, поведении и др.); поощрение (материальное, а также поощрение словом и отношением); наказание (взыскание, внушение, ограничение, привлечение к выполнению тех или иных работ); принуждение; пример (личный и чужой); соревнование; критика.

Для описания воспитательной работы тренера-преподавателя ДЮСШ достаточно выделение педагогических ситуаций по критерию заложенных противоречий, в соответствии с которым педагогические ситуации делятся на конфликтные и бесконфликтные, а также по критерию оригинальности, в соответствии с которым их можно разделить на стандартные и нестандартные.

Перспективным направлением исследования считаем выявление соотношения целей и методов воспитательной работы тренера-преподавателя в разных ситуациях учебно-тренировочного процесса ДЮСШ.

#### Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили – М. : Знание, 1980. – 96 с.
2. Белорусова В.В. Воспитание в спорте / В.В. Белорусова. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 117 с.
3. Бурдые П. Структура, габитус, практика [Электронный ресурс] / П. Бурдые // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том I. – 1998. – № 2. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/home.html>. – Заголовок с экрана. – Дата обращения: 26.12.2013.
4. Забелин С.В. Педагогическая оценка как фактор управления учебно-познавательной деятельностью младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Владимирович Забелин. – Курск, 2008. – 219 с.
5. Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр “Академия”, 2000. – 176 с.
6. Козырева О.В. Спортивное воспитание детей дошкольного возраста в системе их гуманистического воспитания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ольга Владимировна Козырева. – Москва, 2002. – 403 с.
7. Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива: проблемы общей методики воспитательного процесса / В.М. Коротов. – Москва : Педагогика, 1974. – 280 с.
8. Лотман Ю.М. О семиотическом механизме культуры / Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – С. 485–503.
9. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
10. Михеев А.И. Система воспитательной работы со спортсменами : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Анатолий Иванович Михеев. – Москва, 1996. – 461 с.
11. Назаров И.Ф. Стать воспитателем [Электронный ресурс] / Назаров И.Ф. – Алма-Ата : Мектеп, 1980. – 120 с. – Режим доступа: <http://nazarovilja.id1945.com/pedagogika/pedagogicheskaya-situatsiya-i-ee-aspekty.html>.
12. Олимпийская хартия (в действии с 07.07.2007 г.). – Лозанна/Швейцария : Международный Олимпийский Комитет. – 2007. – 47 с.
13. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем / Сериков В.В. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

14. Сидоров А.А. Педагогика спорта : учеб. для студентов вузов / А.А. Сидоров, Б.В. Иванюженков, А.А. Карелин, В.В. Нелюбин. – М. : Дрофа, 2000. – 320 с: ил.

15. Столяров В.И. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ) : монография / В.И. Столяров, С.А. Фирсин, С.Ю. Баринов. – Саратов : ООО Издательский центр “Наука”, 2012. – 269 с.

16. Сысоев Ю.В. Теоретические и методические основы формирования и сплочения коллектива в процессе спортивной деятельности : дисс. ... д. пед. наук : 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Сысоев Юрий Васильевич. – Москва, 2001. – 526 с.

17. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с. – (Серия “Психология-классика”).

18. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Щуркова Н.Е. – М. : Пед. общество России, 2002. – 224 с.

19. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е изд. / Ядов В.А., Семенов А.А., Водзинская В.В., Каюрова В.Н. и др. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.07.2013.*

---

**Мазін В.М. Теоретико-термінологічний базис для описання виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ.**

*У статті показано, що метою виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ є формування виховної системи з подальшим вихованням в учнів олімпійської культури. Обґрунтовано використання ряду термінів для опису виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ. Встановлено, що для цього необхідними й достатніми є терміни “педагогічна вимога”, “педагогічна оцінка”, “метод виховання”, “виховна ситуація”. Уточнено значення цих термінів.*

**Ключові слова:** олімпійська культура, виховна робота, тренер- викладач, підлітки, спорт, ДЮСШ.

**Mazin V. Theoretical and terminological basis for describing of educational work of Youth sport schools coaches**

*The purpose of research is the definition of grounds for describing of educational work of Youth sport schools coaches. Research tasks is to clarify the objectives of the educational process in the Youth sport schools, as well as the definition of necessary and sufficient terms to describe the educational work of Youth sport schools coach. As a method of research is used the synthesis of special literature data that was issues of educational work in Youth sport schools (more than 30 scientific sources was analyzed).*

*The article shows that the goals of the educational work of Youth sport school coach are the formation of the educational system, followed by the education of the Olympic culture in students.*

*It is shown that the educational system of Youth sport school is a complex, which includes: the goals of activity; subjects realizing these goals; the relationship arising between these subjects and combines them; education environment mastered by subjects; management, ensuring the unity and development of the components of the educational system.*

*It's proved that the Olympic culture is a collection of dispositions of Youth sport school pupil towards oneself, others, socially significant activities, as well as the Supreme principle which are based on the ideals of Olympics.*

*Found that a scientific description of the educational work of Youth sport school coach is possible using the following terms:*

– “Pedagogical demand” – an action that is presenting pupils norms of cultural life and the subsequent organization of their life in accordance with this standard;



– “Educational evaluation” – an action aimed at fixing the level of development of pupil’s individual qualities or qualities of team through the analysis of their performance, followed by characteristic level of this quality;

– “Method of education” – a way of related activities of the teacher and pupils, aimed at developing a socially important values, attitudes, beliefs, as well as skills and habits of behavior;

– “Pedagogical situation” – a set of conditions and circumstances, specifically asked by the teacher or arising spontaneously in the pedagogical process, during the interaction of the teacher and the pupil.

– It is shown that the educational work of Youth sport school coach can be represents as a combination of persuasion techniques, exercises, encouragement, punishment, coercion, example, competition, criticism.

Substantiated the fact that to describe educational work of Youth sport school coaches is enough to divide pedagogical situations by inherent contradictions, according to which, pedagogical situations are divided into conflict and conflict-free situations, as well as by criteria of originality, according to which they can be divided into standard and non-standard situations.

Promising direction of research is to identify the relations purposes and methods of coaches’ educational work in different situations of the training process in Youth sport school.

**Key words:** olympic culture, educational work, coach, teenagers, sports, Youth sport school.

УДК.378.311 (075.8)

Л.М. МАКАР

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті проаналізовано становлення та розвиток поняття “освітнє середовище” у педагогічній науці. Визначено відмінності у поняттях “середовище”, “освітнє середовище”, освітній простір”. Розглянуто різні підходи до виявлення змісту освітнього середовища у навчальних закладах.*

*Визначено, що середовище можна використовувати: при постановці цілей системи (це означає залучити певні його сили до їх розробки); у діагностичних цілях (робити його реєстратором, експертом і т. д.); у проектувальних цілях (включати фахівців у його осмислення, залучити їх до генерування ідей і припущень) для організації виховних впливів (перетворювати на провідника управлінських команд).*

**Ключові слова:** середовище, майбутній учитель, освітнє середовище, освітній простір, індивід, компоненти.

Актуальність проблеми і теми дослідження зумовлена тим, що в умовах соціальної й економічної нестабільності, природовідповідності особистості, знищення простих людських зв'язків стає особливо актуальним розвиток освітнього середовища в навчальному закладі.

При переході до цивілізованого ринку і демократичного суспільства перспективною для розвитку освіти є концепція гуманізації середовища шляхом створення комфортного середовища.

Істотними характеристиками цього середовища є гнучкість, різноманітність, доступність у часі і просторі, які забезпечують людині розуміння самої себе і навколишнього середовища, сприяють виконанню її соціальної ролі. Головною цінністю освіти стає розвиток у людині потреби й можливості вийти за межі того, що вивчається, здібності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Таке уявлення діаметрально змінює підхід до освіти, особливо в її прогностичній інтерпретації: головне не система жорстко детермінованих освітніх установ, яка, по суті, нав'язана людині й обмежує свободу вибору, а людина, котра свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх інтересів і здібностей, що визначають її освітні потреби.

Одним з істотних феноменів освітнього процесу є створення комфортного середовища в навчальному закладі. Аналіз психологічної, педагогічної, філософської та історичної літератури, педагогічної практики свідчить про зростання інтересу до проблеми, пов'язаної з формуванням, розвитком і становленням сприятливого мікроклімату. Для цих досліджень особливо значущими є праці учених і педагогів-практиків у галузі вивчення соціального середовища, зокрема: гуманізації середовища (Ш. Амонашвілі, Я. Буєва, Я. Корчак, І. Песталоцці, В. Семенов, Л. Толстой), впливу соціального середовища на розвиток особистості (Н. Йорданський, С. Моложавий, В. Шуль-

гін; створення цілісного виховного процесу в середовищі (Р. Фахрутдінова); конструювання середовища, що розвиває обдарованість особистості (Н. Гафурова); інтеграції методів дослідження середовища (В. Лісицька).

Актуальність теми дослідження визначають суперечності між: підвищеними вимогами, які висуває сучасне суспільство до випускника вищого навчального закладу, і негативним психологічним кліматом у навчальному закладі, що не дає змоги актуалізувати його творчий потенціал; гуманними загальнолюдськими цінностями, ідеалами й установками, що характеризують ВНЗ як спеціально організоване виховне середовище, і реальним поширенням антигуманних цінностей, ідеалів, мотивів і установок, які домінують у значній частині сучасного позанавчального середовища студентів; необхідністю інтеграції діяльності всіх учасників освітнього процесу і фактичною відсутністю механізмів її реалізації.

**Метою статті** є аналіз сутності змісту освітнього середовища педагогічного вищого навчального закладу.

Сучасну вищу освіту зумовлює необхідність створення умов для розвитку, вдосконалення освітнього середовища у вищих навчальних закладах. Створення єдиного освітнього і науково-педагогічного простору розглядають у контексті діалогу культур, залучення в різні педагогічні системи загальнолюдських цінностей як життєвих орієнтирів особистості.

Становлення педагога як особистості і як професіонала в процесі включення його в систему вищої освіти вимагає створення низки умов: мотиваційних, стимулювальних, освітніх і тих, що сприяють цілеспрямованому та цілісному розвитку педагога як гуманіста, демократа, гуманітарія. Особлива роль у цьому належить освітньому середовищу вищого навчального закладу.

Для виявлення особливостей середовища у вищому навчальному закладі необхідно розглянути поняття “середовище”, “освітній простір”, “освітнє середовище”.

Поняття “середовище” не має чіткого й однозначного визначення у світі науки. У найзагальнішому сенсі “середовище” розуміють як оточення.

У тлумачному словнику дано таке пояснення поняттю “середовище”: оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, зв’язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [1].

“Середовище педагогічне” – спеціально, згідно з педагогічними цілями організована система межособистісних відносин і ставлень до світу [2].

У педагогіку термін “середовище” був уведений ще в епоху Просвітництва і розумівся як суспільні, матеріальні й духовні умови існування, формування і діяльності, що оточували людину. У цьому значенні середовище розглядалося як: макросередовище – суспільно-економічна система в цілому (продуктивні сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, релігія і культура певного суспільства) і мікросередовище – як безпосереднє соціальне оточення людини (сім’я, колектив і групи різних рівнів) [3].

У вітчизняній педагогіці і психології термін “середовище” з’явився у минулому столітті, коли достатньо часто уживалися поняття “педагогіка середовища” (С. Шацький), “середовище колективу” (Л. Новікова), “оточуюче середовище” (А. Макарєнко) [3].

С. Шацький розробив концепцію взаємодії школи із середовищем – “педагогіку середовища”. Термін “педагогіка середовища” характеризував, по-перше, процес соціалізації особистості в суспільному середовищі, по-друге, проблему організації виховного процесу усередині школи з урахуванням впливу навколишнього середовища на колектив, і разом з тим – проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності, перетворення середовища. С. Шацький у структурі середовища виділяв: внутрішнє середовище (врахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування; урахування впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір внутрішньошкільних заходів); зовнішнє середовище (зв’язки школи із сім’ями, мікрорайоном, шефами, громадськістю, угрупованнями, неформальне спілкування поза школою) [3].

Для дослідження проблеми розвивального середовища принципово важливий також педагогічний досвід А. Макарєнка, який розвинув думку про те, що вирішення унікальних педагогічних проблем традиційними засобами неможливе. Перед суспільством з усією гостротою постало масштабне соціально-педагогічне завдання: необхідно було створити адекватні форми соціального життя дитячо-дорослого співтовариства і розробляти принципово нову практику освіти [4].

Вирішуючи це завдання, А. Макарєнко створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища, а також заклав основи практичного вирішення цієї проблеми, апробував на практиці схему діяльності із створення розвивального педагогічного середовища:

- педагогічний задум (для організації діяльності у невизначеній ситуації);
- механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікового об’єднання, демонстрація зразків педагогічної взаємодії у “живій” комунікації);
- осмислення досвіду діяльності (педагогічні праці).

В основу проектування було покладено ідею штучно створеного процесу, спеціально організованого в педагогічних цілях; широку соціальну відвертість освітньої системи, комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами.

У вітчизняній педагогіці розмежовують поняття “середовище” і “виховання”. Якщо раніше середовище нерідко підміняло виховання, то тепер ці поняття починають розглядати у тріаді: середовище, спадковість і виховання (Б. Ананьєв, Г. Костюк, І. Шмальгаузен).

Пізніше з’являються такі поняття, як “середовище школи” і “середовище колективу” (А. Куракін, Л. Новікова). Середовище школи – це те, що

її оточує і з чим школа як соціальний інститут суспільства взаємодіє. Не все в шкільному середовищі входить у поняття “середовище колективу”, а лише те, що стало реальною базою його існування і розвитку.

Характеризуючи поняття “середовище колективу”, Л. Новікова зазначає, що це все те, що оточує колектив і з чим він вступає у взаємодію. Це і природа, на тлі якої і у взаємодії з якою живуть і розвиваються його члени. Це і зовнішнє середовище – “друга природа”, що оточує колектив у межах тієї установи, на базі якої він функціонує, і за її межами. Це і світ тих ідей, понять і зразків, з якими стикається колектив і які стають його духовною поживою.

Це і соціальне середовище з властивими йому етичними нормами, функціональними й емоційно-психологічними відносинами. Середовище колективу на будь-якому рівні може бути сприятливим і несприятливим у виховному й освітньому плані [6].

Цікавою, на наш погляд, є думка Л. Новікової про те, що використовувати середовище в організації виховних впливів – значить перетворювати його на провідника управлінських команд і регулятора відносин. Це припускає врахування як негативних і позитивних впливів середовища, так і його потенційних можливостей, що є основою проектування розвитку того або іншого суб’єкта. Таке врахування, на думку автора, включає вивчення того:

- як і в чому середовище сприяє суб’єктові розвитку;
- що і як опосередковано в особистості, що розвивається, колективі, виховній системі.

З іншого боку, врахування впливів середовища дає можливість:

- пояснити поведінку освітньої системи;
- передбачити її подальший розвиток;
- передбачити зміни, які відбудуться у ній унаслідок взаємодії її із середовищем;
- спроектувати систему заходів запобіжного, випереджального або перетворювального характеру.

Аналіз вищезазначеного дає змогу стверджувати, що середовище можна використовувати:

- при постановці цілей системи (це означає залучити певні його сили до їх розробки);
- у діагностичних цілях (робити його реєстратором, експертом і т. д.);
- у проектувальних цілях (включати фахівців у його осмислення, залучати їх до генерування ідей і припущень);
- для організації виховних впливів (перетворювати на провідника управлінських команд).

Ці ідеї розвивалися, сприяючи становленню підходу до вивчення середовища, пов’язаного з ідеями і методами системного аналізу навчально-виховного колективу і його зв’язками із соціальним середовищем, змістом і структурою офіційного і неофіційного спілкування учнів у школі та за її межами, формуванням соціалістичного типу особи і її творчої індивідуальності. З цією метою були створені спеціальні соціально-педагогічні ком-

плекси. Вивченням соціально-педагогічних комплексів займалися І. Августевич, В. Кузь, Є. Тонков, М. Щетінін.

Тенденції розгляду поняття “середовище” в межах відкритих педагогічних систем ще більше посилюються в 1990-ті рр., коли провідними принципами державної політики в освіті стають: гуманістичний характер освіти, пріоритет суспільних цінностей життя, здоров’я, свободи, розвитку особистості.

Поняття “середовище” поєднується за значущістю з освітою, роль якої в сучасному суспільстві неухильно зростає, така підкреслена взаємозалежність понять “середовище” й “освіта” вимагає окремого розгляду.

Аналіз праць С. Вершловського, І. Слободчикова, Г. Сухобської дає змогу виділити сучасні підходи до розкриття феномену освіти, розгляду його як сфери соціального життя. У цьому контексті освіта не зводиться до спеціальної діяльності з освоєння цінностей культури. Зміна до підходів у системі вищої освіти зумовлює зміну статусу, при якому місця для освіти стають центрами освітніх ресурсів, і приводить до реформування класичної системи освіти, коли планування, соціальне й організаційне проектування, дослідження та експерименти не замикаються в межах самих педагогічних систем, а зачіпають інші суб’єкти культури і різні соціальні інститути, соціокультурні процеси і рухи [7]. У зв’язку з цим і висувається ідея створення освітнього середовища, здатного забезпечити формування основ нового культурно-освітнього і соціально-педагогічного мислення. Такий підхід дає підстави розглядати поняття освітнього середовища як віддзеркалення єдності соціокультурного і духовного життя суспільства та безперервної системи освіти.

Проблема відбору і побудови змісту освітнього середовища впродовж століть привертала увагу учених і практиків. Аналіз педагогічної літератури показує, що ідеї Я. Коменського, Л. Корчака, А. Макаренка, Г. Спенсера та інших педагогів привели до певних змін у визначенні освітнього середовища.

Аналіз праць науковців дає змогу виявити, що під терміном “*освітнє середовище*” у педагогіці розуміють сукупність умов, які впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, формування її здібностей, потреб, інтересів, свідомості.

Поняття “освітнє середовище” корелює з поняттями “освітній простір” і “освітня система”. Незважаючи на схожість, як переконав аналіз праць науковців, ці поняття абсолютно не тотожні.

*Освітнім простором* є набір умов, чинників, так чи інакше пов’язаних між собою і таких, що впливають на освіту людини. Освітній простір може існувати як якась абстрактна система незалежно від того, хто навчається.

Найзагальніше уявлення про простір пов’язане з порядком розташування (взаємним розташуванням) одночасно співіснуючих об’єктів. Розглядаючи освітній простір, ми маємо на увазі набір певним чином зв’язаних між собою умов, які можуть впливати на освіту людини. При цьому за змістом у саме поняття “освітній простір” не включений той, хто навчається.

Поняття “освітнє середовище” також відображає взаємозв’язок умов, що забезпечують формування людини. У цьому випадку передбачається

присутність того, хто навчається, в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом (у нашому випадку – з тим, хто навчається).

Коли мова йде про освітнє середовище, то мається на увазі вплив умов освіти на того, хто навчається (точно так, як і вплив того, хто навчається на умови, в яких здійснюється освітній процес). Цей зворотний вплив по суті задає спрямованість певному типу освітнього середовища через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймаються слухачами. В освітньому просторі більшою мірою фігурують не стільки значущі для слухача освітні завдання, які ставляться самим слухачем, скільки бачення їх з боку організаторів педагогічного процесу – викладачів [7].

Також під “освітнім середовищем” розуміють “частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів”. У свою чергу, “освітні системи” – це соціальні інститути, чия мета – освіта людини.

*Освітня система* це основна організаційна одиниця освітнього процесу, що відтворює деякий цілісний фрагмент культурної реальності і забезпечує розвиток свідомості учня за допомогою його інтеграції з безліччю різноорганізованих культурно значущих навчальних текстів. Освітні системи складаються з певних елементів, які взаємозв'язані між собою. Взаємодія різних елементів освітньої системи або її підсистем спрямована на досягнення загальної для системи мети, загального позитивного результату [6]. Ця мета – навчання, виховання і розвиток особистості. Освітня система може розглядатися як самостійна сфера, усередині якої відбувається взаємодоповнення конкуруючих концепцій у результаті діалогу. Освітня система є відкритою системою з внутрішніми численними нелінійними зв'язками. Також для неї характерна інерційність, її стан змінюється тільки в результаті якісних зрушень усередині внутрішньої структури, що вимагає тривалості в часі й зацікавленості в змінах усіх її компонентів.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі часто поняття “педагогічна система”, “освітня система” і “система освіти” використовуються як синоніми.

Окрім цього, в педагогічному тезаурусі останнім часом активно використовуються такі поняття, як “єдиний освітній простір”, “територіальна освітня система”, “освітній соціокультурний комплекс”.

Ця ситуація вимагає чіткого визначення понять.

Поняття “єдиний освітній простір” використовується в педагогічній літературі після введення його Є. Ямбургом. Воно передбачає “освіту без меж”, розглядаючи в єдності процеси, що відбуваються як у межах установ і організацій, так і в сім'ї та в інших соціальних інститутах [8]. Поняття “територіальна освітня система” було введено В. Лазаревим і розуміється як складник єдиного освітнього простору і як сукупність зв'язаних між собою освітніх та інноваційних процесів (що відбуваються як в освітніх установах, так і поза ними) і діяльності освітніх установ, органів освіти й інших інститутів на тій або іншій території з управління цими процесами [9]. Центральною ланкою територіальної освітньої системи є спеціально організована відносно цілісна

система освітніх установ. Освітній соціокультурний комплекс також розуміють як складник єдиного освітнього простору і у змістовному аспекті він дуже близький до поняття “територіальна освітня система”.

Таким чином, під освітньою (педагогічною) системою розуміють сукупність взаємозв’язаних структурних компонентів, спрямованих на досягнення єдиної освітньої мети – формування особистості в цілісному педагогічному процесі.

Освітнє середовище, як і освітня система, є дуже складним, оскільки має декілька рівнів – від державного, регіонального до основного свого першоелементу – освітнього середовища конкретного навчального закладу і класу (Н. Крилова).

Вітчизняні науковці до поняття “освітнє середовище” включають і освітнє середовище соціокультурних інститутів, шкіл, вищих навчальних закладів, установ післядипломної освіти тощо [3]. Учені вважають, що освітнє середовище здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів освітнього процесу.

Так, В. Левін виділяє такі компоненти освітнього середовища:

- соціальний компонент, що забезпечує можливості задоволення і розвитку потреб суб’єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні та поліпшенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства і самоактуалізації;

- просторово-предметний компонент розвивального освітнього середовища як основний принцип організації просторової структури освітнього середовища, що включає “гетерогенність” і складність середовища, зв’язність різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища як носія символічного спілкування;

- психолого-педагогічний компонент, що становить педагогічне забезпечення розвивальних можливостей, який є оптимальною організацією системи зв’язків між елементами освітнього середовища.

Зважаючи на тлумачення педагогічної системи в працях сучасних дослідників “...як взаємозв’язку структурних і функціональних елементів, підлеглих цілям формування особистості, яка вчиться, готовності до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення завдань у подальшій системі” (за Н. Кузьміною), можна зробити висновок, що специфічним буде і зміст елементів, складових освітнього середовища [4].

Вважаємо необхідним розгляд цілісності середовища в системі освіти. Так, В. Сагатовський пропонує визначити показники змісту освітнього середовища в цілісності, виділяючи при цьому такі її складові:

- цілісність буття трьох самоцінних начал (людини, людства і природи);

- цілісність людини (у взаємодії її біо-соціо-духовно-індивідуальних властивостей);

- цілісність людської життєдіяльності.

Нам імпонує погляд В. Сагатовського на аксіологічну оцінку взаємодії людини й освітнього середовища і його думка про те, що індивід повинен



бути готовим до розумного вибору в процесі самоосвіти завдяки внутрішній духовній атмосфері [125, с. 67].

Вважаємо переконливим, що Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторський, розглядаючи поняття “освітнє середовище” як об’єкт педагогічного дослідження, виходять з положення нерозривності освітнього процесу і виховання. Ми погоджуємося з точкою зору цих дослідників, які під освітнім середовищем розуміють природне і штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов, до яких належать мотивація тих, хто навчається, особистість вихователя тощо.

**Висновки.** На основі викладеного вважаємо можливим розглянути поняття “освітнє середовище” стосовно вищого навчального закладу.

Розвиток сучасного суспільства в умовах інтеграції наук і діалогу культур змінює базові освітні орієнтири: від “освіти на все життя” – до “освіти крізь усе життя”, до самоосвіти. У зв’язку з цим вища школа орієнтується на підготовку фахівця, здатного працювати не на рівні дій і операцій (коли мета задана і рефлексії не підлягає), а на рівні діяльності (коли мета визначає сенс, і у людини виникає можливість вибору). Мова йде не просто про підвищення рівня освіти і самостійності студентів, магістрантів, а й про формування у них здатності до рефлексії, що вимагає створення особливого освітнього середовища.

Подальшого дослідження потребують принципи, зміст, форми розвитку сприятливого середовища у вищому навчальному закладі, однією зі складових має бути освітнє середовище ВНЗ з відповідними складовими.

#### **Список використаної літератури**

1. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Х. : ФОРМ Співак, 2009. – 960 с.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Шацкий С.Т. Работа для будущего / С.Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
5. Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А.А. Веряев, И.К. Шалаев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9–14.
6. Гинецинский В.И. Проблема структурирования образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.
7. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Я. Данилюк. – М., 2001. – 20 с.
8. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М., 2001. – 153 с.
9. Поташник М.М. Управление развитием школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. – М. : Новая школа, 1995. – С. 48–74.
10. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования / В.Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.*

**Макар Л.М. Теоретические аспекты организации образовательной среды в педагогическом процессе**

*В статье проанализированы становление и развитие понятия “образовательная среда” в педагогической науке. Определены различия в понятиях “среда”, “образовательная среда”, образовательное пространство”. Рассмотрены различные подходы к выявлению содержания образовательной среды в учебных заведениях.*

*Определено, что среду можно использовать: при выдвигании целей системы (это значит привлечь определенные ее силы к их разработке); в диагностических целях (делать ее регистратором, экспертом и т. д.); в проектных целях (включать специалистов в ее осмысление, привлечь их к генерированию идей, предположений и догадок); для организации воспитательных воздействий (превращать в проводника управленческих команд).*

**Ключевые слова:** *среда, будущий учитель, образовательная среда, образовательное пространство, индивид, компоненты.*

**Makar L. Theoretical aspects of the educational environment in the pedagogical process**

*Background and research topic due to the fact that in terms of social and economic instability, accordance nature individual, destruction of simple human relations is particularly important development learning environment in schools.*

*When going to a civilized market and democratic society promising for the development of education is the concept of humanization environment by creating a comfortable environment.*

*The essential characteristics of this environment are flexibility, diversity, availability of time and space, providing human understanding itself and the environment, promote the implementation of its social role. The main value of education is the development of human needs and capabilities go beyond what is taught, the ability to self-creativity, focus on self-development and self-education. This view is diametrically change the approach to education, especially in its predictive interpretation: the main system is not rigidly determined educational institutions essentially imposed by man and that restricts freedom of choice, but a person who consciously chooses individual educational trajectory according to their interests and abilities, determining its educational needs.*

*The significance of the research topic is determined by the contradictions between: - special requirements that apply modern society to graduate university and negative psychological climate in the school that can not actualize his creative potential, humane human values, ideals and ustanovkami that characterize higher education institution as a specially organized nurturing environment, and the actual distribution inhumane values, ideals, motivations and attitudes prevailing in large parts of modern students outside the classroom environment, the need for integration of all participants in the educational process and the actual lack of mechanisms for its implementation.*

*Interestingly, in our view, is the idea of L. Novikova that use environment of nurturing, then convert it to guide management teams and regulator relations. This involves consideration of both negative and positive environmental impacts and its potential, which is the basis for the design of a particular subject. This account of the author’s opinion, includes the study: how and in what environment contributes to the development of the subject, as indirectly as in personality, developing team, the educational system.*

*On the other hand, taking into account the influence of the environment makes it possible to: explain the behavior of the educational system, to predict the course of further development to anticipate the changes that occur in it due to its interaction with the environment, precautionary measures system design, advanced or converting character.*

*Analysis suggests that the environment can be used: the nomination of targets (that is, to draw some of its strength to the development of these goals) in diagnostic purposes (to make its registrar, expert, etc.) in the design view (include experts in its understanding, to*

*draw them to generate ideas, conjectures and assumptions) to organize educational effects (convert to guide management teams).*

*These ideas are developed, facilitating the establishment of an approach to the study of environment -related ideas and methods of system analysis of the educational team and its relationship with the social environment, the content and structure of formal and informal communication students in school and beyond, the formation of a socialist type of person and her artistic personality.*

*Analysis of works of scientists revealed that the term “learning environment “ in pedagogy refers to a set of conditions that affect the formation and functioning of human society, the environment and human visual identity, its abilities, needs, interests and consciousness.*

**Key words:** *environment, future teachers, educational environment, educational environment, the individual components.*

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ УСПІШНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*У статті викладено основні положення, що описують особливості перебігу навчально-виховного процесу в педагогічному університеті; визначено поняття “педагогічна умова”; надано теоретичне обґрунтування двох педагогічних умов, що забезпечують успішність формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології в педагогічному університеті: реалізації принципу наступності в організації взаємодії викладачів фахових дисциплін, куратора й студентів у процесі адаптації першокурсників до навчально-виховного процесу педагогічного університету та створення освітнього середовища, характерною ознакою якого є сприятливий мікроклімат у колективі.*

**Ключові слова:** міжособистісні відносини, педагогічна умова, студенти-першокурсники, педагогічний університет.

Професійна підготовка майбутніх учителів починається в якісно нових для них умовах навчально-виховного процесу, в якому молоді люди не лише отримують професійні знання, а й формують систему відносин із викладачами та одногрупниками. Від характеру міжособистісних відносин студентів-першокурсників вищих педагогічних навчальних закладів залежить успішність навчання, професійна мотивація, психологічне здоров'я молодих людей, а тому питання формування міжособистісних відносин є актуальною проблемою сьогодення.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології в педагогічному ВНЗ.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема формування міжособистісних відносин завжди привертала увагу науковців. Дослідження проблеми відбувалось в таких напрямках: загальні питання формування міжособистісних відносин (Б. Ананьєв, В. Бесчастний, А. Бодалев, Л. Буєва, Л. Виготський, О. Винославська, Дж. Капрара, Д. Карнегі, Я. Коломінський, Я.А. Коменський, І. Кон, В. Куніцина, В. Мясичев, П. М'ясоїд, М. Ніколс, Н. Обозов, А. Петровський, А. Реан, К. Роджерс, І. Сайтарлі, Л. Сєдова, Д. Сервон, Дж. Сідні, Л. Столяренко, В. Сухомлинський, З. Хелус, Л. Штайнберг та ін.); відносини у студентських та учнівських колективах (Н. Анікєєва, В. Богословський, С. Вітвицька, М. Каган, А. Макаренко, А. Петровський, В. Секун, С. Соловейчик, В. Шпалінський та ін.); моральний аспект відносин (Т. Адорно, І. Бех, Л. Лаптенко, Д. Лихачов, О. Матвієнко та ін.); соціальний аспект міжособистісних відносин (П. Бергер, А. Ефендієв, В. Лабунська, К. Рубчевський, Н. Смелзер та ін.).

Уключення студента в середовище ВНЗ уже на початковому етапі навчання забезпечує його професійно-особистісний розвиток, як засвоєння специфічного способу життя в професійному середовищі. Упродовж перших курсів складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до образної праці, дозвілля, побуту; встановлюється система роботи щодо освіти й самовиховання професійно значущих якостей [3, с. 108].

Питання про міжособистісні відносини в студентському колективі особливо важливе, оскільки навчально-виховний процес сам по собі передбачає виникнення відносин між його учасниками. Особливої актуальності це питання набуває при формуванні міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології. Відомо, що контингент факультету іноземної філології становлять переважно дівчата. Дівочий колектив, у свою чергу, має певні характеристики, а саме: жіноча поведінка, старанність, відповідальність, терпіння; підвищена увага до зовнішнього вигляду, підвищений емоційний фон; повільність у прийнятті рішень; бурхлива реакція на підвищений тон голосу або інтонацію; сильний вплив проблем в особистому житті на трудову діяльність; інтриги, плітки, істерики; більш чуттєве ставлення до заохочення; співчуття, розуміння з боку групи; лояльність, емоційна відданість; гнучкість, делікатність тощо. Отже, для того, щоб процес формування відносин серед студентів-першокурсників факультету іноземної філології виявився ефективним, важливо, щоб студенти вміли правильно будувати відносини всередині колективу, а для цього необхідна реалізація певних педагогічних умов.

Під поняттям “педагогічна умова” в контексті статті розуміємо середовище, обставини, в яких забезпечується ефективність формування міжособистісних відносин та обов’язкове виконання, використання певних педагогічних способів, засобів для створення певного середовища, обстановки, в яких буде можливе формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників [9, с. 57].

Вважаємо, що ефективність формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників вимагає дотримання певних педагогічних умов, а саме:

- реалізації принципу наступності в організації взаємодії викладачів фахових дисциплін, куратора та студентів у процесі адаптації першокурсників до навчально-виховного процесу педагогічного університету;
- створення освітнього середовища, характерною ознакою якого є сприятливий мікроклімат у колективі, спрямований на формування комунікативних умінь майбутніх учителів.

Розглянемо вищезазвані умови більш детально.

Збереження наступності має особливе значення для навчання й виховання студентів-першокурсників. Із цього приводу К. Делікатний зазначає, що причиною низької успішності першокурсників є відчутний розрив між вищою й середньою школами у вимогах та умовах життя й навчання, по-

рушення принципу наступності. Наступність розуміють як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає в збереженні тих або інших елементів цілого або окремих сторін його організації при зміні цілого як системи [4].

Перед викладачами та кураторами академічних груп виникає відповідальне психолого-педагогічне завдання – сформувати студента як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає, насамперед, необхідність навчити його планувати, організовувати свою діяльність. З огляду на вищезазначене можна зробити висновок, що саме від діяльності викладачів фахових дисциплін та кураторів студентських груп залежить повноцінний розвиток особистості студента, його професійних якостей, готовність та спрямованість на встановлення міжособистісних відносин.

Викладачі фахових дисциплін проводять зі студентами більшість часу та концентрують увагу молодих людей на знаннях, що вони мають отримати на заняттях, і поведінці першокурсників. На початку навчання студенти зустрічають нові форми, методи роботи, які їм важко зрозуміти та до яких складно адаптуватись. Отже, перед викладачами фахових дисциплін та кураторами студентських груп постає важливе завдання реалізувати принцип наступності в організації взаємодії, що передбачає збереження позитивних надбань школи та сімейного виховання у сфері міжособистісних відносин і ціннісних орієнтацій, збагачення цього досвіду на якісно новому рівні. Спираючись на досвід студентів та актуалізуючи їхні знання успішної взаємодії й налагодження відносин, викладачі та куратори мають допомагати молодим людям поступово звикати до нових умов навчання, уникати стресових ситуацій, скоріше адаптуватись до нових умов життєдіяльності, надавати можливість співпрацювати та демонструвати свої кращі якості, ділитися позитивним досвідом із налагодження відносин з одногрупниками.

При цілеспрямованій організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування студенти-першокурсники вступають у відносини, вирішуючи різні навчально-виховні завдання, беручи участь у громадській діяльності, у різноманітних позааудиторних заходах тощо, а це надає їм можливість краще пізнати один одного різнобічно: дізнатися про інтереси, якості та здібності один одного, правильно обрати друзів на основі симпатій, спільних інтересів, мотивації навчання тощо. Цілеспрямована організація взаємодії студентів-першокурсників допомагає уникнути більшості міжособистісних конфліктів, краще розкрити творчий потенціал окремої особистості, зняти напруження у відносинах. Від того, наскільки успішно буде відбуватися цей процес, залежить характер та якість формування міжособистісних відносин.

Викладачам фахових дисциплін і кураторам належить організовувати й демонструвати перший досвід взаємодії зі студентами та студентів-першокурсників один з одним; від того, наскільки успішно буде відбуватися цей процес, залежить характер і процес формування міжособистісних відносин. Спільна групова діяльність передбачає розподіл і координацію

функцій між індивідами, що входять до групи, систему відносин та взаємодій між ними, між конкретною людиною й групою. Спільна діяльність завжди передбачає спілкування, взаємодію людей, їхній вплив один на одного в процесі вирішення якогось єдиного для всіх завдання.

Взаємодія (інтеракція) виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети. В свою чергу, міжособистісна взаємодія – це зв'язок суб'єктів, які мають свідомість та цілеспрямовану активність, що характеризується їхньою взаємною залежністю. Поняття “міжособистісна взаємодія” об'єднує такі поняття, як: “взаєморозуміння”, “взаємодопомога”, “співпереживання”, “взаємий вплив” [6, с. 23].

Плануючи та організовуючи навчально-виховну роботу студентів, викладачам фахових дисциплін необхідно зважати на те, що суттєву роль у формуванні особистості студента відіграє “мікросередовище”. Відомо, що доброзичлива атмосфера в групі актуалізує почуття довіри до групи, доброзичливості, ширості. Взаємна довіра й підтримка є основою для самопізнання, презентації себе в групі, апробування нових способів взаємодії з іншими людьми [6].

У контексті дослідження міжособистісних відносин студентів-першокурсників погоджуємось із визначенням “морально-психологічний клімат”, адже формування студентів має відбуватися на гуманістичній основі, правилах та нормах моралі. У дослідженні, на наш погляд, доцільно використовувати також термін “мікроклімат”, зважаючи на те, що формування міжособистісних відносин відбувається в академічних групах і відображає настрої та атмосферу невеликої кількості людей.

Мікроклімат є тим фактором, через який опосередковується діяльність колективу. Настрій, що переважає в ньому, визначає не лише міру включення кожного в життя групи, але й характер, спрямованість та ефективність участі в ній. Коли в колективі недооцінюється роль факторів, які сприятливо впливають на морально-психологічний клімат, у групі може скластися нездорова атмосфера, що виявляється в напруженості відносин між студентами, у конфліктних ситуаціях, що часто виникають [2, с. 18].

Формування мікроклімату відбувається поступово, але, набувши достатньої визначеності та виразності, він стає відносно самостійним фактором життя колективу й впливає на продуктивність праці групи та окремих студентів, на самопочуття кожного члена колективу, ступінь прихильності його до колективу. За своїм змістом і спрямованістю мікроклімат може бути позитивним або негативним (сприятливим або несприятливим), здоровим або нездоровим, таким, що підвищує або знижує соціальну активність колективу [5, с. 11].

Формування позитивних міжособистісних студентів-першокурсників, безумовно, має проводитись в атмосфері доброзичливості, співчуття та допомоги. Сприятливий мікроклімат у студентській групі створює оптимальні умови для навчання тактовності молодих людей. Значна роль у створенні

сприятливого мікроклімату навчання належить формуванню в студентів-першокурсників мотивації навчальної діяльності. Усвідомлюючи значущість того чи іншого предмета, заняття або навчального курсу, студент-першокурсник докладає максимум зусиль для оволодіння ним. Молоді люди, об'єднані однією метою – отримати знання та вміння, скоріше надають допомогу один одному та можуть розраховувати на взаємність у такому випадку, охоче співпрацюють, відчувають емоційну єдність з одногрупниками, швидше формують позитивні відносини один з одним.

У ставленні один до одного морально-психологічний клімат виявляється в доброзичливості, готовності прийти на допомогу, розумінні один одного. В умовах сприятливого морально-психологічного клімату група відповідально й сумлінно ставиться (у контексті нашого дослідження) до навчання, суспільних доручень, позакласних заходів. Важливо зазначити, що студенти-першокурсники, які навчаються в умовах сприятливого морально-психологічного клімату, мають тенденцію до позитивного ставлення до світу. Звернемося до ставлення до себе. Воно виявляється в адекватній самооцінці, раціональному аналізі власної діяльності, моральних переконаннях та користуванні нормами моралі в житті [7].

Створення сприятливого мікроклімату в колективі сприяє, як було зазначено вище, зняттю напруження, покращенню самопочуття студентів та допомагає оптимізувати процеси спілкування. Створення сприятливого мікроклімату з метою формування в студентів комунікативних умінь видається нам особливо важливим, адже саме в процесі спілкування студенти-першокурсники знайомляться один з одним, встановлюють контакти та відносини, і саме від характеру процесу спілкування та їх комунікативних умінь залежить, на наш погляд, які відносини будуть між його учасниками.

Відомо, що поняття “спілкування” перебуває в тісному зв'язку з поняттям “ставлення”. Ці поняття необхідно розглядати в єдності, оскільки ставлення виявляється та формується, передусім, безпосередньо в спілкуванні. Водночас міжособистісні відносини, що склалися між партнерами, мають суттєвий вплив на процес перебігу спілкування між ними. Вчений зазначає, що за допомогою своїх слів, емоцій і дій ми передаємо партнеру по спілкуванню своє ставлення до нього.

У спілкуванні розвиваються найбільш значущі для особистості ставлення: починаючи від ставлення до малих та великих спільностей людей, включаючи й найвищу спільність – суспільство. У процесах спілкування складаються ті чи інші відносини особистості, що розвивається, з іншими людьми. Саме в цьому процесі формуються ті якості особистості, які, як правило, характеризуються ознаками “екстраверсія – інтроверсія”, “товариськість – замкнутість”, “колективізм – егоїзм”. Вступаючи в різні види сумісних діяльностей та в різні відносини з людьми, особистість опиняється то в ролі “лідера”, то “керованого”, то діє на паритетних з ними засадах. У цьому процесі діють також важливі для розвитку особистості фактори: уподібнення, співробітництво, суперництво [1, с. 19].



Поняття “вміння” визначається як заснована на знаннях і навичках здатність належно виконувати дію відповідно до цілей та умов, в яких людині доводиться орієнтуватися. У дослідження вважаємо доцільним використовувати таке визначення комунікативних умінь: “Комунікативні вміння – вид професійних умінь педагога, які відображають рівень його готовності до реалізації професійного спілкування (вміння соціальної перцепції, вміння саморегуляції, вміння мовного й немовного контакту з учнями, вміння управляти своєю поведінкою)” [8, с. 90].

Найважливішими комунікативними вміннями є такі:

- орієнтуватися в комунікантах;
- враховувати індивідуальні й вікові особливості комунікантів;
- відчувати та підтримувати зворотний зв’язок;
- використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації (жести, міміку, пантоміміку);
- використовувати паралінгвістичну систему знаків у комунікативній ситуації (голос, тональність, діапазон);
- використовувати екстралінгвістичну систему знаків у комунікативній ситуації (темп мовлення, логічний наголос, паузи);
- орієнтуватися в нестандартних ситуаціях;
- діяти в конфліктних ситуаціях;
- слухати;
- налагоджувати психологічний контакт;
- аналізувати ситуацію [8].

**Висновки.** Таким чином, вважаємо, що реалізація вищеписаних педагогічних умов дасть змогу не лише сформувати позитивні відносини між студентами, а й підвищити ефективність організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, позитивно вплине на успішність навчання, якість підготовки педагогічних кадрів.

#### **Список використаної літератури**

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування / Лілія Володимирівна Барановська. – Біла Церква : БДАУ, 2002. – 255 с.
2. Борисенко Ю. Професійно-нравствена культура студента и роль куратора в её формировании / Ю. Борисенко, Е. Гвильдис // Новий Колегіум. – 2007. – № 4. – С. 11–35.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Деликатный К.Д. Преимущество в системе “школа – вуз” / К.Д. Деликатный. – К. : Об-во “Знание” УССР, 1986. – 48 с.
5. Лебедев Б.Н. Морально-психологический климат коллектива / Борис Николаевич Лебедев. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
6. Опалюк О.М. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування : навч.-метод. посіб. / О.М. Опалюк, Ю.В. Сербалюк. – Кам’янець-Подільський : МЕДОБОРИ, 2004. – 192 с.
7. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / [под. ред. В.Я. Ядова]. – Ленинград : Наука, 1982. – 192 с.

8. Рибалко Л.С. Основи педагогічної майстерності. Вступ до Вчительської професії : навч.-метод. посіб. [для вищих педагогічних навчальних закладів України] / Л.С. Рибалко, Л.Б. Пасько. – Харків : ХДПУ імені Г.С. Сковороди, 2004. – 117 с.

9. Сопнева Н.Б. Педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сопнева Надія Богданівна. – Харків, 2002. – 175 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.08.2013.*

**Марина Е.В. Теоретическое обоснование педагогических условий, обеспечивающих успешность формирования межличностных отношений студентов-первокурсников факультета иностранной филологии в педагогическом университете**

*В статье изложены основные положения, которые описывают особенности учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе; дано определение понятию “педагогическое условие”; приведено теоретическое обоснование двух педагогических условий, которые обеспечивают успешность формирования межличностных отношений студентов-первокурсников факультета иностранной филологии в учебно-воспитательном процессе педагогического университета: реализация принципа преемственности в организации взаимодействия преподавателей-предметников, кураторов и студентов в процессе адаптации первокурсников к учебно-воспитательному процессу педагогического университета и создание образовательной среды, характерной чертой которой является благоприятный микроклимат в коллективе.*

**Ключевые слова:** *межличностные отношения, педагогическое условие, студенты-первокурсники, педагогический университет.*

**Marina O. Theoretical substantiation of pedagogical conditions that provide success in forming interpersonal relations of first-year students of foreign philology departments in a pedagogical university**

*The success of studying, professional motivation, psychological health of young people largely depend on the nature of interpersonal relations of first-year students of foreign philology departments of pedagogical universities.*

*The term “pedagogical condition” within the context of the article is understood as the environment, in which the effectiveness of the formation of interpersonal relationships is provided; and as obligatory fulfilment, the use of certain teaching methods, tools to create a certain environment, in which it is possible to form interpersonal relationships of the first-year students*

*We believe that the efficiency of formation of interpersonal relationships of first-year students requires the compliance with certain pedagogical conditions, namely:*

*– the principle of succession in the organization of interaction of teachers of professional disciplines, curators and students in the process of freshmen adaption to the educational process at the Pedagogical University*

*– creating an educational environment, the hallmark of which is a favorable climate in the group, aimed at building communicative skills of future teachers.*

*Succession is understood as the connection between different phases or stages of development, the essence of which is to preserve certain elements of the whole or certain aspects of it by changing the system as a whole. Lecturers of professional disciplines and curators of students' groups face an important task to realize the principle of succession in the organization of interaction, which involves maintaining positive achievements of the school and family education in the field of interpersonal relationships and values that enrich experience on a new level. Basing on the experience of students and analyzing their knowledge of successful interaction and establishing relationships, lecturers and curators help young people gradually to get used to the new learning environment, to avoid stressful*

*situations, to adapt to new living conditions sooner, to provide the opportunity to collaborate and show their best qualities etc.*

*Planning and organizing upbringing and education, lecturers of professional disciplines have to consider the fact that a significant role in shaping a student's personality is played by "micro-environment" or microclimate, which is the factor by which the activity of the team is mediated. Its predominant mood determines not only the extent of the inclusion of everyone in the group life, but also the nature, character and effectiveness of participation. Creating a favorable microclimate in order to develop students' communicative skills is particularly important because it is in the process of communicating that first-year students get acquainted with one another, establish contacts and relationships and depending on the nature of the communication process and communication skills, in our opinion, the relationship between the parties are established.*

*Thus, we believe that the implementation of the above-mentioned conditions will not only help to form positive interpersonal relationships between students, but will also increase the efficiency of the educational process in pedagogical universities, have a positive influence on students' academic progress and will allow to improve the quality of teachers' training.*

**Key words:** *interpersonal relations, pedagogical condition, first-year students, pedagogical university.*

## МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*У статті розглянуто етапи та особливості побудови моделі організації тематичного контролю за навчальними досягненнями молодших школярів з англійської мови засобами комплексної сценарної гри. Проаналізовано зміст, структуру та послідовність компонентів моделі тематичного контролю з англійської мови, розглянуто її переваги й недоліки.*

**Ключові слова:** модель тематичного контролю, комплексна сценарна гра, ігрові вправи, навчальні досягнення молодших школярів з іноземної мови.

Проблема змісту тематичного контролю (ТК), його системної організації тісно пов'язана з розробкою моделі контролю, яка враховує вікові та психічні особливості суб'єктів контролю, сучасні вимоги до уроку іноземної мови (ІМ), а також особливості ТК зокрема. Передусім, нагадаємо, що в початковій школі тематичне оцінювання є особливим і важким для реалізації в межах відведеного програмою часу, оскільки протягом тематичного контрольного уроку повинен бути перевірений рівень сформованості як мовної, так і мовленнєвої компетентностей учнів за темою, тобто форма ТК повинна надавати змогу проконтролювати всі передбачені цим видом контролю об'єкти. Дослідження особливостей ТК з ІМ, а також вікових, когнітивних, гендерних характеристик учнів початкової школи виявили, що комплексна сценарна гра є оптимальною формою проведення тематичної атестації молодших школярів. Таким чином, створення моделі цієї гри є досить актуальною проблемою, вирішенню якої і присвячена наша стаття.

**Мета статті:** 1) розглянути етапи розробки моделі реалізації ТК молодших школярів з англійської мови (АМ); 2) створити модель ТК початкових досягнень з АМ учнів початкової школи; 3) дослідити побудовану модель; 4) практично перевірити побудовану модель ТК рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Як відомо, процес моделювання має чотири етапи. 1) побудова моделі; 2) дослідження побудованої моделі; 3) екстраполяція інформації, здобутої при вивченні досліджуваного об'єкту, тобто поширення теоретичних висновків щодо вивчених фактів на дослідження. 4) практична перевірка доцільності такої екстраполяції [3, с. 160].

Так, першим етапом процесу моделювання є побудова моделі. Для створення моделі функціонування ТК вважаємо доцільним розглянути організацію навчального процесу, оскільки контроль, зокрема тематичний, є складовою всієї системи іншомовної освіти. Навчання в початковій школі, відповідно до чинної програми з ІМ, відбувається за тематичним принципом і має циклічний характер. Уточнимо: методичним циклом називають

періодично й систематично повторювані операції, які виконуються в чітко визначеній послідовності в межах наперед встановлених і лімітованих відрізків часу для досягнення конкретної навчальної мети [10, с. 290]. У межах одного циклу формуються всі складові іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) – від знань і навичок до мовленнєвих умінь. Кожен навчальний цикл складається з мікроциклів, які об'єднуються однією тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом. Саме етапи формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь визначають мікроцикли, які чергуються протягом усього навчального курсу й мають на меті підвищити якісний рівень володіння учнями знаннями, навичками та вміннями.

Під час розробки моделі слід враховувати не тільки вимоги чинної програми, а й кількість годин ІМ, що передбачена типовими навчальними планами, особливості організації контрольного уроку у формі комплексної сценарної гри з молодшими школярами, а також особливості самої комплексної сценарної як форми організації ТК. Зазначимо, що під комплексною сценарною грою ми розуміємо серію ігрових вправ, об'єднаних єдиним сюжетом/сценарієм, які дають змогу перевірити рівень сформованості як мовленнєвих навичок, так і мовленнєвих умінь учнів за темою. Об'єднання в цій грі ігрових вправ єдиним сюжетом/сценарієм забезпечує обов'язковість виконання кожної з них і таким чином дає змогу проконтролювати всі передбачені об'єкти.

Отже, розглянемо організацію навчального процесу взагалі, не спираючись на один підручник з англійської мови, оскільки їх існує велика кількість (як українських, так і розроблених британськими видавництвами). Навчальний матеріал більшості підручників організований за тематичним принципом. Теми узгоджуються з вимогами програми і з інтересами молодших школярів. Загалом більшість підручників складається із шести – семи тематичних циклів, кожен з яких включає декілька мікроциклів. Міністерство освіти і науки України підкреслює, що реалізацію ТК, його час та місце в навчальному процесі визначає вчитель, виходячи з потреб класу, тому неможливо чітко назвати кількість тематичних контрольних робіт протягом року. Якщо протягом навчального року, враховуючи кількість годин на тиждень і кількість робочих тижнів, для вивчення АМ у початкових класах виділяється  $70 \pm 2$  години [6, с. 28], то на вивчення одного циклу відводиться приблизно  $(70 \pm 2 : 6/7 \approx 11/10)$  академічних годин. Тематична модель повторюється протягом року  $6/7$  разів; складають тематичну модель  $6/7$  циклів. При цьому останнє заняття кожного циклу відводиться на здійснення ТК. Іншими словами, на ТК відводиться десяте або одинадцяте заняття в циклі (1 академічна година). Таким чином, під час навчання учнів початкової школи АМ має проводитись щонайменше сім тематичних контрольних ігор, на які загалом відведено сім академічних годин. Але підкреслимо, що таких ігор доцільно поводити більше, після вивчення кожної теми та підтеми.

Зміст кожної сценарної гри як форми ТК залежить від матеріалу, рівень якого контролюватиметься, відповідного тематичного циклу, а струк-

тура гри може бути однаковою. Питанню структури контрольної гри ми приділимо особливу увагу.

Нагадаємо, що під час комплексної сценарної тематичної контрольної гри треба перевіряти знання, набуті навички й уміння молодших школярів у всіх видах мовленнєвої діяльності, але на кожну вправу відводиться різна кількість часу. На розрахунках цього часу зупинимося детальніше. Отже, беручи до уваги розрахунки Л.В. Москалюк, ми зв'ясували, що в середньому учні мають оперувати англomовним матеріалом зі швидкістю **0,8** скл./с. Швидкість писемного мовлення молодших школярів рідною мовою, за розрахунками вченої, становить у середньому 1,58 літери (цифри)/с, крім того, на розрахунок часу для завдання, де потрібно щось написати, необхідно додавати й час на прочитання самого тексту вправи/речення/словосполучення тощо. Автор підкреслює, що у вправах з метою відповіді на запитання, повідомлення учня має таку саму кількість складів, як і в самому запитанні. Всі ці дані стосуються учнів 2–3 класів, оскільки в 1 класі вміння оперувати АМ ще не повністю сформовано. Крім того, нагадаємо, що в 1 класі та на початку 2 класу ТК і оцінювання не передбачено програмою. Щодо четверокласників, то їх коефіцієнт кореляції –  $R = 2,26$  скл./с, а при письмі –  $1,76$  скл./с. Але, що важливо, швидкість оперування англomовним матеріалом збільшується в 4 класі, отже, й обсяг матеріалів збільшується, і при розрахунках часу, відведеного на виконання завдання, різниця між значеннями коефіцієнтів не впливає на результат (різниця в десятих секунди: наприклад, текст для читання приблизно має 190 складів:  $2,26$  скл./с. =  $84,07$  с. =  $1,4$  хв, а при коефіцієнті  $0,8$  і при обсягу тексту  $70$  скл. =  $1,5$  хв). Іншими словами, вважаємо недоцільним розраховувати час на виконання кожної ігрової вправи за різними коефіцієнтами.

Спираючись на формулу (Кількість складів/ $R$  = кількість секунд) і коефіцієнти кореляції, а також програмні вимоги, про які йшлося вище, ми розрахували час кожної вправи, що становить сценарну контрольну гру як форму ТК:

1. Комунікативно-рецептивна ігрова вправа, спрямована на контроль за сформованістю вмінь читання, метою якої є отримання інформації з тексту. Наприклад, у контрольній грі завданням такої вправи може бути отримання електронного/звичайного листа, який вводить суб'єкта контролю в сюжет гри й потребує виконання подальших вправ, згідно із сюжетом гри, з об'єктами контролю відповідної теми.

Приблизна кількість складів –  $70 : 0,8$  скл./с. =  $87,5$  с  $\approx 1,5$  хв.

2. Умовно-комунікативна репродуктивна вправа на підстановку/трансформацію/відповіді на запитання тощо з метою перевірки глибини та правильності розуміння тексту. Ця вправа може реалізовуватись у вигляді заповнення квитка-перепустки, заповнення паспорту тварин тощо ( $87,5$  с +  $(70 : 1,58)$ ) =  $131,8$  с =  $2,2$  хв. Кількість маркерів для контролю та оцінювання для зручності підрахунку ми умовно беремо кратною 12 (скажімо, шість), виходячи з вимог програми.

3. Умовн-комунікативна вправа або комунікативна рецептивна ігрова вправа, спрямована на контроль за аудіюванням на рівні групи речень або тексту з метою отримання інформації. Вид вправи та її зміст, безумовно, визначаються темою та об'єктами контролю. Ця вправа зазвичай передуює мовній репродуктивній вправі, спрямованій на перевірку правильності та повноти розуміння прослуханого тексту. Наприклад, після прослухування аудитивного запису обрати відповідний розклад "магічних" уроків, обрати правильну повітряну кульку тощо.

Текст для аудіювання повинен пред'являтися двічі (34 скл. : 0,8 скл./с = 42,5 х 2 = 85 с = 1,42 хв + 1,42 хв на виконання письмового завдання: написання цифр/позначок/літер тощо, тобто у сумі 3,22 хв).

Далі йдуть умовно-комунікативні (мовні) ігрові вправи, спрямовані на контроль за рівнем сформованості лексичної та граматичної компетентностей учнів початкової школи. Прикладом цих вправ може слугувати необхідність підписати назви предметів, щоб з'явилась можливість продовжувати гру, або заповнити лист лексичними одиницями та отримати подальші інструкції.

Так, на одну вправу, спрямовану на контроль за граматичними або лексичними навичками, відводиться приблизно 3 хв (22 складів : 0,8 скл./с + 22 скл. : 1,58 скл./с + 22 скл. : 0,8 скл./с = 69 с = 1,2 хв), із зазначених вище причин цю кількість хвилин збільшуємо вдвічі, тобто приблизно 3 хв на кожну вправу.

Оскільки в кожній тематичній контрольній грі може бути декілька вправ, що спрямовані на ТК лексичної й граматичної компетентності, залежно від теми, то, скажімо, у середньому цих вправ 3, тобто  $3 \times 3 = 9$ .

Приблизно 4 хв молодші школяри витратять, на нашу думку, на прослухування інструкцій, перехід від однієї вправи до іншої/від одного елементу гри до іншого (380 скл. : 1,54 скл./с (коефіцієнт кореляції при оперуванні рідною мовою) = 247 с = 4,11 хв).

4. Завершується сценарна тематична гра умовно-комунікативною продуктивною вправою (питання/відповідь тощо), що готує учня до наступної комунікативної вправи (бесіда між учнями/опис подій тощо). Об'єктом контролю в цих вправах є рівень сформованості вмінь у монологічному та діалогічному мовленні.

Об'єктом контролю в цих вправах є рівень сформованості вмінь у монологічному та діалогічному мовленні. Такі вправи можуть бути реалізовані у вигляді відповідей на запитання одного з головних героїв і подальшого передавання інформації іншому герою гри/батькам/друзям тощо. На контроль за мовленням відводиться також 10–12 хв загального часу тематичного контрольного уроку. Іншими словами, на кожного учня з групи (10 дітей) приділяється тільки 1 хв, що, на наш погляд, є неможливо малим часом для контролю за рівнем сформованості такого важливого в сучасному суспільстві вміння, як говоріння.

На реалізацію цієї вправи на уроці відводиться решта навчального часу. Так,  $45 \text{ хв} - 5 - 1,5 - 2,2 - 3,22 - 9 - 4 = 20,08 \text{ хв}$  залишається на вправи, які спрямовані на ТК рівня сформованості досягнень молодших школярів з англомовного говоріння.

Викладену вище інформацію доцільно подати у вигляді таблиці.

Таблиця

**Модель реалізації тематичного контролю за навчальними досягненнями з англійської мови молодших школярів**

МОДЕЛЬ	ЧАС виконання вправи в межах 1 уроку/хв
1. Організаційний момент	5
2. Комунікативно-рецептивна вправа, яка спрямована на контроль за рівнем сформованості вмінь у читанні	1,5
3. Умовно-комунікативна репродуктивна ігрова вправа на підстановку/трансформацію/відповіді на запитання тощо з метою перевірки глибини та правильності розуміння тексту	2,2
4. Умовно-комунікативна рецептивна вправа, спрямована на контроль за рівнем сформованості компетентності учнів в аудіюванні	1,42
5. Умовно-комунікативна (умовно-мовленнєва) репродуктивна вправа, спрямована на контроль за розумінням тексту, що прослуховувався	1,8
6. Умовно-комунікативні ігрові вправи, які спрямовані на контроль за рівнем сформованості лексичних або граматичних навичок	9
7. Умовно-комунікативна вправа (відповідь-запитання/повідомлення-запитання/відповіді на запитання тощо)	20,08
8. Прослуховування інструкцій, перехід від однієї вправи до іншої/від одного елемента гри до іншого	4

Наголосимо, що відповідно до досліджень методистів [1; 4; 5; 9], автентичність аудіотекстів під час контролю в початковій школі може бути умовною, оскільки при підборі текстів для контролю з ІМ необхідно враховувати не тільки рівень володіння суб'єктом контролю ІМ, а й загальний рівень соціальних і культурних знань учнів. Таким чином, просто текст або оголошення з газетно-журнальних та інформаційно-довідкових матеріалів не може бути використане тільки тому, що воно взяте з автентичної літератури. Так, скажімо, читання тексту, що наповнений соціокультурними маркерами, становить складний, важкий для розуміння та неприродний процес інтерпретації кожного слова. На думку вчених, повинні існувати зв'язки між текстами, що використовуються в контрольних завданнях, і реальними життєвими ситуаціями, в яких учневі потрібно продемонструвати свої іншомовні знання, навички й уміння. Крім того, нагадаємо, що в межах нашого дослідження реалізація ТК здійснюється за допомогою комплексної сценарної гри, тобто вправа, спрямована на контроль за компетентністю школярів, в аудіюванні повинна гармонійно вплітатися в канву всієї гри. Із цих позицій



щодо початкової школи вважаємо доцільним використовувати неавтентичні (тексти, що штучно складені розробниками гри для перевірки навчальних досягнень суб'єктів ТК) або частково автентичні тексти (скорочені, перефразовані, перебудовані автентичні тексти або спеціально змодельовані носіями мови тексти для реалізації конкретної навчальної мети), розроблені саме для молодших школярів. Ще одним чинником на користь використання неавтентичних або частково автентичних текстів при контролі слугує те, що до вимови вчителя молодші школярі вже звикли, і це не буде перешкодою в розумінні тексту при без того емоційно-стресовому контролі.

Повторимо, кількість і зміст цих вправ зумовлені змістом теми, що вивчається. Це зрозуміло, що якщо акцент у темі робився на вивченні граматичного явища, то й у тематичній грі повинні бути вправи, спрямовані на перевірку рівня сформованості граматичної компетентності. Якщо протягом теми переважно вивчали нові лексичні одиниці, то ці некомунікативні вправи будуть спрямовані на контроль за засвоєнням саме цих одиниць. Безумовно, зміст вправ залежить від вимог сучасної типової програми, на яку повинен спиратись учитель ІМ під час розробки комплексної сценарної гри як форми ТК [7].

Результати, які були отримані під час реалізації моделі контролю, вчитель може оцінити за допомогою розроблених еталонно-критеріальних (для оцінювання мовної компетентності) й аналітичних (для оцінювання мовленнєвої компетентності) шкал, а також за допомогою дескриптивної шкали як неформальної оцінки навчальних досягнень учнів початкової школи з ІМ. Після отримання результатів контрольної гри вчитель аналізує їх і визначає, з якими труднощами стикаються учні під час проведення комплексної сценарної гри як форми ТК, які типи завдань були найскладнішими для суб'єктів контролю. Іншими словами, вчитель уявляє рівень навченості кожного учня з ІМ і, таким чином, може планувати подальше навчання ІМ у початкових класах. Крім того, виходячи з отриманого аналізу, вчитель може варіювати елементи контрольної гри, доповнювати їх додатковими ігровими вправами або, навпаки, усунути деякі вправи (кількість некомунікативних вправ, наприклад) відповідно до рівня навченості класу та його особливих характеристик.

**Висновки.** Таким чином, подана модель ґрунтується на основних положеннях концепції особистісно орієнтованого навчання, найвищою цінністю якої є потреби, інтереси, можливості та здібності особистості, що навчається, і системі загальних дидактичних принципів та спеціальних принципів навчання й контролю за учнями початкових класів. Вона розроблена з урахуванням тенденцій оновлення та модернізації змісту освіти, спрямованості на гуманізацію й демократизацію її компонентів. Реалізації суб'єктно-суб'єктних відносин у процесі навчання молодших школярів ІМ, адаптивності й відкритості до змін у рівні навченості кожного учня.

Виявлені нами особливості комплексної сценарної гри як форми ТК рівня сформованості ІКК молодших школярів покладені в основу сценаріїв

контрольних ігор. Вказана вище модель організації ТК навчальних досягнень учнів початкової школи із ІМ засобами дидактичної гри слугуватиме підґрунтям для подальших досліджень і практичних розробок у межах питання ТК. Крім того, перспективами дослідження може бути створення моделей організації підсумкового виду контролю за навчальними досягненнями учнів початкової школи з АМ.

**Список використаної літератури**

1. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гром Екатерина Николаевна. – М., 1999. – 315 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний документ]. – 2006. – 47 с. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/laws/1717.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/1717.doc).
3. Кміть О.В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (2 курс, англ. мова) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кміть Олена Володимирівна. – К., 2000. – 178 с.
4. Маскалюк Л.В. Реалізація мотиваційного компонента контролю англомовної лексичної компетенції молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маскалюк Людмила Валеріанівна. – К., 2010. – С. 89–93.
5. Махновская В.И. Развитие мотивов контрольно-оценочной деятельности в структуре учения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Махновская Валентина Ивановна. – М., 1999. – 168 с.
6. Методичні рекомендації щодо вивчення базових предметів у 2005/2006 навчальному році : інф. зб. – 2005. – № 18. – 21 с.
7. Навчальні програми з іноземних мов : для загальноосвітніх закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 1–4 кл. – К. : Освіта, 2012. – 96 с.
8. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Немов Роберт Семенович. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология. Образование. – С. 173.
9. Паршикова О.О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретично-методологічний аспект) : монографія / Паршикова Олена Олексіївна. – Донецьк : Вебер, 2009. – 296 с.
10. Петрашук О.П. Тестовий контроль як засіб оптимізації управління навчальним процесом з іноземної мови / Петрашук Олена Петрівна // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. КДЛУ. – 2000. – № 2. – С. 234–341.

*Стаття надійшла до редакції 16.08.2013.*

---

Маслиева Е.С. Модель организации тематического контроля за учебными достижениями младших школьников по английскому языку

*В статье рассматриваются этапы и особенности построения модели организации тематического контроля за учебными достижениями младших школьников по иностранному языку с помощью комплексной сценарной игры. Анализируются содержание, структура и последовательность компонентов модели тематического контроля по английскому языку, рассматриваются ее преимущества и недостатки.*

**Ключевые слова:** модель тематического контроля, комплексная сценарная игра, игровые упражнения, учебные достижения младших школьников по иностранному языку.

### **Maslieva E. Progress testing model of junior schoolchildren educational achievements in English**

*This article deals with model formation stages: creation, research, received data extrapolation and experimental testing.*

*Primary school education is fulfilled according to foreign language state program thematic principles and it has a cyclic character. All foreign language communicative competence components are formed within one cycle. Each cycle consists of micro cycles, which are embraced by mutual language and speech material. During the academic year at least seven cycles are recommended to realize as progress testing after each theme learning. At the same time previous research showed that complex scenario game is an optimal form of progress testing. Mentioned above game is considered by us to be a series of drills, embraced by one scenario.*

*In the article particular attention is paid to the problem of scenario game content and structure. The question of text authenticity is also raised in the article, because while choosing texts for tests both command of language and social/cultural knowledge of students should be taken into consideration that is why the texts for young learners' progress testing may not be authentic.*

*The content and quantity of drills, included in the complex scenario game for progress testing, depends on the theme, but, nevertheless, the game structure may be the same: speech drills, that involve students into the game, for testing of reading comprehension level, listening comprehension level testing drills, use –of – language drills (lexical or grammar notions) and at the end of the game there should be drills for testing speaking competence level. Competence level in writing can be tested implicitly, but if it is the purpose of testing there should be some drills aimed to check the students' competence in writing. The article also deals with timing for each drill.*

*The author makes detailed calculations of timing of each model component. Thus, for warming-up and class organization it is decided to assign 5 minutes of academic lesson time. Further, drills for reading competence level testing are calculated to take about 1,5 minutes and approximately 2,2 minutes for drills aimed to check the depth and correctness of competence level in reading. These drills help primary students to realize the progress testing game scenario. Then, it is logical to do drills for listening comprehension level testing. The drill fulfillment takes approximately 3 minutes. It is calculated that for language – in – use testing drills it can be assigned about 9 minutes. The rest of all academic time is assigned to level competence progress testing in different types of speaking – 21 minutes. Speaking is the most time-taking kind of activity, so the scenario game gives time to realize it. It was also calculated that drill instruction reading takes about 4 minutes. So, it amounts 45 minutes integrally.*

*Moreover, different types of assessment scales are analyzed in the article. We consider standard criterion scale (for language competence testing), analytical scale (for speech competence testing) and descriptive scale as informal estimation.*

*Mentioned above features of progress testing scenario game can be put in the scenario development, and the model can be further development ground.*

*Furthermore, the article materials can be used as a basis for the research in the sphere of progress testing in primary school, each teacher can adopt the model content for their class level and students' interests.*

**Key words:** *progress testing model, complex scenario game, game drill, junior schoolchildren educational achievements, assessment scales, level of reading/listening comprehension testing.*

УДК 373.31:004:371.13(045)

О.В. НІКУЛОЧКІНА

## ДЕФІНІЦІЙ ПОНЯТЬ “МУЛЬТИМЕДІА”, “МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ УРОК”, “УРОК З МУЛЬТИМЕДІЙНОЮ ПІДТРИМКОЮ”

*У статті визначено поняття “мультимедіа”, “мультимедійний урок”, “урок з мультимедійною підтримкою”. На підставі аналізу довідкової та психолого-педагогічної літератури подано зіставлення зазначених понять зі спорідненими. Обґрунтовано авторське тлумачення вищезазначених дефініцій.*

**Ключові слова:** сучасний урок, мультимедійні технології, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

Дотепер у педагогічній науці переважає думка, що урок – це форма організації діяльності постійного складу вчителів та учнів у певний відрізок часу за сталим розкладом і, як правило, за єдиною для всіх програмою навчання. У цій формі представлені всі компоненти освітнього процесу: мета, засоби, зміст, методи, дидактичні елементи тощо, зумовлені вимогами до структури, закономірностями й принципами навчання.

Сутність і призначення уроку в процесі навчання як цілісної динамічної системи полягає в колективно-індивідуальній взаємодії вчителя й учнів, у результаті якої відбувається формування й розвиток ключових, предметних і спеціальних компетентностей, засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток здібностей, набуття досвіду особистої діяльності тих, хто навчається, спілкування й відносин, а також удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях і принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання й виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [2]. Одним з головних шляхів реалізації нового змісту початкової освіти є сучасний урок, змодельований на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.

Аналіз педагогічної літератури за значний історичний період засвідчив, що вимоги до уроку на всіх етапах розвитку дидактики піддавались переосмисленню й інтерпретації. У цілому можна виділити три основні блоки вимог: організаційно-педагогічні, загальнодидактичні, аналітичні.

Інформаційне суспільство диктує свої вимоги до організації освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах і в початковій школі зокрема. Якщо в індустріальному суспільстві було важливим засвоїти основи наук, то в інформаційному суспільстві для учнів важливим стає формування вмінь працювати з інформацією: шукати, аналізувати, застосовувати, переструктурувати, зберігати, створювати, тобто володіти інформаційною компетентністю [4]. Ось чому урок не може не змінюватись.

**Мета статті** – на підставі аналізу довідкової, психолого-педагогічної літератури подати авторське визначення понять “мультимедіа”, “мультимедійний урок”, “урок з мультимедійною підтримкою”.

Останнім часом в активному словнику педагогів з’явився термін “мультимедійний урок”. Ця педагогічна категорія є порівняно новою в педагогічній науці та практиці, тому вважаємо за доцільне більш детально розглянути поняття “мультимедіа” й дати визначення дефініціям “мультимедійний урок” і “урок з мультимедійною підтримкою”.

У психолого-педагогічній літературі зазначені поняття з’явилися не давно, хоча все частіше зустрічаємо аналіз їх сутності, спостерігаємо намагання вчених, методистів і вчителів охарактеризувати зміст, визначити структуру, з’ясувати функції, створити організаційно-педагогічні умови впровадження, окреслити напрями ефективної реалізації.

Звернемося до словників.

У педагогічних словниках трактування понять, що висвітлюються, відсутнє.

Словники іншомовних слів дають таке визначення поняття “мультимедіа”: 1) комп’ютерна технологія, яка дає змогу гнучко керувати потоками різноманітної інформації, представленої у вигляді графіків, музики тощо [11, с. 469], а також програми й комп’ютерні засоби, які використовують цю технологію [10, с. 298]; 2) різноманітні засоби передавання інформації [9, с. 655]. Причому “мульти” – перша частина складних слів, що означає: 1) велику кількість предметів, дій, функцій [10, с. 298]; 2) множинність або багатократність чого-небудь [8, с. 702]. Медіа (від англ. medium) – засіб [11, с. 469].

Отже, мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дають змогу користувачу працювати в інтерактивному режимі з різнотипними даними, організованими у вигляді єдиного інформаційного середовища [3].

Під мультимедійною технологією розуміють педагогічну технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей [5].

Зазначимо, що дослідники, оперуючи зазначеними категоріями, співвідносять поняття “мультимедійний урок” з близькоспорідненими, як-от: “комп’ютерний урок”, “урок з мультимедійною підтримкою”, “урок із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій”, “урок із застосуванням технічних засобів навчання”, “урок з використанням педагогічних програмних засобів” тощо. При цьому слід відзначити різний підхід авторів до трактування понять.

Наприклад, Г.О. Аствацатуров вважає, що треба розмежовувати поняття “мультимедійний урок” і “урок з мультимедійною підтримкою”. Науковець наголошує, що мультимедійним слід вважати урок, на якому використовується багатосередовищне висвітлення інформації за допомогою технічних засобів, перш за все, комп’ютера. На уроці з мультимедійною

підтримкою, на думку автора, мультимедіа використовується для посилення навчального ефекту. На такому уроці вчитель залишається одним із головних учасників освітнього процесу, часто й головним джерелом інформації, а мультимедійні технології застосовуються ним для посилення наочності, підключення одночасно декількох каналів висвітлення інформації, більш доступного пояснення навчального матеріалу [1].

Погоджуючись із такою думкою, вважаємо за доцільне викласти своє бачення щодо визначення понять “мультимедійний урок” і “урок з мультимедійною підтримкою”.

Сутність поняття “мультимедійний урок” визначаємо, виходячи з того, що:

- на мультимедійному уроці більшою мірою, ніж на звичайному, виявляється спільна діяльність учителя й учнів;
- такий урок характеризується застосуванням мультимедійних технологій на всіх етапах;
- результативність мультимедійного уроку досягається за рахунок поєднання двох або більше мультимедійних технологій.

*Отже, мультимедійний урок – це форма організації спільної діяльності вчителя й учнів, результативність якої досягається застосуванням декількох мультимедійних технологій у їх доцільному поєднанні на всіх етапах.*

Цілком погоджуємося з висновками науковців стосовно того, що в процесі підготовки й проведення мультимедійного уроку істотно змінюється роль учителя, який виступає, перш за все, організатором, координатором пізнавальної діяльності учнів. Такий урок може зазвучати новими гранями, стати більш привабливим, цікавим, динамічним [1].

Виникає питання про якість мультимедійного уроку, його результативність, необхідність. Урок не повинен перетворюватися в спектакль, розвагу. Відбір засобів мультимедіа має бути доцільним; поєднання ефективності (дієвості) й ефектності (здатності справляти сильне враження) – оптимальним. Користь буде максимальною, якщо учні одержать певний результат, наприклад, унаслідок здійснення самостійної, проектної, дослідницької діяльності.

Прикладом мультимедійного уроку є урок із застосуванням шкільних нетбуків (модель навчання “1 – 1”), які дають змогу інтегрувати мультимедійні технології в освітній процес. Т.О. Пушкарьова наголошує, що створення середовища електронної освіти “1 учень – 1 комп’ютер” сприятиме формуванню в учнів якостей і вмінь ХХІ ст., таких, як “медіаграмотність, критичне мислення, здатність до вирішення творчих завдань, уміння мислити глобально, готовність працювати в команді” [7, с. 9]. На думку американських учителів, перехід до моделі “1 – 1” навряд чи позначиться на поліпшенні освітніх результатів у межах традиційних навчальних дисциплін. Головна мета інша: надати можливість школярам вчитися й жити в середовищі, освоювати культуру, в якій вони опиняться, розпочавши роботу в сучасних корпораціях [12]. Успішна реалізація моделі “1 – 1” вимагає за-

стосовувати комп'ютер як один із основних засобів навчальної діяльності за такими напрямками: нові форми взаємодії вчителя й учнів (що забезпечується можливостями програми "e-learning"), перевірка та оцінювання знань, індивідуалізація й диференціація процесу навчання, різнорівневе навчання, створення учнями власних матеріалів тощо.

Безперечно, мультимедійним уроком слід вважати предмети інформаційного циклу, які проводяться, як правило, в комп'ютерному класі. Зокрема для учнів початкової школи – це новий предмет "Сходинок до інформатики". Він має чітко виражену практичну спрямованість і передбачає постійний доступ учнів до комп'ютерів, мережі Інтернет, наявність спеціалізованих пакетів програм та іншого програмного забезпечення (текстових і графічних редакторів тощо).

На відміну від мультимедійного уроку, урок з мультимедійною підтримкою – явище більш поширене в освітніх закладах України. Поняття "урок з мультимедійною підтримкою" формулюємо, зважаючи на те, що:

- урок до сьогодні залишається однією з головних форм організації освітнього процесу в школах будь-якого типу;
- як правило, на уроці вчитель застосовує певні засоби навчання;
- кожен урок повинен мати освітній результат (навчальний, виховний, розвивальний), тобто навчальний ефект.

*Отже, урок з мультимедійною підтримкою – це форма організації навчального процесу, де епізодично використовуються засоби мультимедіа для посилення навчального ефекту.*

Достатньо часто вчителі на таких уроках застосовують мультимедійні продукти: презентації, виконані в PowerPoint, фрагменти навчально-пізнавальних мультфільмів, науково-популярних фільмів, педагогічних програмних засобів у режимі демонстрації тощо.

Очевидно, що використання засобів мультимедіа на уроці має бути обґрунтованим: тільки в тому випадку, коли це слугує досягненню освітніх цілей уроку; не переважає над сутністю навчального матеріалу, не відволікає, не стає самоціллю, не зменшує значущості того, що повинні засвоїти учні. Наприклад, у процесі вивчення природничих явищ (цвітіння рослин, утворення ярів, боліт, висихання морів тощо), які відбуваються в часі повільно, мультимедійні технології дають змогу прискорити їх; ті, що відбуваються дуже швидко (блискавка, вітер, обертання Землі навколо осі та Сонця тощо), навпаки, уповільнити для більш детального вивчення.

Спонування вчителів до проведення уроків з мультимедійною підтримкою повинно мати організаційне підґрунтя. Важливо, щоб у кожному навчальному закладі було створено медіатеку – колекцію інформаційних ресурсів на всіх видах непаперових носіїв, доступних для користування всім учасникам освітнього процесу. Необхідним є також колективне створення інформаційної електронної бази даних, яка б охоплювала систематизовані матеріали з мережі Інтернет, мультимедійну бібліотеку, результати спільної діяльності учнів у процесі роботи над проектами тощо. І, нарешті, кері-

вники освітніх закладів повинні бути зацікавлені в популяризації та впровадженні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Часто постає запитання: як визначати тип і структуру уроку з мультимедійною підтримкою? Застосування на уроці мультимедійних технологій не змінює ні його тип, ні структуру. Всі етапи уроку зберігаються. Цілком очевидно, що змінними будуть тільки ступінь і час мультимедійної підтримки: від декількох до тридцяти хвилин залежно від мети, місця в системі уроків, призначення, наявності засобів і програмного забезпечення, готовності вчителя до застосування мультимедійних продуктів, рівня розвитку його інформаційної компетентності.

Необхідно усвідомити, що мультимедійні продукти не відповідають за якість і результативність уроку, але сприяють і якості, і результативності, дають змогу урізноманітнити процес сприймання й пошуку інформації, роблять урок більш яскравим і насиченим. Найважливішим у процесі організації уроку був і залишається вчитель. Ось чому, якщо раніше від учителя вимагалось створити оптимальний варіант тільки плану (проекту) майбутнього уроку, то тепер цього вже недостатньо: інколи необхідно здійснювати оптимізацію плану в процесі самого уроку за обставинами, що склалися, реальними умовами, в яких проходить урок.

**Висновки.** Підсумовуючи, вважаємо, що стратегічною метою й результатом навчання є формування особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності. У найголовнішому сенсі бути суб'єктом означає бути господарем власної діяльності, власного життя: визначати цілі, розв'язувати завдання, відповідати за результати. Безперечно, з'ясування дефініцій “мультимедіа”, “мультимедійний урок”, “урок з мультимедійною підтримкою”, а також проведення мультимедійних уроків та уроків з мультимедійною підтримкою сприятиме досягненню цієї мети всіма учасниками освітнього процесу.

#### **Список використаної літератури**

1. Аствацатуров Г.О. Педагогический дизайн мультимедийного урока [Электронный ресурс] / Г.О. Аствацатуров. – Режим доступа: [http://vio.uchim.info/Vio\\_45/cd\\_site/articles/art\\_1\\_2.htm](http://vio.uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm).
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/laws/\\_1717.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/_1717.doc).
3. Мультимедіа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/wiki/index.php/Мультимедіа>.
4. Осмоловская И.М. Проблемы развития дидактики в информационном обществе / И.М. Осмоловская // Инновации в образовании. – 2009. – № 6. – С. 4–19.
5. Пінчук О.П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / О.П. Пінчук. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/170/156>.
6. Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова типових навчальних планів. 1–4 кл. / упор.: Л.Ф. Щербакова, Г.Ф. Древалъ. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 240 с.
7. Пушкарьова Т.О. Деякі аспекти формування інформаційно-комунікаційної компетентності / Т.О. Пушкарьова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 8. – С. 9–11.



8. Большой энциклопедический словарь / ред.: И.К. Лапина, Е.Н. Маталина, Р.Г. Секачев [и др.]. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 1247 с.
9. Новый словарь иностранных слов / глав. ред. В.В. Адамчик. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, 2007. – 1152 с.
10. Семотюк О.П. Сучасний словник іншомовних слів / О.П. Семотюк. – Х. : Ранок, 2007. – 464 с.
11. Сучасний словник іншомовних слів : [близько 20 тис. слів і словосполучень] / укл.: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
12. Уваров А.Ю. На пути к модели 1 – 1. Опыт сравнения российских и американских школ [Электронный ресурс] / А.Ю. Уваров. – Режим доступа: [http://www.relarn.ru/conf/conf2008/section4/4\\_31.html](http://www.relarn.ru/conf/conf2008/section4/4_31.html).

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.*

**Никулочкина Е.В. Дефиниции понятий “мультимедиа”, “мультимедийный урок”, “урок с мультимедийной поддержкой”**

*В статье определены понятия “мультимедиа”, “мультимедийный урок”, “урок с мультимедийной поддержкой”. На основании анализа справочной и психолого-педагогической литературы представлены соотношения указанных понятий с родственными. Обосновано авторское толкование вышеуказанных дефиниций.*

**Ключевые слова:** *современный урок, мультимедийные технологии, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии.*

**Nikulochkina O. The definitions of the terms “multimedia”, “multimedia’s lesson”, “lesson with multimedia’s support”**

*This article is devoted to the definition of the terms “media”, “multimedia’s lesson”, “lessons with multimedia’s support”. Based on analysis of reference and psycho-pedagogical literature the aforementioned correlation with related concepts has been presented. The interpretation of the above grounded definitions has been objected.*

*The author gives the essence of “multimedia’s lesson” to determine, based on the fact that: the multimedia’s lesson with a greater extent than usual, shows cooperation between teacher and students, such a lesson is characterized by the use of multimedia’s technology in all phases; the performance of multimedia’s lesson has been achieved by the combination of two or more media’s technologies. The multimedia’s lesson is a form of joint activity between the teacher and students, whose results has been achieved by using of multiple multimedia’s technologies which they had been combined at all stages.*

*The concept of “lesson with multimedia’s support” has been formulated on the basis that the lesson still remains one of the main forms of educational process in schools of any type, usually the teacher uses certain means of training in the classroom, each lesson should have educational outcomes (academic, educational, developing), in other words learning effect. So, the lesson of multimedia’s support is a form of educational process, where occasionally the multimedia’s means of training has been used for the raising of the learning effect.*

**Key words:** *the modern lesson, multimedia’s technology, informational technologies, informational and communicational technologies.*

**ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті обґрунтовано доцільність формування іміджу сучасного навчального закладу; проаналізовано зарубіжний та вітчизняний досвід науковців, які у своїх працях розглядають шляхи створення й розвитку іміджу, його вплив на встановлення партнерських відносин між школою та місцевою громадою; розкрито зміст та складові іміджу; охарактеризовано важливість його формування для ефективного функціонування закладу освіти; окреслено напрями формування позитивного іміджу навчального закладу для прийняття управлінських рішень щодо створення його конкурентоспроможності.*

**Ключові слова:** формування іміджу, сучасний навчальний заклад, управлінські рішення, конкурентоспроможність.

Формування позитивного іміджу в сучасних соціально-економічних умовах є необхідним для кожного загальноосвітнього навчального закладу будь-якої форми власності. Стійкий позитивний імідж школи сьогодні можна розглядати як важливий результат роботи школи і як додатковий ресурс управління та розвитку освітнього закладу. Школа – це відкрита, пов'язана з багатьма суспільними інститутами соціально-педагогічна система, про яку дедалі частіше говорять як про сферу освітніх послуг. Саме тому керівник має замислюватися над тим, у чому перевага його навчального закладу перед іншими. Створення позитивного іміджу освітньої організації підвищує ефективність її діяльності, надає можливість більш повно задовольнити потреби учнів та їх батьків як споживачів освітніх послуг. Водночас, як свідчить практика управлінської діяльності, керівники здебільшого психологічно не готові до вибору оптимальних шляхів формування позитивного іміджу школи, ефективної презентації себе й закладу освіти. Проте це є потужним резервом у підвищенні конкурентоспроможності та рейтингу серед навчальних закладів, конкуренція між якими зростає щороку.

Найбільша конкуренція існує між комерційними навчальними закладами, що зумовлено наявністю достатньої кількості платоспроможних споживачів освітніх послуг. Однак проблема підвищення конкурентоспроможності є актуальною і для навчальних закладів, що фінансуються з державного бюджету. Таким чином, освітні організації всіх типів і форм власності змушені докладати чимало зусиль, аби залучити до своїх стін нових учнів. З огляду на це керівним кадрам необхідно вживати управлінських дій щодо створення та підтримки привабливого іміджу закладу освіти.

Під іміджем навчального закладу ми розуміємо емоційно забарвлений образ, що утворився в масовій свідомості і визначається співвідношенням між різними аспектами його діяльності та транслюється в зовнішнє середовище. Формування іміджу – це процес, протягом якого моделюється образ навчального закладу на основі наявних ресурсів. Метою його створення є підвищення конкурентоспроможності, залучення інвестицій, установалення та розширення партнерських зв'язків.

Теорія іміджу з'явилась у 60-ті рр. ХХ ст. на Заході. Суть теорії, обгрунтованої визнаним фахівцем реклами Д. Огілві, полягає в тому, що для успішної реалізації товару значно важливіше створювати у свідомості споживача позитивний образ певного товару, аніж надавати інформацію про окремі специфічні його властивості [7]. У 70-х рр. ХХ ст. теорія іміджу трансформувалася в теорію бренд-іміджу, тобто створення образу не просто окремих товарів, а цілих їх груп або товарних сімейств, об'єднаних певним товарним знаком. Цю теорію було покладено в основу технології брендингу [5]. Незважаючи на те, що проблема формування іміджу існувала завжди, до середини 1980-х рр. у вітчизняній літературі їй приділялося недостатньо уваги, тому що цей феномен вважали механізмом насадження стереотипів західного способу життя.

Проблеми іміджу в широкому розумінні цього слова виступають предметом дослідження зарубіжних (Л. Браун, П. Берд) та вітчизняних учених (А. Панасюк, А. Пелих, Т. Кизилова). Імідж керівника розглядають А. Єропкина, Н. Сідорова; імідж лідера – Є. Єгорова; імідж як складову особистісної культури – І. Криксунова, В. Шепель.

Останніми роками активізувалась увага до питань іміджу в педагогіці. Так, М. Борисенко, Н. Голота, Н. Казакова, Л. Карамушка, М. Левіт, О. Павленко, В. Шепель у своїх працях розглядають шляхи створення та розвитку іміджу, його вплив на встановлення партнерських відносин між школою та місцевою громадою. Проблеми взаємозалежності управління й іміджу відображено в працях Б. Андрюшкіна, Р. Гріфінв, О. Ільїна, С. Скібинського, З. Старобинського, Ф. Хміля, В. Яцури. Питання формування позитивного іміджу організації набуло свого відображення в дослідженнях Л. Брауна, О. Кудінова, Г. Почепцова. Загальні психологічні основи іміджу навчальних закладів розглядали Л. Алексєєва, О. Бандурка, А. Громова, О. Землянська, В. Шпалінський.

Аналіз літератури з окресленої проблематики свідчить про актуальність упровадження іміджевої політики в закладах освіти та необхідність підготовки керівників до цілеспрямованої роботи щодо створення та розвитку іміджу школи.

**Метою статті** є розкриття доцільності формування іміджу сучасного навчального закладу.

Навчальний заклад – це відкрита соціально-педагогічна система, що взаємодіє з багатьма соціальними інститутами. Проблема його зовнішньої презентації існувала завжди, але в сучасних соціокультурних умовах вона виявляється більш чітко. Пов'язано це, на наш погляд, по-перше, із процесами становлення й розвитку різних типів і видів закладів освіти – державних і недержавних, що мають різні напрями діяльності. По-друге, проблема зовнішньої презентації освітньої установи зумовлена скороченням чисельності учнів. По-третє, дослідження вчених свідчать, що мета, зміст, результати інноваційних процесів не завжди зрозумілі потенційним споживачам освітніх послуг, очікування яких сформовані на основі загального уявлення про навчальний заклад і можуть не відповідати реальності.

У зв'язку із цим необхідність формування іміджу освітньої установи визначається:

- складною демографічною ситуацією;
- диференціацією та варіативністю системи освіти;
- складністю вибору напрямів і перспектив самовизначення учнів;
- численними запитами соціальної практики;
- потребою освітньої й управлінської практики у формуванні уявлень про навчальний заклад;
- наявністю досвіду роботи освітніх установ у цій галузі[3].

Тобто створення іміджу навчального закладу є важливою управлінською проблемою.

Прагнення школи конкурувати на основі високих показників зовнішнього незалежного оцінювання або на кількості переможців в олімпіадах є невиправданим, оскільки не всі батьки зорієнтовані тільки на результат навчання. Більшість із них приділяють увагу сприятливому психологічному середовищу в школі, комфортним умовам навчання, наявності системи додаткового навчання, різноманітності дозвілля дітей, бажанню дитини навчатися саме в цій школі, класі тощо [4].

Поняття іміджу навчального закладу включає дві складові:

- інформаційну, що являє собою образ організації, який існує у свідомості населення;
- оціночну, що відображає думку населення щодо діяльності навчального закладу.

Створенню іміджу школи як чинника психологічного впливу на цільові групи соціуму сприятиме:

- вивчення суспільної думки в межах закладу з метою з'ясування задоволеності школою вчителів, учнів, батьків;
- поширення новин, пов'язаних з розвитком інноваційних процесів: розробки, втілення й використання педагогічних нововведень (інноваційні процеси можуть виступати як характеристика життєдіяльності школи і як перевага цієї школи перед іншими);
- висвітлення важливих подій у житті навчального закладу;
- розробка інформаційного матеріалу, що має бути доступним, зрозумілим, відображати позитивні зміни в шкільному житті, демонструвати досягнення школи.

Аналіз технологій формування іміджу організації, розроблених різними авторами (Л. Даниленко, М. Піскунов, М. Самохін та ін.), дає підстави вважати, що алгоритм створення передбачає:

- вивчення уявлень про школу в цільових групах;
- виявлення актуальних проблем і очікувань;
- конструювання іміджу, розробку стратегії формування іміджу;
- безпосереднє формування іміджу;
- контроль за проміжними результатами, коригування;
- моніторинг сформованого іміджу.

С. Сушко у роботі “Сучасна модель управління гімназією” виділяє такі напрями формування позитивного іміджу закладу освіти:

- “внутрішній” – у процесі формування творчого середовища та соціально-психологічного настрою в колективі (обґрунтування та впровадження інноваційних підходів до діяльності членів адміністрації, учителів, учнів; формування творчої “управлінської команди”, налагодження оптимальних міжособистісних стосунків у колективі, становлення “духу” навчального закладу, почуття патріотизму у вчителів та учнів);

- “зовнішній” – при взаємодії закладу освіти із соціальним середовищем, передусім у місті, районі, області (розробка символіки, атрибутики, форми одягу, бланків, грамот, перехід з одного ступеня навчання на інший; оформлення приміщення, підготовка ділових паперів, інформаційних проектів, буклетів, презентацій навчального закладу, розробка проекту його розвитку) [6].

Крім того, С. Сушко окреслює такі етапи формування позитивного іміджу навчального закладу.

Початковий імідж (створення особистого іміджу керівника, власної концепції закладу освіти, що приваблювала б новизною та актуальністю; робота з кадрами, добір їх і розстановка; укладання угод із ВНЗ, створення оптимальних умов, котрі забезпечували б універсальність та елітарність освіти).

Прогресуючий імідж (заходи щодо створення реклами через засоби масової інформації).

Сталий імідж (стійка позитивна суспільна думка, сформована за допомогою фактичних даних за підсумками високих результатів навчання; акредитація чи ліцензування державної програми; загальноновизнана популярність) [6].

Є. Зуєва у своїх дослідженнях визначає, що складовими позитивного іміджу навчального закладу є:

- наявність довгострокової освітньої стратегії;
- сприятливий морально-психологічний клімат у колективі;
- захоплений, небайдужий, професійний педагогічний колектив;
- наявність об’єднаного дитячого колективу та його керівних органів;
- постійний саморозвиток колективу, об’єднання спільною справою дитячого, батьківського і вчительського колективів;
- наявність яскравої зовнішньої атрибутики (девіз, прапор, елементи форми в одязі, власний сайт тощо) [1].

Є. Зуєва виокремлює постійні й змінні складники позитивного іміджу школи. До постійних належать: чітке визначення педагогічним колективом місії та концепції освітнього закладу; оптимістичний настрій і доброзичливий мікроклімат у вчительському та дитячому колективах; педагогічна, соціальна й управлінська компетентність співробітників; сформований образ керівника-професіонала-лідера, здатного надихнути колектив на досягнення високої мети; ефективна організаційна культура школи (колективні норми, цінності, філософія управління, погляди, відносини); якість освітніх

послуг; наявність і функціонування дитячих громадських організацій; зв'язки школи з різними соціальними інститутами, ВНЗ; внесок навчального закладу в розвиток освітньої підготовки учнів, їхньої вихованості, психічних функцій, творчих здібностей, формування здорового способу життя; турбота адміністрації про надання своєчасної актуальної психологічної допомоги окремим учасникам освітнього процесу; наявність яскравої зовнішньої символіки. До змінних належать: зміст місії та пріоритети навчального закладу; види освітніх послуг; матеріальна база закладу [1].

Отже, завданням керівника освітньої установи є визначення змісту внутрішнього й зовнішнього іміджу школи, вироблення стратегії формування та ретельне планування роботи на кожному етапі створення іміджу закладу: початковому; активного формування; підтримки, коригування й оновлення.

Зокрема, необхідними є:

- аналіз зовнішнього середовища; виділення цільової групи;
- аналіз зовнішніх ресурсів; визначення завдань та їх класифікація;
- мотивація учасників проекту;
- виявлення співвідношення між складовими іміджу;
- визначення принципів формування іміджу;
- розробка технології формування кожної складової іміджу;
- аналіз відповідності отриманого іміджу очікуваному результату.

Важливо розуміти, що імідж освітньої установи як позитивний образ може бути сформований лише у випадку надання якісних послуг споживачу.

З іншого боку, сформований позитивний імідж навчального закладу допоможе вирішити низку завдань, а саме:

- збільшити привабливість школи для батьків, учнів і персоналу;
- підвищити ефективність заходів з інформування населення про нові освітні послуги;
- полегшити впровадження нових освітніх послуг;
- підвищити рівень організаційної культури школи;
- поліпшити соціально-психологічний мікроклімат у шкільному колективі.

Як наслідок, створений сприятливий імідж освітнього закладу може стати своєрідним показником рівня розвитку всього закладу, свідченням зрілості і професіоналізму всього колективу, високого рівня та креативності методичної роботи в школі.

**Висновки.** Підсумовуючи, можна зробити висновок, що сучасні навчальні заклади мають бути конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг. Саме імідж є тим засобом, що дає змогу зробити результат діяльності закладу відкритим і привабливим для цільових аудиторій. Імідж навчального закладу є складним утворенням і формується упродовж тривалого часу, зокрема через поширення інформації про якість освітніх послуг.

Напрямами подальших досліджень може бути розробка технологій формування внутрішнього і зовнішнього іміджу навчальних закладів різних типів.

**Список використаних джерел**

1. Зуева Е.И. Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения / Е.И. Зуева. – М. : Мысль, 2001. – 107 с.
2. Имидж корпорации. Как нравиться людям / [составитель Шепель В.М.]. – М. : Народное образование, 2002. – 402 с.
3. Лазаренко И.Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество [Электронный ресурс] / И. Р. Лазаренко // Педагог. – 2000. – № 9. – Режим доступа: [http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_9/stat8.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_9/stat8.html). – Название с экрана.
4. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования / М.С. Пискунов // Мониторинг и стандарты в образовании. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
5. Рожков И.Я. Международное рекламное дело / И.Я. Рожков. – М. : Банки и биржи : ЮНИТИ, 1994. – 175 с.
6. Сушко С. Сучасна модель управління гімназією / С. Сушко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 3. – С. 85–100.
7. Феофанов О.А. США: реклама и общество / О.А. Феофанов. – М. : Мысль, 1974. – 107 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.07.2013.*

**Одайник С.Ф. Формирование имиджа современного учебного заведения**

*В статье обоснована целесообразность формирования имиджа современного учебного заведения; проанализирован зарубежный и отечественный опыт ученых, которые в своих трудах рассматривают пути создания и развития имиджа, его влияние на установление партнерских отношений между школой и городской общественностью; раскрыто содержание и составляющие имиджа; охарактеризована актуальность его формирования для эффективного функционирования учебного заведения, изложены направления формирования позитивного имиджа учебного заведения для принятия управленческих решений по созданию его конкурентоспособности.*

**Ключевые слова:** *формирования имиджа, современное учебное заведение, управленческие решения, конкурентоспособность.*

**Odainyk S. Forming of image of contemporary educational establishment**

*The article is grounded the appropriateness of forming of image of contemporary educational establishment; it is analyzed foreign and native experience of scientists, who had examined the ways of creation and development of image in their manuscripts, its influence on establishment of partners' relationships between school and local community; it is exposed the content and the components of image. It is proved practical need of its forming by the way of description of social, pedagogical, psychological criteria of external and internal influence on quality of functioning of educational establishment.*

*It is characterized the directions of forming of positive image, the base of those are managing actions of managers of educational establishment: the first one is in the process of creation of creative environment, social and psychological atmosphere in the collective; the second one is during interaction of establishment of education and social environment. It is defined the stages of creation of image: primary; active forming; support, correction and renewal, and also it is determined the tasks, that are standing before manager of school concerning content and strategy of image policy.*

*Image of educational establishment is considered as one of the criteria of effectiveness of educational activity of school as social and pedagogical system, indicator of level of its development, maturity and professional skills of the whole collective, high stage of creativeness of methodological work.*

**Key words:** *forming of image, contemporary educational establishment, managers' decisions, compatibility.*

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкрито проблему підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності; уточнено поняття “інтерактивні методи”; визначено види інтерактивних методів, які доцільно використовувати в процесі підготовки до управлінської діяльності.*

**Ключові слова:** підготовка, майбутні вихователі, управлінська діяльність, інтерактивні методи.

Професійна підготовка майбутніх вихователів зумовлена сучасними соціальними та економічними реаліями, зміною мети освіти та оновленням її змісту. Якість професійної підготовки майбутніх вихователів визначається державним стандартом освітньо-кваліфікаційного рівня за спеціальностями 5.01010101, 6.010101 та 7.01010101 “Дошкільна освіта” напряму 0101 “Педагогічна освіта”, про що свідчить розширення професійних компетенції вихователя та орієнтація на нові тенденції розвитку освіти в Україні. Майбутня професійна діяльність вихователя висуває високі вимоги до фахового рівня та особистісних якостей.

Підвищений інтерес до покращення процесу підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності обумовлено Законом України “Про дошкільну освіту”, в якому зазначено, що особа, яка має вищу освіту не нижчу від освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст”, стаж роботи у галузі дошкільної освіти не менше як три роки, а також організаційні здібності, може призначатися керівником дошкільного навчального закладу (ДНЗ) [2], а отже, кожен студент, який здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень, повинен мати знання, вміння та навички управління ДНЗ. Нова система дошкільної освіти, що зароджується, вимагає нових підходів як до підготовки майбутніх вихователів взагалі, так до управлінської діяльності зокрема.

Проблемам професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти, формуванню особистості педагога, використанню інноваційних підходів у його професійному становленні присвячені праці К. Волинець, Л. Зданевич, Ю. Косенко, Н. Лисенко, Л. Машкіної, Н. Ничкало, Л. Пісоцької, С. Сисоєвої, Т. Слободянюк та ін. Попри певні досягнення в цій галузі проблема використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів займає й досі маргінальну позицію, що істотно обмежує напрацювання у сфері підготовки майбутніх управлінців.

**Мета статті** полягає в розкритті проблеми використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх вихователів до управлінської діяльності.

Зміна соціальної орієнтації в будь-який історичний період неодмінно супроводжується реформуванням освітньо-виховної системи, системи під-



готовки кадрів. Саме на цьому наголошено в Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі “Вчитель”.

У зв’язку із цим є правомірним констатувати необхідність професійної підготовки до управління ДНЗ. Це підвищить рівень професійної діяльності майбутніх вихователів, що значною мірою вирішить кризову ситуацію в системі внутрішнього управління, пов’язану з вимогами сучасної дійсності в докорінному перетворенні всієї системи дошкільної освіти. Сучасний дошкільний навчальний заклад потребує від майбутнього керівника вміння володіти собою, вселяти довіру до себе, володіти основами маркетингу, менеджменту та психології управління тощо.

М. Вудкок та Д. Френсіс виокремлюють одинадцять якостей, якими повинен володіти сучасний керівник, зокрема: здатність управляти собою; наявність розумних особистих цілей; чіткі особисті цілі; прагнення до особистого зростання й розвитку; вміння вирішувати проблеми; винахідливість і здатність до інновацій; здатність впливати на оточення; знання сучасних теорій управління; здатність керувати; здібності до навчання підлеглих; здібності до формування та розвитку ефективних робочих груп [7].

Констатуємо той факт, що для підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності необхідно впроваджувати інтерактивні методи підготовки, які сприятимуть розвитку провідних якостей, необхідних для майбутньої управлінської діяльності у ДНЗ.

О. Пометун розглядає інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх його членів [2]. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, а і як засіб посилення виховних впливів.

Інтерактивне навчання – це різновид взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання у ВНЗ передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації тощо. Воно сприяє формуванню управлінських умінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу майбутньому вихователю стати авторитетним наставником колективу. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати й аналізувати рішення.

Будь-який метод, як стверджує Г. Беленька, який використовується в навчальному процесі, можна зробити більш інтерактивним, дібравши для нього відповідний прийом (або ряд прийомів), що стимулює активність студентської аудиторії та допомагає зробити взаємодію суб'єктів навчальної діяльності відкритішою, а, отже, і конструктивною. Ці прийоми можуть бути універсальними, спільними для більшості предметів психолого-педагогічного циклу, а можуть бути й суто індивідуальними, притаманними певному конкретному предмету (навчальній дисципліні) [1, с. 27].

Відтак, проблемність у навчанні, як переконує педагогічний досвід і спеціальні дослідження, – важливий засіб розвитку самостійності та пізнавальної активності студентів, їх творчого ставлення до оволодіння майбутньою професією в процесі навчання й виховання. Проблемність – важливий структурний елемент розвивального навчання. Її головна функція – розвиток творчих можливостей особистості майбутнього керівника [6, с. 221].

Проблемне навчання в процесі підготовки студентів до управлінської діяльності, а отже, формування управлінських умінь і навичок можна подати такими етапами діяльності суб'єктів навчального процесу: організація проблемних ситуацій, які можуть виникнути в процесі організації діяльності ДНЗ (прийняття рішень для ефективної роботи, прогнозування діяльності ДНЗ на майбутнє, мотивування колективу, усунення недоліків під час адаптації молодих фахівців тощо), конфліктних ситуацій між співробітниками ДНЗ; формулювання проблеми; індивідуального або групового вирішення проблеми суб'єктами навчально-виховного процесу; перевірка, тлумачення й систематизація одержаної інформації; використання засвоєних знань у теоретичній та практичній діяльності керівника ДНЗ.

Під час проблемного навчання педагог не дає готових знань, а організовує їх пошук студентами шляхом спостереження за діяльністю керівника ДНЗ, аналізу фактів, активної розумової діяльності. Процес навчання, навчально-пізнавальна діяльність уподібнюються науковому пошуку й характеризуються такими поняттями: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби вирішення, експеримент, результати пошуку тощо [4, с. 203].

Цінність проблемного навчання полягає в розвитку аналітичних здібностей, умінь приймати правильні рішення в різних ситуаціях. Він допомагає набути досвіду управлінської діяльності, виробити практичні управлінські вміння, сформувати особистість майбутнього керівника.

Досвід упровадження активних та інтерактивних форм і методів навчання показує, що їх елементи використовуються також у традиційних формах, розвиваються й модифікуються, враховуючи специфіку навчальних закладів, досвід педагогів. Під час різних форм викладач використовує прийоми групової роботи, щоб мобілізувати знання студентів, вчити вносити їх у груповий зміст, включати кожного до пошуку та вибору рішень, розвивати комунікативні здібності й практичні навички. Розглянемо детальніше деякі з них.

Інтерактивний метод “Акваріум” передбачає поділ на 2–3 підгрупи, залежно від кількості учасників заняття. Одна з груп розташовується в

центрі аудиторії, утворивши внутрішнє коло. Учасники цієї підгрупи дискутують з приводу першої проблемної ситуації й пропонують своє рішення. Коли ця група займає своє місце серед інших учасників, останні мають змогу долучитися до подальшого аналізу ситуації. Для аналізу наступної проблеми місце в “акваріумі” займає інша підгрупа, і так обговорюють усі питання, винесені на це заняття. Різновидом методу “акваріум”, коли одночасно працює дві групи, які порівнюють свої результати, є метод “Паралель” [3, с. 30]. При використанні цього методу учасники включаються в процес навчання, вчатья висловлювати лаконічно свою думку, брати персональну відповідальність за свої відповіді.

В основі заняття інтерактивного методу “Аукціон” – ігрові прийоми: привітання, актуалізація основних аспектів теми, пов’язана зі специфікою предметів для продажу, “продаж” цих предметів (забезпечення ланцюга відповідей і нових запитань – дедалі складніших). Доповнюють ці прийоми музичні паузи, коментарі та підсумки [3, с. 35].

Слухачі поділяються на підгрупи, які опрацьовують одну проблему, при використанні методу “Зигзаг”. Вони можуть обмінюватися міркуваннями між членами підгруп. Після виступу лідерів груп слухачі виробляють спільні рішення, підбивають підсумки роботи [3, с. 27]. Використання цього методу дає змогу розвивати навички спілкування в групі, вміння висловлюватись, критично мислити, переконувати, вести дискусію, сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню навчального матеріалу чи проблеми з метою його осмислення, закріплення й засвоєння. Цей метод передбачає обговорення в малих групах питання сутності управлінських рішень, етапів та умов їх прийняття, факторів, що впливають на процес прийняття управлінських рішень, а також колективних методів прийняття рішень.

Цікавим видом заняття є використання елементів гри “Хокей”, коли слухачі виконують завдання, змагаючись за принципом командної естафети. Запитання для команд заносяться на кружечки (шайби) різного кольору. У разі неправильних відповідей нападників їх підстраховують захисники й воротар. Ведучі заняття виступають у ролі арбітрів [4, с. 29]. Цей метод впливає на розвиток критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми, дає змогу виховувати в студентів вміння вислуховувати інших, лаконічно формулювати свою думку, бажання ділитися своїми думками тощо.

Використання інтерактивних форм та методів у процесі підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності є потужним стимулом для того, щоб звернутися до теоретичних джерел, осмислити власну діяльність, виокремити найбільш важливі напрями діяльності та здобутки. Виконуючи обов’язки керівника, студент розвиває додаткову відповідальність за себе, свої вчинки, здійснює позитивний вплив на поведінку інших. Студенти-керівники – це переважно неординарні особистості, люди з широким кругозором, здатні швидко приймати адекватні рішення в ситуаціях.

Зокрема, інтерактивні методи дають змогу створити умови для активної пізнавальної діяльності кожного студента; підвищити рівень мотивації, активності й творчості; сприяти встановленню відносин співробітництва між студентами; сформувати організаторські здібності та навички спілкування; виробляти вміння приймати нестандартні рішення; аналізувати й оцінювати свої дії, рівень власної компетентності; набагато краще запам'ятовувати матеріал.

Такі методи роботи цікаві для викладачів та студентів, вони вносять в освітній процес свіжі думки, нові ідеї, сприяють згуртуванню колективу, мають значні переваги перед традиційними формами роботи. Їхня оригінальність, новизна викликають інтерес, використання інтерактивних методів допомагає зняти суб'єктивні бар'єри в спілкуванні (побоювання помилитися, прийняти неправильне рішення тощо). Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь і за своєю сутністю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість інтерактивні форми орієнтовані на запитання й пошук відповіді. Вони охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної й інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії.

**Висновки.** Таким чином, дослідження проблеми переконує в тому, що використання інтерактивних форм та методів у підготовці майбутніх вихователів до управлінської діяльності доцільно. Застосування перелічених методів дасть змогу сформувати професійні компетенції у сфері прийняття управлінських рішень. Інтерактивні методи дають змогу стимулювати процеси набуття професійної компетентності майбутніх керівників, змінюють професійно-особистісну позицію студента, санкціонують стабільне професійне зростання особистості, забезпечують відповідність сучасним вимогам суспільства до керівних кадрів. Окрім результативності, ці методи характеризуються гнучкістю та ефективністю поєднання з традиційними формами й методами навчання.

#### **Список використаної літератури**

1. Беленька Г.В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі : на матеріалі курсу “Методика ознайомлення дошкільників з природою” / Г.В. Беленька. – К. : Логос, 2003. – 118 с.
2. Закон України “Про дошкільну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л.В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : АСК, 2004. – 192 с.
4. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва. – К. : ЕКМО, 2011. – 320 с.
5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
7. Woodcock M. Liberated Manager. For head-practice / M. Woodcock, D. Francis. – М. : The Case, 1991. – 320 р.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2013.*

---

**Онофрийчук Л.О. Интерактивные методы в подготовке будущих воспитателей к управленческой деятельности**

*В статье раскрывается проблема подготовки будущих воспитателей к управленческой деятельности; уточняется понятие “интерактивные методы”; определяются виды интерактивных методов, которые целесообразно использовать в процессе подготовки к управленческой деятельности.*

**Ключевые слова:** подготовка, будущие воспитатели, управленческая деятельность, интерактивные методы.

**Onofriychuk L. The interactive teaching methods as a condition of the preparing future teachers to management activity**

*The article reveals the problem of training future educators to management, clarifies the concept of “interactive methods” defined types of interactive methods that should be used in preparation for management. The value of problem-based learning is the development of analytical skills, ability to make the right decisions in different situations and helps to get the experience of management, the development of practical management skills for the formation of a future leader. Interactive methods allow you to create conditions for active cognitive performance of each student, to raise the level of motivation, activity and creativity, promote the establishment of cooperative relationships between the students, to form organizational skills and communication skills to develop the ability to make non-standard solutions, analyze and evaluate their actions, the level of competence; to remember the material much better.*

**Key words:** education, future teachers, management activities, interactive methods.

## ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ ЯК ЗАСІБ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

*У статті розглянуто позиції науковців Німеччини щодо підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи з педагогічно занедбаними підлітками. Висвітлено засоби формування в студентів критичного мислення, толерантності, вмінь виявляти рівень педагогічної занедбаності учнів.*

**Ключові слова:** педагогічна занедбаність підлітків, критичне мислення в майбутніх учителів-філологів.

Сьогодні є важливим забезпечення підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбаними підлітками, що зумовлює необхідність формування в них критичного мислення, розширення системи практичних умінь з розробки оптимальних засобів подолання проблем, пов'язаних з педагогічною занедбаністю. Розв'язання цього питання дає змогу виконувати такі важливі практичні завдання, як формування соціальної компетентності учнів, культури спілкування, духовних цінностей.

Аналіз наукових джерел свідчить, що науковці, розглядаючи проблему підготовки майбутніх учителів в університетах Німеччини до роботи з педагогічно занедбаними підлітками, приділяють увагу: соціальним аспектам педагогічної занедбаності (Х. Блюмл, С. Лілліг, Т. Мейсен, Р. Мюллер), засоби діагностики педагогічної занедбаності учнів (Х. Кіндлер, Л. Шонекер). Слід підкреслити, що одним з найважливіших видів організації професійної підготовки вчителів-філологів у Німеччині є їх залучення до виконання різних завдань, котрі мають на меті активізацію критичного мислення особистості (Х. Астлайтнер, Б. Краак, О. Крузе). Саме формування критичного мислення дослідники Німеччини розглядають як суттєвий фактор підготовки майбутніх педагогів до подолання й запобігання занедбаності підлітків.

Слід зазначити, що окреслена проблема потребує більш детального висвітлення.

**Метою статті** є висвітлення засобів професійної підготовки в Німеччині майбутнього вчителя-філолога, що допомагають на основі самостійного аналізу визначати рівень педагогічної занедбаності в підлітків і фактори ризику її виникнення.

Науковці [1–7] підкреслюють, що майбутні вчителі мали на основі самостійного аналізу наукових джерел, а також проведених спостережень за певною групою підлітків розкрити сутність педагогічної занедбаності та дотичних до цього терміна понять, визначити ризик поглиблення педагогічної занедбаності в підлітків, дослідити, як оцінюють учителі-практики педагогічну занедбаність та питому вагу кожного фактора, що її спричинює.

Наприклад, на основі вивчення праць науковців студенти мали визначити сутність понять “зневага”, “занедбаність”, “бездоглядність”, “ризик добробуту”, показати те, чим вони відрізняються, які принципово важливі концепти перебувають у полі їх смислового перекриття. Після такої пропедевтичної роботи студенти на семінарських заняттях мали обговорити питання:

1. Якими є найбільш вживані визначення занедбаності в науці та в професійних колах?

2. Наскільки є значущою відмінність між цими термінами і, виходячи із цього, реакція на ці явища?

3. Як взаємопов’язані окреслені поняття?

4. Де закінчується занедбаність і починаються загроза для підлітка?

Пропонувалося завдання, котре передбачало розробку прийомів діагностики батьківської поведінки. Так, як наголошують науковці (В. Мюндер, Б. Мютке, Д. Нюскен), оскільки існує проблематична батьківська поведінка, яка не відповідає умовам добробуту дитини, призводить до її занедбаності, є доцільним розробити шкали вимірювання поведінки батьків та їхнього ставлення до дітей. Студентам пропонується створити анкети й передбачити можливості аналізу диференційованої та достовірної інформації стосовно ризику благополуччя дитини. Майбутні вчителі мають так скласти анкету, щоб вона демонструвала вагомі докази; при цьому показники мають слугувати для розпізнавання ризиків.

Й. Мюндер, Д. Нюскен наголошують на тому, що нехтування є найбільш поширеною формою ризику добробуту підлітка, насильство має місце після виявлення зневаги, і далі зневазі, порівняно з іншими формами ризику добробуту, приділяється найменше наукової уваги. Саме тому студенти мають вивчити програми профілактики, які починаються відразу після народження дитини, й інструменти скринінгу, що спрямовані на раннє виявлення педагогічної занедбаності.

Іншим завданням, що пропонувалося студентам, була розробка педагогічних засобів підтримки уваги дорослих людей у напрямі подолання педагогічної занедбаності дітей і підлітків. Майбутні педагоги мали довести, що, незважаючи на те, що здається привабливим підвести межу, яка б засвідчила, наприклад, що “дистанційна” або “непереконлива” допомога – це терпимо, тобто не потрібно активізувати зусилля втручання, але все ж таки є актуальним втручатися різним службам із захисту дітей та підлітків для запобігання негативному впливу на їхній розвиток. Це пов’язано з тим, що ніхто не може вирішити, яким чином буде розвиватися дитина, і чи не з’являться довгострокові негативні наслідки в майбутньому житті тієї педагогічної занедбаності, яка мала місце в дитинстві та отрочстві людини.

Студенти розкривали також сутність понять “сприйняття ризику” (що передбачає скоріше інтуїтивні процеси визначення небезпеки для повноцінного розвитку підлітка) та “моніторинг ризику” (котрий означає безперервні процеси діагностики можливості небезпеки заради її запобігання).

Як відомо, раннє й надійне виявлення занедбаних дітей у дитячому садку має вирішальне значення для подальшого розвитку цих дітей. Оскільки занедбаність у більшості випадків залежить від багатьох факторів, це не просто визначити, чи є занедбаність у дитини і якою мірою. Майбутні вчителі мали запропонувати комплекти діагностичних методів виявлення занедбаності в дошкільників.

Крім цього, студенти мали довести, що психічний стан батьків можна розглядати як причину виникнення зневаги та занедбаності підлітків.

Наступне питання, яке студенти досліджували з обговоренням на семінарах, полягало в тому, що можна вважати формою недбалості в батьківському піклуванні і де розпочинається неприйнятна занедбаність.

У цілому студенти вивчали за науковими джерелами категорії зневаги, які були неприйнятні для опитаних учителів. З 23% згадувань основною відповіддю була та, що стосувалася фізичних умов зневаги. Когнітивні або освітні зневаги мали місце в 13,9% відповідей. Фізичне або емоційне насильство (оцінене як неприйнятне) – в 11,6% відповідей. У 7,4% випадків психосоціальні й аномалії розвитку були також визначені як неприйнятні. Щодо емоційної зневаги висловилися 5,1%, 4,9%; щодо недостатнього контролю й сексуального насильства – 0,6%. На основі аналізу цих результатів майбутні педагоги мали сформулювати висновки стосовно того, які фактори спричинюють зневагу як передумову педагогічної занедбаності особистості.

Вони мали висловитися “за” чи “проти” позиції вчителів-практиків, котрі оцінюють:

- як прийнятне – відсутність особистої гігієни (у тому числі сильно забруднений одяг), медичної допомоги (про це було згадано у 56% відповідей);

- як неприйнятне й неприпустиме – нестачу продуктів харчування (недоїдання, недостатнє харчування, постійний голод), що було окреслено 36% вчителів;

- як неприйнятне – те, що хворі діти відвідують навчальні заклади (6%);

- як неприпустиме – відсутність батьківського виховання (23%);

- як неприпустиме – фізичний або емоційний тип жорстокого поводження (48% відповідей).

Студенти аналізували ситуацію, відповідно до якої грубий тон вчителя вчителі вважали цілком прийнятним. Майбутні вчителі мали визначити, наскільки цей винятковий тип поведінки можна вважати припустимим, чи насправді цей тип мови взагалі можна розглядати припустимим у вихованні (“чи є грубий тон припустимим, якщо немає побиття дитини”). На основі отриманих даних студенти формулювали сутність педагогічної занедбаності, називали її провідні характеристики та відрізняли від жорстокого поводження з дітьми та підлітками.

Науковці зазначають, що вчителі в ході діагностики педагогічної занедбаності в полі зору тримають коефіцієнт інтенсивності й частоти вияв-



лення певних порушень з боку батьків. Наприклад, одиничні випадки нехтування своїми обов'язками з показником низької інтенсивності були оцінені як прийнятні. Усупереч цьому зневажливе ставлення, що ставить під загрозу здоров'я дитини за частотою інтенсивності, розглядається як неприпустиме. Те саме мало місце в конкретних галузях. Повна відсутність особистої гігієни, а також відсутність достатнього харчування не є можливими, але низький рівень гігієни та неправильне харчування можна вважати прийнятими. Студенти мали прокоментувати таку позицію вчителів-практиків і запропонувати власний варіант оцінки нехтування батьками своїми обов'язками як передумови педагогічної занедбаності дітей.

Студенти вивчали також виявлення батьками когнітивної або освітньої зневаги. Неприпустимими в 19% відповідей учителів вважались випадки виявлення ненадійності з боку батьків. До цієї категорії були зараховані ті з них, хто, наприклад, неодноразово "забував" дитину в дитячому садку чи в школі.

Аналізувалась майбутніми вчителями-філологами й ситуація, коли батьки уникають контакту з учителями. Дослідження студентами відповідей учителів-практиків показало, що в 13% випадках це є неприпустимим. Студенти мали висловити своє ставлення до цієї проблеми.

Глибокому осмисленню й оцінюванню підлягали також надмірні вимоги батьків до дітей. Студенти мали визначити, наскільки те, що діти зарано несуть відповідальність за молодших братів і сестер або йдуть самі до дитячого садочка, школи чи додому, є причиною виникнення або, навпаки, запобігання педагогічній занедбаності.

Критично осмислити студенти мали й роль перегляду телебачення, комп'ютерних ігор у виникненні педагогічної занедбаності. Вони мали сформулювати на основі цього власні рекомендації щодо використання окреслених видів діяльності саме як засобів розвитку підлітків, а не провокування їхньої занедбаності.

Студенти оцінювали й аналізували такі фактори, що спричинюють занедбаність, як легковажність, ненадійність, недбалість батьків.

Майбутні педагоги мали визначити й повністю аргументувати свою позицію щодо того, чи може релігійна належність провокувати бездоглядність та занедбаність підлітків.

Майбутні вчителі-філологи були орієнтовані на дослідження й рефлексію чутливості педагогів до поведінки підлітка, яка ще, на їхню думку, є нормою, і поведінки, яка не є адекватною. Студенти висловлювалися щодо таких фактів: агресивна соціальна поведінка сприймається вчителями-практиками досить толерантно, але постійну агресію не можна вважати нормальною; усамітнена, асоціальна дитина є типовим уявленням учителів як приклад занедбаності дитини.

Оцінці й характеристиці підлягала також думка вчителів щодо видів емоційної зневаги як передумови педагогічної занедбаності дітей і підлітків. Студенти вивчали ставлення педагогів до видів емоційної зневаги та формулювали власний погляд на ту чи іншу позицію.

Активізації критичного осмислення студентами проблеми педагогічної занедбаності підлітків та розробки ними ефективних засобів подолання цієї проблеми слугували такі види роботи, як розробка засобів раннього й швидкого виявлення можливої занедбаності. Вони мали, крім утворення системи ранньої діагностики педагогічної занедбаності (котра передбачала оцінювання в таких аспектах: поведінка підлітка, взаємодія між ним і його батьками, дослідження атмосфери в сім'ї), ще й запропонувати засоби її подолання на соціальному (школа, клас) та індивідуальному (родина) рівнях, подавши результати у вигляді методичних указівок для вчителів-практиків.

Іншим важливим напрямом підготовки студентів до ефективної роботи з педагогічно занедбанними підлітками є виховання в майбутніх учителів неупередженого ставлення до цієї категорії учнів. Так, К. Вольфганг закликав педагогів забезпечувати присвоєння соціально-історичного досвіду та сучасної реальності, з якою стикаються молоді люди, у сприятливій атмосфері на основі взаєморозуміння, взаємодопомоги та підтримки.

Майбутній учитель має аналізувати й визначати межу власних педагогічних можливостей через забезпечення навчального діалогу з підлітками. Саме завдяки такому діалогу можна розвивати потенціал і підлітків, і педагогів. Отже, одним із завдань в університетах Німеччини є оволодіння майбутніми вчителями-філологами діалоговим навчанням учнів.

Опитування, які були проведені в Німеччині як в університетах, так і на курсах підвищення кваліфікації, засвідчили, що студенти висловлюють певний страх стосовно того, що може виникати певне непорозуміння з батьками підлітків щодо педагогічної занедбаності останніх. Науковці роблять висновок, що порозуміння розглядається студентами як шлях до безконфліктної взаємодії в шкільній аудиторії.

В університетах Німеччини студенти орієнтовані на гуманізацію школи, що передбачає реалізацію діалогічних відносин, розуміння підлітків як базису формування активу особистості, розвитку її ідентичності. Це дає змогу розширювати структуру професійних навичок студентів, оволодівати навичками педагогічного розуміння та рефлексії.

Оскільки студенти не є експертами у великій кількості основних змістових проблем, доцільно забезпечувати міждисциплінарне вивчення засобів подолання педагогічної занедбаності, узагальнюючи бази знань, фундаментальні категорії, заохочуючи формулювання висновків щодо методів розв'язання цієї проблеми, послідовно піддавати знання інтерсуб'єктивній перевірці.

К. Вольфганг запропонував таку систему підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбанними підлітками:

- надання студентам достатньо часу й можливостей для висунення ними неординарних ідей щодо розв'язання цієї проблеми;
- розробка ними засобів, котрі активізують уяву, вдумливість і чутливість підлітків;
- комплектація прийомів, у центрі яких – розвиток взаємного розуміння;

- розробка методів надання адресної допомоги підліткам та їхнім батькам з метою запобігання педагогічній занедбаності;
- організація включених спостережень за поведінкою підлітків;
- ведення щоденників з оцінювання динаміки прогресу подолання педагогічної занедбаності;
- здійснення об'єктивізації відчуження, тобто виявлення причин непорозуміння в колективі підлітків.

Інструкція для студентів: спочатку намагатися відчути, розпізнати, зрозуміти, як товариші оцінюють підлітка, котрий викликає занепокоєння. Потім з'ясувати, що його цікавить, якого ставлення до себе він очікує від інших, чи довіряє він собі й оточенню, що для нього не так, і які проблеми його турбують найбільше в цей момент часу.

Наприклад, студентам запропоновано обговорити в малих групах такі проблеми:

1. Як зовнішній вигляд підлітка, його зачіска або одяг впливають на виникнення негативного до нього ставлення, результатом якого є відчуження й педагогічна занедбаність?

2. Чи може розчарування самосвідомості бути інтерпретованим як поразка підлітка?

Об'єднуючи роботу таких малих груп, доцільно запропонувати ознайомитися з іншими оцінками, знайти підтвердження власних припущень. Якщо майбутні філологи відчувають сумніви в точності власних підходів до вирішення зазначених вище проблем, слід рекомендувати їм провести додаткові дослідження (спостереження, інтерв'ювання, бесіди).

К. Вольфганг підкреслює значущість активізації перспективної уваги, що передбачає вивчення протягом стажування посадових інструкцій, проблемних сфер педагогічної освіти на місцях, питань соціального характеру. Науковець наголошує: такий підхід дає змогу подолати звуження свого поля зору, що зменшує можливість цілісного педагогічного розуміння.

Важливим засобом підготовки майбутніх філологів до роботи з педагогічно занедбанними підлітками є складення автобіографій, біографій та звітів-аналізів про динаміку подолання педагогічної занедбаності учнів.

В автобіографіях студенти діляться своїм досвідом подолання педагогічної занедбаності на основі аналізу випадків, що мали місце у власному класі або в житті близьких людей, товаришів тощо. Вони аналізують процеси розвитку педагогічної занедбаності й виявляють перспективні засоби її подолання.

Для написання біографії майбутні вчителі мають провести інтерв'ю, котре передбачає обговорення з дітьми та молоддю проблем педагогічної занедбаності, наскільки ефективними були в їхньому житті педагогічні прийоми, використані вчителями й батьками, аби подолати подібні проблеми.

Отже, науковці [1–7] вбачають суб'єктивний сенс у тому, щоб обмінятися один з одним за допомогою написання автобіографії та біографії міркуваннями про те, як студенти, коли були підлітками, сприймали й оцінювали в класі та поза класом педагогічно занедбаних однолітків. Студенти

мають відповіді на такі питання: чи були вони особисто педагогічно занедбані, які педагогічні підходи до розв'язання цієї проблеми були застосовані педагогами, чи відчували вони або їхні однолітки антипатію з боку вчителів, яким було ставлення неформального оточення до педагогічно занедбаних учнів.

Звіти-аналізи про навчальну діяльність педагогічно занедбаних підлітків необхідно, на думку німецьких учених, оформлювати у вигляді звернення, яке містить характеристику успіхів в окремих навчальних дисциплінах, та недоліків, які ще є в діяльності учня. К. Вольфганг наводить зразки такого звіту-звернення:

1. “Любий Тімо, ти досяг у цьому році помітного прогресу в усіх навчальних дисциплінах. Це стосується й вивчення математики, англійської мови, і занять спортом. Я розумію, наскільки наполегливо й цілеспрямовано ти працюєш. Я очікую, що ти добре зрозумієш нові завдання й почнеш їх виконувати вчасно. Я знаю, що в тебе є деякі проблеми, але я впевнений, що ти будеш добре працювати, щоб надолужити матеріал. Якщо ти будеш просуватися так і далі, то наступного навчального року будеш відчувати, що досяг чогось значного та суттєвого”.

2. “Любий Нільсе, я і мої колеги вважаємо, що ти успішно закінчиш десятий клас. Ти ще маєш багато попрацювати, і це буде для тебе гарним стимулом. Твоя дисциплінованість, гарна поведінка викликають позитивні відгуки. Але тобі доведеться бути ще більш старанним, щоб стати незалежним і успішним як у теоретичному, так і у практичному навчанні” [7, с. 165].

Такі види підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи з педагогічно занедбаніми підлітками передбачають, насамперед, формування критичного мислення та виховання толерантності й неупередженого ставлення до цієї категорії учнів.

**Висновки.** Усе зазначене вище підтверджує необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбаніми підлітками. Одним з найважливіших видів організації професійної підготовки вчителів-філологів у Німеччині є залучення студентів до різних досліджень. Останнє здійснюється як у форматі більш простих видів (аналіз отриманих науковцями результатів, їх характеристика, опис, підготовка доповідей, статей, повідомлень), так і більш складних, наприклад, проведення самостійних інтерв'ю вчителів та батьків підлітків, бесід з ними, спостережень за навчанням і поведінкою учнів або розробка рекомендацій батькам, як покращити поведінку, дисциплінованість підлітка, проведення з ним консультацій, додаткових занять тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Astleitner H. Kann kritisches Denken mit neuen Lernmedien gefördert werden? / H. Astleitner // Pädagogisches Handeln. – 2001. – № 5. – P. 132–141.

2. Jordan E. Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder und Jugendhilfe / E. Jordan. – Weinheim und München, 2008. – P. 35–57.

3. Kindler H. Validierung und Evaluation eines Diagnoseinstrumentes zur Gefährdungseinschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (Kinderschutzbogen) / H. Kindler, P. Lukascyk, W. Reich. – Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 2008. – P. 500–505.
4. Kraak B. Erziehung zum kritischen Denken – Eine wichtige – vielleicht die wichtigste Bildungsaufgabe der Gegenwart / B. Kraak // Pädagogisches Handeln. – 2000. – № 4. – P. 51–70.
5. Kraft A. Neue Wege wagen / A. Kraft. – München, 1978. – 87 p.
6. Müller R. Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen / R. Müller, D. Nüsken.
7. Kinderschutz qualifizieren. – Münster, 2010. – P. 48–69.
8. Wolfgang K. Die Folgen von Vernachlässigung / K. Wolfgang. – Schulz-Kirchner, 2006. – 197 p.

*Стаття надійшла до редакції 21.07.2013.*

---

**Пилипюк Е.Н. Формирование критического мышления будущих учителей в Германии как средство их подготовки к работе с педагогически запущенными подростками**

*В статье рассматриваются позиции ученых Германии относительно подготовки будущих учителей-филологов к работе с педагогически запущенными подростками. Освещаются средства формирования у студентов критического мышления, толерантности, умений выявлять уровень педагогической запущенности учеников.*

**Ключевые слова:** педагогическая запущенность подростков, критическое мышление у будущих учителей-филологов.

**Pilipyuk E. Formation of critical thinking of the future teachers in Germany as a means of preparing them for working with educationally neglected teenagers**

*The article considers the position of German scientists on the development of special projects for the future teachers. What helps on the basis of an independent analysis to determine the level of pedagogical neglect in adolescents and risk factors for its occurrence. These types of training future teachers – linguists to work with educationally neglected teenagers provide, first of all, the formation of critical thinking, and promote tolerance and non-judgmental attitude to this category of students. Young teachers are assigned the task based on independent analysis of scientific sources, and conducted observations of a certain group of adolescents to assess the nature of pedagogical neglect and related to the term of concepts, to determine the risk of deepening pedagogical neglect in adolescents explore how to evaluate teachers, practitioners and pedagogical neglect specific weight of each factor that causes it. Another task that asked students was to develop pedagogical tools support attention of adults in the direction of overcoming the pedagogical neglect of children and adolescents. Prospective teachers have to prove that despite what appears to be an attractive draw the line, which would be evidenced, for example, “remote” or “unconvincing” help – a tolerant, no need to intensify efforts intervention, but still is relevant to interfere different services to protect children and adolescents to prevent a negative impact on their development.*

*The future teacher must analyze and determine the limit of their educational opportunities by providing educational dialogue with teens. It is through this dialogue it is possible to develop the potential and teenagers and teachers. So one of the problems in German universities is to provide future teachers, philologists interactive student learning. The survey, which was conducted at universities in Germany and in training courses showed that students expressed fear about what may occur as somesort of confusion with parents and adolescent pedagogical neglect the latter. The scientists conclude that the agreement is seen by students as a way to conflict-free interaction in a school audience.*

*At German universities students are focused on the experience of “humanizing school” that provides the implementation of dialogical relations, understanding of teenagers as the*

*forming basis of the individual asset, the development of its identity. This allows the structure to expand the skills students acquire skills in teaching understanding and reflection.*

*Since students are not experts in a large number of basic semantic issues, it is appropriate to provide an interdisciplinary study of overcoming pedagogical neglect summarizing the knowledge base, fundamental categories, encouraging the formulation of conclusions regarding the methods of solving this problem by consistently exposing inter-subjective knowledge test. Instruction for students was first of all try to feel, recognize, understand, as a teenager, which is of concern, assessed his friends. Then try to find out what interests him, what kind of attitude he expects from others if he trusts himself and others that he is not, and what problems bother him the most at any given time.*

*These types of training future teachers of philology to work with educationally neglected adolescents include, first, the formation of critical thinking and tolerance and impartial treatment of this category of students.*

**Key words:** *pedagogical neglect adolescents, critical thinking of the future teachers-linguists.*

## ПОЗИТИВНИЙ РЕСУРС ВЛАСНОГО “Я” В КООРДИНАТАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*У статті проаналізовано деякі аспекти формування та усвідомленості молодими педагогами власного “Я” в майбутній діяльності. Обґрунтовано, що готовність педагога до виконання своїх соціально значущих функцій визначається сформованістю його педагогічної свідомості, професійної “Я-концепції”.*

**Ключові слова:** *власне “Я”, професійна діяльність, самооцінка, самопізнання, саморозвиток, самосвідомість, педагогічна діяльність.*

Педагога, що непевно усвідомлює себе як особа і професіонал, не можна оцінювати як фахівця, який успішно працює. Усвідомлення власного “Я” забезпечує спрямованість, відносну постійність і стійкість внутрішнього світу людини, загальну лінію її поведінки, що складається на основі безперервної саморегуляції, самооцінки та самоконтролю своєї життєдіяльності, яка й зумовлює установку на постійне самовдосконалення та самоосвіту. Не маючи своєї виробленої саморегуляції й самоконтролю діяльності, педагог буває вимушений діяти або імпульсивно, ненавмисно, або стереотипно, однозначно, без урахування постійних обставин, що змінюються, як формальний виконавець готових приписів. Таким чином, усвідомлення “Я” виступає як чинник внутрішньої регуляції дій особи з формування й самовиховання якостей, спрямованих на постійний саморозвиток, у тому числі самоосвіту.

Потреба бути особистістю є домінантною в мотиваційно-потребовій сфері, а формування та розвиток особистості – це, перш за все, предметна діяльність, завдяки активності якої майбутній педагог і взагалі людина змінює себе. Ідея розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів полягає в тому, що вона розглядається як носій активності, індивідуального, суб’єктного досвіду, що прагне до розкриття, реалізації та розгортання своїх внутрішніх потенціалів.

Пізнання закономірностей і механізмів професійної самоосвіти педагога, самооцінка своєї діяльності є необхідною умовою розвитку як загальних теоретичних проблем педагогіки, так і вирішення основ її прикладних проблем. Однак сучасний рівень розробленості цієї проблеми не відповідає її значущості, чим зумовлена необхідність і актуальність її подальшого дослідження. Самооцінка є самостійним елементом структурної організації свого “Я”. Рівень самооцінки виражає міру власної гідності й, відповідно, характер спрямованості вчинків. Педагог, рівень самооцінки якого адекватно відображає реальний розвиток особистості, не може допустити рутинної та низької результативності своєї педагогічної діяльності. Самооцінка збагачує досвід минулого й орієнтує на вдосконалення особи в

сьогоденні з установкою на ідеал. Становлення особи педагога як суб'єкта діяльності виявляється в прагненні людини до ініціативності, оригінальності та самобутності своєї праці. Це передбачає ставлення до педагогічної діяльності як можливості для забезпечення самовираження і тим самим для задоволення мотивів самоствердження як професіонала.

Мета статті – розглянути позитивний ресурс власного “Я” в координатах професійної діяльності майбутнього педагога.

Організація навчально-виховного процесу на принципах управління рефлексії в ході професійної підготовки педагога якраз і передбачає формування в спільній діяльності викладачів та студентів самопізнання й здатності до самоорганізації в студентів.

Якщо рефлексія – це здатність людського мислення до критичного самоаналізу, спрямована на дослідження наукового знання, методів і прийомів отримання наукових результатів, на процедури обґрунтування наукових теорій і законів, самопізнання людини й основ її духовного вдосконалення [4], то педагогічна рефлексія – застосування усіх цих характеристик до педагогічної діяльності. Рефлексія є однією з важливих умов подолання так званої егоцентричності розумової діяльності, тобто розгляд об'єкта, що вивчається, лише в одному аспекті, що сприймається стандартно. Педагогічну рефлексію необхідно цілеспрямовано формувати у свідомості майбутнього педагога, причому починати цей процес не лише з особового, а й професійного саморозвитку та самопізнання.

Основним елементом цього процесу повинна виступати самосвідомість. Самосвідомість – складне явище. Вона є необхідною передумовою розвитку й саморозвитку особи, результатом роботи особи над собою, метою педагогічної дії в процесі професійного становлення педагога. Провідним інструментом самосвідомості є самоаналіз. Інтерес до самоаналізу в майбутніх педагогів пробуджується в ході навчальних занять, тренінгів, тестувань, але їх результати можуть не справити серйозного впливу на формування цього вміння, якщо вони не будуть усвідомлені. Прийняття себе найбільш продуктивно досягається у випадках письмового аналізу тестів. У процесі письмового викладу необхідно пояснити саморозуміння іншому, хто читатиме (викладачеві) цей матеріал, а це примушує інтенсивно думати й зіставляти отримані відомості.

Виховання волі – провідна умова самоактуалізації особи. “Там, де немає волі, немає і шляху” (Б. Шоу). Висновок про необхідність діяти в тому або іншому напрямі є лише попередньою умовою самої дії. Необхідно здійснити прийняте рішення: виявити волю, але не шляхом придушення особи, а через усвідомлення громадського обов'язку, відповідальності перед людьми або власного інтересу, що перетворився на особисте бажання. Суть волі полягає в тому, що вона виступає як потреба в подоланні перешкод.

Воля зазвичай визначається як здатність і вміння людини свідомо спрямовувати свою діяльність відповідно до вироблених цілей, принципів, завдань, здатності долати труднощі на шляху досягнення поставлених ці-



лей. У зв'язку із цим виховання волі є системоутворювальним чинником у підготовці майбутнього педагога до безперервної професійної самоосвіти. Процес цей складний і багатоаспектний. Поставлене завдання вирішується в навчально-виховному процесі професійних навчальних закладів різними засобами. Це може бути формування шляхом цілеспрямованого виховання відповідального ставлення до навчальної та педагогічної діяльності, розвиток почуття обов'язку як особової й професійної категорії, відповідні вправи та ігри, аутотренінги тощо.

Це може здійснюватися не лише спрямованістю всієї навчально-виховної роботи на виховання цих якостей, а й створенням умов навчальної діяльності, за яких кожен, хто навчається, ставиться в ситуацію виконання всіх необхідних видів завдання. Це, передусім, формування свідомого сприйняття та прийняття пропонованої системи роботи, коли спільно визначається, з якою метою виконується кожне завдання, які професійні вміння і якості за його допомогою формуються, допускаються та заохочуються варіанти виконання, які знайдені самостійно. Система багатоваріантного, гнучкого, але систематичного контролю із системою супутнього аналізу й самоаналізу може стати стимулом якісного виконання заданих параметрів у виконанні певних видів робіт.

Основними умовами побудови навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах, орієнтованих на розвиток позитивного, особистісного "Я", можна назвати такі:

- організація всього навчально-виховного процесу на принципах управління рефлексії;
- реалізація індивідуально-творчого підходу;
- діалогізація й персоналізація, що передбачають паритетне співробітництво викладачів і студентів, встановлення особистісних гуманних відносин;
- проблема особистісного становлення майбутнього педагога, коли викладач допомагає виявити проблеми студента й допомогти зорієнтуватися в шляхах їх реалізації;
- прогностично-ідеальні установки в навчальному процесі, коли проектується в спільному пошуку стратегія особистісного розвитку кожного учасника навчально-виховної діяльності;
- вольовий розвиток і виховання майбутніх педагогів як провідний напрям виховного впливу на особу, що формується.

Самопізнання неможливе без усвідомлення й оцінювання педагогом, студентом свого способу життя, самоаналізу свого внутрішнього світу. Робота над собою, подолання себе, соціальна активність виникають у людини з переживань суперечності між вимогами життя й власною недосконалістю. Самопізнання організовується способами педагогічної технології: самоспостереження (спостереження за собою в діяльності); порівняння себе з іншими (психологічні ігри), тут важлива логіка: від порівняння себе з ідеалом – до порівняння з реальною людиною і від неї – до порівняння себе із

самим собою за формулою “був – став”; самоаналіз (творча діяльність), три “Я”: “Я” в моєму уявленні (що я знаю про себе?), “Я” ідеальне (яким я хочу бути?), “Я” дзеркальне, згідно з яким уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші люди, що вони про нього думають, істотно впливає на “Я-концепцію” [1, с. 314].

Сучасна освітня ситуація об’єктивно вимагає становлення педагога суб’єктом власного професійного розвитку. У зв’язку із цим В.О. Слассьонін розглядає професійний саморозвиток як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки й внутрішнього руху, особистісного становлення людини. Зовнішня професійна підготовка задає зміст, форми, схеми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію особистісного сенсу професійного саморозвитку.

Професійний саморозвиток, як вважає вчений, складається з двох компонентів: зовнішніх умов (які створюються певними позиціями) і внутрішніх здібностей (їх опановує сам педагог), які передбачають наявність: а) потреб (в оновленні, розвитку, самопізнанні, розумінні своїх дій); б) цілей; в) засобів.

Саморозвиток має різні форми. На перших етапах одна з форм саморозвитку “підштовхує”, запускає “самопроцеси” (є механізмом), на наступному етапі саморозвитку “самопроцеси” породжують, сприяють виникненню, підтримують нову форму саморозвитку (стають механізмами) [3, с. 365].

До механізмів, що забезпечують професійний саморозвиток педагога, належать:

- *самосвідомість*, що асоціюється з розумінням, визнанням, прийняттям свого “Я”;
- *самовизначення*, що позначається межами свого “Я”;
- *самоактуалізація*, пов’язана з проявом і звільненням того, що закладене й сформоване в “Я” людини;
- *самореалізація*, представлена вираженням потенціалу “Я”;
- *самодіяльність*, яку людина здійснює як суб’єкт і в якій вона об’єктивує та розгортає своє “Я”;
- *саморегуляція*, сполучена з управлінням людиною різними сторонами своєї особистості та з їх інтеграцією;
- *самобудівництво*, пов’язане із цілеспрямованим культивуванням і розвитком певних (цілісно значущих) здібностей, сторін та якостей особи;
- *самоідентифікація*, представлена з ототожненням і разтотожненням себе з якою-небудь позицією, роллю;
- *самооцінка*, пов’язана із співвідношенням “себе актуального” й “себе потенційного” за різними шкалами [3, с. 366].

Основними параметрами професійної самооцінки є ступінь адекватності, критичність і міра стійкості. Названі параметри є кількісними та якісними характеристиками самооцінки. Адекватність характеризує самооцінку щодо її відповідності чи розбіжності з фактичною мірою певної якості в суб’єкта самооцінки. Важливим критерієм адекватності самооцінки педагога може бути порівняння цієї самооцінки з оцінками оточення на основі

рефлексивного аналізу. У зв'язку із цим самооцінка може бути адекватною або неадекватною, заниженою або завищеною.

Професійне усвідомлення та сприйняття власного “Я” – це системна якість особистості майбутнього педагога, що опановує різноманітні нові види й форми діяльності та соціальних відносин, володіє індивідуальним комплексом особистісно-психологічних функцій, які визначають і відображають результативність здійснюваної ним діяльності. Детермінуючи її сутнісну характеристику, розвиваючись у ній, маючи здатність до усвідомлення, самостійного перетворення, майбутній педагог формує в себе професійно важливі якості.

Результативними формами сприяння самопізнання й саморозвитку є теоретичні семінари, семінари-практикуми, науково-практичні семінари, індивідуальні консультації та допомога в побудові індивідуальної програми саморозвитку, ділові ігри, спеціальні соціально-психологічні тренінги тощо.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що усвідомлення власного “Я” є системоутворювальним компонентом у структурі індивідуального стилю спілкування й відображає сукупність усіх уявлень педагога про себе в комунікативній сфері, пов'язану з його самооцінкою. Я-концепція визначає психологічну позицію, що має свій прояв з позицій прийняття себе в професійних комунікаціях, щодо особи, індивідуальних комунікативних особливостей, що виявляються в комунікативній сфері педагогічної діяльності.

Позитивність усвідомлення власного “Я” майбутнього педагога характеризується його упевненістю у своїх комунікативних можливостях, адекватною самооцінкою індивідуального комунікативного потенціалу, прийняттям себе та інших у педагогічній сфері, а також свободою індивідуальних проявів у комунікативній системі педагогічної діяльності.

**Висновки.** Усвідомлення педагогом власної Я-концепції визначає не тільки те, що являє собою конкретний як фахівець, а й те, що він про себе думає як про спеціаліста, як дивиться на свою професійну діяльність і на можливості її подальшого розвитку та вдосконалення. Таким чином, Я-концепція є складовою педагогічної концепції діяльності викладача, що ідейно й духовно спрямовує його систему роботи. Самопізнання педагога повинно одержати в системі вищої педагогічної освіти домінуючу мету, бо саме це дає змогу усвідомити власне “Я”, зрозуміти себе як людину й професіонала своєї справи.

#### **Список використаної літератури**

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
2. Елдышова О.А. Профессиональное самопознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7. – С. 45–56.
3. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин. – М. : МАГИСТРПРЕСС, 2000. – 488 с.
4. Философия : энциклопед. словарь / [сост. А.А. Ивин]. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.07.2013.*

**Пішун С.Г. Позитивный ресурс собственного “Я” в координатах профессиональной деятельности будущего педагога**

*В статье проанализированы некоторые аспекты формирования и осознанности молодыми педагогами собственного “Я” в будущей деятельности. Отмечено, что готовность педагога к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, профессиональной “Я-концепции”.*

**Ключевые слова:** *собственное “Я”, профессиональная деятельность, самооценка, самопознание, саморазвитие, самосознание, педагогическая деятельность.*

**Pishun S. The positive resource of self “I” in terms of the future teachers work**

*The author of this article analyzes some aspects of young teachers’ formation and awareness of their own “I” in their future profession. It is noted that the willingness of teachers to realize their socially important functions is determined by the formation of their pedagogical consciousness and positive own “I” in professional activities. The author confirms the progress of their own “I” in a teacher assume objective self-reproduction acceptance and the capacity for reflection: every man provided with a positive self-perception feels himself more satisfied, increased his own confidence, productive and efficiency of his work. When the self-concept is not absolute, a teacher cannot be a subject of creative transforming activity. If the self-consciousness of a future teacher is not developed, the organization and direction of his work change significantly, the influence of external regulators of behavior weakens.*

*Professionally active teachers are consistent in their installations; they are fair and respect the student as individual. As the scientific research of domestic and foreign authors show, teachers – the real masters of their craft – have a positive, psychological and satisfy own “I”. The teacher should always have the standard, perfect image, which determines the level sets before them. As the standards of evaluation are lower according which the individual evaluates the results of his operations, so the value of his activity, motivation and persistence is less.*

*Just when own “I” is perfected this is persistent motivation for teacher professional lifelong self-education. Formed in this way and constantly evolving image “I” as the subject of educational activities and pedagogical awareness which is formed, act as the necessary and sufficient conditions for stimulating of professional lifelong self-education.*

*On the basis of the emerging his own “I” teacher conscious of what social role in his life and what he carries in his imagine, he would and could perform. These representations are formed not only as the image of today’s “I” in personal and professional terms, but also the image of his future “I”. So, the positive awareness of his own “I”, acts as a factor that organizes and directs the activities of the individual for the implementation tasks, the formation of his personal - individual definition.*

*Determining its essential characteristic, developing it, the future teacher creates his important professional qualities.*

**Key words:** *own “I”, professional activity, self-evaluation, self-knowledge, self-development, self-awareness, educational activities.*

## НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

*У статті актуалізовано питання ролі людського чинника в цивільній авіації в контексті безпеки польотів. Зважаючи на підвищені вимоги до сучасних авіаспеціалістів у їхній професійній діяльності, основну роль у підготовці майбутніх пілотів та диспетчерів відіграє льотний навчальний заклад, який повинен відповідати вимогам ІКАО, Міністерства інфраструктури України та Державної авіаційної служби України. Розглянуто основні нормативні документи ЛНЗ щодо професійної підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів.*

**Ключові слова:** авіаційний спеціаліст, професійна підготовка, людський фактор в авіації, нормативні вимоги, професійна надійність.

Якісно нові соціальні та економічні умови вимагають нового підходу до системи освіти в глобалізованому просторі, а розширення Європи спричиняє радикальні зміни у сфері освіти. Створення Європейського простору вищої освіти висуває складні завдання щодо підвищення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, простішого доступу до інформації та більш глибокого взаєморозуміння. В умовах євроінтеграції значно зросли вимоги до авіаційних спеціалістів під час їхньої професійної діяльності, тому на льотні навчальні заклади покладається велика відповідальність щодо підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Професійні потреби студентів та вимоги ринку праці, на якому курсанти будуть функціонувати як спеціалісти, зумовлюють зростання ролі професійної специфіки у викладанні.

На сьогодні, незважаючи на значний прогрес у галузі вдосконалення авіаційної техніки з погляду підвищення надійності її експлуатації, спостерігається зростання людських жертв і матеріальних збитків через аварії та катастрофи [1]. Саме тому спеціалісти все частіше акцентують увагу не на проблемі технічної надійності повітряного судна, а на ролі людського фактору в безпеці льотної праці.

Професія пілота все більшою мірою потребує напруженої розумової роботи. На деяких етапах і за певних умов польоту його діяльність проходить при підвищеній психофізіологічній напруженості, яка може виявлятися в різких некоординованих рухах, затискуванні ручки керування, змінах у мовних реакціях, порушенні сприйняття, уваги, пам'яті та мислення. У діях пілота з'являються помилки, результати його роботи стають нестабільними, що є причиною авіаційних пригод, а в деяких випадках – навіть катастроф. Підвищення безпеки польотів в авіації, забезпечуючи краще розуміння й урахування державами значення людського фактора в цивільній авіації (ЦА), є метою Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО), яка висуває певні вимоги до підготовки професійних кадрів цивільної авіації.

Питання вдосконалення професійної підготовки льотного та диспетчерського складу є предметом наукових досліджень багатьох науковців, зокрема: А. Гребенкіна, Г. Єгорова, Г. Коваленка, В. Козлова, В. Кофмана, М. Кубланова, Р. Макарова, А. Мікінелова, В. Пономаренка, А. Рачко, В. Рісухіна, Н. Столярова, О. Страдомського, Л. Тотіашвілі, В. Уськова, В. Ципенка, В. Чепіги, Н. Юши, В. Ягупова та ін. Учені розглядали вимоги до набуття майбутніми авіаційними спеціалістами необхідних професійних знань, умінь і навичок.

*Метою статті* є актуалізація проблеми професійної підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів як фактора безпеки польотів у цивільній авіації, аналіз нормативно-правової бази щодо професійних вимог до майбутніх авіафахівців.

Особливо важливою ланкою в ланцюзі здійснення польотів повітряних суден (далі – ПС) є людина, і за своєю природою ця ланка має найбільшу гнучкість і здатність змінюватися. Для зведення до мінімуму можливості людської помилки та підготовки персоналу, здатного вміло й кваліфіковано справлятися зі своїми завданнями, потрібна належна система навчання. У посібниках ІКАО з навчання наведено опис умінь і навичок, необхідних для виконання професійних дій, що дає змогу досягти професійної майстерності. Здібностям і обмеженим можливостям присвячена програма з людського фактора, в межах якої державам надається інформація, необхідна їм для розробки відповідних програм підготовки та розширення їх обізнаності з цього важливого питання [7; 8].

Міністерство інфраструктури України на своєму сайті розмістило деякі рекомендації для майбутніх пілотів, які ми систематизували таким чином:

1. Мати міцне здоров'я.
2. Мати стійку мотивацію щодо обраної спеціальності.
3. Наполегливо оволодівати професією, удосконалювати свої знання, вміння та навички, цілком віддаючись улюбленій справі.
4. Мати певні психологічні якості, оскільки ПС літають на різній висоті.
5. Удосконалювати свої фізичні та психофізіологічні якості, необхідні для запобігання впливу негативних факторів професійної діяльності.
6. Розвивати й удосконалювати свої морально-вольові якості.
7. Постійно підвищувати свою освіту та рівень загальної культури [4].

Державна авіаційна служба України висуває такі вимоги до авіаційних навчальних закладів цивільної авіації з підготовки льотного складу в Україні: авіаційні навчальні заклади цивільної авіації з підготовки льотного складу в Україні, які здійснюють підготовку кандидатів для отримання свідоцтва члена екіпажу (FTO) та/або внесення кваліфікаційних відміток у свідоцтво члена екіпажу (TRTO), повинні мати відповідний сертифікат, виданий Державіаслужбою [6].

Комплексність проблеми формування професійної надійності операторів особливо складних систем управління (далі – ОССУ) визначає льотним навчальним закладам окреме місце в системі професійно-технічної

освіти. Система професійної підготовки операторів ОССУ є сукупністю спеціальних ефективних засобів (дисциплін) підготовки, інтегративний вплив яких у процесі їхнього функціонування спрямований на формування концентрованого результату – надійності людини-оператора у звичайному та екстремальному режимах діяльності [2, с. 136].

Надійність людини-оператора в екстремальних умовах залежить від сформованих у процесі професійної підготовки функціональних адаптаційних систем, які діють разом з комплексом інших засобів підготовки оператора в системній організації педагогічного процесу. Надійністю людської ланки є рівень стабільності інтеграції мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, фізичних і психофізичних компонентів діяльності, спрямованих на ефективне забезпечення професійних функцій в екстремних режимах у заданий час [2, с. 140–141].

Дослідження, проведені Р.М. Макаровим, засвідчують, що для організації комплексного процесу професійної підготовки авіаційних фахівців потрібні такі види підготовки [3]: теоретична підготовка, яка формує науковий евристичний рівень знань, умінь і навичок; фізична підготовка, що формує “динамічне здоров’я”, стійкість до гіподинамічного режиму та працездатність; психологічна підготовка, яка забезпечує психологічну готовність до професійної діяльності загалом та в окремих моментах життя; тренажерна підготовка, що моделює професійну діяльність в окремому її фрагменті у звичайному та екстремальному режимах діяльності; реальна професійна діяльність у професійних умовах; психофізіологічна підготовка, яка передбачає стійкість психічного та фізіологічного рівня людського фактора до екстремальних умов, матеріалізує професійні знання, вміння й навички за надійнісними параметрами.

Основними нормативними документами системи вищої освіти є освітньо-професійна програма (далі – ОПП) та освітньо-кваліфікаційна характеристика (далі – ОКХ), в яких узагальнено зміст вищої освіти, тобто відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначено місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. ОКХ установлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників вищого навчального закладу з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня й державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Згідно з Постановою КМУ “Про розроблення державних стандартів вищої освіти” від 07.08.1998 р. № 1247, Концепцією Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 рр., Постановою КМУ “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” від 13.12.2006 р. № 1719 та іншими нормативними документами льотними навчальними закладами були розроблені ОПП та ОКХ на кваліфікаційні рівні бакалавр і спеціаліст за спеціальностями “Диспетчер управління повітряного руху” (далі – УПР) та “Пілот” (“Другий пілот”).

ОКХ диспетчера УПР передбачає високий рівень професійних знань, умінь і навичок, володіння якими забезпечить висококваліфіковану діяльність з управління повітряним рухом. Вважаємо за необхідне виділити деякі з них: адаптуватися до зростання потоків інформації та наслідків науково-технічного прогресу, постійно поновлювати та засвоювати новітні науково-технічні досягнення в галузі аеронавігації, використовуючи сучасні інформаційні технології, знання фундаментальних законів і понять фізики та математики; оцінювати за різноманітними інформаційними джерелами тенденції впливу змін соціально-економічних відносин на техніко-економічний стан свого підприємства та галузі, використовуючи фундаментальні знання економічної теорії, обробляти та аналізувати результати досліджень і розробляти дії з їх упровадження; користуючись правилами і нормативними документами з розслідування авіаційних подій, використовуючи дані засобів об'єктивного контролю та іншу інформацію, робити висновки щодо причин і наслідків авіаційних подій; розробляти рекомендації з підвищення якості функціонування аеронавігаційних систем; аналізувати складові безпеки авіації, виявляти недоліки та розробляти рекомендації щодо підвищення безпеки авіації, зокрема безпеки польотів; керуючись нормативною технологією отримання та використання оперативної інформації з виконання польотів, одержувати інформацію щодо очікуваних аеронавігаційних обставин стану засобів УПР, стану злітно-посадкових смуг, метеорологічних умов тощо; за даними метеорологічної служби аналізувати та прогнозувати метеорологічні умови і можливості обмеження здійснення польоту на різних його етапах; використовуючи знання етики, естетики, психології, вміти управляти своєю професійною поведінкою та будувати відносини у суспільстві; забезпечувати заходи та засоби з охорони праці та техніки безпеки під час роботи; пропагувати і вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися, використовуючи надбання сучасної фізичної культури та спорту тощо [5].

З наведених вимог щодо оволодінням курсантами факультету УПР необхідними знаннями і якостями можна зробити висновок, що під час навчання у ЛНЗ курсанти мають докласти максимум зусиль для отримання необхідних професійних знань, умінь і навичок щодо майбутньої професійної діяльності, постійно самовдосконалюватись як під час навчально-виховного процесу, так і в позанавчальний час, займатись фізичною культурою та психофізіологічною підготовкою, вести здоровий спосіб життя й не зловживати шкідливими звичками.

Що стосується ОКХ пілота, то можна стверджувати, що вимоги щодо цієї спеціальності набувають принципово важливого значення для життєдіяльності як самих авіаспеціалістів, так і пасажирів ПС. Крім спеціальних професійних знань, теоретичної та практичної підготовки майбутніх авіаспеціалістів, до основних вимог можна зарахувати таке: загальні знання з експлуатації ПС, принципи роботи силових установок, систем і приладового обладнання літаків (вертольотів); експлуатаційні обмеження літаків (ве-



ртольотів), їх силових установок, відповідні експлуатаційні дані з керівництва з льотної експлуатації або іншого документа, що містить цю інформацію; вплив завантаження й розподілу маси на льотні характеристики, розрахунки маси та центрування; використання й практичне застосування параметрів злітних, посадкових та інших характеристик, включаючи вплив температури; передпольотне планування й планування польоту за маршрутом при виконанні польотів за правилами візуального польоту; підготовка та заповнення планів польоту УПР; відповідні правила обслуговування повітряного руху; порядок донесень про місцезнаходження; порядок установки висотоміра; виконання польотів у районах з інтенсивним рухом; можливості людини і вплив людського фактора; практичні аспекти аеронавігації та методи обчислення шляху; застосування основ авіаційної метеорології, правил отримання та використання метеорологічної інформації, вимірювання висоти; порядок використання аеронавігаційної документації (карт), авіаційні коди та скорочення; відповідні запобіжні заходи та дії в аварійній обстановці, включаючи дії, що вживаються з метою обходу небезпечних метеоумов, турбулентності й інших небезпечних для польоту явищ; правила ведення радіотелефонного зв'язку та фразеологія стосовно польотів за правилами візуального польоту; дії при відмові радіозв'язку тощо [5].

Ці вимоги щодо знань, умінь і навичок майбутніх пілотів слід розглядати ще й у контексті впливу несприятливих факторів професійної діяльності. Під час нестандартної ситуації прийняття єдиного правильного рішення буде залежити від психофізіологічної підготовки авіафахівця, тому не слід забувати про спеціальну фізичну та психофізіологічну підготовку пілотів, котра повинна проводитися як у навчально-виховному процесі, так і в позааудиторний час. Безпосередньо в професійній діяльності пілотові необхідно займатися фізичною самопідготовкою та самовдосконаленням для підтримки своїх психофізіологічних якостей і подовження професійного довголіття.

**Висновки.** Складність завдань, що вирішується авіаційними спеціалістами, насамперед забезпечення безпеки польоту, винятково важкі умови, в яких відбувається професійна діяльність, вимагають постійного зростання професіоналізму авіафахівців, високого рівня наукового забезпечення процесів їх підготовки та практичної діяльності. Тому актуальним є питання професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів.

Надійність людини-оператора в екстремальних умовах буде залежати від сформованих викладачем знань, умінь і навичок у процесі професійної підготовки. Людський фактор у статистиці авіаційних пригод та катастроф зумовлює нові вимоги, розроблені ІКАО для льотного та диспетчерського складу. Також майбутнім авіаційним спеціалістам необхідно враховувати вимоги Міністерства інфраструктури України та Державної авіаційної служби України.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення стану проблеми професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців в умовах євроінтеграції.

### Список використаної літератури

1. Ворона А.А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава : учеб. пособ. / А.А. Ворона, Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко. – М. : МАПЧАК, 2000. – 340 с.
2. Макаров Р.Н. Авиационная педагогика : [учебник] / Р.Н. Макаров, С.Н. Недилько, А.П. Бамбуркин, В.А. Григореецкий. – М. ; Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
3. Макаров Р.Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография / Р.Н. Макаров, Л.В. Герасименко. – М. : Кировоград, 1997. – 529 с.
4. Міністерство інфраструктури України від 9 липня 2008 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mtu.gov.ua/uk/aviation\\_occupation/print/1200.html](http://www.mtu.gov.ua/uk/aviation_occupation/print/1200.html).
5. Освітньо-професійна програма бакалавра. Галузь знань 070102 “Аеронавігація” // МОН України. – К. : 2009. – 56 с.
6. Правила сертифікації авіаційних навчальних закладів цивільної авіації з підготовки льотного складу в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://avia.gov.ua/documents/Sfera\\_upravlinnja/Uchbovi-zaklady/30027\\_2.html](http://avia.gov.ua/documents/Sfera_upravlinnja/Uchbovi-zaklady/30027_2.html).
7. Doc 9835 – AN/453. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. – ICAO, 2004. – 149 p.
8. ІКАО ; Конвенція, Міжнародний документ від 01.11.1944 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_655](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_655).

Стаття надійшла до редакції 23.07.2013.

---

### **Плачинда Т.С. Нормативные требования профессиональной подготовки авиационных специалистов**

*В статье актуализирован вопрос роли человеческого фактора в гражданской авиации в контексте безопасности полетов. Учитывая повышенные требования к современным авиаспециалистам во время их профессиональной деятельности, основную роль в подготовке будущих пилотов и диспетчеров играет летное учебное заведение, которое должно соответствовать требованиям ИКАО, Министерства инфраструктуры Украины и Государственной авиационной службы Украины. Рассмотрены основные нормативные документы летного учебного заведения по профессиональной подготовке будущих авиационных специалистов.*

**Ключевые слова:** авиационный специалист, профессиональная подготовка, человеческий фактор в авиации, нормативные требования, профессиональная надежность.

### **Plachynda T. Aviation specialists' professional training normative requirements**

*This article actualizes the question of human factor in civil aviation with in the flight safety context. It is said that in spite of scientific and technical progress the main link in complex system manipulation remains a person – operator. ICAO manuals give the description of knowledge and skills which are necessary for execution of professional action and which allow to achieve professional airmanship.*

*It was methodized the requirements and recommendations of Ministry of infrastructure of Ukraine for future pilots. There requirements for aviation educational institution of State aviation service of Ukraine were developed. Paying attention to high professional demands of present-day aviation specialists the main role in future pilots' training plays the flight educational establishment that has to meet the ICAO, Ministry of infrastructure of Ukraine and State aviation service of Ukraine requirements.*

*It is paid the attention to the fact that the effectiveness of the person-operator in extreme conditions depends on functional adaptation systems generated during professional training which function together with the complex of other means of operator training in systemic organization of pedagogical process. It was indicated that to organize a complex process of*

---

*professional aviation specialist training we need the following kinds of preparation: theoretical, physical, psychological, simulator training, real professional activity and psychophysical.*

*It was studied the basic normative documents off light academy concerning professional training of future aviation specialists, inparticular: educational-professional program and educational-qualification characteristics.*

*The attention was paid to requirements concerning knowledge, abilities and skills of future aviation specialists. These requirements should be studied in the context of negative professional impacts. Since in case of non-standard situation taking the only right decision will be depend on pilot or controller psychophysical training. That is why special physical and psychophysical training should be held both during educational and off-hour educational process. A pilot should be engaged in process of physical self-training and self-perfection in order to maintain his psychophysical qualities and for professional longevity.*

**Key words:** *aviation specialist, professional training, human factors in aviation, regulatory requirements, professional reliability.*

УДК 371.026.9

Є.В. ПРАНОВА

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КОМПОНЕНТІВ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті наведено структуру компонентів валеологічної спрямованості в майбутніх фахівців фізичного виховання, а саме висвітлено спеціально-діяльнісний і особистісний компоненти.*

**Ключові слова:** валеологічна спрямованість, здоровий спосіб життя, структура, компоненти.

На етапі зростання інтересу соціуму до здорового способу життя стає актуальним питання валеологізації освіти. Ми вважаємо, що одним з найбільш ефективних способів змінити ситуацію на краще є посилення валеологічної спрямованості в майбутніх фахівців фізичного виховання, тому що саме ці спеціалісти мають особливо значущий вплив на загальну ситуацію. Оскільки фундаментальний підхід до вирішення цієї проблеми потребує комплексного структурного підходу, ми побудували модель загальної структури валеологічної спрямованості [1]. Дослідженню сутності та структури двох структурних компонентів валеологічної спрямованості, а саме спеціально-діяльнісного то особистісного, необхідно приділити більше уваги

**Мета статті** – визначити сутність і провести структурний аналіз спеціально-діяльнісного й особистісного компонентів валеологічної спрямованості в майбутніх фахівців фізичного виховання.

У сучасному науковому середовищі приділяється багато уваги питанням валеологізації освіти. Так, цьому питанню присвятили свої праці І. Бердніков, М. Лук'янченко, В. Ольшанский, О. Попович та ін. Проблеми здорового способу життя й формування відповідних навичок досліджували О. Попович, Т. Шаповалова, А. Міненок. Але, незважаючи на високий рівень зацікавленості цією проблемою, недостатньо уваги, на нашу думку, приділено структуризації базових понять. Тому ми хотіли б висвітлити своє бачення структурних компонентів валеологічної спрямованості в майбутніх фахівців фізичного виховання.

Спершу проаналізуємо *спеціально-діяльнісний компонент валеологічної спрямованості* професійної освіти. При висвітленні цього компонента необхідно зазначити, що в контексті нашої статті термін “спеціально-діяльнісний” більшою мірою спирається на технологію валеологічного процесу. Проаналізувавши термін “технологія”, можна дійти висновку про те, що довгі роки це поняття асоціювалося з якоюсь виробничою діяльністю людини, але останнім часом інтерес виріс і з боку валеологопедагогічних досліджень. Однією з основних причин такої зацікавленості,

на нашу думку, є фактична відсутність проміжної ланки між теорією і практикою валеологічної діяльності. У процесі еволюції (до появи валеологічної науки) поняття “технологія” зазнало зміни змісту від “технології в освіті” до “педагогічної технології” [4]. Тобто спочатку технології в педагогічній діяльності згадували лише в розрізі застосування технічних засобів навчання (ТЗН), згодом – з використанням програмування й системного аналізу діяльності педагога, вивченням і узагальненням набутого досвіду.

Так, Н. Шуркова у своїй праці “Педагогічна технологія” визначає поняття “технологія” як комплекс прийомів педагогічного впливу на вихованця або групу виховуваних [5]. При цьому автор особливо відзначає місце, відведене для самостійності фахівця (у цьому разі – вчителя) у виборі прийомів впливу. Також Н. Шуркова зауважує, що педагогічний, а тому й валеологічний, вплив досягає свого максимального результату в тому випадку, коли враховуються індивідуальні особливості виховуваних, рівень майстерності й характер вихователя, характер відносин у колективі. І. Бердников у своїй праці [3] дав таке визначення поняття валеологічної технології: “Валеологічна технологія є комплексний інтегративний процес активного використання системи знань, ідей (педагогіки, філософії, психології, фізіології, медицини), що включає засоби, методи і способи організації валеологічної діяльності, управління цим процесом для досягнення поставленої мети”. На наш погляд, вищезазначене визначення валеологічної технології найбільш повно відображає сутність поняття, адже в ньому:

- згадується узагальнювальний (інтегративний) характер валеологічної діяльності;
- передбачено гуманістичний підхід до валеологічного процесу (в якому людина, використовуючи різні способи, методи й засоби, впливає на здоров’я та спосіб життя всіх учасників процесу);
- вказано на той факт, що валеологічний процес за допомогою технології забезпечується на всіх етапах вирішення проблем (завдань): від етапу аналізу до оцінювання.

При такому висвітленні поняття валеологічної технології відкривається перспектива для визначення спеціально-діяльнісного компонента на базі сукупності валеологічних та педагогічних завдань. Теоретичний аналіз літературних джерел дає нам змогу виділити такі групи валеологічних завдань: *аналітичні* – повний аналіз валеологічного процесу, його складових і зв’язків між ними; *конструктивно-футурологічні* – побудова унітарного валеологічного процесу з урахуванням мети валеологічної діяльності, формулювання і прийняття рішення, передбачення результатів та різних результатів прийнятих рішень; *організаційні* – здійснення найбільш прийнятних варіантів валеологічного процесу, комбінування різних видів діяльності у валеологічному процесі; *інтегративно-інформаційні* – збір, переробка та збереження інформації про життя валеологічної системи.

*Аналітична* діяльність (під час вирішення однойменних завдань) педагога, який володіє адекватними вміннями, надасть йому можливості стрімко

й ефективно реагувати на зміни особистості та колективу, що відбуваються в процесі валеологічної діяльності. При цьому акцентуємо увагу на тому, що педагог повинен давати об'єктивну оцінку абсолютно всім учасникам, залученим до валеологічної діяльності, у першу чергу, собі.

При реалізації технологічного підходу до валеологічної діяльності неминучим є вирішення *конструктивно-футурологічних* завдань, зміст яких у процесі постановки цілей, які досягаються валеологічним процесом, побудові моделей та прогнозуванні вектора його розвитку. Універсальна мета діяльності відображена в державному стандарті освіти і професіограмі спеціаліста. Звичайно, ми розуміємо, що на практиці досить складно відстежити момент, коли в окремого учасника процесу сформувалися необхідні вміння й навички. Але системні цілеспрямовані дії педагога (спеціаліста) дають змогу створювати необхідні умови для розвитку потрібних якостей особистості й передбачати етапи її формування. На наш погляд, унаслідок прийняття рішень щодо конструктивно-футурологічних завдань має бути створена канонічна модель валеологічної діяльності, в якій будуть враховані різні варіанти соціально-педагогічних умов і описані наслідки її застосування в цих умовах.

Вирішення *організаційних* завдань вимагає від суб'єкта діяльності високого рівня валеологічних і психологічних знань, вміння організовувати діяльність як окремих особистостей, так і груп, навичок самоорганізації тощо. У процесі вирішення організаційних завдань індивід стикається з різними парадоксами соціально-психологічного характеру, внаслідок чого вдосконалюються його специфічні вміння особистості як учасника валеологічного процесу. У результаті вирішення організаційних завдань суб'єкт отримує актуальні дані про ефективність використовуваних засобів і методів, про поточний стан та можливості валеологічної системи, отримує можливість оцінювати поточну ситуацію.

*Інтегративно-інформаційні* завдання вимагають постійного оновлення інформації та контролю якості одержуваної інформації. Проблема у вирішенні цих завдань полягає саме у відсутності об'єктивної інформації. На цьому етапі розвитку валеологічної науки все ще відсутні чіткі критерії оцінювання валеологічної діяльності.

Виділені нами групи завдань (рис. 1) є найбільш характерними для суб'єкта валеологічного процесу, але при цьому не заперечують реалізації його творчого потенціалу.

На сьогодні багато вчених визначають *особистісний компонент валеологічної спрямованості* як невід'ємну, об'єднувальну й систематизаційну частину культури особистості як у цілому, так і окремих її складових. Оскільки особистісний компонент валеологічної спрямованості освіти буде націлений саме на формування творчого потенціалу в майбутніх фахівців, визначимо, з яких рис характеру він буде складатися. Уточнимо, що під рисами характеру будемо розуміти стійкі особливості поведінки індивіда, які повторюються в різних ситуаціях [6]. На наш погляд, креативну особистість

серед інших виділяють такі риси: новаторство й незалежність поглядів, прагнення до пізнання нового, сміливість і рішучість у діяльності. Крім того, О. Леонт'єв виділяє ще й такі риси, як: критичність суджень, самотутність, почуття гумору, готовність до ризику тощо [7]. Разом з тим І. Бердников зазначає, що валеологічна діяльність учителя набуває креативного характеру в тих ситуаціях, коли алгоритмічний підхід виявляється нерезультативним [3]. Валеологічна спрямованість освіти передбачає формування таких умінь, як аналіз і синтез навколишніх явищ, морально-етичних відносин між людьми й відносин людини із зовнішнім світом. Крім того, валеологічно спрямована особистість завжди дотримується моральних принципів спілкуванні з усіма представниками соціуму. Перелічені вище риси валеологічно спрямованої особистості стають базисом для розвитку її креативності.

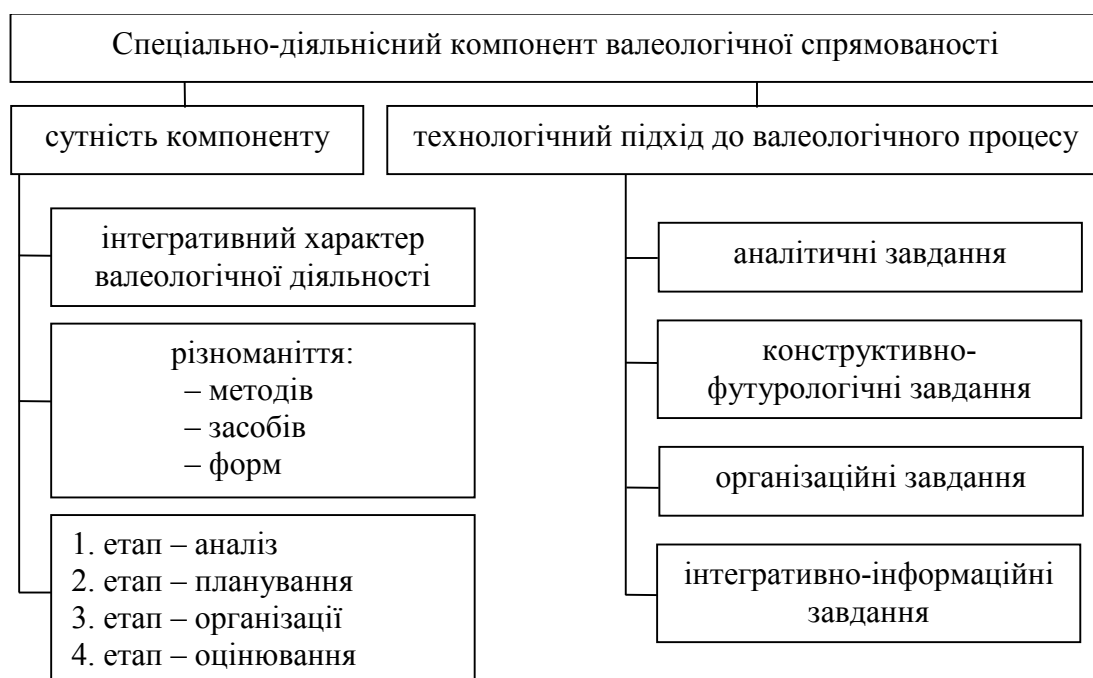


Рис. 1. Структура та показники спеціально-діялісного компонента валеологічної спрямованості майбутніх фахівців фізичного виховання

На наш погляд, вища освіта в сучасному навчальному процесі являє собою не тільки набуття набору професійних (у т. ч. валеологічних) знань і навичок, а й надає можливості усвідомити необхідність реалізації цих знань, умінь і навичок. Саме в процесі здобуття вищої освіти має формуватися потреба в постійному валеологічному самовдосконаленні, що базується на розумінні динаміки розвитку соціуму і його потреб (у т. ч. у постановці й вирішенні нових валеологічних завдань). В останньому сучасному педагогу допоможе розвинений креативний потенціал.

До суб'єктивних умов реалізації в педагогічній практиці особистісного компонента можна віднести знання законів і принципів побудови ефективного навчально-виховного процесу, відповідність стандартам розвиненої, культурної, вихованої особистості, високий рівень валеологічної під-

готовки, володіння сучасними методиками навчання валеологічної діяльності, наявність валеологічного досвіду тощо. Майбутній фахівець у своїй роботі визначає валеологічну спрямованість у трьох ракурсах: спочатку з точки зору розуміння, засвоєння валеологічної культури й діяльності (як об'єкт валеологічного впливу), згодом у процесі життєдіяльності він вивчає своє середовище крізь призму валеологічної діяльності та прищеплює своєму оточенню валеологічні навички, використовуючи при цьому свою креативність. Структуру особистісного компонента подано на рис. 2.



Рис. 2. Структура особистісного компонента валеологічної спрямованості майбутніх фахівців фізичного виховання

Індивідуальні особливості особистості та її креативність знаходять своє відображення в різноманітних методах і способах валеологічної реалізації вчителя. У цьому контексті самореалізація є сферою, в якій розкривається індивідуально-творчий потенціал особистості. Особистісна складова валеологічної спрямованості реалізується через креативні, інтелектуальні, психологічні задатки особистості вчителя.

У розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога можна виділити три основні етапи розвитку: теоретичний (вивчення наукового матеріалу, нарощування теоретичної бази фахівця), практичний (застосування наукових знань на практиці, в ході своєї валеолого-педагогічної діяльності, накопичення досвіду), творчий (самостійні планування і реалізація завдань валеологічної спрямованості, засновані на придбаних теоретичних і практичних знаннях, уміннях, навичках). Валеологічна діяльність педагога має креативний характер і спрямована на створення та трансформацію особистості учня. У процесі валеологічної діяльності вчитель постійно відчуває необхідність у креативній самореалізації, самовираженні, з часом ця пот-



реба починає домінувати. З точки зору Л. Коган, самореалізація особистості може здійснюватися в таких формах: адаптивній, репродуктивній, креативній тощо [8]. Сучасне освітнє середовище створює всі передумови для переходу до креативної форми самореалізації особистості педагога, яка є більш активною, націленою в майбутнє, на розкриття талантів індивіда.

Відзначимо те, що в педагога має бути прагнення до самопізнання, до самостійної побудови структури особистості. Одним з найважливіших свідчень розвитку особистості педагога є самостійне моделювання та впровадження в життя свого професійного. У процесі самореалізації та самопізнання креативні здібності особистості виявляються повною мірою: з одного боку, індивід усвідомлює себе частиною світу, в якому реалізується його творчий потенціал, з іншого пізнаючи світ, він розвиває свою креативність.

У процесі валеологічної діяльності особистість прагне самореалізуватися, здобути певний соціальний статус, метою чого є самоствердження. Процес аналізу власної діяльності, необхідного особистості для самоствердження, передбачає аналіз своєї креативності, свого валеологічного потенціалу та здібностей.

**Висновки.** Аналіз сутності дав змогу висвітлити структуру валеологічної спрямованості майбутніх фахівців фізичного виховання, а саме її спеціально-діяльнісний і особистісний компоненти. На наступному етапі наукових розвідок ми маємо намір дослідити існуючі методики формування валеологічної спрямованості.

#### **Список використаної літератури**

1. Пранова Є.В. Структура валеологічної спрямованості професійної освіти вчителів фізичного виховання / Є.В. Пранова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 6 (53).
2. Лук'янченко М. Педагогіка здоров'я: теорія і практика / М. Лук'янченко. – Дрогобич, 2012. – 348 с.
3. Бердников И.Г. Теоретические основы формирования валеологической культуры личности учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.Г. Бердников. – М., 2003.
4. Бугаєць Н.А. Свобода творчості, як умова розвитку духовної культури : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.01 / Н.А. Бугаєць. – Алма-Ата, 1993. – 19 с.
5. Шуркова Н.Є. Педагогічна технологія / Н. Шуркова. – М., 1992. – 32 с.
6. Петровський А.В. Короткий психологічний словник / А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський. – М. : Политиздат, 1985. – 441 с.
7. Леонтьев А.Н. Діяльність. Свідомість. Особистість / А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1978. – 304 с.
8. Коган Л.Н. Мета і сенс життя людини / Л.Н. Коган. – М. : Думка, 1984. – 252 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

#### **Пранова Е.В. Сущность и структура компонентов валеологической направленности у будущих специалистов физического воспитания**

*В статье приведена структура компонентов валеологической направленности у будущих специалистов физического воспитания, а именно рассматриваются специально-деятельностный и личностный компоненты.*

**Ключевые слова:** валеологическая направленность, здоровый образ жизни, структура, компоненты.

**Pranova E. The essence and the structure of valeological orientation components of future physical education specialists**

*The aim of the paper is to determine the essence and structural analysis of special-active and personal components valeological orientation of future physical education specialists.*

*Today's scientific community paid much attention to valeological education. Research on issues of healthy lifestyles and the development of the skills involved in his writings O.Popovych, T.Shapovalova, A. Minenok. But despite the high level of interest in this problem, not enough attention, in our view, given the structuring of basic concepts. Therefore, in this article we would like to highlight our vision of structural components valeological orientation of future physical education specialists.*

*Researching the theme of valeological orientation in vocational education the author has studied more than 20 scientific and 15 scientific-methodical 15 sources related issues.*

*The existing approaches to valeological orientation structuring had been reviewed, marked specially-active and personal components of valeological orientation of vocational education. The essence and the structures of the above components is disclosed.*

*There were marked the major groups of tasks that are most characteristic for the special-active component of valeological process. When considering personal component marked the main stages in the development of creative personality and stages of creativity development.*

*The next stage of our scientific researching, we intend to explore the existing method of forming valeological orientation.*

**Key words:** *valeological orientation, healthy lifestyle, structure, components.*

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІКИ

*У статті проаналізовано умови та ключові компетенції розвитку професійної компетентності вчителя-гуманітарія на андрагогічних засадах з позиції неперервності освіти дорослих; визначено основні критерії роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку професійної компетентності вчителів-гуманітаріїв.*

**Ключові слова:** розвиток професійної компетентності вчителя-гуманітарія, андрагогічна модель навчання, підвищення кваліфікації, складові професійної компетентності вчителя-гуманітарія; система післядипломної педагогічної освіти; методична компетентність вчителя-гуманітарія.

Проблема розвитку професійної компетентності педагогів (з позиції її неперервності) в будь-якій галузі перебуває в полі зору багатьох наук: андрагогіки, філософії, психології, соціології, історії, професійної педагогіки тощо. Особливого значення на сьогодні набуває розвиток професійної компетентності саме фахівців гуманітарної сфери. Учитель-гуманітарій покликаний власною професійною діяльністю створювати умови не тільки для розвитку всіх пізнавальних сил учнів, а й впливати на духовну сферу школярів; прищеплювати їм загальнолюдські цінності; розвивати їх світогляд. У зв'язку з цим він сам повинен займатися власною освітою упродовж усього життя.

Побудова національної системи освіти в Україні потребує нового підходу до професійної підготовки педагогічних працівників і розвитку їх професійної компетентності. Процес підвищення кваліфікації вчителів-гуманітаріїв передбачає, насамперед, розуміння ними необхідності розвиватися професійно впродовж життя.

Сучасний педагог повинен позитивно впливати на суспільний розвиток, збереження національної культури; вміти формулювати власні освітні потреби та мотиви; підвищувати свій рівень професійної та методичної компетентності. Сучасна парадигма підвищення кваліфікації педагогічних працівників як безперервного процесу орієнтована на таку освіту, результат якої спонукає педагогів, котрі навчаються, до переосмислення системи цінностей (цінностей досягнення цілей, цінностей процесу отримання продукту (знань), цінностей саморозвитку), а викладачів (андрагогів) – розглядати систему підвищення кваліфікації як інтегровану цілісність, основна увага якої концентрується на залученні слухачів до пошуку засобів і способів розв'язання реальних професійних проблем, що приводить до визначення цілей, функцій та видів педагогічної діяльності викладачів та встановлення їх взаємозв'язку.

Видатні вчені, такі як К. Ноулз, С.І. Змеєв [6], розрізняють традиційне викладання й навчання дорослих, вважають, що дорослому належить провідна роль у процесі навчання. Доросла людина має прагнення до самос-

тійності, самореалізації, самоуправління в усіх сферах життя, у тому числі й у навчальній діяльності, має досвід, що може бути використаний як у процесі навчання, так і в обміні досвідом із колегами; навчання відбувається для вирішення важливих життєвих проблем і досягнення конкретної мети; процес навчання побудований у вигляді спільної діяльності слухача й викладача – андрагога-тьютора.

Проблеми розвитку професійної компетентності та її складової – методичної компетентності педагогічних працівників вивчають: О. Бігич [2], О. Демченко [5], О. Зубков [7], Т. Кочарян [9], О. Лебедева [10], А. Мормуль [12] та інші. Так, О. Лебедева [10], досліджуючи проблему розвитку методичної компетентності вчителя, визначає модель, структура якої включає науково-теоретичну, методичну, психолого-педагогічну складові, професійну позицію вчителя. Науковці виділяють різні види професійної педагогічної компетентності: загальнокультурну (світоглядну), методологічну (психолого-педагогічну), предметно орієнтовану; в інших джерелах у змісті професійної компетентності виділяють до вісімнадцяти субкомпетентностей, розподілених за базовими сферами діяльності. До змісту методологічної компетентності деякі науковці зараховують компетентність застосування та використання педагогом активних форм і методів навчання, які належать до найважливіших характеристик якості професійної підготовки вчителя-гуманітарія.

Вирішення сучасних освітніх проблем, визначення адекватної стратегії, цілей та ціннісних основ освіти найбільш плідно відбувається у сучасній філософії освіти, яка розробляється в працях Г. Балла [1], Б. Гершунського [4], І. Зязюна [8], В. Лутая [11], В. Семиченко [13] та багатьох інших учених на соціально-філософських, педагогічних та психологічних позиціях.

Головним напрямом розвитку освіти XXI ст. є гуманізація, котра і виступає методологічною основою розвитку професійної компетентності учителів-гуманітаріїв: вона втілюється в ідеях гуманізації професійного середовища, структурних компонентів післядипломної освіти, надання свободи особистості у визначенні цілей, змісту та форм розвитку професійної компетентності, актуалізації неперервного процесу саморозвитку професійної компетентності. Реалізація методологічного принципу гуманізації актуалізується в післядипломній освіті вчителів-гуманітаріїв тому, що вони є найбільш розвинутою професійною групою педагогів, котрі впливають на розвиток у дитини моральних та духовних цінностей, сприяють національному вихованню учнів. Виняткового значення гуманізація післядипломної освіти вчителів-гуманітаріїв набуває ще й в аспекті гуманізації безпосередньо професійної педагогічної діяльності в навчальному закладі. І. Зязюн [8] підкреслює, що перетворення гуманістичної ідеї в матеріальну педагогічну дію починається з формування у фахівця, який працює, внутрішнього образу гуманістичної педагогічної діяльності: Хто я? Для кого я? Як я реалізую критерії педагогічного процесу? Чи ті методи використовую? Для кого? Чи досягнув мети?

Таким чином, *метою статті* є аналіз умов розвитку професійної компетентності вчителя-гуманітарія на андрагогічних засадах з позиції неперервності освіти дорослих.

В умовах системи післядипломної освіти актуальним напрямом розвитку професійної компетентності вчителя-гуманітарія є тьюторський супровід.

Існують такі *види діяльності педагогів в умовах тьюторського супроводу*:

- 1) урочна:
  - використання педагогічних технологій;
  - інтеграція сучасних освітніх технологій;
  - проектування завдань для учнів;
- 2) позаурочна:
  - участь у конкурсах, проектах;
  - проведення класних годин, батьківських зборів;
  - консультування учнів;
- 3) Науково-методична:
  - створення власних методичних розробок;
  - розробка авторських курсів;
  - підготовка методичних матеріалів;
- 4) науково-дослідницька:
  - участь у професійних конкурсах;
  - проведення наукових досліджень; публікації наукових робіт у фаховій пресі.

Особливістю освітнього процесу, здійснюваного в післядипломний період, є не просте вивчення істин, а домінування ситуацій відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку між людиною та різними інформаційними каналами. Моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників базується на запитах слухачів, передбачає таку структуру, при якій здійснюється науково-проблемний підхід та інтеграція різних розділів конкретної педагогічної професійної освіти. Так, дидактична інтеграція в системі післядипломної педагогічної освіти може бути компенсаторною (отримання нових знань), технологічною (розширення спектра умінь та навичок), інноваційно-практичною (освоєння нового та передового досвіду), творчою (розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу) [4].

Головна мета підвищення кваліфікації – поступовий розвиток особистості, яка навчається на основі вдосконалення професійної діяльності. А це можливо за умови, коли педагогічні працівники будуть включені до постійного самоаналізу результатів власної діяльності, а також порівняння цих результатів із вимогами сучасних досягнень науки, соціального та професійного досвіду. Тому моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає створення таких навчальних програм, які враховують не середньостатистичного слухача, а орієнтовані на індивідуальні особливості особистості педагога, допомагають не тільки адаптуватися до умов навчання, а й самостійно створити власне “освітнє середовище”.

На курсах підвищення кваліфікації вчителів-словесників у Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (в межах психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності вчителя-філо-

лога) було розроблено вхідне тестування, яке складалося з 12 запитань, серед яких були й ті, котрі викликали найбільші труднощі, а саме:

1. На запитання: “Які складові професійної компетентності вчителя-словесника Ви знаєте?” – тільки 38% респондентів дали правильну й повну відповідь.

2. На запитання: “Визначте складові методичної компетентності вчителя-словесника” – лише 18% респондентів дали правильну й повну відповідь.

3. На запитання: “Назвіть основні принципи гуманної педагогіки” – 41% респондентів дали правильну й повну відповідь.

4. На запитання: “Як Ви розумієте поняття “гуманітаризація освітнього процесу?” – 19% респондентів дали правильну й повну відповідь.

Аналізуючи відповіді педагогів на запитання, ми дійшли висновку, що вчителі-словесники нечітко розуміють, як саме й що їм необхідно розвивати у власній професійній діяльності, які їх індивідуальні якості є перешкодою в педагогічному процесі. Також слід відзначити, що більшість респондентів досить розмито уявляють собі основні принципи педагогічної діяльності – принципи гуманної педагогіки. А щодо гуманітаризації освітнього процесу, то більшість учителів-гуманітаріїв розуміють її лише як “збільшення годин предметів гуманітарного циклу”.

Таким чином, слід підкреслити, що педагоги повинні розуміти: на сучасному етапі модернізації освіти недостатньо тільки відповідати кваліфікаційним характеристикам і виконувати в повному обсязі посадові обов’язки для того, щоб педагог вважався професійно компетентним. Він повинен намагатися бути конкурентоспроможним, як це відбувається в інших країнах, де не є обов’язковим навчання на курсах підвищення кваліфікації, а фахівець сам обирає спецкурси, котрі відвідує за власною потребою і бажанням.

Здійснення науково-методичного супроводу власного професійного зростання повинно сприйматися педагогом як “власний” вибір, особистісний, що приводить до індивідуалізації, створення власної траєкторії професійного зростання, відповідає конкретним заданим цілям, а також передбачає можливість вибору форм, методів, темпу вивчення та засвоєння матеріалу [8].

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи професійну компетентність учителя-гуманітарія, треба визначити ті умови, які сприяють її формуванню.

Необхідними умовами формування професійної компетентності та ключових компетенцій учителя-гуманітарія в системі післядипломної педагогічної освіти є: розробка методологічної бази, побудова моделі формування компетенцій; індивідуалізація освітньої діяльності на основі діагностичного оцінювання особистісно-професійного потенціалу педагога; психологічний супровід освітньої діяльності; спеціальна андрагогічна підготовка викладачів (навчання технологій формування компетенцій); ефективне поєднання теоретичного і практичного у змісті модулів освітніх програм; створення рефлексивного середовища, здатного до розвитку суб’єктів освітнього процесу.

Основними критеріями роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти є рівень андрагогічної й професійної компетентності викладачів, які працюють у навчальних закладах, раціональне поєднання їх теоретичних знань з уміннями застосовувати їх на практиці, що означає потребу вести пошук ефективних форм і методів навчання, удосконалення освітніх програм, навчальних планів, розробку нових навчальних методик, наукових і навчальних посібників.

Очікуване посилення наукової, дослідно-експериментальної, пошукової, творчої діяльності викладачів системи ППО і педагогічних працівників навчальних закладів як основної складової їх професійної компетентності сприяє постійному оновленню освіти, що буде проходити адаптацію до останніх досягнень науки; активному включенню педагогічних працівників до самостійної професійно орієнтованої діяльності в межах розробки індивідуального проекту під керівництвом викладача-дослідника; необхідності створення більш гнучкої освітньої системи, яка б могла, з одного боку, швидко реагувати на нові потреби суспільства, а з іншого – надавати людині не лише потрібні в сучасному світі знання та навички, необхідні для успішної професійної діяльності, а й навчити її швидко адаптуватися до нових умов у майбутньому.

#### **Список використаної літератури**

1. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
2. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навч. посіб. / О.Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 199 с.
3. Вершловский С.Г. Непрерывное образование учителей как предмет научного исследования и управления / С.Г. Вершловский // Молодой учитель в системе непрерывного образования : сб. науч. тр. / [отв. ред. С.Г. Вершловский]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986. – 360 с.
4. Гершунский Б.С. Методологические проблемы развития системы непрерывного образования / Б.С. Гершунский // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. тр. / [под ред. Б.С. Гершунского]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 54–56.
5. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.О. Демченко ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005.
6. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых : монография / С.И. Змеёв. – М., ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
7. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 20 с.
8. Зязюн І.А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І.А. Зязюн // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 323–333.
9. Кочарян Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Э. Кочарян. – Ставрополь, 2004. – 179 с.

10. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Лебедева. – Н. Новгород, 2007.

11. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

12. Мормуль А.М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А. М. Мормуль.– Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/VZhDU/2009\\_43/37\\_43.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/VZhDU/2009_43/37_43.pdf)177.

13. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 56–60.

*Стаття надійшла до редакції 17.08.2013.*

---

**Присяжнюк Ю.С. Развитие профессиональной компетентности учителя-гуманитария на основе андрагогики**

*В статье проанализированы условия и ключевые компетенции развития профессиональной компетентности учителя-гуманитария на андрагогической основе с позиции непрерывности образования взрослых; определены основные критерии работы институтов последипломного педагогического образования по развитию профессиональной компетентности учителей-гуманитариев.*

**Ключевые слова:** *развитие профессиональной компетентности учителя-гуманитария, андрагогическая модель обучения, повышение квалификации; составляющие профессиональной компетентности учителя-гуманитария; система последипломного педагогического образования; методическая компетентность учителя-гуманитария.*

**Prisyashnuk Y. Development of professional competence of the teacher-based humanitarian andragogics**

*The article analyzes the conditions and core competencies of professional competence of teachers in the humanities andragogical basis from the position of Adult Continuing Education, identified the main criteria of the Teacher Training Institute for the development of professional competence of teachers in the humanities.*

*The main criteria of the Institute of Postgraduate Pedagogical education is the level of andragogical and professional competence of teachers working in schools, good combination of theoretical knowledge with the ability to apply them in practice, requiring you to search for effective forms and methods of training, improvement of educational programs, curricula, developing new teaching methods, research and teaching aids.*

*Estimated strengthen scientific, research and experimental, search, creative teachers of air defense system and teaching staff of educational institutions, as a major component of their professional competence, promotes continuous renewal of education that will be adapted to the latest achievements of science, the active involvement of teachers for independent professionally oriented activities within the development of individual project under the guidance of teacher -researcher, the need to create a more flexible education system that could, on the one hand, to respond quickly to new needs of society, and on the other - make a person not only necessary in today's world, knowledge and skills necessary for successful professional activity, but also teach her to adapt quickly to changing conditions in the future.*

**Key words:** *development of professional competence of the teacher-humanist, andragogical model of education, Further training; competence components of professional teachers in the humanities, the system of postgraduate teacher education, methodical competence of the teacher-humanist.*



## ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті простежено історію розвитку підходів до навчання іноземним мовам, окремо охарактеризовано ті з них, які довели свою ефективність у сучасній системі викладання мов, що допоможе викладачеві вільніше орієнтуватися у виборі методик навчання, раціонально поєднувати їх у своїй роботі. Визначено напрями подальшого вдосконалення форм і методів навчання іноземним мовам.*

**Ключові слова:** викладання мов, методи навчання, система викладання, підхід до навчання іноземним мовам.

Історія викладання іноземних мов (ІМ), володіння якими є найважливішою умовою адаптації людини до сучасного глобалізованого світу, знає численні й різноманітні спроби знайти найбільш раціональні методи їх навчання.

Еволюцію методів викладання ІМ досліджували Ф. Аронштейн, К. Ганшина, Н. Гез, І. Грузинська, В. Раушенбах, І. Рахманов, С. Фоломкіна, З. Цветкова та інші. Проте сучасна практика викладання іноземних мов постійно вносить свої корективи щодо поглядів на ефективність тих або інших методів, методисти в галузі викладання іноземних мов продовжують шукати і знаходити нові шляхи підвищення рівня іншомовної освіти різних категорій тих, хто навчається, що вимагає узагальнення й систематизації.

**Мета статті** – простежити історію розвитку підходів до навчання ІМ, охарактеризувати ті з них, які довели свою ефективність у сучасній системі викладання ІМ, визначити напрями подальшого вдосконалення методів викладання ІМ.

Історія вивчення іноземних мов сягає давніх часів: у епоху розквіту культури в Сирії, Стародавніх Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне й загальноосвітнє значення, оскільки існували торгові та культурні зв'язки між цими країнами. Їх роль не слабшала також і в період Середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятки того часу й лексичні запозичення, відображені в словниках західноєвропейських мов. Спочатку грецька, а потім латинська мови були тими основними іноземними мовами, яких навчали приватно й у школах. Проте жодна іноземна мова впродовж усієї історії розвитку культури країн Європи не мала такої виняткової ролі, як латинська (впродовж п'ятнадцяти століть). Лише з розвитком національних мов у Західній Європі латинська мова втратила свою провідну роль, залишаючись, однак, у загальноосвітній системі навчання на довгі роки.

Класифікація методів навчання ІМ є складним питанням, оскільки в основу їх найменування були покладені зовсім різні ознаки. Залежно від того, який аспект переважає у викладанні, метод називається лексичним або граматичним; від того, які логічні категорії є основними, – синтетичним або аналітичним. Назва методу визначається прийомом, покладеним в основу роботи над мовою, наприклад, аудіовізуальний, наочний. За прин-

ципом організації матеріалу традиційному методу протиставляють метод програмованого навчання. Відомі також методи, що дістали свою назву від імен їх авторів, – методи Берліця, Гуена, Палмера, Уеста, Фриза, Ладо, Лозанова тощо. Проте з безлічі методів, відомих у літературі, можна виділити два основні напрями в навчанні ІМ – свідомий та інтуїтивний, найменування яких відбиває їх зв'язок з психічними процесами оволодіння мовою.

Еволюцію методів викладання ІМ зазвичай подають у такому хронологічному порядку [1; 2].

Німецький педагог В. Ратихій (1571–1635) висунув принцип свідомого навчання. Мовний матеріал не повинен був заучуватися напам'ять механічно. Іноземну мову вивчали як спосіб пізнання. Як основний засіб семантизації застосовувався переклад, завдяки чому зростала роль рідної мови.

Сучасник В. Ратихія чеський педагог Я. Коменський (1592–1670) запропонував принципи наочності в семантизації лексики й активності учнів на уроці. Вони знайшли втілення в його підручнику “Світ чуттєвих речей у картинках”, в якому латинський текст супроводжується ілюстраціями й перекладом рідною мовою.

Наступним етапом став граматико-перекладний або синтетичний метод, в основу якого було покладено вивчення граматики. Незважаючи на схоластичний характер, граматико-перекладний метод давав позитивні результати в розумінні прочитаного й у перекладі іноземного тексту. Крім багатьох країн Європи, він був досить поширений і в царській Росії, де вважався основним, офіційно прийнятим методом у навчальних закладах аж до революції.

У центрі уваги лексико-перекладного або аналітичного методу була лексика. Словниковий запас створювався шляхом заучування напам'ять оригінальних творів. Застосовувався дослівний рядковий переклад. Граматику було відсунуто на другий план, її вивчали безсистемно як коментар до тексту. Представниками лексико-перекладного методу були Шованн (Швейцарія), Жакото (Франція) і Гамільтон (Англія).

Сутність натурального методу полягала в тому, щоб під час навчання ІМ створювати ті ж умови й застосовувати той же метод, що й у природному засвоєнні рідної мови дитиною. Звідси й назва методу: натуральний, або природний. Найвидатнішими представниками цього методу були М. Берліц, Ф. Гуен, М. Вальте.

Прямий метод з'явився на базі натурального. Таку назву він дістав тому, що його прибічники прагнули слова іноземною мовою та її граматичні форми асоціювати безпосередньо з їх значенням, оминаючи рідну мову учнів. Основні положення прямого методу зводяться до такого: в основі навчання ІМ мають бути ті ж фізіологічні та психологічні закономірності, що й під час навчання рідній мові; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення.

Найвидатнішими представниками прямого методу є Г. Палмер і М. Уест. Найбільш цінними методичними положеннями Г. Палмера є раці-

аналізація педагогічного процесу й систематизація навчального матеріалу. Основною метою навчання ІМ учений вважав оволодіння усною мовою. Його метод називається усним. Для оволодіння усною мовою Г. Палмер пропонував такі шляхи: накопичення пасивного матеріалу, а потім його активне відтворення; використання для семантизації слів таких прийомів, як наочність, переклад, тлумачення, контекст; накопичення зразків мовлення шляхом заучування напам'ять; раціональний відбір словника на основі частотності, структурної сполучуваності, доцільності; відбір текстів за темами, визначення словника-мінімуму й видів читання.

Найбільший інтерес у методі Г. Палмера становить система вправ для створення стійких навичок усного мовлення, яка включає рецептивні, рецептивно-імітативні вправи, умовну розмову, природну бесіду тощо.

Основна заслуга М. Уеста полягає в тому, що він створив серію навчальних посібників, що містять тексти, складені на заздалегідь відібраних лексичних одиницях з урахуванням поступовості введення нових слів і їх повторюваності. Відбираючи тексти для читання, М. Уест орієнтувався на їх фабульність, цікавість, відповідність віку, рівню знань і інтересам учнів. Семантизація здійснювалася в основному шляхом наочності й у виняткових випадках шляхом перекладу.

Порівняно з методами класичної школи прямий метод висвітлювався як прогресивне явище. Він давав позитивні результати завдяки раціоналізації навчального матеріалу, інтенсивному навчальному процесу, застосуванню наочних посібників і активних методів навчання. Позитивним у прямому методі є створення бази для вивчення "живих" західноєвропейських мов; вироблення вмінь усного мовлення на основі правильного звукового оформлення; створення системи одномовних усних вправ; розробка різних прийомів і засобів активізації навчального процесу.

У США й західноєвропейських країнах набув поширення аудіолінгвальний метод навчання, що повністю ігнорує роль свідомості як такої. Оволодіння мовою відповідно до цього методу, який, утім, є новою модифікацією "прямого" методу, психологічно пов'язували з біхевіоризмом, тобто чисто поведінковою концепцією.

Застосований творцями аудіолінгвального методу американцями Ч. Фризом і Р. Ладо структуралістський підхід до мови дав змогу виділити системи моделей побудови речень, тренування яких разом зі звуковим аспектом і визначили суть навчання.

Безперечно, використання в мовленнєвій діяльності типових речень – це крок уперед відносно механічного заучування мовних одиниць. Проте й цей метод не має нічого спільного з розвитком творчого мовлення, що дає змогу спонтанно виражати свої думки в комунікативному процесі.

Останніми десятиліттями надзвичайної популярності набув комунікативний підхід, у якого на сьогодні є безліч як прибічників, так і супротивників. Як стверджують фахівці у багатьох країнах, включаючи США, у наш час комунікативний метод не можна назвати цілісною, системною ме-

тодікою: швидше, це сукупність прийомів, об'єднаних однією метою – навчити ефективно спілкуватися іноземною мовою. При цьому прийоми, що використовуються в комунікативній методиці, не були створені наново: більшість з них використовувалася й у “докомунікативну” епоху.

Критики підходу пишуть про те, що не може не викликати здивування, наприклад, таке ключове положення комунікативного методу, як постулат про “іншомовне спілкування свідомим чином, зважаючи на реальний життєвий досвід”. З наукової точки зору, на думку Т. Камянової [4], це нонсенс, оскільки свідомо навчаються, а спілкуються-то якраз несвідомо, автоматично. З точки зору теоретиків комунікативного методу виходить якраз навпаки: навчатися слід несвідомо, тобто без осмислення змісту навчання, а спілкуватися свідомо, тобто насилу підбираючи слова і складаючи з них фрази.

Інтенсивний експорт комунікативного методу оволодіння англійською мовою викликає хвилю невдоволення як серед педагогів, так і серед тих, хто навчається. Так, дані, що наводять у своїх працях американські дослідники А. Пеннук, Дж. Річарді, П. Саліван, А. Холндей, свідчать про те, що оволодіння англійською мовою комунікативним методом, у тому числі в азійських країнах, породжує численні проблеми й не дає позитивних результатів. Однією з причин, що визначають такий неуспіх, називають невідповідність пропонованих матеріалів менталітету осіб, що опановують англійську мову. Проте інші дослідники вважають цю суперечність цілком природною, оскільки будь-яка іноземна мова, особливо несхожої мовної групи, викликає необхідність оволодіння паралельним мисленням для сприйняття культурно-історичних традицій країни (чи країн) мови, що вивчається, і вважають, що справа в іншому: метод, що не враховує особливості менталітету й культурних традицій, відбитих у певній конкретній парі мов (рідної і тієї, що вивчається), свідомо приречений на неуспіх, оскільки в ньому спочатку не закладено можливості зіставлення двох мовних систем, відштовхування від рідної мови, проведення культурно-історичних паралелей, використання лінгвістичних перенесень і, зрештою, перекодування розумового акту на реалії мови, що вивчається.

З цього виходить, що матеріали, які використовуються для навчання за комунікативною методикою (навіть якщо не брати до уваги їх інші численні мінуси), мають бути складені не за одним зразком для їх експорту “з розвинених країн у ті, що розвиваються”, а спеціально для представників певної мовної культури [4, с. 178–179].

Що стосується вітчизняної методичної школи, то її кращі представники Б. Беляєв, П. Гальперін, Л. Леонтьєв, Л. Щерба постійно виступали за свідомий шлях вивчення ІМ і повністю відкидали методики, засновані на імітаційному, механічному способі.

Як було неодноразово підтверджено експериментально, міцність запам'ятовування осмисленого матеріалу значно вища, ніж при запам'ятовуванні матеріалу неосмисленого. Таким чином, осмислене сприйняття

мовних засобів, як і усвідомлення граматичних явищ і зв'язків, є неодмінною умовою якісного й ефективного оволодіння ІМ. Спостереження свідчать, що без опори на граматику вивчення мови буде тривалішим і менш ефективним.

Останнім і остаточним виявиться той підхід, за яким той, хто вивчає мову, свідомо засвоїть мовну систему, навчиться вільно використовувати її в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності й у результаті буде здатним виражати свої думки засобами іншої мови. Таким чином, мислення іноземною мовою, як зазначав Б. Беляєв, слід вважати метою навчання й показником рівня володіння нею. Тільки в цьому випадку іноземна мова стає нашим внутрішнім надбанням.

Наявність сформованих іншомовних навичок дає змогу повністю сконцентруватися на змістовному боці мови, що забезпечує свободу самовираження в дискурсі. Для формування навичок володіння іноземною мовою важливу роль відіграє перенесення умінь і навичок, вироблених у рідній мові. Важливість такого процесу неодноразово підкреслював у своїх працях Л. Щерба. Він стверджував, що під час вивчення іноземної мови необхідно відштовхуватися від рідної мови, а не виганяти її з процесу навчання. Проте у світлі захоплення комунікативними методиками, які майже повністю відкидають використання рідної мови на заняттях, це питання стоїть, як і раніше, гостро.

Висновки щодо необхідності використання системи рідної мови очевидні, проте існує мода на західні навчальні посібники, в яких не передбачається бінарне співвідношення мови, що вивчається, і рідної, оскільки адресатом таких підручників є, як це не прикро, людина без національності й, відповідно, без рідної мови. Будучи адресованими всім і нікому конкретно, ці посібники відбивають мовні явища поза їх зв'язком зі сприйняттям і усвідомленням носіями будь-якої мови й тому не акцентують увагу на моментах, що вимагають особливого усвідомлення й посиленого тренування в кожному конкретному випадку [4].

Проте ані візуальне сприйняття кольорових ілюстрацій, ані заучування напам'ять кліше, ані навіть прослуховування аудіоматеріалів не дадуть ніяких результатів, поки не буде знайдений спосіб розібратися в мові, що вивчається, по-справжньому, що неможливо без зіставлення іншомовних фактів з фактами рідної мови.

Практика показує, що виконання перекладних вправ (у тому числі письмових як позааудиторних завдань) допомагає усуненню негативної інтерференції, інтенсифікує розумову діяльність, якнайкраще сприяє осмисленню матеріалу, автоматизації навичок його вживання в мовній практиці.

У процесі оволодіння іноземною мовою використання рідної мови поступово редукується: послідовне оволодіння й автоматизація мовних засобів, що включають структурні елементи й лексичні одиниці, та їх практичне застосування в мовній практиці все більш розширюють комунікативні можливості. Відповідно змінюється й характер тренувальних вправ: прямі переклади замінюються мовними дефініціями, конструктивні вправи пос-

тупаються місцем креативним, створення ситуації вибору з ряду синонімічних словосполучень сприяє формуванню мовної інтуїції, теми для обговорення розширюються й поглиблюються.

Таким чином, взаємопов'язане засвоєння системи мови паралельно зі збалансованим розвитком усіх чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності призводить у результаті до такого рівня оволодіння мовою, при якому використання рідної мови може бути зведене до мінімуму.

Це підтверджено й висновком В. фон Гумбольдта, який майже два століття тому писав, що “серединну точку (Mittelpunkt) усіх мов слід шукати... у порівняльному вивченні мов (як їх граматичної, так і лексичної частин)” [4].

Такий підхід став основою для створення принципово нового методу, який оформився у вітчизняній методиці в 40-х рр. ХХ ст. Розробники цього методу – видатний учений Л. Щерба і його однодумці В. Аракін, А. Миролюбов, І. Рахманов, З. Цветкова – відстоювали принцип свідомого навчання, ґрунтуючись на тому, що правильним у вивченні іноземної мови буде “розпочинати зі свідомого володіння мовою, яке у процесі вживання помалу переходить у несвідоме, ніколи, проте, не втрачаючи здатності будь-якої хвилини потрапити у світлу точку свідомості...”. Таким чином, у 40–50-х рр. ХХ ст. у вітчизняній методиці стався відхід (правда, тимчасовий) від “прямого” методу вивчення іноземних мов. Новий метод був названий свідомо-порівняльним.

На основі свідомо-порівняльного методу незабаром з'явився знаменитий двотомник Н. Бонк, Г. Котій і Н. Лук'янової, який був дуже популярним: багатьом він відкрив шлях до оволодіння англійською мовою [2].

Так, можна зробити висновок, що вітчизняна методика, яка виникла на ґрунті глибокого розуміння принципів оволодіння ІМ при зіставленні її з рідною, набагато більшою мірою, ніж будь-яка західна методика, відповідає запитам суспільства.

На сьогодні існує три основні методи вивчення ІМ, які окремо або одночасно використовуються у ВНЗ і лінгвістичних школах: класичний, комунікативний і природний. Відповідно до нових вимог у викладанні іноземної мови, для отримання максимальних результатів слід об'єднувати всі три методичні підходи: спочатку доповнювати класичний (граматико-перекладний) метод комунікативним, а потім переходити до природного, який передбачає повне занурення в мову. Від правильно підібраної методики (а точніше, від комплексу цих методик), як і від мотивації того, хто вивчає мову, залежить 90% успіху. Поєднання трьох методів можна вважати ідеальним на різних етапах навчання. Спочатку відбувається закладення основи через граматико-перекладний підхід, потім на цій базі вводиться комунікативна методика, що передбачає, окрім спілкування з викладачем і членами групи, також спілкування з носіями мови, використання кіно, радіо, телебачення, і, нарешті, занурення в мовне середовище (бажаним є тривале, не менше року, стажування в країні мови, що вивчається).

Окрім трьох зазначених методів вивчення іноземної мови, існують і деякі авторські підходи, які значно відрізняються від загальноприйнятих. Так, окремо можна виділити когнітивно-мотиваційний підхід Д. Рунова, який передбачає застосування спеціальних технологій з вивчення й утримання інформації в пам'яті і використання знань про те, як організована пізнавальна функція людської свідомості. Емоційно-смысловий підхід застосовується в авторській школі І. Шехтера. Його основною відмінністю від інших методик є спрямованість на розвиток “живої мови”, що дає можливість кожному говорити так, як йому властиво у звичних для нього життєвих обставинах. Цікаві результати давав і колись популярний симплекс-метод, при якому слухачі вивчали мову тільки за ретельно підібраними газетними статтями [5].

Авторських методик і різних варіантів поєднання традиційних підходів досить багато. Проте загальною рекомендацією може бути те, що потрібно вибирати методики, які не виключають використання рідної мови. Л. Щерба з цього приводу зазначав: “... немає нічого більш наївного, як думати, що достатньо виїхати за кордон, щоб навчитися тієї або іншої іноземної мови; цього легше і швидше досягти, живучи за кордоном, але це теж вимагає великої і напруженої праці. Саме собою зрозуміло, що якщо обставини не дають можливість їхати за кордон на декілька років, то слід їхати лише після ґрунтовного засвоєння елементів мови, що вивчається, у себе вдома” [6].

Також неоднозначно фахівці розцінюють поширену тенденцію до запрошення викладачів-іноземців для навчання за “прямим” методом, який виключає будь-яке оволодіння теоретичними основами мови, що вивчається. Як справедливо наголошував Л. Щерба, для того, щоб навчати певної діяльності, недостатньо “самому вміти її виявляти”, треба ще й “розуміти її механізм”. У зв'язку з цим учений робить такий висновок: освіченого лінгвіста навіть з відносно недосконалим володінням іноземною мовою слід вважати кращим викладачем, ніж людину, яка тільки володіє мовою як рідною, але із того, що сказано, зовсім не випливає, що викладач-лінгвіст повинен знати мову погано [6].

Що стосується перспектив розвитку методів викладання ІМ, то кожен метод за певних умов має об'єктивну цінність. Прямі методи найдоцільніше використовувати в невеликих за чисельністю групах, у різномовній або в одномовній аудиторії, якщо той, хто навчає, не володіє мовою учнів, а також у тих випадках, коли ставиться вузькопрактичне завдання навчити усного володіння мовою в межах певної тематики. Порівняльними методами можна користуватися тільки в одномовній аудиторії, коли викладач володіє рідною мовою тих, хто навчається, і коли ставляться загальноосвітні і практичні цілі, особливо в плані рецептивного оволодіння мовою. Змішані методи також застосовуються залежно від цілей і конкретних умов навчання ІМ.

**Висновки.** Знання історії методики викладання іноземних мов допоможе викладачеві вільніше орієнтуватися у виборі прийомів навчання, раціонально поєднувати їх у своїй роботі, свідомо й творчо застосовувати

краще, що створено за історію розвитку методики викладання іноземних мов. Проте на сьогодні відсутня універсальна методика, яка забезпечує гарантований успіх у вивченні іноземних мов, тому пошуки шляхів удосконалення методів тривають у всьому світі.

#### Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Учебно-методический комплекс по курсу “Теория и методика обучения иностранным языкам” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-3527.html?page=21>.
2. Бонк Н.А. Учебник английского языка: в 2-ч. / Н.А. Бонк, Г.А. Котий, Н.А. Лукьянова. – М. : Деконт-ГИС, 1998–1999. – Ч. 1. – 637 с., Ч. 2. – 511 с.
3. Гумбольд В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольд. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Камянова Т. Успешный английский. Современный подход к изучению английского языка / Т. Камянова. – М. : ООО “Дом Славянской Книги”, 2008. – 512 с.
5. Хотулева Е. Люди и полиглоты / Е. Хотулева // Обучение английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gzt.ru/education/>.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 111 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.

---

#### Саенко Н.В. Эволюция подходов к обучению иностранным языкам

*В статье прослежена история развития подходов к изучению иностранных языков, отдельно охарактеризованы те из них, которые доказали свою эффективность в современной системе преподавания языков, что поможет преподавателю более свободно ориентироваться в выборе методик обучения, рационально объединять их в своей работе. Определены пути дальнейшего усовершенствования форм и методов обучения иностранным языкам.*

**Ключевые слова:** преподавание языков, методы обучения, система преподавания, подход к обучению иностранным языкам.

#### Saenko N. Evolution of approaches to teaching foreign languages

*In the article the history of development of approaches to teaching foreign languages has been traced, those of them that proved their efficiency in the modern system of teaching languages have been characterized separately, that can help the teachers to select methods of teaching more freely, to combine them rationally in their work. The ways of further perfecting forms and methods of teaching foreign languages are determined.*

*It is pointed out that classification of methods is a complicated problem because it is based on various signs. The evolution of methods is presented chronologically. They are based on the following peculiarities: the principle of conscientious learning, the principle of demonstrativeness, the grammar and translation or synthetic method, the lexis and translation or analytical method, the natural, direct and audio and lingual methods.*

*Special attention is paid to the communicative method, its pros and cons are specified. Some critics of the method say that it does not take into account the mentality of learners and their cultural differences, the materials from text-books based on the communicative method are designated for people without nationality, they lack system and assume mostly imitation and mechanical ways of learning.*

*Based on the developments of native researchers it is emphasized that only conscientious learning of the foreign language can give stable and positive results. Provided the skills in the use of the foreign language have been formed conscientiously and systematically, the learner is able to concentrate completely on the content of the language and its discourse side. Besides, according to native specialists in the field of teaching*



*languages, learning the foreign language should be based on the skills developed in the native language, especially at the initial stage of learning, the use of the native language should be reduced gradually, training exercises should be replaced by communicative and creative tasks when the learner is completely free in conscientious operation with the foreign language grammar, lexical and syntactic structures. This method is called conscientious and comparative.*

*The modern educators in the field of teaching foreign languages propose to combine three main methods – classical (grammar and translation), communicative and natural. The basis of the language is formed through the classical method, then communicative method is widely used and, finally, the learner is emerged into the foreign language environment through cinema, television, communication with native speakers, language training in other countries if it is possible etc.*

*Apart from these three methods a number of author's methods are mentioned in the article, for example, cognitive and motivation, emotional and semantic etc.*

*The tendency to invite foreign teachers-native speakers is also criticized to some extent, because it proves to be rational only when the learner's systematic knowledge of the foreign language has been formed.*

*Some recommendations are given as to the use of particular methods depending on the specifics of the learners.*

**Key words:** *teaching languages, methods of teaching, system of teaching, approaches to teaching foreign languages.*

УДК 378.032

Р.В. СУЩЕНКО

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ НА ШЛЯХУ ВДОСКОНАЛЕННЯ

*Статтю присвячено питанням удосконалення теорії і практики формування та розвитку управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійної підготовки.*

**Ключові слова:** управлінська культура, професійна підготовка, інженер залізничного транспорту, викладач.

В умовах науково-технічного прогресу, підвищення ефективності соціально-економічних процесів та водночас руйнування системи зайнятості й соціальної захищеності управлінська культура у поєднанні з елементами організації життєдіяльності забезпечує майбутнім фахівцям залізничної галузі кваліфіковане виконання професійних обов'язків, гармонійне їх функціонування, планомірне дійове управління, встановлення відносних повноважень, можливість доцільного розподілу та координації виробничих завдань, дотримання організаційної культури, використання комунікацій, обміну інформації.

Управлінська культура інженера залізничного транспорту є особливим видом професійної діяльності, оволодіння майстерністю взаємодії, роботи в команді, свідомо спрямованої на співпрацю та співорганізацію діяльності відповідно до виробничих цілей.

Отже, набуває актуальності проблема оновлення та модернізації не тільки освітніх цілей і технологій професійної підготовки фахівців залізничної галузі. Однією з найбільш ефективних інновацій у контексті розвитку необхідних сьогодні нових професійних компетентностей є набуття відповідних компонентів управлінської культури, яка передбачає відтворення у вузівському навчально-виховному процесі необхідних умов наближення до практичної діяльності майбутнього фахівця, формування в нього вміння моделювати виробничі ситуації, знаходити шляхи вирішення проблем, прогнозувати подальші процеси в професійній діяльності, що само по собі загострює проблеми професіоналізації та індивідуалізації процесу організації змісту й методів навчання у виші.

Справа в тому, що у наш час професійна діяльність інженера залізничного транспорту, його управлінська культура в умовах ринку закономірно стала принципово новим способом соціалізації особистості. Верхівку соціальної ієрархії суспільства посідає його успішна ділова частина. "Коли особистість упевнено набирає траєкторію зростання, виходить на лідерські позиції у своїй сфері діяльності, забезпечення ефективності та якості діяльності, бездоганної репутації та довіри стає для неї особливо важливим" [1, с. 8]. Ві-

дтак, управлінська культура – це, зрештою, імідж, який стає обов'язковим атрибутом соціально-професійних відносин інженера залізничного транспорту, важливою умовою оптимізації професійної соціалізації та успішного процесу входження в професійне середовище, набуття в ньому високого статусу завдяки управлінським умінням, що передбачає грамотний аналіз професійної діяльності, побудову моделі саморозвитку свого іміджу, доцільний вибір засобів створення умов для його покращення.

Тому на зміну вузькій спеціалізації сьогодні приходить комплексний підхід до підготовки фахівців залізничної галузі з вищою освітою. Утім, вивчення наукової літератури та дисертаційних робіт свідчить, що науковці, визначаючи напрями дослідження професійної підготовки інженерних кадрів залізничної галузі, орієнтуються в основному на традиції, а не на сучасні теоретико-педагогічні засади, на створення науково обґрунтованої моделі діяльності інженера-залізничника в нових умовах соціуму і креативно-складної праці.

Особливістю професійної діяльності сучасного інженера залізничного транспорту (далі – ЗТ) є її безпосередній зв'язок з управлінням виробничими процесами, забезпеченням безпеки руху великої кількості людей, пасажирів і вантажів, якісною роботою транспортних засобів відповідно до встановленого графіка й часу, що завжди створювало та створює певні труднощі й психологічні перенавантаження.

Швидке оновлення та збільшення обсягу нової професійно важливої інформації на залізничному транспорті підвищують вимоги до управлінської діяльності, до встановлення порядку взаємодії між елементами системи виробництва, тобто до певної їх систематизації. Крім того, культура управління в сучасних умовах залізничної галузі характеризується особливою різноманітністю, мінливістю, складністю й специфічністю структури. Інформаційні технології стрімко увірвалися в усі сфери залізничної галузі.

Тому сучасне суспільство ставить перед вищими залізничними навчальними закладами завдання підготувати ініціативних фахівців, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов ринкової дійсності та гнучко реагувати на проблеми, що потребують у зв'язку з цим термінового розв'язання, зокрема, ефективно організовувати власну професійну діяльність, планувати робочий час і визначати пріоритети, аналізувати й оцінювати свої дії, рівень власної компетентності, брати участь в управлінні підприємницькою діяльністю залізничних підприємств, у вирішенні організаційно-технічних, економічних, кадрових проблем, організації нових ділових контактів, взаємовигідних зв'язків, справляти вагомий вплив на пошук і прийняття доцільних управлінських рішень, керувати самим собою тощо. Отже, на перший план виходить проблема професійної підготовки такого інженера залізничного транспорту, який має новий стиль мислення та поведінки конкурентоспроможної особистості, організатора й управлінця.

Вищезазначене є підтвердженням того, що готовність інженера залізничного транспорту до високопрофесійної діяльності у зв'язку з цим ор-

ганічно пов'язана з культурою управління, що має особливо важливе значення в цілеспрямованій професійній підготовці сучасного фахівця. Від її ефективності залежить діяльність кожного залізничного підприємства й залізничної галузі в цілому. Утім, науково обґрунтованого механізму формування управлінської культури інженера-залізничника у вищому навчальному закладі ще немає, що вимагає спеціальних теоретико-педагогічних досліджень шляхів осучаснення й пошуку відповідних методів розвитку лідерського потенціалу залізничних кадрів у технічних вишах.

Професіоналізація управління повністю узгоджується із завданнями, викладеними в щорічному Посланні Президента до Верховної Ради України, в якому, зокрема, наголошено: “З огляду на необхідність формування інноваційної конкурентоспроможної економіки особливої уваги потребує модернізація вищої освіти, яка готує найбільш кваліфіковані кадри. Тут багато претензій до якості навчання та наукових досліджень у системі вищої освіти” [2, с. 176].

**Мета статті** – розкрити систему взаємозалежних елементів професійної управлінської культури як внутрішньої цілісності професіоналізму сучасного інженера залізничного транспорту, яка забезпечує його неперервний професійно-особистісний кваліфікаційний розвиток.

Об'єктивною видається потреба осмислення й визначення потенційного значення управлінської культури для розв'язання наведених вище проблем.

Розглядаючи професійну освіту як чинник суспільного розвитку, управлінську культуру інженера залізничного транспорту ми розглядаємо як фактор найдоцільнішої та найповнішої особистісної організації успішного досягнення існуючих цілей професійної діяльності, забезпечення її вищої дієвості та якості, оптимального відбору тих інновацій у професійній діяльності, які найповніше відповідають вимогам часу й запитам залізничної галузі, об'єктивним парадигмам суспільного розвитку.

Незважаючи на те, що рівень управлінської культури в усіх громадян різний, ефективність навіть у масштабах державного управління завжди залежить від рівня та стану такої культури всього населення України. Вона виявляється у знаннях, переконаннях, принципах, підтримці та визнанні певних суспільних правил, відносин і ставленні до засобів масової інформації, політики, літератури й мистецтва, виконання спеціалістами залізничі власних управлінських рішень.

Системність, логічність і послідовність управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту формується під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах, зважаючи на сучасний стан суспільного повсякдення. Збагачуючи інтелектуально, афективно, екзистенційно професійний простір та суспільне життя, управлінська культура реставрує й вибудовує в інженера його особисте ставлення до змісту своєї майбутньої професійної діяльності, певний її ідеальний образ, що виражається в таких складових, як: відповідальність у реакціях, спостереженнях,

аналізі, рефлексії, прогнозуванні, моделюванні тощо, у зміні підходів до вдосконалення залізничного транспорту.

На думку П. Сауха, стимулами для цього мають стати три об'єктивних фактори: 1) зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв'язку з технологічним удосконаленням сучасного виробництва і сфери обслуговування; 2) перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації кадрового складу компаній; 3) зростання усвідомлення самоцінності якісної освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкривають можливість започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямів діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя [5, с. 100].

Лише за таких умов вища освіта може стати системою випереджальної освіти, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – передбачення, чутливе уловлювання привабливої енергії бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається.

Життя, практика професійної підготовки сучасного інженера залізничного транспорту доводить, що головним цілеутворювальним її алгоритмом в умовах глобалізації, інформатизації та становлення культури світу є створення якісно нових технологій обслуговування, зокрема організації комфортних умов для переїзду сучасних пасажирів залізничного транспорту. Це об'єктивно нагадує, що “на межі тисячоліть ми маємо усвідомити, що сучасне суспільство вимагає від вищої освіти не спеціаліста-гвинтика, а спеціаліста, який вміє швидко орієнтуватись в будь-якій ситуації, здатного працювати в декількох професійних позиціях, швидко приймати управлінські рішення та прораховувати їх наслідки. Це має бути не просто фахівець, а творча, духовно багата, інтелігентна людина” [5, с 100]. Що це означає, наприклад, для модернізації професійної підготовки інженера залізничного транспорту?

*По-перше*, ми маємо справу з новим поєднанням складових професійної підготовки, які на сьогодні ще не вивчені, але вимагають глибокого наукового осмислення, зокрема пов'язаних з формуванням управлінської культури та компетентності інженера залізничного транспорту як об'єктивно значущої складової професійної готовності в нових умовах ринкового соціуму, в умовах конкурентоспроможності та надання людям залізничних послуг високопрофесійної якості.

*По-друге*, процес фахової підготовки має бути реалізований на основі нової структурно-функціональної моделі, що включає цільовий, змістово-процесуальний, моніторинговий, результативно-оцінний комплекс управлінських умінь інженера залізничного транспорту, необхідних для здійснення професійної діяльності шляхом гармонійного поєднання навчальної та позааудиторної діяльності студентів.

*По-третє*, обов'язкова й достатня психолого-педагогічна підготовка й самопідготовка викладачів вишів залізничного транспорту до проекту-

вання у ВНЗ, що здійснюють підготовку майбутніх інженерів ЗТ, такого навчального процесу, який сприяє ефективному виробленню управлінських умінь майбутніх фахівців, накопиченню студентами особистісно значущого організаційного та управлінського досвіду; розробки інтерактивних технологій навчання; актуалізації потреби студентів у самопізнанні, самореалізації в різновидах професійно спрямованої діяльності, щоб встигнути відпрацювати під час навчання необхідні навички самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю, розвитку рефлексивних умінь тощо.

*По-четверте*, створення у вищих навчальних закладах залізничної спрямованості розгалуженої системи різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на цілеспрямоване й активне професійне самовираження управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в спеціально створених організаційно-управлінських ситуаціях, які вимагають виконання таких професійних дій:

- аналізу організаційно-управлінської ситуації;
- формулювання цілей та альтернативних способів їх досягнення;
- встановлення продуктивних, особистісних, професійно спрямованих контактів;
- вибору оптимального рішення;
- організації виконання та реалізації прийнятого управлінського рішення;
- інформаційного забезпечення організаційно-управлінського рішення;
- самоорганізації та самоуправління тощо [4, с. 22].

Для викладача-організатора вузівського педагогічного процесу цього напрямку важливо здійснити гармонійне поєднання діалогічно-дискусійних, тренінгових, ситуативних, проектних технологій, технології нагромадження організаційно-управлінського досвіду, інтеграції навчальної та позааудиторної діяльності студентів, створити мотиваційне середовище для спонукання студентів з метою свідомого оволодіння управлінською культурою, щоб успішно діяти за межами передбачуваного в майбутній професійній діяльності, вміти імпровізувати, переборювати прихильність до усталених зразків, долати страх перед невідомим тощо.

Уже сьогодні залізнична галузь чекає для свого послідовного розвитку сильного інженера-лідера, якого характеризує відомий дослідник теорії лідерства О. Романовський, наводячи такий перелік лідерських якостей:

- сильне прагнення до відповідальності й завершення справи;
- енергія й наполегливість у досягненні мети, ризикованість і оригінальність у вирішенні професійних проблем;
- ініціативність;
- самовпевненість;
- здатність впливати на поведінку оточення, структурувати соціальні відносини;
- бажання взяти на себе всі наслідки дій та рішень;
- здатність протистояти фрустрації [4, с. 22].

Важливим у пошуках складових компонентів для нашого аналізу змісту управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту є особистісне планування під час навчання у виші свого майбутнього професійного життя, здатність до самопізнання й самореалізації, а саме: уміння бачити стратегію свого саморозвитку, свого професійного становлення та самовдосконалення. Цьому сприяють певна амбіційність, творчість, упевненість у собі, рефлексія, відповідальність, лідерство, інноваційність, позитивний приклад, збалансованість, успішна самореалізація свого творчого потенціалу, свого покликання, нове бачення процесу змін, необхідних для свого майбутнього, розуміння найважливіших чинників, які можуть вплинути на професійну діяльність та життєві цінності.

Визначені нами якості, якщо вони діють і виступають у практичній професійній діяльності в комплексі, тільки тоді дійсно сприяють унікальному практичному самовиявленню в інженера залізничного транспорту управлінської культури, оскільки саме в такому аспекті вони є не тільки основними, а й базовими умовами для професійного саморозвитку та досягнення професійного іміджу, який відкриває шлях до вивчення кожним спеціалістом залізничної галузі надійних механізмів і шляхів до самоефективності, успішного втілення в життєдіяльність своїх здібностей, інтересів, прагнень, що завжди усвідомлено стають головним життєвим проектом.

Професійний імідж є одним із інструментів лідерства, що знаходить прояв у силі, впевненості, незалежності, відкритості й готовності пізнавати себе, зацікавленості в інших, здатності зробити процес взаємодії з людьми ефективним, зберігати з людьми емоційну рівновагу в різних ситуаціях у прийнятті організаційно виправданих і відповідальних управлінських рішень, запобігати конфліктним непорозумінням у спілкуванні з людьми.

**Висновки.** Отже, сам факт наявності в інженера залізничного транспорту управлінської культури свідчить і про наявність у нього суспільної й особистісної цінності.

Нами проведено попередні дослідження для того, щоб визначити, якого інженера сучасні бізнес-організації та роботодавці запрошують на найбільш прибуткові й найпривабливіші з усіх точок зору робочі місця, на які якості управлінської культури керівники фірм, організацій та служб звертають особливу увагу. Отримано такі попередні результати:

- у більшості випадків (26%) – упровадження елементів новітніх управлінських технологій, готовність інженера до їх самореалізації;
- в окремих випадках (9,2%) – уміння пропагувати результати роботи фірми, вивчати потреби й запити людей;
- не виявляють інтересу до цих питань зовсім – 64,8%.

Ми вивчали також важелі та причини професійних злетів і падінь інженерів залізничного транспорту, резервні можливості покращення їхнього професійного іміджу, піднесення соціального статусу в процесі діяльності. Звернемося до якісного аналізу деяких результатів.

Нас, зокрема, цікавило, які коментарі й пропозиції керівники різних ланок залізничної галузі можуть надати залізничним ВНЗ щодо професій-

ної підготовки інженерів до сформованості управлінської культури випускників. Відповіді (34 керівники, які 5–7 років тому працювали на посаді інженера) ще більше підтвердили нашу гіпотезу про можливість і необхідність розвитку та саморозвитку управлінської культури інженера залізничного транспорту. Наведемо найбільш типові щодо цього відповіді сучасних керівників:

- “інженери ЗТ не знають, чого вони хочуть досягти”;
- “помічається професійна байдужість у більшості інженерів до самого терміна “корпоративна культура”, до сьогodнішніх змін на залізничному транспорті”;
- “найбільший ризик викликає безпорадність інженера та розбіжності між вимогами часу до нової якості залізничних послуг і вже сформованими у ВНЗ технологіями та усвідомленими застарілими уявленнями про це”;
- “випускники залізничних вишів далекі від проблем інтелектуального взаємозбагачення і професійних взаємозв’язків, обміну знаннями, досвідом, інформацією, підходами, позиціями, дуже важливих для набуття досвіду самовиявлення управлінської культури – інтерсуб’єктивної взаємодії”;
- “відсутність необхідного рівня консенсусу з колегами й потреби в його знаходженні, мобілізувальної системи вмінь аналізувати поточну ситуацію, брати на себе зобов’язання в оперативному її розв’язанні та покращенні” тощо.

Зрештою, ці та інші результати нашого констатувального експерименту свідчать про те, що професійну підготовку інженерів залізничного транспорту слід здійснювати системно, а не фрагментарно, ізольовано від розв’язання актуальних і оперативно необхідних професійних завдань суто управлінської сфери, а також нагадують про брак стратегічного підходу до реформування вищої технічної освіти як передумови успішного розвитку залізничної галузі України.

Повністю підтверджено висновок відомого дослідника В. Радула про те, що на кожному новому віковому етапі людина потрапляє до нового соціального мікросередовища складної структури, що розвивається [3, с. 2].

І немає сумніву, що будь-яке велике перетворення, реформування системи професійної підготовки інженера залізничного транспорту, оновлення вищої освіти мусить базуватися на далекоглядному баченні викладацького складу ВНЗ того, як повинна виглядати українська залізниця через чверть століття, на вмінні науковців належно подати це бачення суспільству й переконати залізничну галузь у сприйнятті такого бачення.

#### **Список використаної літератури**

1. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия / В.Г. Горчакова. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 478 с.
2. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : щорічне послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2013. – 576 с.
3. Радул В.В. Деякі аспекти професійної соціалізації вчителя / В.В. Радул // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 2–6.



4. Романовський О.Г. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства / О.Г. Романовський, Н.В. Серета // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 3. – С. 22.

5. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П.Ю. Саух – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 388 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2013.*

**Сущенко Р.В. Теория и практика формирования и развития управленческой культуры инженера железнодорожного транспорта на пути совершенствования**

*Статья посвящена вопросам совершенствования теории и практики формирования у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры в процессе профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** управленческая культура, профессиональная подготовка, инженер железнодорожного транспорта, преподаватель.

**Sushchenko R. Theory and practice of formation and development of the management culture of Railway Engineers on ways of improvement**

*The article is devoted to improving the theory and practice of formation of future engineers railway management culture in the process of training.*

*Attention is focused on the fact that the management culture of Railway Engineering is a special kind of professional work, mastery experiences of interaction, teamwork, deliberately aimed at co-operation and co-organizing activities under the production targets.*

*It is proved that the willingness of Railway Engineers in a highly professional activity is organically connected with the culture of control is particularly important in the purposeful training of modern specialist. From its effectiveness depends on the activity of each railway undertaking and the rail industry as a whole. However, evidence-based mechanism for the formation of administrative culture of the railway engineer in high school yet, but it requires special theoretical and pedagogical research and find ways of modernizing the appropriate methods of the leadership potential of railway staff in technical colleges.*

*Management culture of the railway engineer we consider as a factor in the most expedient and full of personality organization successfully achieve the objectives of the existing professional activities, ensuring its high efficiency and quality, the best selection of those innovations in professional activities that best meet the requirements and needs of the rail industry, objective paradigms social development.*

*It was noted that training of Railway Engineers should be done systematically, rather than fragmented, isolated from the solution of urgent operational need and the professional tasks purely administrative areas, as well as remind and about the lack of a strategic approach to the reform of higher technical education as a prerequisite for the successful development of the railway sector in Ukraine.*

**Key words:** management culture, training, railway engineer, teacher.

## ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА ПІДЛІТКОВОЇ ЗЛОЧИННОСТІ В УКРАЇНІ

*У статті йдеться про запобігання та профілактику правопорушень підлітків шляхом вирізнення неповнолітніх в окрему педагогічно-психологічну групу з характерною низкою особливостей. Визначено правові заходи та засоби, які дають змогу ефективно боротися з правопорушеннями.*

*Подано аналіз невішньої статистики за 2012 р. щодо вчинених неповнолітніми злочинів; розглянуто законодавчі прогалини кримінальної юстиції щодо неповнолітніх; обґрунтовано, – необхідність реформування органів досудового слідства, які займаються неповнолітніми правопорушниками; розкрито психологічні особливості злочинності неповнолітніх.*

**Ключові слова:** злочинність, ювенальне правосуддя, центри медіації, дефініції, функції.

**Мета статті** полягає у визначенні злочинності як кримінально-психологічного явища, що являє собою одну з вічних і найпекучіших проблем людства, яка свідчить про гостроту соціальних суперечностей, рівень та ефективність соціального контролю над поведінкою неповнолітніх, розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх, теоретичних засад кримінальної психології неповнолітніх, реформування органів досудового та судового слідства, перехід від репресивно-профілактичних методів роботи до профілактично-виховних.

Вивчення соціально-психологічних детермінант і механізмів важковиховуваності, генезису злочинної поведінки, розроблення способів, засобів, методів профілактичного, корекційного впливу має першочергове значення для педагога у кримінально-психологічному аналізі та прогнозуванні поведінки неповнолітніх.

Для цього необхідно визначити та проаналізувати дві проблеми – особи злочинця та злочинності як соціального феномену, а також створення умов для широкого проведення науково-психологічних, педагогічних та експериментальних досліджень.

Соціальне явище злочинності характеризується сукупністю певних юридичних і кримінально-психологічних ознак. Злочинність пов'язана з економічними, політичними, соціально-психологічними, культурно-дозвільними процесами, що відбуваються у соціальному середовищі. Злочинність є соціальним відхиленням, різновидом соціальної патології, яка є суспільно небезпечною й особистісно трагічною за наслідками. Вона є реально можливим для України результатом соціалізації, насамперед правової, для особи, та її соціального розвитку.

Порушення певного типу соціальної норми передбачає кримінальну відповідальність, яка примушує до змін у напрямі обмежень, умов життєдіяль-

ності людини. Наслідком злочинності є порушення соціальної регуляції поведінки, яке призводить до конфлікту з середовищем і деструктивного способу його вирішення особою. Кримінальне покарання розглядається з точки зору соціалізації неповнолітнього як панівна мета його ресоціалізації. Як покарання застосування до неповнолітнього позбавлення волі виконується в передбачених для цього установах, якщо це необхідно за тяжкістю провини та через безуспішність застосування виховних заходів і примусових засобів.

Злочинність як проблему вивчає багато наук, з яких необхідно виділити правознавство, психологію, соціальну педагогіку, кожна з яких розробляє власні аспекти, що входять до міждисциплінарної теорії соціальних відхилень.

Злочинність характеризується тим, що вона є негативним соціальним відхиленням, різновидом соціальної патології, який є суспільно небезпечним і особистісно трагічним за наслідками, характеризується порушенням соціальної регуляції поведінки, що призводить до конфлікту із середовищем і деструктивного способу його вирішення особою.

Злочинність як кримінально-психологічний феномен являє собою специфічно спрямовану, усвідомлювану активність у сукупності її індивідуальних і групових проявів. Процесуально ця активність є дестабілізуючою, руйнівною, знищеною і, як наслідок, соціально небезпечною, що передбачено кримінальною відповідальністю. Основними характерними показниками злочинності є: стан і рівень злочинності; структура злочинності; динаміка злочинності.

Злочинність являє собою відносно однорідне й одночасно специфічне за видами злочинів явище. Кримінологічна класифікація вирізняє такі види злочинності, як первинна і рецидивна, чоловіча і жіноча, дорослих і неповнолітніх, організована, професійна, вулична, сімейно-побутова, посадова, економічна. Найбільш своєрідними та складними для аналізу є групова та організована, професійна, жіноча, корупційна, пенітенціарна злочинність і злочинність неповнолітніх.

З метою вивчення, аналізу та запобігання злочинності неповнолітніх необхідно визначити її особистість як суб'єкт злочину. Злочинність та її окремий прояв вивчаються та пояснюються шляхом звернення до того, хто її вчиняє. У загальноправовому контексті людина виглядає особою як суб'єкт злочину, а в психологічному – особистістю, що вчинила злочин. Людину як соціальну істоту визначають соціогенні, тобто породжені соціальним середовищем, потреби, які зумовлюють її суспільну сутність. Одна із фундаментальних соціогенних потреб людини – бути особистістю. Вирішення неповнолітніх в окрему кримінально-психологічну групу пов'язане з низкою особливостей, або наявністю двох чинників: хронологічних меж певної вікової групи та її анатомо-фізіологічних характеристик; індивідуально-психологічними, соціально-психологічними, психолого-правовими рисами неповнолітніх. В індивідуально-психологічному та соціально-психологічному плані властивою ознакою є формування засад спрямованості особистості, виникнення мінімуму особистості. Під час неповноліття

здійснюється початкове, не перевірене практикою самовизначення життєвих планів у навчально-професійній, дозвільній сферах, а також манери міжстатевих стосунків. Специфічним новоутворенням є відчуття дорослості, пов'язане з намаганням самоствердитися, досягти визнання серед референтних однолітків і дорослих, завищеним рівнем домагань.

У психолого-правовому плані неповнолітні пізнають і засвоюють основні моральні та правові норми, формується адекватна чи деформована їх правосвідомість. Вибірковість або неприйняття норм і відмова від їх переведення у власні внутрішні регулятори поведінки породжує важковиховуваність, психолого-педагогічну занедбаність, переважну орієнтацію на протиправну поведінку. Під час неповноліття реактивно-імпульсивний механізм регуляції поведінки поступово підпорядковується усвідомлювано-вольовому механізму регуляції. Це надає йому можливість усвідомлювати власні дії та вчинки з огляду на правові наслідки. Названа особливість урахована кримінальним законодавством у визнанні неповнолітнього суб'єктом злочину з 16 років, а з окремих видів злочинів – із 14 років.

Соціально-психологічними детермінантами злочинності неповнолітніх в Україні є: майнова диспропорція між заможними громадянами і особами, які проживають на межі бідності чи нижче від неї; кризи в системі суспільного виховання; хиби в державному працевлаштуванні, соціальному становленні неповнолітніх і молоді. Провідні державні інститути виховання – загальноосвітні та професійно-технічні заклади – неспроможні ефективно виконувати свої функції, оскільки в суспільстві домінує культ індивідуалізму, швидкого збагачення, подвійних стандартів, вибіркового судочинства. Чинне законодавство не має механізмів реалізації, фінансового і кадрового забезпечення. За таких умов правослухняність сприймається неповнолітніми як архаїзм, а право – як повинність, а не інструмент захисту.

Загрозливих масштабів набули в суспільстві соціальні девіації, до яких підвищено чутливі неповнолітні та молодь, – пияцтво, наркоманія, токсикоманія, проституція. Суттєвою соціально-педагогічною детермінантою злочинності неповнолітніх є несприятлива ситуація в сім'ї, деформовані чи відсутні стосунки з рідними.

Важливою психологічною особливістю злочинності неповнолітніх є тісний її зв'язок з криміногенним середовищем. Криміногенне середовище являє собою сукупність окремих осіб і неформальних груп, які дотримуються, поширюють чи симпатезують передкримінальним і кримінальним нормам, традиціям, цінностям, способів життя. Вони переважно об'єднуються у межах повної території, збираються і контактують у зручних місцях. Найбільш поширеними є групи кримінального ризику, які балансують на межі злочину.

Криміногенне середовище утворює своєрідний психологічний простір, який має тенденцію до самовідтворення і розширення за рахунок зовнішнього іміджу, кримінальної романтики, спрощених відносин. Криміногенне середовище формується з осіб, які повернулися з місць позбавлення

волі, після примусового лікування, а також тих, хто перебуває в несприятливій ситуації, переживає життєву кризу, втратив психо-соціальну ідентичність. Криміногенне середовище виглядає привабливим для багатьох неповнолітніх, оскільки вони не мають значного життєвого досвіду, здатності відрізнити зовнішню атрибутику від сутності, негативно реагують на втручання дорослих у їхнє життя. Неповнолітні асоціюються через створення власної кримінальної субкультури. Вона поєднує елементи злочинної субкультури і звичайної підлітково-юнацької культури.

Визначальним є те, що кримінальна субкультура є механізмом криміналізації середовища неповнолітніх. Вона перешкоджає офіційному виховному впливу, девальвує і підміняє загальновизнані цінності, суперечить громадській думці щодо дотримання правових та етичних норм, зневажає позицію особистого сприяння правопорядку, перетворює традиційну для неповнолітніх опозицію на кримінальну.

Кримінальна субкультура – це сукупність цінностей, норм, традицій, які підміняють офіційні, загальновизнані регулятори поведінки і визначають, регламентують функціонування середовища неповнолітніх та окремих його представників. Вона має обмежену поширеність, є спрощеною, примітивною порівняно зі звичайною підлітково-юнацькою та загальносоціальною культурою.

Кримінальна субкультура виявляється через такі взаємопов'язані атрибути: традиції та звички; загальне оформлення зовнішності; татуювання; жаргон, прізвиська та “блатні” пісні; умовно-конспіративне спілкування.

Аналіз протиправної, злочинної поведінки неможливий без з'ясування особливостей формування особистості загальної та правової психології. Загальне формування особистості здійснюється способом соціалізації, а його результатом є формування свідомості. Формування правової психології особистості здійснюється способом правової соціалізації, а її основою є правосвідомість. Соціалізація полягає в засвоєнні особою соціального досвіду, у вигляді норм, видів діяльності (гра, навчання, праця), форм спілкування і переведенні цього досвіду у внутрішні, власні регулятори активності.

У процесі соціалізації неповнолітній різною мірою проходить через життєві кризи, нагромадження суперечностей. Зазначений процес небезпечний тим, що неповнолітній балансує між нормальною та аномальною (несприятливою) лініями розвитку і загального формування особистості.

Дефекти соціалізації на стадії неповноліття призводять до несприятливого формування особистості. Наслідком цього є виникнення негативних новоутворень, відсутність чи втрата психосоціальної ідентичності, деформація потреб, що викликає схильність до девіантної поведінки, пошук відповідних ситуацій і навіть створення умов, сприятливих для її прояву. Дефекти загальної соціалізації формують середовище для деформованої правової психології.

Правова соціалізація полягає у засвоєнні особою суспільної й особистої цінності права, тих об'єктів, суб'єктів та правовідносин, які охороня-

ються правом. Оволодіння правомірними способами діяльності, спілкування є основою для формування свідомого почуття правової відповідальності. Метою правової соціалізації є забезпечення правослухняної поведінки особистості як у звичайних, так і в нетипових, екстремальних ситуаціях. Правова соціалізація відрізняється від загальної змістом засвоєваних цінностей, труднощами в оволодінні правовими знаннями, виробленні навичок правослухняної поведінки, наданні їм форми звичок. Правова соціалізація характеризується спеціально організованим інформаційним впливом.

У сучасних умовах зниження імперативної ролі моралі, експансії субкультур, культу індивідуалізації криміналізація суспільства має стихійний і особливо небезпечний вплив. Правову компетентність особистості неповнолітнього визначає не стільки знання правових норм, скільки стихійно сформоване уявлення про них. Це уявлення суттєво відрізняється від змісту дійсної норми, домінує уявлення про допустимість правопорушення. Неповнолітній легковажно ставиться до правової норми.

Формування уявлення про правові норми, співвіднесення їх із самим собою становить пізнавальний компонент правосвідомості неповнолітнього. Пізнавальний компонент правосвідомості неповнолітнього складається з емоційно-оціночного, волеспонукального компонентів, формується схильність до протиправної поведінки, яка виявляється спершу у проступках, провині, незначних правопорушеннях.

Окремо слід відзначити роль алкоголю, інших одурманювальних засобів у формуванні особистості неповнолітнього правопорушника, знятті бар'єрів до протиправної поведінки. Алкоголізм, токсикоманія, наркоманія можуть становити безпосередній мотив учинення злочину корисливого та корисливо насильницького виду.

Кримінальне законодавство визначає, що стан сп'яніння від вживання наркотиків, алкоголю, одурманювальних речовин не звільняє від відповідальності, а є обставиною, яка обтяжує покарання.

Алкоголізм, наркоманія, токсикоманія серед неповнолітніх мають ряд відмінностей порівняно з молоддю та дорослими. Це, зокрема, мотив початкового вживання, що зумовлене цікавістю, можливістю безкарно порушити громадську, медичну, родинно-сімейну заборону, ризикнути. Серед неповнолітніх менше випадкових, ситуативних груп вживання, а тому рідше виникають сварки і конфлікти – агресія спрямовується назовні. Наступною відмінністю є те, що темпи звикання до одурманювальних речовин перевищують темпи звикання у дорослих. Наступна відмінність полягає в переважному вживанні слабших за ефектом, дешевих за ціною сурогатно-замінних речовин.

Однією з суттєвих особливостей злочинності неповнолітніх є переважне вчинення злочинів групою та у складі групи осіб іншого віку. За результатами наукових досліджень окремі види злочинів – зґвалтування, хуліганські бійки, порушення громадського порядку під час масових видовищ – вчиняються майже цілковито групами.

Злочинні групи неповнолітніх аналізують за такими ознаками:

- за статевою ознакою розрізняють групи підлітків і юнаків, групи з дівчат, змішані групи;
- за віковою ознакою розрізняють групи тільки з неповнолітніх приблизно одного чи різного віку;
- групи неповнолітніх, очолювані однією–двома дорослими особами;
- групи неповнолітніх, серед яких декілька неповнолітніх;
- за тривалістю існування;
- за тенденцією до криміналізації групи неповнолітніх підвищують свою організованість і згуртованість шляхом вибіркового видів злочинів.

**Висновки.** Отже, дефекти правової соціалізації призводять до формування у неповнолітніх аномального правового стану, насамперед правосвідомості. Це стосується негативної оцінки цінності права як правової опозиції, легковажного ставлення до права як правового інфантилізму, активного несприйняття правових норм як правового нігілізму, кінцевим результатом є схильність до правопорушної поведінки, переважний вибір відповідних її способів.

Мінімізація злочинного впливу на підлітків, усунення умов та причин, що сприяють втягненню їх у протиправну діяльність, вимагають таких заходів та засобів, як:

- забезпечення своєчасного виявлення неблагополучних сімей, їх облік та систематична перевірка умов утримання й виховання, надання адресної допомоги;
- забезпечення зайнятості підлітків, які не мають постійних доходів і джерел для існування;
- забезпечення ефективної діяльності державних і громадських інститутів щодо надання соціальної підтримки неповнолітнім, організації їх дозвілля і відпочинку через центри соціальних служб;
- надання правової допомоги неповнолітнім, їх батькам, попечителям та опікунам через центри медіації та юридичні клініки;
- системне виявлення неповнолітніх з метою запобігання пияцтву, наркоманії, бездоглядності і безпритульності серед дітей, які жебракують, вчиняють правопорушення або стали жертвами злочинної діяльності дорослих;
- сприяння створенню необхідних умов для проживання і виховання дітей у сім'ї, які виключали б несприятливе побутове середовище, негативний вплив антигромадських елементів, забезпечували притягнення до відповідальності батьків за неналежне виховання, навчання та розвиток дитини.

Важливе значення має контроль за дотриманням законодавства щодо захисту (майнових) житлових прав неповнолітніх, заборони відчуження житла, що належить неповнолітнім, а також відновлення прав дітей на житло, яке належало їм. Необхідно сприяти розвитку альтернативних форм сімейного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, через дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї; ужити заходів до підвищення ефективності діяльності служб у справах неповнолітніх та створення ювенальної юстиції.

З метою вдосконалення роботи з неблагополучними сім'ями, а також неповнолітніми, схильними до девіантних проявів у поведінці, слід розширити мережу консультаційних пунктів соціальної служби для молоді, телефонів довіри, забезпечити їх ефективну роботу.

Важливим заходом є використання сучасних методів раннього виявлення схильності дітей до наркоманії для проведення з ними індивідуальної роботи, підвищення педагогічного антинаркоманійного впливу на учнівську та студентську молодь, а також проведення систематичного соціолого-психологічного моніторингу причин поширення наркоманії, пияцтва та захворювання на СНІД в учнівському та студентському середовищі, здійснення сучасного науково-методичного забезпечення робіт серед учнівської та студентської молоді з профілактики алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління і СНІДу, пропаганди здорового способу життя.

#### Список використаної літератури

1. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С.Д. Максименко. – К., 1999. – С. 16.
2. Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995. – С. 247–266.
3. Бедь В.В. Юридична психологія : навч. посіб. / В.В. Бедью. – К. ; Л., 2003. – С. 157–165.
4. Социальные отклонения. – 2-е изд. – М., 1989. – С. 188.
5. Юридична психологія : підручник / за заг. ред. Я.Ю. Кондратьєва. – К., 1999. – С. 216–230.
6. Долгов А.И. Преступность и ее социально психологические аспекты / А.И. Долгов // Юридическая психология / сост. Т.Н. Курбатова. – СПб., 2001. – С. 139–147.
7. Криминологія: особлива частина / за ред. І.М. Даньшина. –Х., 1999. – С. 151.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2013.

#### **Трофимов О.Е. Пути предупреждения и профилактика подростковой преступности в Украине**

*В статье идет речь о предупреждении и профилактике правонарушений подростков путем выделения несовершеннолетних в отдельную педагогико-психологическую группу с характерными особенностями. Определены правовые способы и приемы, позволяющие успешно бороться с правонарушениями.*

*Представлен анализ неутешительной статистики за 2012 г. по совершенным несовершеннолетними преступлениям; рассмотрены законодательные коллизии и пробелы криминальной юстиции по отношению к несовершеннолетним; обосновано необходимость реформирования органов досудебного следствия, занимающихся несовершеннолетним; раскрыты психологические особенности преступности несовершеннолетних.*

**Ключевые слова:** преступность, ювенальное правосудие, центры медиации, дефиниции, функции.

#### **Трофимов О.Е. Пути предупреждения и профилактика подростковой преступности в Украине**

*In the article speech goes about a rhetoric as science: the analysis of different "a rhetoric" is given, rhetoric's object, subject, purpose, tasks are on the modern stage, methods and functions of research are characterized.*

*The undeniable fact is that during the 2012 minors or with their participation committed 14,238 crimes. Daily adolescents in Ukraine commit over 100 crimes, including one murder or crime of causing grievous bodily harm, one rape, three robberies, eight*



robberies, burglaries and seventy private and public property. Feature crime rate in teenagers is a change in its structure towards growth lucrative crime. The most common crime is theft as a result of unemployment population and labor migration. At the end of 2012, in the criminal police departments for children of Internal Affairs of Ukraine is 14 thousand 213 children, of whom 1,000 girls. According to statistics, at present juvenile delinquency is as follows: drug-related crimes – 2.8%; hooliganism – 6.2%; theft – 70.5%, crimes against life and health – 2.1%, others – 9.4%. Present requires the integration of knowledge and comprehensive solution of different areas: child protection, prevention of juvenile delinquency, programs of children who are in conflict with the law. Development of scientific problems, new theories and concepts regarding such activities requires the implementation of juvenile learning legal advice as a form of practice education. The need for mediation centers for children and parents is an effective way to resolve family disputes. As a means of alternative dispute resolution, it applies to all socio – legal relations. The practice of mediation applies to both external and internal disputes to resolve family disputes for returning illegally moved to another state children, the question of custody of them, determining whether the parent with whom the child will live in the future, settle the issue of child rearing and access it the parent who is staying alone, child. Availability of training programs to improve the skills of lawyers and attorneys in providing legal assistance to minors of work in schools and orphanages, which can make students and teachers need right now – depth analysis and reconsideration of previously accumulated experience. Jurisdiction juvenile was established a century ago in the Ukraine. The founder of the juvenile courts was Kyiv lawyer Holy Yuri Novitsky, but they were abolished by the Soviet authorities. Thanks to the adoption and entry into force of the new Criminal Procedure Code, its provisions on minors can earn real soon Institute of Child justice. Historically, that law as a science emerged earlier psychology, pedagogy, sociology and that lawyers, not educators and psychologists keenly felt the need for psychological and pedagogical support law. They first came to the psychology and pedagogy and identified areas of developing psychological and social – pedagogical, and legal problems by using the methods of pedagogy and psychology in order to solve them.

**Key words:** rhetoric, science, functions.

УДК 378.147:81'271:640.4(045)

К.В. ТРОФІМУК

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

*У статті запропоновано концептуальну модель формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в процесі фахової підготовки, яка відображає взаємозв'язки між основними складовими культури професійного спілкування.*

**Ключові слова:** концептуальна модель, фахівці готельно-ресторанної справи, професійна підготовка, культура професійного спілкування.

Процес формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в процесі фахової підготовки є складним інтегративним феноменом, який, відповідно, має своєрідну структуру, зміст і якісні характеристики, на нашу думку, є цілком можливим у рамках цільових розвивальних програм, які передбачають специфіку умов організації цього процесу.

**Метою статті** є висвітлення складових концептуальної моделі формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в процесі фахової підготовки.

На підставі аналізу методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, закономірностей формування культури й окремих її складових, структурних компонентів формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, принципів освіти та з урахуванням форм, методів, засобів навчання пропонуємо модель формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців.

Український учений С.У. Гончаренко у методологічних порадах молодим науковцям називає модель штучною системою елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [2, с. 120].

Концептуальна модель професійної підготовки, на думку науковців О.Р. Кудакі та Г.У. Матушанського, – це опис цілей навчання, поданий у вигляді системи основних завдань; сукупності принципів, пов'язаних з підготовкою спеціаліста-професіонала; форм і методів навчання; етапів підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності [3, с. 48].

Графічне зображення моделі формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи подано на рисунку.

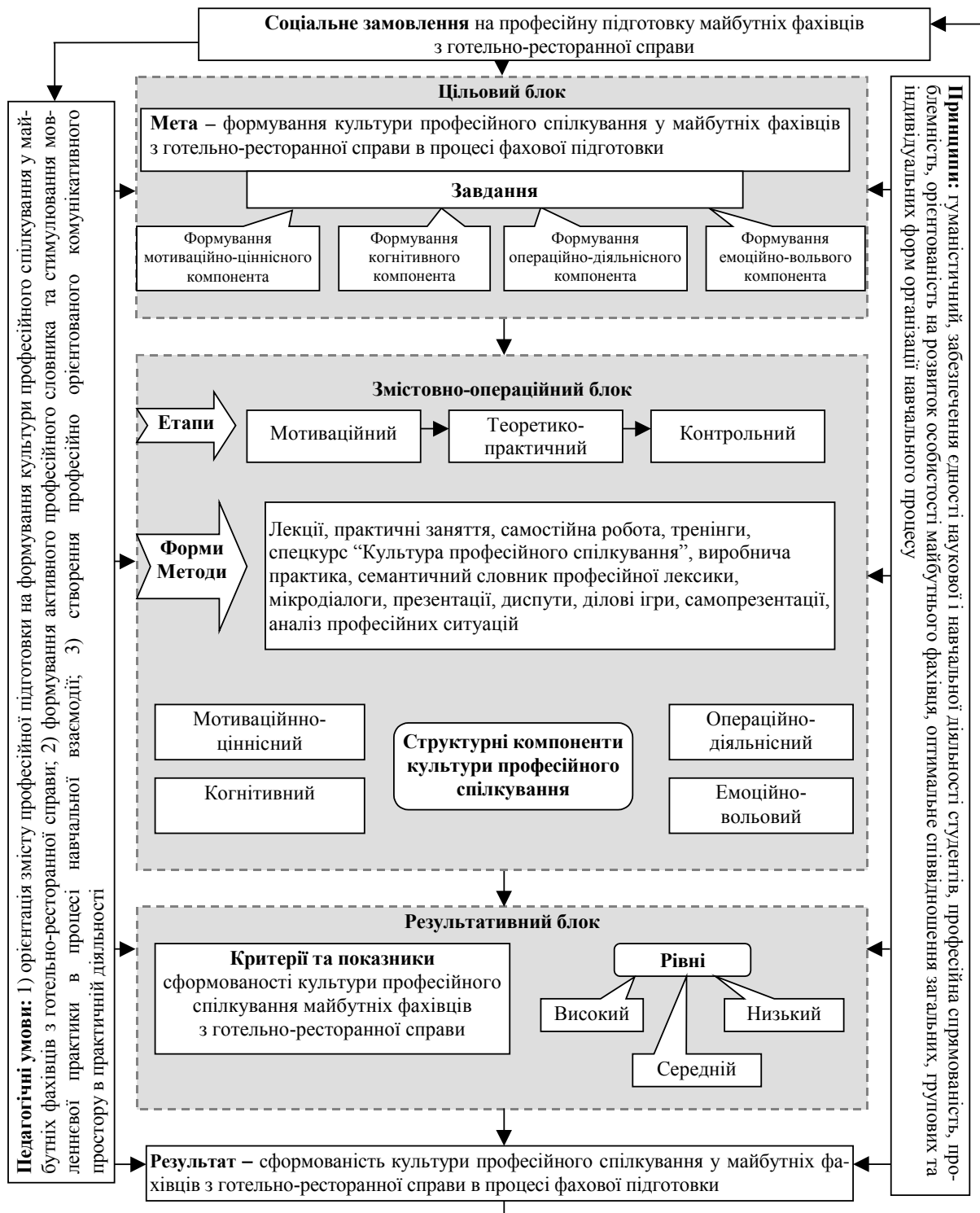


Рис. Модель формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в процесі фахової підготовки

Метою професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи є цілеспрямоване, кероване формування в них культури професійного спілкування, що потребує вирішення ряду завдань:

1) формування мотиваційно-ціннісного компонента, що передбачає забезпечення сформованості системи мотивів і особистісних цілей, пози-

тивного ставлення до культури професійного спілкування, ціннісних орієнтацій, в основі яких лежить професійна культура й етика моральних і професійних принципів;

2) формування когнітивного компонента, що визначає оволодіння психолого-педагогічними знаннями про сутність і складові культури спілкування, етики, етикету й психології спілкування та особливості їх прояву у сфері професійної діяльності; знання фахової термінології та лексики;

3) формування операційно-діяльнісного компонента, що сприяє вдосконаленню комунікативних умінь і навичок, техніки мовлення, вміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; використання вербальних і невербальних засобів, вміння встановлювати та підтримувати контакти, мовленнєва активність, самореалізація у спілкуванні тощо;

4) формування емоційно-вольового компонента як системи здатності до вольової адаптації в процесі комунікативної взаємодії, регулювання емоцій і поведінки, емоційна стабільність, самоконтроль, впевненість у собі, адекватна самооцінка результатів своєї комунікативної діяльності, тактовність, доброзичливість, терпимість, повага до співрозмовника, вміння знаходити вирішення будь-яких проблем.

Поетапне вирішення кожного із зазначених завдань призводить до сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в процесі фахової підготовки.

Досягнення мети й вирішення поставлених завдань забезпечується визначенням таких положень, які б стали основою існування системи, тобто принципів. Тому важливе значення для формування культури професійного спілкування педагогічних принципів, на яких безпосередньо повинна будуватися освіта та які є обов'язковими для будь-якої навчальної ситуації. Адже, як підкреслює вчений В.Л. Ординський, "принципи є вихідними положеннями для організації практики, оскільки вони – результат розвитку наукового знання, теорії" [4, с. 173].

Нами були визначені такі принципи формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи: позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату, науковості та зв'язку теорії з практикою, міцності та практичної спрямованості знань.

Використання засобів і методів спілкування майбутніми фахівцями є базовим для кожного принципу й забезпечує єдність і взаємозв'язок усієї системи принципів у ході їхньої реалізації. Це засоби й методи, які спрямовані на гармонізацію ділових відносин суб'єктів спілкування, встановлення контактів, впливу майбутнього фахівця на клієнта, активізації і гальмування емоційних процесів суб'єктів спілкування. Уміння фахівця підібрати необхідний метод або прийом для конкретного випадку й безпосередньо для конкретного клієнта, враховуючи вік, стать, соціальне становище тощо. Також володіння різними типами стилів є професійною необхідністю, пов'язаною зі специфікою майбутньої професійної діяльності.

Вказані принципи виступають вихідними положеннями побудови стратегії формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Процес формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи забезпечується єдністю його організаційно-педагогічних умов.

Учені доводять, що які б методи в навчанні не застосовувалися, важливо для підвищення ефективності навчального процесу створити такі психолого-педагогічні умови, за яких студент може зайняти активну особистісну позицію і повною мірою виявити себе суб'єктом навчальної діяльності.

Поняття “умови” вчені трактують як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх діянь (позицій), які впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості” [5, с. 36].

На думку С.У. Гончаренка, педагогічні умови – це “сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань” [6, с. 28–29]. Педагогічними умовами розвитку комунікативної діяльності науковець О.М. Цимбалюк вважає сукупність заходів, які спрямовані на поетапне моделювання та ефективне функціонування підготовки майбутніх фахівців, яка забезпечує формування в його суб'єктів необхідного рівня готовності до позитивної взаємодії у майбутній діяльності [7].

Відповідно до першої педагогічної умови “Орієнтація змісту професійної підготовки на формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи”, передбачено внесення змін у навчальний план бакалаврів напряму підготовки 6.140101 “Готельно-ресторанна справа”, а саме: розробка та введення спецкурсу “Культура професійного спілкування” в межах дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням”, корегування робочих програм таких дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії”, які передбачають комунікативну підготовку до професійної діяльності. В результаті впровадження цієї умови в процесі фахової підготовки у майбутніх фахівців буде сформовано мотиваційно-ціннісний, когнітивний та емоційно-вольовий компонент культури професійного спілкування.

Для практичного впровадження та реалізації другої педагогічної умови “Формування активного професійного словника та стимулювання мовленнєвої практики в процесі навчальної взаємодії” були запропоновані вправи й різноманітні завдання на засвоєння активної лексики, складання семантичного словника професійної лексики, проведення вправ на техніку мовлення, презентації, диспути спеціальні усні завдання, рольові ігри, аналіз професійних ситуацій, самопрезентації та ін. Ця умова забезпечує формування когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів.

Третя педагогічна умова “Створення професійно орієнтованого комунікативного простору в практичній діяльності” реалізується через збільшення комунікативної підготовки майбутніх фахівців під час проходження виробничої практики в контексті набуття особистого професійного досвіду.

Доцільність її впровадження зумовлена необхідністю використання теоретичної підготовки на практиці в професійних комунікативних ситуаціях, а саме: на етапі виробничої практики студенти обслуговують гостей-клієнтів, у ролі яких виступають фахівці цього підприємства, які в подальшому й оцінюють практичну діяльність студентів. Така діяльність спрямована на розвиток професійного співробітництва між фахівцями та студентами, на зміну ролей і функцій учасників ігрового процесу, які є необхідними в цій галузі. При цьому використовувались організаційно-комунікативні ігри, діалоги й бесіди з фахівцями. Третя педагогічна умова забезпечує формування мотиваційного, операційно-діяльнісного й емоційно-вольового компонента.

Таким чином, реалізація педагогічних умов формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи має на меті: створення змісту навчального матеріалу, методів і форм, педагогічних прийомів і професійно-комунікативного середовища, які спрямовані на розв’язання поставлених у дослідженні завдань у реальних умовах вищого навчального закладу.

Визначені нами педагогічні умови впроваджуються, відповідно до етапів формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи та спрямовані на формування складових культури професійного спілкування.

Визначені структурні компоненти культури професійного спілкування у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи були покладені в основу розробки критеріїв і відповідних їм показників, які б об’єктивно відображали рівень сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в освітньому процесі вищої школи.

У подальшому дослідженні ми будемо використовувати визначення А.В. Галімова, який доводить, що “критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках” [1, с. 93].

Мотиваційно-ціннісний компонент у нашому дослідженні характеризується такими критеріями: система мотивів та особистісних цілей; система цінностей та пріоритетів особистості.

Критеріями когнітивного компонента є система знань про сутність, структуру й особливості культури професійного спілкування.

Для операційно-діяльнісного компонента визначальними є такі критерії: уміння та навички культури професійного спілкування.

До критеріїв емоційно-вольового компонента належать: здатність до самокерування у спілкуванні, вольова саморегуляція під час професійного спілкування.

Визначені критерії враховують специфіку професійної діяльності фахівців готельно-ресторанної справи й забезпечують діагностику рівня сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців цієї галузі. Кожен критерій розкривається через систему показників, які його характеризують.

Висвітливо більш детально критерії та показники (за якими вони визначаються) формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Критерії мотиваційно-ціннісного компонента визначаються за допомогою таких показників: позитивна мотиваційна спрямованість студентів на професійне спілкування та сформована система цінностей і пріоритетів особистості.

Критерії когнітивного компонента встановлюються за допомогою таких показників: розуміння сутності, структури й особливостей культури професійного спілкування; рівень знань з культури професійного спілкування.

Сформованість критеріїв операційно-діяльнісного компонента визначаються такими показниками: рівень сформованості вмінь з культури професійного спілкування.

Критерії емоційно-вольового компонента встановлюються за такими показниками: рівень мобільності у спілкуванні, рівень розвитку вольової саморегуляції у спілкуванні.

Таким чином, сукупність визначених нами критеріїв і показників формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи дає змогу цілком охопити всі сутнісні характеристики досліджуваного феномену.

На основі визначених критеріїв і показників можна визначити такі рівні сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи: *низький* (початковий), *середній* (достатній) та *високий* (творчий).

**Висновки.** Таким чином, запропонована нами концептуальна модель формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи в процесі фахової підготовки потребує її впровадження (поширення) з метою підвищення ефективності професійного спілкування відповідно до вимог успішної професійної діяльності та сучасного навчального процесу у вищій школі.

#### Список використаної літератури

1. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А.В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
3. Кудаков О.Р. Модель формирования профессионала-специалиста на основе компетентностного подхода / О.Р. Кудаков, Г.У. Матушанский // Материалы международного методологического семинара, 28–29 февраля 2008 г. – СПб. : ИПТО РАО, 2008. – С. 48–56.

4. Ординський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В.Л. Ординський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
6. Професійна освіта : словник / укл. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
7. Цимбалюк О.М. Умови розвитку професійно-комунікативної діяльності вчителя загальноосвітньої школи [Електронний ресурс] / О.М. Цимбалюк. – Режим доступу: <http://www.univerua.rv.ua/VNS1-2012/Cymbaluk%20O.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

---

**Трофимук Е.В. Структурно-функціональна модель формування культури професійного общення будучих спеціалістів гостинично-ресторанного дела**

*В статъе предложена концептуальная модель формирования культуры профессионального общення будучих спеціалістів гостинично-ресторанного дела, которая отображает взаимосвязь между главными составляющими культуры профессионального общення.*

**Ключевые слова:** *концептуальная модель, спеціалісты гостинично-ресторанного дела, профессиональная подготовка, культура профессионального общення.*

**Trofimuk K. Conceptual model of building a culture of professional communication of future specialists in hotel and restaurant business**

*The paper proposed a conceptual model of building a culture of professional communication of future specialists in hotel and restaurant business in the professional training that reflects the relationship between the main components of the culture of professional communication.*

*On the basis of methodological approaches to the training of future specialists in hotel and restaurant business, patterns of culture and its individual components, structural components of a culture of professional communication in the future specialists in hotel and restaurant business, the principles of education and subject forms, methods of teaching propose a model of a culture of professional communication in the future specialists.*

*The purpose of training future specialists in hotel and restaurant business is focused, controlled formation of their culture of professional communication, which requires solving a number of problems: 1) formation of motivational value component that provides for the formation of motives and personal goals, 2) developing a cognitive component, determining mastery of psychological and pedagogical knowledge of nature and culture components of professional communication, and 3) formation of operational activity component that contributes to the improvement of communication skills, speech technology, and 4) the formation of emotional and volitional component of both mobility and capacity for self-regulation in volitional process of communicative interaction. Phased solve each of these problems leads to the formation of culture of professional communication of future specialists in hotel and restaurant business in the process of training. We have identified the following principles of professional communication culture of future specialists in hotel and restaurant business: the principle of positive reinforcement and positive emotional climate, and communication of scientific theory and practice, strength and practical orientation knowledge.*

*The process of creating a culture of professional communication specialists upcoming hotel and restaurant business provided the unity of its organizational and pedagogical conditions: content of orientation training to create a culture of professional communication in the future specialists in hotel and restaurant business, forming an active professional dictionary and promotion of linguistic practices in the study of interaction create a*



*professionally – oriented communicative space in practice. Motivational value in our studied component is characterized by the following criteria - the system of motives and personal goals, the system of values and priorities of the individual. The criteria for the cognitive component is a system of knowledge about the nature, structure and the culture of professional communication. For operational activity – determining component of the following criteria: Skills culture of professional communication. Based on defined criteria and indicators we have identified the following levels of professional communication culture of future specialists in hotel and restaurant business: low, medium and high.*

**Key words:** *conceptual model, specialists in hotel and restaurant business, training, culture, professional communication.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РАЙОННОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті здійснено структурний аналіз категорії “районне управління” в наукових підходах філософських і психолого-педагогічних досліджень. Доведено необхідність реального дослідження як ключових принципів освітніх реформ, так і механізмів районного управління якістю середньої освіти.*

**Ключові слова:** районне управління, якість середньої освіти, філософські засади, професійна компетентність.

Модернізація освіти в Україні у контексті входження до загальноєвропейського й світового освітнього простору зумовлює потребу реального дослідження як ключових принципів освітніх реформ, так і можливостей їх реалізації.

Ефективним механізмом підготовки й залучення молоді до соціального життя суспільства на сьогодні є навчання у старших класах середньої школи. Розвиток світового, зокрема, європейського освітнього простору на сучасному етапі потребує від загальноосвітньої школи України адекватної реакції на процеси її реформування, які відбуваються у провідних країнах світу, зокрема Європи. Необхідність переходу учнів старшої школи на профільне навчання визначена в Програмі розвитку освіти, проте в ній проголошені лише ідеї, що ж стосується механізмів такого переходу, то вони не розроблені, й освітні заклади вирішують завдання профілізації, не спираючись на відомі науково-практичні розробки в цій царині [5].

Сьогодні глибина перетворень у галузі державного управління загалом і зокрема вищою освітою та її якістю, якість і темпи здійснення управління не задовольняють потреби й вимоги особистості, суспільства та держави. Саме тому постає досить важлива проблема перегляду положень філософії державного управління, соціального менеджменту, розроблення нової сучасної методології управлінської діяльності. Проблеми філософії соціального управління й філософії освіти ґрунтовно досліджують В.П. Андрущенко, В.Г. Вікторов, Д.І. Дзвінчук, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.М. Михальченко, В.О. Огневюк, С.М. Пазиніч, О.С. Понамарьов, М.І. Романенко, В.В. Сметана та ін. [2].

Прикро, але в деяких наукових публікаціях останнім часом спостерігається явище надмірної подачі інформації, інтелектуально недопрацьованої авторами.

В Україні потребують перманентного розвитку й перегляду відповідно до сучасної теорії науки й галузі державного управління, яка тільки-но предметно, функціонально й структурно оформлюється, теоретичні засади районного управління якістю середньої освіти як одного з видів соціального управління. Їх дослідження і є **метою статті**.

Як відомо, науковим підґрунтя (першоджерелом) соціального управління є праці античних філософів Сократа, Демокріта, Платона, Арістотеля, творіння мислителів Давнього Китаю (Лао-Цзи), Індії про управління державою. Вітчизняні вчені В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов сутність соціального управління вбачають у “формуванні та здійсненні цілеспрямованих процесів всебічного розвитку школярів” [3], управлінських впливів на людей, їх угруповання та соціальні процеси, які у своїй сукупності утворюють соціальну систему, а також впливають на хід і характер спільної діяльності людей з метою забезпечення відповідності характеру та бажаних результатів цієї діяльності певним, заздалегідь обраним стратегічним цілям і завданням.

Дослідження існуючих концепцій і теорій управління свідчать, що розвиток концептуальних підходів, принципів і організаційних структур управління прямує від формальних, жорстких, централізованих до більш гнучких, вибудованих з урахуванням розвитку демократичних процесів. Так, у 30–50-ті рр. ХХ ст. набуло розвитку поведінкове (біхевіористське) спрямування в управлінні з характерним акцентом уваги на людину [1].

До сьогодні управлінці використовують теорії мотивації Е. Мейо, А. Маслоу, Д. Мак-Грегора. Об’єктом управління при цьому проголошувалася мотивація працівників та її відносини в малих групах, управлінські стратегії розроблялись на засадах екстраполяції досвіду в майбутнє. Із середини 50-х рр. ХХ ст. розвивається ситуаційний напрям в управлінні (П. Дракер, Т. Пітер, Р. Уотермен, Р. Паскаль, Е. Атос та ін.). З 1980-х рр. до сьогодення в управлінні інтенсивно впроваджують інновації з психології, конфліктології, мотивації діяльності, корпоративної культури, конкурентоспроможності тощо (теорія “Z” В. Оучі, концепція “7S”, загальна стратегічна модель М. Портера, моделі Бостонської консультативної групи та ін.) [4].

Потребує глибокого осмислення науковцями й практиками державного управління дослідження актуальних проблем філософії соціального управління В.Г. Кременя, С.М. Пазиніча, О.С. Пономарьова, які висвітлюють сутність феномену управління з позиції потрійного характеру його природи: як науку, як своєрідне мистецтво і як специфічний вид людської діяльності за своєю внутрішньою логікою, структурою й технологією здійснення. Усталений понятійно-категоріальний апарат, закономірності, система принципів методології управлінської діяльності підтверджують науковість його генези. До мистецтва відносять його тому, що будь-яка проблемна ситуація майже ніколи не повторюється, і це вимагає від управлінця щоразу творчої осмисленості дій, урахування особливостей і специфіки.

Реформування освітньої галузі в Україні зумовило необхідність модернізації системи державного управління освітою, в тому числі й загальною середньою, спрямування її на забезпечення й всебічне поліпшення якості освіти, впровадження технологій систематичного оцінювання та прогнозування розвитку системи освіти, тобто системи моніторингу якості освіти й

освітніх послуг, та формування ефективних механізмів державно-громадського управління освітою [6].

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. спрямовує діяльність керівників на пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління освітою, які мають утверджуватися як державно-громадські та орієнтувати освітні процеси на постійний розвиток. При цьому важливо передбачити органічне поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням, що розширює управлінські можливості громадської думки [7].

Сучасна освіта з кожним днем вимагає все більш активного використання інформаційних і комунікаційних технологій в управлінській, навчально-виховній, фінансовій діяльності школи. Основним критерієм ефективності використання нових інформаційних технологій у навчальному закладі є вже не наявність певної кількості комп'ютерів, а створення єдиного інформаційного освітнього простору. Ця необхідність виникла перед сучасною школою за певних умов, а саме:

1. Велике зростання інформаційних потоків.
2. Неможливість прийняття оптимальних управлінських рішень у сучасній ситуації під час стандартизації електронної обробки даних.
3. Робота школи на сучасному етапі вимагає оперативного аналізу ситуації для своєчасного коригування ситуації.

Створення інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу відповідає за успіх впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях і дає змогу на рівні школи перевести управлінську, фінансову, навчально-виховну діяльність школи на комп'ютерні програми для стандартизації всієї інформації, адже інформаційне середовище комунального закладу освіти середньої загальноосвітньої школи з профільними класами має три складові: фізичну, психологічну та інтелектуальну [5].

Організація роботи з формування інформаційного простору розв'язує такі завдання: опис структури інформаційного простору, всіх його рівнів, ступенів, форм взаємодії внутрішніх і зовнішніх зв'язків інформаційного середовища навчального закладу. Учасниками цього процесу виступають адміністрація, вчителі, учні, батьки. Інформаційними потоками є структура навчального закладу, навчальний план, штатний розклад, тарифікація тощо.

Єдине інформаційне середовище комунального закладу освіти середньої загальноосвітньої школи з профільними класами – це система, в якій на інформаційному рівні задіяні й сполучені між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – вчителі – учні – батьки. Можна виділити такі загальні положення формування єдиного інформаційного середовища:

- під час формування інформаційного освітнього середовища є можливість розв'язання проблеми змісту освіти на сучасному етапі, співвідношення традиційних складових навчального процесу й нових інформаційно-комунікаційних технологій, нових відносин учня, вчителя й освітнього середовища;

- інформаційне освітнє середовище включає технологічні (апаратні та програмні), інформаційні й організаційні ресурси;
- під час створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу зростає значущість ІКТ – компетентності педагогів, які працюють в умовах широкого застосування засобів інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому просторі школи.

Система управління навчальним закладом на районному рівні має такий вигляд:

1. “Керівний” рівень. Одноосібне управління комплексом здійснює директор.

2. “Адміністративний” рівень. Для забезпечення управління навчально-виховним процесом, організації наукової й методичної роботи, становлення індивідуальності й творчого ставлення до життя на всіх етапах шкільного дитинства, визначення рівня компетентності та розвитку в навчально-виховному комплексі діють посади заступника директора з навчально-виховної роботи, заступника директора з виховної роботи, заступника директора з адміністративно-господарчої частини.

3. “Адміністративно-громадський рівень”, на якому працюють керівники методичних об’єднань, творчих груп. Його створено для делегування управлінських повноважень і демократизації процесу управління.

4. “Педагогічний” рівень, на якому відбувається педагогічне управління навчальним процесом.

5. “Учнівський” рівень, який є одним із суб’єктів навчально-виховного процесу та впливає на визначення змісту освіти, вибору форм і методів навчання.

6. Концепція розвитку навчального закладу.

Концепція розвитку навчального закладу є основним документом, на якому базується програма розвитку школи. Концепція розвитку школи розроблена відповідно до державної програми “Освіта” (Україна XXI століття), основних положень Конституції України, законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), інших державних нормативних документів, що стосуються розвитку й реформування освітньої галузі [2].

**Висновки.** Така багаторівнева система управління створює умови для саморозвитку, самоаналізу, самокорекції учасників навчального процесу на кожному рівні, можливість планувати й організовувати злагоджену діяльність у всіх підрозділах, вимірювати й оцінювати ефективність процесу, спрямовувати його на подальший розвиток. Сполуки між елементами системи управління мають інтеграційний характер. Таким чином, офіційно визнаною професією керівника ЗНЗ є професія педагога. Існуюча практика призначення керівників загальноосвітніх навчальних закладів засвідчує, що цю посаду обіймають виключно педагоги, більшість яких має тільки вищу педагогічну освіту, якої недостатньо для формування належного рівня управлінської компетентності. Отже, можна зробити висновок про те,

що має змінитися докорінно процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх закладів, чому, на нашу думку, сприятиме підготовка таких фахівців.

#### Список використаної літератури

1. Полякова Г.А. Управління навчальним процесом на основі освітнього моніторингу / Г.А. Полякова // Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління: матеріали 2-ї Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції. – Х.: Українська Асоціація “Жінки в науці та освіті”; Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2001. – С. 221–222.
  2. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г.В. Єльнікова ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 453 арк.
  3. Кравчина О.Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О.Є. Кравчина // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 3 (7). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html>.
  4. Лагутенко О.Б. Сучасні впровадження програмно-методичного забезпечення у навчальний процес та управління вищим навчальним закладом освіти / О.Б. Лагутенко, С.М. Яшанов // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 5 : / К.М. Левітан “Педагогічні науки: реалії та перспективи”. : зб. наук. праць / за ред. П.В. Дмитренка, В.Д. Сиротюка. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11. – С. 48–53.
  5. Левітан К.М. Особистість педагога: становлення і розвиток // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 50–57.
  6. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія / В.Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.
- Возний І.В. Оновлення управління навчальним закладом / І.В. Возний // Управління школою. – 2009. – № 4 (232). – С. 35–38.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.*

---

#### **Ульянова В.С. Теоретические понятия районного управления качеством среднего образования**

*В статье рассмотрен структурный анализ категории “районное управление” в научных подходах философских и психолого-педагогических исследований. Доказана необходимость реального исследования как ключевых принципов образовательных реформ, так и механизмов районного управления качеством высшего образования.*

**Ключевые слова:** районное управление, качество среднего образования, философские понятия, профессиональная компетентность.

#### **Ul'yanova V. Philosophical foundations of public administration quality of higher education**

*Modernization of education in Ukraine in the context of accession to the European and world educational space leads to the need for a real investigation as main principles of educational reforms and capacity to implement them.*

*An effective mechanism for training and involvement of young people in social life to date training in high school. Development the world, including the European educational space at the current stage requires school Ukraine adequate response to the ongoing process of reform taking place in the leading countries, and in particular Europe. The need to transition high school students into specialized education definition of a “program of education”, but it declared only ideas, but that the mechanism of this transition, they are not designed, and educational institutions face the challenge profilaktyzatsiyi, it based on known scientific – practical development in this area.*

*Statement of the problem. Today deep transformations in the field of state administration in general and in particular higher education and its quality, the quality and tempo of implementation do not meet the needs and requirements of individuals, society and the state. That is why there is quite an important problem revision of the philosophy of governance, social management, development of a new modern methodology of management.*

*Sadly, some scientific publications in recent years the phenomenon of over- supply of information, intellectual incompletely authors.*

*Ukraine in need of permanent development and revision according to the modern theory of science and public administration, which is just – but substantively, functionally and structurally formalized, methodological principles of governance quality of higher education as a type of social control. Their research is the purpose of this article.*

*Management impact on people, their communities and social processes that, taken together, form a social system and affect the course and character joint activities of people in order to ensure that the character and what the outcome of this specific, pre-selected strategic goals and objectives.*

*Investigation of existing concepts and theories administration suggest that the development of conceptual approaches, principles and organizational management goes from formal and cruel, centralized to a more flexible, lined with the development of democratic processes. Yes, 30–50 XX century acquired behavioral development orientation in management with specific focus attention on the person. Until now, managers use theory of motivation E. Mayo, Maslow, D. Mack-Gregor. Object of management with motivation of employees and proclaimed of their relations in small groups, management strategies have been developed on the basis of extrapolation experience in the future.*

*It requires a deep understanding of scholars and practitioners of public administration research topical problem of social management philosophy that consider the nature of the phenomenon of management from the perspective of the triple nature of his nature: how science as a kind of art as a particular kind of human activity in its internal logic, structure and technology realization. Well-established concept – categories of, the laws, the system of management principles methodology confirmed its scientific genesis. Art belongs to him because any problem situation that almost never repeats itself, and it requires the manager every creative meaningfulness of action, taking into account the specific characteristics and specific.*

**Key words:** *public administration, secondary education, philosophical concepts, professional competency.*

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ НА ПРИКЛАДІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

*У статті визначено організаційно-педагогічні умови формування й розвитку інформаційно-технологічної компетентності вчителів у курсовий і міжкурсний періоди. Саме за таких умов здійснюється поетапне, неперервне, багаторівневе й багатовекторне підвищення кваліфікації вчителів Запорізької області в галузі інформаційних технологій. Запропоновано різні схеми навчання, методи й форми організації діяльності на основі використання створеного інформаційного освітнього середовища.*

**Ключові слова:** інформаційно-технологічна компетентність, інформаційні технології, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів.

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі характеризується стрімким зростанням ролі інформаційних і телекомунікаційних технологій, значення яких важко переоцінити.

Це ставить нові завдання перед освітньою системою країни і висуває нові вимоги до вчителя. Саме від рівня розвитку його інформаційно-технологічної компетентності (далі – ІТ-компетентності) залежить успішність процесу інформатизації освіти. Оперативно реагувати на нагальні потреби суспільства покликана система післядипломної педагогічної освіти, оскільки саме вона має забезпечувати випереджальну й неперервну підготовку вчителів, ефективний процес підвищення їх кваліфікації у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Для успішного досягнення зазначених цілей необхідно забезпечити виконання комплексу умов організації навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що впливають на його ефективність: економічні, кадрові, організаційно-педагогічні, інформаційно-технічні, науково-методичні тощо.

**Метою статті** є визначення організаційно-педагогічних умов формування й розвитку інформаційно-технологічної компетентності вчителів, не применшуючи роль усіх інших умов.

Під організаційно-педагогічними умовами розвитку післядипломної педагогічної освіти будемо розуміти визначення їх змісту, оновлення форм підвищення кваліфікації, забезпечення продуктивної взаємодії закладів післядипломної освіти й управлінських структур на рівні районів і навчальних закладів, дотримання послідовності й наступності всіх етапів підвищення кваліфікації педагогів (курсowego й міжкурсowego), проведення тематичних курсів на основі замовлення районів і навчальних закладів, організація супроводу педагогів.



Як основні організаційно-педагогічні умови, які мають визначальний вплив на ефективність розвитку ІТ-компетентності вчителя, ми виділяємо такі:

*1. Упровадження в систему післядипломної педагогічної освіти науково обґрунтованої багаторівневої та багатокомпонентної моделі поетапного розвитку ІТ-компетентності вчителів.*

Ґрунтуючись на теоретико-методологічних засадах компетентнісного підходу, у структурі ІТ-компетентності будемо виділяти такі її компоненти:

– *мотиваційно-цільовий* – охоплює інтереси, потреби, мотиви, мету професійного навчання, вдосконалення, саморозвитку у сфері ІКТ; ціннісні настанови й творчі прояви щодо використання ІКТ у професійній діяльності;

– *когнітивний* – визначається повнотою, глибиною, системністю знань учителя про сучасні інформаційно-комунікаційні технології, їх роль у предметній сфері, знаннями способів діяльності із застосуванням ІКТ для роботи з інформаційними об'єктами тощо;

– *операційно-діяльнісний* – виявляє активне застосування педагогом інформаційних технологій і комп'ютера в професійній діяльності як засобів пізнання та розвитку ІТ-компетентності, самовдосконалення й творчості, а також виховання подібних якостей в учнів, застосування ІКТ для організації спілкування з колегами, учнями, батьками тощо;

– *рефлексивний* – визначає ставлення вчителя до себе й до світу, до власної практичної діяльності та її здійснення з використанням ІКТ; наявність самосвідомості, самоконтролю, самооцінки, розуміння та відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе й самореалізації в професійній діяльності через засоби ІКТ.

Розвиток ІТ-компетентності вчителів у системі післядипломної освіти можливий за такими етапами:

I етап – формування базової ІТ-компетентності (мінімального набору знань і вмінь для застосування ІКТ у педагогічній практиці на рівні користувача);

II етап – формування предметно орієнтованої ІТ-компетентності (готовності активно застосовувати ІКТ та здатності надавати професійну консультацію своїм колегам у цьому виді діяльності);

III етап – формування організаційно-управлінської ІТ-компетентності (здатності й готовності передавати свої знання та вміння у сфері ІКТ колегам і учням);

IV етап – формування корпоративної ІТ-компетентності (здатності бачити й вирішувати в команді проблеми, пов'язані з упровадженням ІКТ в освітній процес школи, бути дослідником у цій сфері, ініціатором мережної міжшкільної взаємодії).

Основу проектування освітнього процесу, спрямованого на розвиток ІТ-компетентності вчителів, становлять системний, андрагогічний, компетентнісний, особистісно орієнтований і контекстний підходи, які найбільш адекватні цілям і загальним вимогам системи професійної освіти дорослих;

а сам процес підготовки є поетапним, безперервним, багатокомпонентним і реалізується в єдності курсового й міжкурсного періодів.

2. *Упровадження в освітній процес розподіленої схеми навчання в курсовий та міжкурсний періоди.*

Сутність цієї схеми полягає в розподілених повноваженнях щодо навчання вчителів у мережі опорних шкіл або ресурсних центрів кожного району/міста, області й обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти за одночасної інтеграції технічних, кадрових та інших освітніх інформаційних ресурсів різного рівня: обласного, районного, міського, шкільного. У проектуванні й реалізації розподіленої моделі підвищення кваліфікації педагогів Запорізької області були враховані принципи, що дають змогу забезпечувати безперервність, наступність і якість формування ІТ-компетентності педагогів.

Реалізація такої моделі орієнтована на реальне наближення формування базового рівня ІТ-компетентності безпосередньо до вчителя, до місця його роботи, залишивши за Запорізьким ОППО формування вищих рівнів ІТ-компетентності, науково-методичний супровід процесу її розвитку й координацію діяльності опорних майданчиків, а також питання розвитку освіти.

З організаційної точки зору, проведення навчання вчителів у сфері ІКТ здійснюється з використанням таких різновидів розподіленої схеми, як стаціонарна, розширена, точкова, мережна.

У ході реалізації *стаціонарної* (можна сказати й традиційної) схеми навчання педагогів області в галузі ІКТ проводиться на базі комп'ютерних класів кафедри ІТО ЗОППО. У межах використання *розширеної* схеми навчання вчителів-предметників здійснюється в районах на базі опорних навчальних закладів або ресурсного центру під наставництвом одного-двох районних тренерів, які пройшли відповідне навчання за стаціонарною схемою на базі ЗОППО. Останнім часом все більше шкіл Запорізької області бажають перейти на *точкову* схему навчання, коли в кожній школі є свій підготовлений і сертифікований тренер з учителів школи, який проводить навчання своїх колег на базі ж свого навчального закладу. *Мережева* модель підвищення кваліфікації є досить новою, в Запорізькій області активно використовується з 2009 р. Назву цієї моделі слід розуміти з двох аспектів: "мережева" за структурою організації взаємодії між викладачами й слухачами і "мережева" з точки зору використання для організації навчання локальних і глобальних мереж.

Ці види розподіленої схеми дають змогу вчителю, освітньому закладу й відділу освіти зробити оптимальний вибір системи підвищення кваліфікації своїх працівників у сфері ІКТ.

3. *Диференціація та інтеграція змісту, форм і методів розвитку ІТ-компетентності вчителів відповідно до її багаторівневої структури.*

Упровадження багаторівневої системи навчання вчителів у сфері ІКТ потребує: внесення відповідних змін до типових навчальних планів курсів підвищення кваліфікації, розробки навчально-методичного забезпечення викладання тематичних курсів, спецкурсів і тренінгів (варіативні різно-

рівневі модульні навчальні програми, навчально-тематичні плани, перелік вхідних і вихідних компетенцій учителів, дидактичний матеріал, завдання для самоконтролю й роздумів, тестові й практичні завдання, дидактичний матеріал, глосарій і перелік інформаційних джерел тощо), розробки відповідних дистанційних курсів.

Застосування засобів активізації діяльності слухачів на основі інтеграції змісту навчання і професійного досвіду, активних форм і методів навчання, рефлексивних методик відповідає логіці концепції контекстного навчання, на основі якої здійснюється перехід від абстрактної, теоретичної моделі професійної діяльності педагога до реальної, конкретної діяльності з усіма її проблемами й суперечностями, забезпечує реалізацію принципів активності й самостійності, єдності навчання і професійно-особистісного розвитку.

Крім навчальної діяльності академічного типу (лекції, семінари, самостійна робота), використовується квазіпрофесійна діяльність на основі застосування методів активного навчання (інтерактивна лекція, ділова гра, групова дискусія, “мозковий штурм”, тренінг, робота з інтерактивними програмами та навчальними матеріалами, проекти тощо). Вибір цих методів навчання обґрунтовується тим, що саме вони підпорядковані завданням практичної діяльності слухачів: кожна окрема навичка роботи на комп’ютері, інтегрована в процес вирішення практичних педагогічних завдань, набуває для вчителя абсолютно іншого особистісного змісту.

*4. Реалізація безперервного науково-методичного супроводу розвитку ІТ-компетентності вчителів з використанням створеного інформаційно-освітнього середовища.*

Науково-методичний супровід розвитку ІТ-компетентності педагогів – це системна діяльність, спрямована на кероване створення умов розвитку професійної компетентності педагога у сфері використання ІКТ. Основною метою науково-методичного супроводу є створення системи залучення вчителів до активного навчання та використання ІКТ в педагогічній практиці, пробудження їх творчого потенціалу й готовності до самостійної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі. Значною мірою цьому сприяє проведення різноманітних заходів: методичних семінарів, практикумів, майстер-класів, конференцій, круглих столів, форумів, конкурсів, виставок, творчих груп, участі вчителів у науково-дослідницькій і проектній діяльності; впровадження перспективного педагогічного досвіду, формування банку віртуальних творчих лабораторій учителів, організація мережних педагогічних співтовариств, участь учителів в анкетуваннях та експертизах тощо.

Будь-яка інновація, зокрема і впровадження ІКТ, неможлива без високого рівня рефлексивної культури вчителя. Особливості розвитку рефлексивних навичок учителя, здатності осмислювати справжні цілі й досягнення необхідно враховувати під час проведення навчальних занять з ІКТ і використовувати різноманітні рефлексивні методики. Значною мірою цьому сприятимуть заходи щодо подолання антиінноваційних бар’єрів у поведінці вчителів.

Для ефективної реалізації науково-методичного супроводу в курсовий і міжкурсний періоди створено й активізовано інформаційно-освітнє середовище (далі – ІОС), яке об'єднує програмні й технічні засоби, організаційне, методичне й програмне забезпечення, навчальні, методичні та інформаційні ресурси. За допомогою ІОС забезпечується: залучення педагога до програмно-цільових заходів, які спрямовані на зростання його активності щодо використання сучасних ІКТ у професійній діяльності, формування системи неперервної освіти педагогів на різних рівнях за дистанційною та очно-дистанційною формою, самоосвіту педагогів і оновлення їх педагогічної системи; формування й розвиток педагогами власних локальних середовищ у регіональному освітньому просторі, отримання інформації про різноманітні заходи, консультування, обмін досвідом і можливість участі в спільних дискусіях на основі інтерактивних сервісів освітнього порталу; доступ до методичних і навчальних матеріалів тощо.

Аналіз результатів експериментальної перевірки вищезазначених організаційно-педагогічних умов підтвердив їх ефективність. Констатовано, що на сьогодні 100% учителів Запорізької області володіють базовими навичками роботи з ІКТ (на початок 2008 р. їх було 28%), у 33,1% учителів діагностуються організаційно-управлінський і корпоративний рівні ІТ-компетентності (на початок 2008 р. їх було 8,9%). У цілому динаміка розвитку ІТ-компетентності простежується у 60% вчителів.

**Висновки.** ІТ-компетентність людини, будучи складною багатофункціональною структурою, яка перебуває в постійному динамічному розвитку і взаємодії її елементів, не може бути раз і назавжди зафіксована у вигляді еталону або зразка поведінки, чітко позначених характеристик мислення і свідомості, універсальних форм міжособистісної комунікації і професійної діяльності, оскільки вона сприймається тільки в контексті розвитку самих ІКТ. А за умови постійного оновлення останніх процес формування і розвитку ІТ-компетентності має безперервний характер, що визначає необхідність упровадження в Україні дієвої та гнучкої системи підвищення кваліфікації педагогів у галузі ІКТ, розробки технологічного стандарту навчання педагогів і єдиної системи моніторингу й сертифікації ІКТ підготовки.

#### **Список використаної літератури**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
2. Всемирный Саммит по информационному обществу / сост. : Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов ; Рос. библиотечная ассоциация, Рос. комитет Программы ЮНЕСКО “Информация для всех”. – СПб. : Рос. нац. б-ка, 2004. – 136 с.
3. Горюнова М.А. Распределенная модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / М.А. Горюнова. – СПб., 2006. – 22 с.
4. Даниленко Л. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 22–25.

5. Дивак В. Методична робота – складова післядипломної педагогічної освіти / В. Дивак // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 13–14.
6. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : наук.-метод. посіб. / А.М. Єрмола, О.М. Васильченко. – Харків : Курсор, 2006. – 512 с.
7. Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеєв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – 112 с.
9. Кремень В.Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В.Г. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 5–9.
10. Хриков Є.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку післядипломної педагогічної освіти / Є.М. Хриков // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 10–11.

*Стаття надійшла до редакції 12.07.2013.*

**Черникова Л.А. Организационно-педагогические условия развития ИТ-компетентности учителей в последипломном образовании на примере модели обучения учителей Запорожской области**

*Статья посвящена определению организационно-педагогических условий формирования и развития информационно-технологической компетентности учителей в курсовой и межкурсовой периоды. Именно при таких условиях осуществляется поэтапное, непрерывное, многоуровневое и многовекторное повышение квалификации учителей Запорожской области в сфере информационных технологий. Осуществляется описание различных схем обучения, методов и форм организации деятельности на основе использования созданной информационной образовательной среды.*

**Ключевые слова:** *информационно-технологическая компетентность, информационные технологии, последипломное образование, повышение квалификации учителей.*

**Chernikova L. Organizational and pedagogical conditions of development of the IT competence of teachers in graduate education on the model of teacher training Zaporozhye region**

*The article is devoted to defining the organizational and pedagogical conditions of formation and development of the information technology competence of teachers in a course and intercourse periods.*

*In the structure of the IT competence is allocated 4 components (motivational target, cognitive, operational and activity, reflective), which are established at 4 stages of its formation (basic, object-oriented, organizational, managerial, corporate).*

*Describes the process of learning, which is based on one of the schemes for the organization of training activities-fixed, extended, or network point.*

*Identifies the most effective methods and forms of education that best contribute to the development of IT competence (active learning, interactive exercises, kvaziprofessionalnaya activity).*

*The article points out ways of working with teachers in mezhkursovoy period, the organization of scientific and methodological support and direction for those purposes educational environment.*

*The results of many years of work in this area of Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education. Just under these conditions the gradual, continuing, multi-level training of the Zaporizhzhya Region teachers is being held in the field of information technology.*

**Key words:** *information technology expertise, information technology, postgraduate education, professional development of teachers.*

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.018.2

Д.В. АЛФІМОВ

## КОНЦЕНТРИ У ВИХОВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

*У статті розкрито основні центри щодо виховання лідерських якостей школярів: урочна діяльність, додаткова освіта, соціальний досвід, міжшкільний простір.*

**Ключові слова:** базовий компонент, додаткова освіта, соціальний досвід, міжшкільний простір, проектна діяльність, учнівське самоврядування, науково-дослідна діяльність.

У сучасних умовах розбудови й оновлення всіх сфер суспільного життя в Україні особливо актуальною стає проблема лідерства, адже суспільство потребує лідерів, які здатні об'єднати навколо себе людей для досягнення поставленої мети та створити сприятливіші умови для подальшого його розвитку.

Сьогодні дослідники пропонують різні засоби виховання лідерських якостей школярів: включення в учнівське самоврядування (М. Приходько, В. Ягоднікова та ін.), організація позаурочної діяльності (О. Хмизова та ін.), включення в роботу громадських організацій (С. Гармаш, Л. Уманський та ін.). Втім, незважаючи на достатньо широке коло досліджень з проблеми виховання лідерських якостей школярів, залишаються невивченими питання, які стосуються можливостей міжшкільного простору, додаткової освіти та власне урочної діяльності як цілісного явища.

Ми розглядаємо виховання лідерських якостей школяра на різних вікових етапах через урочну діяльність, додаткову освіту, соціальний досвід, міжшкільний простір як спеціальні педагогічні центри.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування центрів у вихованні лідерських якостей школярів.

Своєрідними центрами, які містять методи, прийоми й форми щодо виховання лідерських якостей учнів, є:

1. Базовий компонент, який найбільше дає змогу реалізувати цю технологію.
2. Додаткова освіта – спеціальні навчальні предмети чи факультативні курси.
3. Соціальний досвід учня – органи учнівського самоврядування, проектна діяльність, науково-дослідницька діяльність тощо.
4. Міжшкільний простір – дитячі й молодіжні громадські організації, мережа гуртків, клубів, секцій.

*Базовий компонент* – інваріативна складова навчального плану.

Урок – основна організаційна форма навчально-виховного процесу, яка є завершеною в смисловому, часовому й організаційному плані.

Урок, як відомо, – це логічно завершений цілісний елемент навчально-виховного процесу, в якому в складному взаємозв'язку перебувають певні методи, прийоми й засоби навчання, виявляється майстерність учителя, індивідуальні та вікові особливості учнів, здійснюється реалізація цілей і завдань навчання, виховання й розвитку. Він відіграє інтегративну роль – відображає та поєднує його компоненти (мету, зміст, методи, засоби навчання, взаємодію вчителя й учнів). На уроках вивчають увесь програмний матеріал у логічній послідовності, яка забезпечує системність його викладання, застосовують навчальні методи (словесні, наочні та практичні), демонструють різні види унаочнення, проводять досліди, використовують відповідні методичні прийоми. Це забезпечує вивчення будови об'єктів, виявлення сутності явищ, властивостей речовини. Але уроки обмежені в своїх можливостях, тому їх доповнюють іншими формами навчальної роботи.

*Додаткова освіта* – спеціальні навчальні предмети чи факультативні курси, що сприяють запуску механізму виховання лідерських якостей. Школа має створювати умови для самовизначення й самореалізації, виховання найкращих якостей учнів. Наразі багато шкільних педагогів розробляють і пишуть різний рід програми та курси, метою яких є підвищення рівня самосвідомості дитини, створення умов для її самореалізації й саморозвитку, виховання якостей особистості. Ці курси, як правило, проводяться в урочному режимі чи у форматі тренінгу. Вони розвивають навички спілкування, допомагають встановленню міжособистісних відносин, самопізнанню, удосконалюють критичне мислення, формують уміння вирішувати конфлікти тощо.

*Соціальний досвід* учня передбачає участь школярів в учнівському самоврядуванні, проектній, науково-дослідній діяльності тощо. Учнівське самоврядування є ефективною формою підготовки лідерів. Воно відіграє активну роль у підготовці сьогоденних школярів до реального життя, формує готовність виконувати свій громадянський обов'язок.

Організація діяльності учнівського самоврядування дає змогу вирішити ряд завдань із соціалізації підлітків і молоді, а саме:

- створення умов для виявлення та розвитку здібностей учнів;
- створення умов для вироблення стратегій життя особистості;
- створення механізмів для самовиховання особистості;
- стимулювання інтересу учнів до навчання, соціальної та трудової діяльності.

Вищезазначене свідчить, що учнівське самоврядування є конструктивним системним підходом, який дає змогу створити особливі механізми соціалізації учнів, їх моральної саморегуляції, а отже, і формування в них комунікативної та етичної культури, володіння якими допоможе дійсно оволодіти мистецтвом бути лідером у сучасному суспільстві. У контексті сказаного учнівське самоврядування створює такі перспективні форми взаємодії в системі учнівського самоврядування, які активізують процес ви-

роблення ініціативи в дітей, що виявляється в самостійному прийнятті рішень, висуненні й постановці виховних завдань самими вихованцями, змінюючи властиві їм ціннісні орієнтації.

Для більш глибокого розуміння феномену учнівського самоврядування слід виділити його структурні компоненти: мету, зміст, форми, засоби, методи, структуру його органів.

Мета діяльності учнівського самоврядування зумовлена вимогами до сучасної школи, а саме: виховання освіченого, свідомого громадянина, який визнає демократичні, культурно-етичні цінності, які є безперечною умовою соціального прогресу.

Найбільш ефективними організаційними формами учнівського самоврядування, що забезпечують виховання лідерських якостей школярів, є:

- *форми співуправління* (зустріч шкільної ради з директором закладу, захист програм шкільного самоврядування на шкільній конференції, створення банку даних про шкільний контингент за показниками соціальної активності – оформлення соціального паспорта групи);

- *форми підготовки шкільного лідера* (кураторська година, самопрезентація активу шкільного самоврядування, клуб “Пізнай себе”);

- *форми реалізації управлінських повноважень* (шкільна рада, старостат, рада класу, групові й шкільні збори з висунання кандидатів в органи учнівського самоврядування, президентський марафон);

- *форми реалізації цільових функцій* (прес-центр, спорткомітет);

- *форми соціального партнерства* (Клуб міжшкільних активів “Лідер”, районний форум молодіжної ініціативи);

- *форми оцінювання результативності самоуправлінської діяльності* (доповідь президента учнівської організації на учнівській, шкільній конференціях, підсумкове засідання шкільної ради, круглий стіл, дебати, самозвіт).

*Проектна діяльність* – одна з інноваційних технологій навчання та виховання, яка забезпечує формування основних компетенцій учителя й учня, розвиток лідерських, особистісних якостей. В основі проектної діяльності лежить розвиток пізнавальної та дослідної діяльності учителів і учнів, уміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. При організації проектної роботи в початковій школі необхідно враховувати вікові психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Теми дитячих робіт вибирають відповідно до змісту навчальних предметів або близькі до них. Проблема проекту або дослідження, що забезпечує мотивацію включення в самостійну роботу, повинна належати до сфери пізнавальних інтересів дитини й перебувати в зоні найближчого розвитку. Тривалість виконання проекту або дослідження доцільно обмежити 1–2 тижнями в режимі урочно-позаурочних занять або 1–2 здвоєними уроками.

Поряд з формуванням умінь за окремими елементами проектної й дослідної діяльності в учнів на традиційних заняттях, починаючи з друго-



го класу (таких як: цілепокладання, формулювання питань, рефлексія, планування дій тощо), можливе проведення в третьому класі в другому півріччі одного проекту або дослідження, в четвертому – двох проектів або досліджень. Якщо є ресурси навчального часу, проектну й дослідну діяльність можна організувати у визначений час, але за умови особистісно мотивованого включення дитини в роботу.

Відповідно до вікової специфіки учнів середньої школи на перший план у підлітка виходять цілі освоєння комунікативних навичок. Тут проектну або дослідну діяльність доцільно організувати в групових формах. При цьому не варто позбавляти учня можливості вибору індивідуальної форми роботи.

Теми дитячих робіт вибирають з будь-якої змістовної сфери (предметної, міжпредметної, позапредметної), проблеми – близькі підліткам в особистому плані, соціальних, колективних та особистих взаємин. Одержуваний результат повинен бути соціально й практично значущим.

Презентацію результатів проектування або дослідження доцільно проводити на засіданнях наукового товариства учнів або шкільної конференції, під час підготовки до різних заходів обласного й міського рівнів (ярмарок ідей, обласні й міські конкурси та конференції). При цьому педагоги повинні мати на увазі реальні строки проведення таких заходів і відповідним чином планувати завершення робіт учнів, дати тим самим шанс учням привселюдно заявити про себе й свою роботу, одержати підкріплення в розвитку особистісних якостей і проектної й дослідницької компетентності.

Виховання лідерських якостей, формування належного рівня компетентності в проектній діяльності (тобто самостійне практичне володіння технологією проектування й дослідження) повинне досягатися до кінця десятого класу.

Теми й проблеми проектних робіт старшокласників підбирають відповідно до особистісних переваг кожного учня, з урахуваннями їхнього самовизначення. Кращі індивідуальні або міні-групові форми роботи. Виконання проектів або досліджень в одинадцятому (випускному) класі може бути як окремі випадки видатних успіхів обдарованих учнів або як курсове проектування на профільному предметі з наступним захистом результатів як творчий іспит. У старшій школі доцільне виконання робіт на базі й із залученням фахівців із профільних наукових установ, ВНЗ. Перспективно широкое використання різноманітних форм проектної й дослідної діяльності: експедицій, конференцій тощо.

*Науково-дослідна діяльність* – діяльність учнів, пов'язана з вирішенням учнями творчого, дослідного завдання із заздалегідь невідомим рішенням (на відміну від практикуму, що слугує для ілюстрації тих чи інших законів природи) і що передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері, нормовану, виходячи з прийнятих у науці традицій: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченої цій проблематиці, підбір методик дослідження й практичне оволодіння ними, збір

власного матеріалу, його аналіз й узагальнення, науковий коментар, власні висновки. Будь-яке дослідження, незалежно від галузі наук, має подібну структуру. Такий ланцюг є невід'ємним елементом дослідної діяльності, нормою її проведення.

Головним змістом дослідження у сфері освіти є те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є розвиток особистості, а не одержання об'єктивно нового результату, як у "великій" науці. Якщо в науці головною метою є виробництво нових знань, то в освіті мета дослідної діяльності – набуття учнем функціональної навички дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвиток здатності до дослідницького типу мислення, активізація особистісної позиції учня в освітньому процесі на основі одержання суб'єктивно нових знань (тобто самостійно здобутих знань, що є новими й особистісно значущими для конкретного учня).

При розвитку дослідної діяльності змінюється розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин. У типовій освітній ситуації, що, як правило, визначає характер навчального процесу, реалізується стандартна позиційна схема "учитель – учень". Перший транслює знання, другий – їх засвоює; все це відбувається в межах відпрацьованої класно-визначеної схеми. При розвитку дослідної діяльності ці позиції стикаються з реаліями: немає готових еталонів знання, які настільки звичні для класної дошки: явища, побачені в живій природі, чисто механічно не вписуються в готові схеми, а потребують самостійного аналізу в кожній конкретній ситуації.

#### *Міжшкільний простір*

*Мережа гуртків, клубів, секцій за уподобаннями* – це достатньо поширений варіант організації діяльності учнів, виховання найкращих якостей дитини, у тому числі лідерських. У роботі з дитячими колективами переважають здебільшого два види діяльності: гурткова та позаурочна, а в змісті навчання вирізняються різноманітні напрями. Цей підхід, безперечно, дає змогу:

- охопити позаурочною діяльністю величезну кількість дітей;
- проводити роботу з допрофесійної підготовки й професійної орієнтації, залучаючи різних фахівців, демонструючи дітям успішних дорослих, висвітлюючи їм особливості певної професії;
- створити невеликий згуртований дитячий колектив за ознакою спільності інтересів чи захоплень.

#### *Дитячі й молодіжні громадські організації*

Логіка сучасного суспільного розвитку вимагає існування різноманітної кількості дитячих і молодіжних організацій та, ймовірно, декількох освітніх ідеалів. Проблема диференціації дитячих колективів наразі є однією з найбільш актуальних у педагогіці, насамперед, тому, що сучасна дитина входить у світ, формується й розвивається як особистість через різні за своїм виховним потенціалом, складністю структури, тривалістю функціонування колективи. І коли ми говоримо про колектив як фактор розвитку особистості підростаючої людини, то маємо на увазі цілу мережу колективів, до яких може входити сучасна дитина. Вони не є ідентичними, і це добре.

**Висновки.** Отже, ми розглянули основні центри, які сприяють вихованню лідерських якостей школярів у загальноосвітньому навчальному закладі. Подальше дослідження в цьому напрямі передбачає вивчення окремих складових виховних центрів.

**Список використаної літератури**

1. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37–44.
2. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – К., 1991.
3. Приходько М.І. Учніське самоврядування в сучасному вимірі / М.І. Приходько. – Х. : Основа, 2008. – 176 с.
4. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
5. Хмизова О.В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хмизова Ольга Василівна. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2010. – 21 с.
6. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ягоднікова Вікторія Вікторівна. – Одеса : Піденноукраїнський державний педагогічний ун-т імені К.Д. Ушинського, 2005. – 190 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.06.2013.*

**Алфимов Д.В. Концентры в воспитании лидерских качеств школьников**

*В статье раскрываются основные концентры по воспитанию лидерских качеств школьников: урочная деятельность, дополнительное образование, социальный опыт, межшкольное пространство.*

**Ключевые слова:** базовый компонент, дополнительное образование, социальный опыт, межшкольное пространство, проектная деятельность, ученическое самоуправление, научно-исследовательская деятельность.

**Alfimov D. Koncentr is in education leader qualities of schoolboys**

*In the article basic koncentry is torn on education of leader qualities of schoolboys: fixed activity, additional education, social experience, between school space.*

*Essence of lesson is examined. The integral element of educational-educator process, in that certain methods, receptions and facilities of studies, take place in a wheel within wheels, is logically completed, the feature of teacher and his mastery, individual and age-old features of students, show up, realization of aims and tasks of studies, education and development comes true. On lessons the study of all programmatic material is conducted in a logical sequence that provides the system of his teaching, educational methods (verbal, evident and practical) are used, the different types of show evidently are demonstrated, conducted experiment, corresponding methodical receptions are used. It provides the study of structure of objects, exposure of essence of the phenomena, properties of substance.*

*Maintenance of component opens up additional education. Includes the special educational objects or elective courses that assist the start of mechanism of education of leader qualities. School must create terms for self-determination and self-realization, education of the best qualities of students. Now many school teachers engage in development and writing of different sort of the programs and courses, the aim of that is an increase of level of consciousness of child, conditioning for her self-realization and саморозвитку, education of qualities of personality.*

*Maintenance of component - social experience is examined. Envisages participating of schoolchildren in student's self-government, project, scientifically-research діяльностях and other Student's self-government is the effective form of preparation of leaders. It plays an*

*active role preparation of today's schoolchildren to the real life, forms a willingness to carry out the civic duty.*

*Activity of student's self-government, basic tasks, opens up: conditioning is for an exposure and developing flairs of students; conditioning is for making of strategies of life of personality; creation of mechanisms is for the self-education of personality; stimulation of interest of students is to the studies, social and labour activity*

*Drawn conclusion, that student's self-government is structural approach of the systems, that allows to create the special mechanisms of socialization of students, them moral self-regulation, and thus, and forming in them of communicative and ethic culture, possession will allow that really to capture an art to be a leader in modern society. In the context of said student's self-government creates such perspective forms of cooperation in the system of student's self-government, that activate the process of making of initiative for children, that appears in the independent acceptance of decisions, advancement and raising of educator tasks pupils, changing the peculiar to them valued orientations.*

*An aim, organizational forms (form of joint management, form of preparation of school leader), opens up. Essence of project activity, that provides forming of основних competenses of teacher and student, development of leader, personality qualities, is shown. Research activity of students is analysed scientifically. School space that includes is examined: network of groups, clubs, sections.*

**Key words:** *base component, additional education, social experience, mezhshkol'noe space, project activity, student's self-government, research activity.*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СТАТУСУ УЧНЯ

У статті проведено аналіз поняття “освітній статус майбутнього учителя”. Зосереджено увагу на формуванні освітнього статусу майбутнього вчителя. Визначено, що успішність навчальної діяльності у визначенні особистістю мотивів (пізнання, навчання, професії), у прояві здібностей, у її характері (гнучкість поведінки, вольові якості). Доведено, що відповідно до цих критеріїв особистість може досягти певного освітнього статусу в процесі навчання у вищому навчальному закладі; освітній статус студента на основі засвоєння соціального досвіду й відносин формується з урахуванням оцінки своєї й навколишніх відповідно до існуючих вимог, що пропонується до представника майбутньої професійної групи.

**Ключові слова:** підготовка, майбутній учитель, професійна підготовка, поведінка, статус, освітній статус.

Сьогодні, враховуючи вимоги ринку праці, змінилися вимоги до випускників вищих навчальних закладів: висуваються нові вимоги до особистості фахівців. Сучасна школа потребує фахівців, які здатні розвивати у своїх учнів освітній статус.

Отже, виникає потреба висвітлити сутність освітнього статусу студентів.

**Метою статті** є аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування освітнього статусу фахівців.

Необхідно зазначити, що термін “статус” з’явився в ХІХ ст., в науковий обіг ввів його М. Вебер.

У широкому значенні статус означає положення, стан особистості.

О. Раєвський вважає, що “поняття “статус” синонімічне поняттю “соціальна позиція”, яке позначає місце або становище індивіда або групи в системі відносин у суспільстві, обумовлене за низкою специфічних ознак і регламентує стиль поведінки індивіда” [1].

Для формування освітнього статусу у студента повинні бути розвинені відповідні моральні й психологічні якості, самостійність, активність, пізнавальні здатності, що впливають на рівень його сформованості. Яскраво виражені професійні, пізнавальні, статусні мотиви й потреби сприяють реалізації мети навчання, регламентують стиль поведінки особистості в процесі навчально-пізнавальної діяльності, гарантують стабільність самовідчуття в знаннях, уміннях і задоволеність свого становища в групі.

У педагогіці як системі відносин педагог – студент, студент – студент, студент – група, статус – це місце особистості в процесі міжособистісних взаємин [2], що має оцінне навантаження. Формування статусу особистості студента залежить від реалізації індивідуально-моральних, психологічних характеристик, від активності в пізнавальній діяльності, а також від самооцінки своїх якостей і розкриття здатностей і оцінки цієї позиції учасниками

педагогічного процесу [3]. Освітній статус особистості формується в ході навчально-виховного процесу. Як освітній – статус особистості формується в процесі професійного навчання, і насамперед, на первісному – адаптаційному – етапі оволодіння студентом професією. Процес пізнання пов'язує людину із зовнішнім світом та іншими людьми, тому освітній статус студента виступає як усвідомлена позиція особистості в групі в процесі освітнього процесу, що виражена в самооцінці своєї навчально-пізнавальної діяльності й оцінці навколишнього рівня її здійснення.

Враховуючи ці характеристики, зазначимо, що впливає на успішність пізнавальної діяльності особистості в колективі, процес оволодіння пізнавальними та професійними знаннями, уміннями й формування професійної свідомості під час навчально-виховного процесу.

Формування особистості, її розвиток завжди перебували в центрі уваги дослідників. Трактуювання розвитку особистості і її становища в суспільстві змінювалися залежно від його цілей і уявлень про ідеали [4]. Це почалося на змісті процесу виховання й навчання, які належать до соціальної сфери суспільства.

Особистість виділялася й піднімалася серед інших завдяки творчому вираженню свого початку, потреби в саморозкритті. Процес виховання був спрямований на перетворення людини та її духовних цінностей.

Статус особистості в процесі навчально-виховної діяльності відповідно до здібностей визначав Я. Коменський. Учений виділяв шість груп учнів, які оцінював за ступенем успішного оволодіння знаннями. Критеріями розподілу на групи виступали інтелектуальні здібності, емоційно-вольові зусилля особистості, що виражаються в слухняності, піддатливості або впертості; діяльнісний аспект, що полягав у повільності або в допитливості людини, або в байдужості до процесу навчання. Від цих психологічних особливостей особистості залежало формування рівня статусу особистості в ході навчально-виховного процесу.

Елементами статусу вважають: статусну роль як модель поведінки, орієнтовану на конкретний статус; статусні права; статусний діапазон, у межах якого змінюється поведінка; статусні символи – зовнішні знаки відмінностей (одяг, житло, мова, жести, поведінка); статусний образ – імідж – сукупність уявлень, що склалися в суспільному уявленні про те, як має поводити себе людина відповідно до свого статусу, як мають співвідноситись між собою права й обов'язки в цьому статусі. Імідж – це візуальна привабливість особистості, певний механізм впливу на оцінку оточення й самого себе. Самопізнання своєї духовності є умовою підготовки до створення гідного для себе іміджу. Якості особистості, що приводять до суспільного визнання: комунікабельність, емпатичність, рефлексивність, самовладання, флюїдне випромінювання (вираз обличчя, погляд), екстрасенсорика, психоенергетика; статусна ідентифікація – обожнювання себе в певній статусній ролі, іміджу; статусне бачення світу – ціннісні орієнтації, ставлення до суспільних явищ, оцінка себе й оточення крізь призму свого статусу.

Отже, аналіз наукових праць представників західної педагогічної думки дав змогу визначити вихідні положення у вивченні процесу формування статусу особистості в ході навчально-виховного процесу:

- статус особистості формується на основі вимог і норм, що пропонуються до ідеалу (еталону) суспільства (моральний аспект), вимог суспільства до особистості та її розвитку, які сприяють виробленню ціннісного ставлення до себе, до навколишнього суспільства з урахуванням освоєння попереднього суспільного досвіду;

- пізнавальний статус особистості формується на основі розкриття здібностей, творчого потенціалу з урахуванням індивідуальних пізнавальних особливостей (потреб, інтересів, емоційно-вольових зусиль), а також у результаті педагогічного впливу на особистість у процесі навчання й виховання;

- професійно-пізнавальний статус особистості формується на основі усвідомлення й прийняття провідних соціальних цінностей, що існують у суспільстві, визначення своїх цілей і вираження схильностей до професійної діяльності.

Багато ідей зарубіжної педагогічної думки були співзвучні з ідеями українських мислителів.

Аналіз праць науковців дав змогу виявити, що соціальний статус особистості в структурі соціальної дійсності відіграє роль регулятора моральних відносин. Майбутній професійний статус особистості передбачає відповідність діяльності особистості певним професійним критеріям і вимогам, висунутим суспільством до професійної діяльності. Пізнавальний статус особистості формується з урахуванням її позитивного ставлення до навчання, в основі якого лежать мотиви пізнавальної діяльності, що допомагає зорієнтуватися в професійних цінностях.

Чималий внесок у розвиток теорії професійного навчання зробив П. Блонський. Ідеал (статус) особистості, на його думку, повинен включати такі якості людини, які можуть сполучати глибокі знання про природу й суспільство, здоров'я, уміння пізнавати та перетворювати дійсність, моральну чистоту.

Особливу увагу П. Блонський приділяв активності й самостійності особистості в процесі навчання. Він вважав, що ці якості виробляються на основі інтересу до навчання, а активна самостійна діяльність сприяє розвитку пізнавальних здатностей [5].

Таким чином, освітній статус особистості формується на основі самостійної активності особистості, що прагне до пізнання й розвитку розумових (пізнавальних) здатностей.

Аналіз праць Б. Паригіна дав змогу переконатись, що існують соціально-специфічні властивості, які відрізняють групи, в тому числі й професійні, і відповідно належать людям, які до них входять. Для залучення особистості до соціальної спільності необхідно вивчити програму запропонованої ззовні поведінки й засвоїти її, тобто погодитися з роллю, що виражається в системі вимог, норм, правил і шаблонів діяльності.

Роль, за словами Б. Паригіна, є визначальним елементом соціального досвіду, що засвоюється в ході виховання й навчання. Процес освоєння особистістю соціального досвіду він розділяв на чотири стадії (етапу). Важливим для нас є його пізнавальний аспект.

Перший етап – одержання індивідом вихідної інформації про соціальні значення (ролі, норми, цінності). Цю стадію він позначав 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 необхідне для переходу в дію [6].

Рольова поведінка визначається за допомогою статусу. Таким чином, ми вважаємо, що освітній статус студента на основі засвоєння соціального досвіду й відносин формується з урахуванням оцінки своєї й навколишніх відповідно до існуючих вимог, що пропонується до представника майбутньої професійної групи.

Отже, індивідуальна система значень, що існує на рівні установки, створюється в процесі їхнього засвоєння, тобто в ході навчально-виховного процесу, коли відбувається зміна позиції особистості до зацікавленості, а потім до діяльності й переконаності.

Отже, сформованість освітнього статусу особистості студента передбачає засвоєння соціального досвіду в процесі навчання й на його основі формування свого досвіду відповідно до пропонованих і власних уявлень про професійну діяльність.

В. Якунін досліджував із психолого-педагогічної позиції питання впливу індивідуально-психологічних характеристик у студентів п'ятого курсу на індивідуальні досягнення студентів – майбутніх учителів – у ході навчально-професійної діяльності, при яких вони мають високий або низький соціально-психологічний статус у групі.

Дослідження показало, що “студенти – майбутні вчителі, що мають високий соціально-психологічний статус, володіють комплексом індивідуально-психологічних і соціально-психологічних характеристик особистості, які забезпечують досягнення ними вищого рівня як навчальної, так і професійної діяльності”. Визначаючи статус особистості через роль, тобто поведінку, і ґрунтуючись на психологічній теорії колективної діяльності, можна стверджувати, що формування статусу особистості здійснюється в результаті психологічного сприйняття й ставлення до неї інших осіб у процесі навчання.

Можливість зайняти професійно-пізнавальний статус відбувається при високому оцінюванні результатів професійно-пізнавальної діяльності особистості як відповідності соціальним вимогам і очікуванням суспільства, що виражається в певних цінностях та ідеалах.

Проблемі формування статусу особистості особливу увагу приділяв А. Крилов. Він вважав, що формування статусу особистості треба вивчати на трьох рівнях: на макро-, мікро- і на рівні “Я-образу”.

Вивчаючи особистість у процесі освіти, А. Крилов зазначав, що розвиток людини як особистості й суб'єкта діяльності виступає як розвиток інте-



лекту, емоційної сфери (стійкість до стресів, впевненість у собі, самосприйняття), позитивне ставлення до світу й прийняття інших на основі самостійності, самоактуалізації, самовдосконалення, а також у тому числі й мотивації навчання як найважливішого елемента мотивації саморозвитку [7].

Успішність навчальної діяльності полягає, на його думку, у визначенні особистістю мотивів (на пізнання, на навчання, на професію), у прояві здібностей, у її характері (гнучкість поведінки, вольові якості). Тому можна стверджувати, що відповідно до цих критеріїв особистість може досягти певного пізнавального статусу в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Для досягнення освітнього статусу особистості необхідно оволодіти не тільки професійними знаннями, вміннями, а й моральними якостями, самоконтролем.

На формування освітнього статусу особистості впливає не тільки розвиток здібностей, а й уявлення про себе та свої можливості, що укладене в “Я-концепції” як впевненості у своїх силах, своїх можливостях.

**Висновки.** Отже, аналіз поглядів учених на проблему освітнього статусу студентів дав змогу виявити, що представники педагогічної науки визначали формування статусу особистості в процесі навчання з позиції творчого розкриття здатностей і можливостей; соціалізації на основі засвоєння досвіду й моральних відносин; ціннісного сприйняття світу; теорії трудового виховання й навчання; теорії колективної діяльності; теорії професійної освіти; соціально-психологічної теорії; ролі теорії; з позиції “Я-концепції”. Освітній статус – засіб піднесення особистості. Формування освітнього статусу майбутнього вчителя виступає умовою підготовки до формування освітнього статусу учня.

#### Список використаної літератури

1. Раевский А.М. Психодиагностическое изучение некоторых параметров личности / А.М. Раевский // Психологическая диагностика детей и подростков : учеб. пособ. для студ. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М. : НПО, 1999. – Т. 2. – 488 с.
4. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социальная траектория / А.И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109–115.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П.П. Блонский – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
7. Психология / под ред. А.А. Крылова. – М. : Проспект, 1998. – 504 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

#### **Глухова Е.Л. Подготовка будущего учителя к формированию образовательного статуса ученика**

*В статье проведен анализ понятия “образовательный статус будущего учителя”. Уделено внимание формированию образовательного статуса учителя. Определено, что успешность учебной деятельности заключается в определении личностью мо-*

тивов (познання, учебы, професии), в проявлении способностей, в ее характере (гибкость поведения, волевые качества). Доказано, что в соответствии с этими критериями личность может достичь определенного образовательного статуса в процессе обучения в высшем учебном заведении; образовательный статус студента формируется на основе оценки своей и окружающих в соответствии с существующими требованиями, предлагаемыми к представителю будущей профессиональной группы.

**Ключевые слова:** подготовка, будущий учитель, профессиональная подготовка, поведение, статус, образовательный статус.

**Glukhova O. Preparing future teachers to the formation of the educational status of the student**

*The article analyzes the concept of educational status of future teachers. The author paid attention to the formation of the educational status of future teachers. In pedagogy as a system of relations between the teacher – student, student-student, student-group status – a position of the individual in the process of interpersonal relationships that have evaluative stress. Formation of student status depends on the implementation of individual moral and psychological characteristics of the activity in cognitive activities, as well as self-assessment of their skills and abilities disclosure and assessment of the positions of the pedagogical process. Educational status of an individual is formed during the educational process. As education – status of an individual is formed in the process of training, especially on full – adaptation – stage mastering job. The process of knowledge connects people with the world and other people because education is the student’s status as a conscious position of the individual in the group in the educational process, which is expressed in his self-teaching and learning activities and assessment of the level of implementation. The elements of the status of responses: the role of status as a pattern of behavior that focuses on a particular status, license status, status range within which change behavior, status symbols – exterior decals (clothing, housing, language, gestures, behavior) status image – image – a set of ideas that emerged in the public imagination about how people should behave in accordance with their status as should relate to each other the rights and duties in this capacity.*

*The image – a visual attractiveness of the individual, a mechanism to assess the influence of others and himself. Self-knowledge is the condition of your spiritual preparation for the creation of good image for itself. Personality traits that lead to social recognition: communication, empathy, reflexivity, self-control, fluid radiation (facial expression, eye) psychic, psychoenergetics, a status identification – deifying himself with a status role, image, a status view of the world – values, attitudes towards social phenomena, assessment of themselves and others through the lens of their status.*

*Analysis of works of scientists revealed that the social status of the individual in the structure of social reality acts as a regulator of moral relations. The future status of the individual professional activity involves matching individual specific professional criteria and requirements, set by society for their professional activity. Cognitive status of an individual is formed on the basis of a positive attitude to learning, which is based on the motives of cognitive activity that helps to orient the professional values.*

*Determined that the success of the training activities is the author’s opinion, the definition of individual motives (the knowledge, the training, the profession) in the manifestation abilities, her character (flexibility of behavior as volitional). Therefore, we can say that according to these criteria a person can achieve certain educational status in learning in higher education.*

*Role behavior is determined by status. Thus, we believe that the educational status of a student on the basis of assimilation of social experience and relationships formed on the basis of its evaluation, and others according to current requirements proposed for future professional representative groups.*

**Key words:** education, future teachers, training, behavior, status, educational status.

УДК: [371,3:330] (09)

І.М. ЛЕОНТЬЄВА

## ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

*У статті висвітлено два чинники формування пізнавального інтересу старшокласників до економічних знань у школах України початку ХХІ ст.: соціальний і педагогічний (безпосередньо змістовий, методичний та організаційний). Встановлено, що переходу від аморфних (невизначених) інтересів учнів до широких і локальних сприяла активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на факультативних і допрофільних елективних курсах, участь в олімпіадах, турнірах, Малій академії наук, наукових конференціях, конкурсах, іграх, гуртках.*

**Ключові слова:** *інтерес, пізнавальний, локальний; економічні знання; профільне навчання; організаційні форми внутрішньошкільні, зовнішні.*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. підкреслено, що модернізація змісту освіти передбачає створення оптимальних умов для профілізації старшої школи, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей. Це потребує забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу; посилення інформаційної, економічної, правової підготовки учнів [10]. У цих умовах особлива роль відводиться шкільній економічній освіті, яка формує економічне мислення і прищеплює навички раціональної економічної поведінки, створює передумови для подальшого професійного навчання й ефективної практичної діяльності майбутнього покоління.

Проте, на жаль, реальний рівень володіння економічними знаннями підростаючого покоління засвідчує гостроту проблеми, що зумовлено необхідністю формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань, оскільки Концепція профільного навчання в старшій школі визначає одним із напрямів профілізації економічний. У контексті профільного навчання вивчення предметів і курсів за вибором економічного спрямування забезпечується, насамперед, оновленням змісту навчання, що вимагає особливої уваги до форм і методів реалізації економічних знань у навчально-виховному процесі в умовах профільного навчання загальноосвітнього навчального закладу. Розв'язання цього завдання потребує аналізу набутого досвіду щодо форм, методів формування інтересу учнів до економічних знань на початку ХХІ ст., саме в цей період учителя активно використовували наукові розробки, створювали експериментальні майданчики та впроваджували інновації на кожному з етапів профільної підготовки (допрофільна, профільна), щоб успішно розв'язувати проблему інтересу до економічних знань на практиці.

Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на вдосконалення форм, методів формування пізнавального інтересу як вибіркової спрямованості людини на пізнання предметів, явищ навколишнього світу, що активізують психічні процеси, діяльність людини, її пізнавальні можливості (Г. Щукіна) [9, с. 21].

Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що в сучасній педагогічній теорії достатньо розробленими є проблеми: обґрунтування ідеї формування пізнавального інтересу в навчанні учнів в умовах профільного навчання у школах (Г. Балл, Н. Бібік, А. Бойко, С. Гончаренко, Т. Красікова, О. Савченко, Б. Федоришин, Н. Шиян та ін.); окремі аспекти застосування методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів до основ економіки вивчали В. Мекдоляєв, Н. Ничкало, Н. Побірченко, І. Прокопенко та інші; методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів профільних класів з економіки представлено у дослідженнях Д. Алфімова, О. Набоки; практичні й методичні розробки для майбутніх учителів економіки викладено в працях В. Ігнатова, В. Маслова, Т. Трачук; нові форми й методи економічної освіти старшокласників розробляли О. Камишанченко, Л. Новікова, М. Ткаченко; концептуальні підходи до структурування знань з основ наук взагалі та економічних знань у профільному навчанні розробляли Н. Бібік, М. Бурда, Л. Денисенко, Г. Іванюк, Л. Калініна, В. Кизенко. Як бачимо, основний напрям цих емпіричних досліджень – вдосконалення пізнання економічних знань, що нерозривно пов'язано з формуванням пізнавальних інтересів до економічних знань.

У працях історико-педагогічного характеру знайшли певне відображення такі питання: характеристика реформаторських етапів становлення вітчизняної шкільної освіти (Л. Березівська), профільного навчання (Н. Аніскіна, С. Вольянська), зокрема економічного (І. Климчук, Т. Гуцан); визначення форм, методів формування економічних знань у школах України ХХ ст. (Г. Василенко). Ці питання дуже важливі для формування пізнавального інтересу до економічних знань. Однак на сьогодні відсутнє історико-педагогічне дослідження, в якому узагальнено практику формування саме пізнавального інтересу учнів до економічних знань у контексті профільного навчання в навчальних закладах України першої половини ХХІ ст.

**Метою статті** є узагальнення досвіду формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань в умовах профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України з 2001 до 2012 р.

У досліджуваній період в Концепції профільного навчання в старшій школі за характером взаємодії суб'єктів профільного навчання, зокрема економічного профілю, виділяються такі форми його організації: внутрішньошкільні (профільні класи, профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ); профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові); зовнішні (міжшкільні профільні групи; профільна

школа інтернатного типу; опорна старша школа; навчально-виховний комплекс (НВК); міжшкільний навчально-виробничий комбінат (МНВК); ЗНЗ на базі вищих навчальних закладів (ВНЗ) [8; 10].

На підставі вивчення історико-педагогічних джерел з'ясовано, що, починаючи з 2001/02 навчального року, у допрофільній підготовці, що здійснювалася у 8–9 класах, з метою професійної орієнтації учнів на економічні професії було введено курси за вибором, які характеризувалися: поступовим введенням за рахунок годин варіативного освітнього компонента; поділом класу на групи, однорідні за підготовленістю та інтересами учнів до поглибленого вивчення економічних знань на диференційованій основі [6; 8; 10]. Важливо зазначити, що в цей період на основі завдань районних програм профілізації – формування освітнього економічного простору та його інфраструктури у ЗНЗ – розроблялися авторські програми курсів. Наприклад, у Київському районі м. Харкова протягом 2001–2010 рр. створено 25 авторських програм тільки з економіки [1; 4]. Програми враховували особливості дітей і передбачали використання вчителем інтерактивних і телекомунікаційних методів навчання.

Аналіз звітів методичних об'єднань шкіл району показав, що в роботі з учнями основної школи з формування пізнавального інтересу до економічних знань головним видом діяльності була ігрова. Тому на уроках економіки переважали практичні дії, сюжетно-рольові ігри, вирішення проблемних ситуацій, захист проектів, бізнес-планів. Співпраця вчителів економіки й учнів старшої школи базувалася на партнерстві та співробітництві. На заняттях переважали групові й колективні форми навчання, ділові ігри, аналіз конкретних життєвих ситуацій, тренінги тощо, що розвивало комунікативні навички, мислення, пам'ять учнів. Школярі набували навичок аргументувати відповіді, висувати гіпотези, формулювати проблеми й суперечності, перетворювати інформацію. Ці прийоми активізували навчально-пізнавальну діяльність учнів у пошуку додаткових економічних знань для пояснення економічних явищ.

Анкетування у лютому 2009 р. учнів м. Харкова виявило посилення пізнавального інтересу до предметів економічного циклу, підвищення рівня знань з економіки. У звіті за результатами анкетування підкреслено, що учні завдяки профільному навчанню, починаючи з основної школи, поділилися за інтересами на теоретиків, які бажали пізнати закони, основні економічні поняття, та емпіриків – учнів, для яких важливо життєві пояснення й практичного характеру економічні знання [7]. Відповідно до результатів анкетування були створені заклади, в яких організовано безперервну економічну освіту учнів 5–11, 1–11 класів (гімназія № 55, ХСЗШ № 16), профільні класи (ліцей № 107, гімназія № 1). У закладах вивчалися факультативні курси “Маркетинг”, “Практична економіка”, спецкурси “Школа олімпійського резерву”, “Основи інформаційних технологій”, “Людина, життя, економіка”, “Подорож у світ економіки”, “Менеджмент”, “Економіка англійською”, “Основи інвестиційної діяльності”, “Основи

споживчих знань,” “Ділова активність”, “Власна справа”, “Економічний практикум”, “Економіка та екологія”, “Основи підприємницької діяльності”, “Формальна логіка”, “Ділове спілкування. Реклама. Маркетинг”, “Основи економіки” та інші [1–4; 6–8]. Вивчення змісту програм факультативів дає змогу констатувати, що економічні знання були спрямовані на пізнання економічних законів, теорій, фактів, понять, усвідомлення цінності економічної освіти. Все це сприяло формуванню саме локального інтересу учнів до економічних знань.

Вивчення наукових публікацій, статей з узагальнення досвіду організації профільного навчання показав, що формам і методам науково-дослідної роботи учнів, як одному із напрямів формування локального інтересу учнів до економічних знань, на початку 2000-х рр. приділялося велике значення. Цей аспект включав роботу з обдарованою учнівською молоддю за такими формами: проекти (міжнародний українсько-голландський пілотний проект з економічної освіти та громадянського виховання), олімпіади з економіки, турніри, Мала академія наук, наукові конференції у вищих навчальних закладах (Гагарінські читання, Каразінський колоквиум, “Світ навколо нас”, “Нартекс”), конкурси (“Знавці професій”, “Власна справа”, “СОТ очима учнів”, “Податки очима дітей”, “Бухгалтер – професія на всі часи”, “Київський район очима юних: проблеми та перспективи розвитку” – номінація “Наукові та соціальні проекти”, Всеукраїнський конкурс оригінальних педагогічних проектів), турніри (відкритий міський турнір з економіки “Економіка та підприємництво Східної України: становлення та перспективи розвитку; економічні районні турніри”, ігри (Всеукраїнський форум “Молода економіка”, міжнародна гра “Bank Master”, комерційна гра “Messe”; Всеукраїнська імітаційна гра “Модель ООН в Україні”), учнівська наукова конференція “Актуальні питання економічної теорії [4; 7].

Цікавий досвід розвитку та формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань було накопичено педагогічним колективом Харківської спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 16 [1]. Вчителями розроблено авторські програми для впровадження предмета “Економіка” в школі з першого по одинадцятий клас з метою забезпечення безперервності економічної освіти. Формування пізнавального інтересу до економічних знань проводилося у формі гри, алегоричної допомоги, казок, подорожей до країни економіки (початкова школа), конкурсів, диспутів, дискусій, економічних проектів, гуртків, допрофільних елективних курсів: загальноорієнтаційних, предметно-орієнтаційних, міжпредметних (основна школа), курсів за вибором, спецкурсів, економічні курси англійською мовою, розв’язання винахідницьких завдань (старша школа).

Важливо в ракурсі проблеми, яка вивчається, зазначити, що у 2000-і рр. питання поглиблення пізнавального інтересу учнів до економічних знань нерідко були предметом обговорення в контексті позакласної роботи. У школах, позашкільних закладах активно створювалися дитячі неполітичні організації (“Ділова дитина”, м. Харків), клуби (“Формула успіху”, “Бізнес-

леді”, м. Київ; “Інтелігент”, м. Миколаїв); бізнес-школа (“Світоч”, м. Полтава; Палац дитячої та юнацької творчості, м. Рівне), вечірня школа менеджменту (м. Миколаїв); шкільна крамниця та шкільні майстерні (авторської школи № 37, м. Полтава) [2–4; 6]. Ці позакласні форми були спрямовані на надання основ економічних знань молодим людям, з метою активної адаптації їх до особливостей дорослого життя, в якому вони будуть споживачами, виробниками, керівниками.

Ознайомлення з різними публікаціями, документами школознавства дає підстави зазначити, що в позакласній роботі постійно проводилась цілеспрямована робота з підготовки учнів до науково-дослідної діяльності, спрямування її на підвищення якості економічних знань учнів за такими характеристиками: глибина (усвідомленість учнями існуючих зв'язків між групами економічних знань), гнучкість (застосування у нестандартних ситуаціях, знаходження варіативних способів використання), системність знань, що виявляється в усвідомленні структури знань, її ієрархії, послідовності, сприйнятті економічних знань як базових для інших [5]. Тому формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань у позакласній діяльності можна віднести до інтересів, в основі яких життєві плани на майбутнє, тобто до локальних.

**Висновки.** Таким чином, формування локального інтересу у старшокласників до економічних знань у школах України початку XXI ст. зумовлено нерозривною єдністю двох основних чинників: соціального й педагогічного. Змістом першого були умови розвитку виробничо-ринкових відносин у суспільстві, які об'єктивно породжують гостру потребу в реалізації економічного потенціалу громадян України на основі використання їхньої господарської ініціативи. У змісті педагогічного чинника можна виділити три аспекти: безпосередньо змістовий, методичний і організаційний. Змістовий аспект передбачав розподіл інтересів учнів на теоретичні (вивчення законів, основних економічних понять і їх використання як інструменту пізнання) та емпіричні (життєве пояснення характеру економічних знань і практичне їх застосування у повсякденності). Методичний аспект формування пізнавального інтересу до економічних знань передбачав активізацію навчально-пізнавальної діяльності за такими формами й методами: факультативні курси, проекти, олімпіади, турніри, Мала академія наук, наукові конференції, конкурси, турніри, ігри, форум, учнівські наукові конференції, гуртки, допрофільні елективні курси, курси за вибором, розв'язання винахідницьких завдань. Активна навчально-пізнавальна діяльність у взаємозв'язку з практичною та творчою сприяла переходу учнів від аморфних (невизначених) інтересів до широких і локальних. Третій – організаційний – аспект формування пізнавального інтересу спрямовано на виконання нормативно-правових документів школознавства щодо створення таких організаційних форм реалізації економічного профілю навчання в школах України: внутрішньошкільні (профільні класи, профільні групи в багатопрофільних ЗНЗ; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи); зовнішні

(міжшкільні профільні групи; профільна школа інтернатного типу; опорна старша школа; НВК; МНВК; ЗНЗ на базі ВНЗ).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребує модифікація пізнавального інтересу учнів до економічних знань у педагогічному процесі навчальних закладів України першої половини ХХІ ст.

#### **Список використаної літератури**

1. Борщ Л.В. Ділове спілкування. Реклама. Маркетинг : [авторська програма] / Л.В. Борщ. – Х. : ІМЦ, 2001. – 36 с.
2. Василенко Г.В. Економічні знання в структурі загальної освіти учнів середніх шкіл / Г.В. Василенко // Наук часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, – 2009. – Вип. 05. – С. 38–45.
3. Гуцан Т.Г. Упровадження профільної економічної освіти в загальноосвітніх школах України та Росії / Т. Г. Гуцан // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2008. – № 2. – С 84–89.
4. Інформація про організацію навчання в загальноосвітніх навчальних закладах Київського району м. Харкова за 2005–2010 рр. // Архів районних відділів народної освіти м. Харкова. Ф. 55. Київський районний відділ освіти ; м. Харків, 2001–2010 рр. – Оп. 3. – Спр. 31. – 59 арк.
5. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – С. 9–14.
6. Мирошниченко В.І. Про впровадження економічної освіти / В.І. Мирошниченко // Постметодика. – 2003. – № 3 (49). – С. 32–36.
7. Про стан науково-методичного супроводу модернізації дошкільної та загальної середньої освіти у Харківському регіоні. – Х. : ХОНМІБО, 2011. – 200 с.
8. Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : метод. рекомен. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2008. – № 19–21. – С. 3–9.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.
10. Нормативно-правова база з питань розвитку освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

*Стаття надійшла до редакції 21.07.2013.*

---

#### **Леонтьева И.М. Опыт формирования познавательного интереса учащихся к экономическим знаниям в условиях профильного обучения в школах Украины (начало ХХІ века)**

*В статье рассмотрены два фактора формирования познавательного интереса старшеклассников к экономическим знаниям в школах Украины начала ХХІ в. социальный и педагогический (непосредственно содержательный, методический и организационный). Установлено, что переход от аморфных (неопределенных) интересов учащихся к широким и локальным обусловлен активизацией учебно-познавательной деятельности учащихся на факультативных и допрофильных элективных курсах, их участием в олимпиадах, турнирах, Малой академии наук, научных конференциях, конкурсах, играх, кружках.*

**Ключевые слова:** *интерес, познавательный, локальный; экономические знания; профильное обучение; организационные формы, внутришкольные, внешние.*



**Leontieva I. The Experience of Students' Cognitive Interest Formation for Economic Knowledge in Profile Education in the Schools of Ukraine (the beginning of the XXI st century)**

*The actuality of the chosen problem is conditioned by the need of modernization of current content of education. It demands the creation of optimal conditions of senior school profilization, provision of individual educational trajectories of students' development according to their personal needs, interests and abilities. The beginning of the XXI st century is of scientific interest for modern school practice. At that time teachers were actively involved in scientific research, created experimental grounds and implemented innovations at each stage of economic profile education (preprofile, profile). It allowed to solve successfully the problem of students' cognitive interest formation for economic knowledge in practice.*

*The main research areas of historical and pedagogical nature reflecting the stages of the national reform of school education, profile education, economic education, in particular; forms, methods of the formation of economic knowledge in Ukrainian schools of the XX th century are revealed in the article.*

*On the basis of analysis of normative and legal acts concerned with the development of education in Ukraine in the XXI st century such organizational forms of profile economic education were characterized: school internal (profile classes, profile groups in multi-profile secondary educational establishments; profile education according to individual curricula; dynamic profile groups (including groups for students of different age); external (interschool profile groups; profile boarding school; supporting senior school; educational complex; interschool training and production centre). Two factors of students' cognitive interest formation for economic knowledge are considered: social and pedagogical (content, methods and organization)*

*It is revealed that students' activity at optional and preprofile elective courses, participation in contests, tournaments, Small Academy Sciences events, scientific conferences, competitions, games, circles contributed to the transition from amorphous (unspecified) to broad and local students' interests.*

**Key words:** *interest, cognitive, local, economic knowledge, profile education, organizational forms, school internal, external.*

УДК 37.091.212.7: 004.42

Н.В. ОЛЕФІРЕНКО

## ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ДО НАВЧАННЯ

*Статтю присвячено впливу дидактичних електронних ресурсів на формування позитивного ставлення молодшого школяра до навчання, що є однією з умов його успішності. Висвітлено способи розвитку власних мотивів школяра до виконання навчальних дій у дидактичному середовищі. Розкрито властивість електронного ресурсу “помічати” найменшій зрушенню школяра та його успіхи в навчанні. Показано можливості електронних засобів для створення позитивного емоційного фону навчальної діяльності та для реалізації зв'язку змісту навчання із життєвими реаліями.*

**Ключові слова:** дидактичні електронні ресурси, молодші школярі, початкова школа, позитивне ставлення, успішність.

Підвищення якості освіти є пріоритетним завданням сучасних реформ, що проводяться в Україні. Як свідчать результати зовнішнього незалежного оцінювання, міжнародних досліджень (PISA, TIMSS, CIVIC, LINGUA, PIRLS), якість шкільної освіти потребує істотного покращення. Разом з тим основні причини недостатнього рівня знань випускників слід шукати в початковій школі. Саме в початковій школі закладається фундамент успішності школяра на наступних щаблях освіти, формується його ставлення до навчання – найважливіший фактор продуктивності навчально-пізнавальної діяльності.

Проблема формування позитивного ставлення школяра до навчальної діяльності належить до тих, що ніколи не втрачають своєї актуальності й вивчаються в різних ракурсах.

Фактори й умови формування позитивного ставлення учнів початкової школи до навчання висвітлено в працях К.Є. Андрєєвої, Н.М. Бібік, Н.В. Біляєвої, О.К. Дусавицького, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, А.Є. Старикової, О.О. Яшнової та інших. О.О. Яшнова пов'язує позитивне ставлення до навчання з наявністю в учня шкільних досягнень і зазначає, що шкільні успіхи, в свою чергу, можуть з'явитися тільки за умови позитивного ставлення до навчальної діяльності. Успіхи в навчанні є основою для формування у школяра таких особистісних якостей, як самоповага, гідність, доброзичливість [1]. Н.В. Біляєва до умов розвитку позитивного ставлення школярів до навчання зараховує врахування закономірностей його психічного й особистісного розвитку, упровадження в навчальний процес принципів і технологій особистісно орієнтованої освіти [2].

Умови, необхідні для збереження позитивного ставлення молодшого школяра до навчальної діяльності, висвітлює Н.Ф. Тализіна [3]. Основну умову вона вбачає в залученні школярів до розв'язання таких пізнавальних завдань, що пов'язані з пізнанням нових знань про навколишній світ. При

цьому автор наголошує на необхідності самостійного відкриття таких знань, а не їх запам'ятовування або отримання в готовому вигляді.

Увагу дослідників привертає визначення зв'язків між ставленням школярів до навчальної діяльності та навчальними мотивами (М.І. Алексєєва, Л.І. Божович, А.К. Маркова, О.В. Скрипченко, Г.І. Щукіна та інші). Формуванню мотивів навчальної діяльності на змістовно-оцінювальній основі присвячені праці Ш.О. Амонашвілі [4]. Автор наголошує на необхідності створення таких умов, за яких учні навчалися б на основі пізнавальних інтересів, які постійно посилюються й стабілізуються. Джерелом мотивації навчальної й пізнавальної діяльності, на думку автора, є труднощі, що виникають у процесі засвоєння навчального матеріалу й викликають напружену роботу "пізнавальних сил" школяра.

Значна кількість досліджень психологів і педагогів (Ю.К. Бабанського, П.П. Блонського, А.Л. Венгера, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперина, А.М. Гельмонта, Ю.З. Гильбуха, В.В. Давидова, І.В. Дубровіної, Д.Б. Ельконіна, С.Н. Костроміної, М.В. Матюхіної, Л.С. Славіної та інших) присвячена виявленню причин неуспішності й дезадаптації молодших школярів. Основними причинами є несформованість навчальних мотивів та прийомів навчальної діяльності, несвоєчасне отримання допомоги при відставанні, неузгодженість між оціночним судженням вчителя й рівнем очікувань самого учня, порушення в емоційно-вольовій сфері учня. Проте уникнути виявлених причин і забезпечити увагу вчителя до потреб та особливостей кожної дитини в умовах звичайного наповнення класу без застосування сучасних дидактичних електронних засобів неможливо.

У працях Н.І. Толяренко показано, що використання інформаційних технологій допомагає полегшити адаптацію молодшого школяра до навчання, сформувати його загальнонавчальні, інтелектуальні вміння, допомогти в подоланні труднощів у навчанні. Разом з тим попри наявність значної кількості досліджень, присвячених визначенню переваг використання інформаційних технологій для підвищення успішності предметного навчання у початковій школі, залишаються невизначеними питання формування позитивного ставлення молодших школярів до навчальної діяльності з використанням дидактичних електронних засобів, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Метою статті** є висвітлення способів використання дидактичних електронних ресурсів для формування позитивного ставлення молодшого школяра до процесу навчання.

На нашу думку, основними способами формування позитивного ставлення дитини до навчальної діяльності з використанням дидактичних електронних ресурсів є:

- розвиток власних мотивів школяра до виконання навчальних дій;
- схвалення успішних дій учня;
- створення сприятливого емоційного фону для навчальної діяльності;
- реалізація зв'язку змісту навчання з життєвими реаліями.

*Шляхи розвитку власних мотивів школяра до виконання навчальних дій у електронному дидактичному середовищі.*

Результатами психолого-педагогічних досліджень доведено, що молодший шкільний вік є сприятливим для формування мотивації до навчання, закладання основ уміння й бажання навчатися, формування інтересу до способів набуття знань і мотивів самоосвіти [5; 6]. Пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, спонукають школяра до систематичної пізнавальної діяльності, до засвоєння нових знань, до оволодіння узагальненими способами діяльності, до науково-теоретичного осмислення явищ [6].

Формування потреб і мотивів діяльності школяра відбувається у процесі здійснення самої діяльності [7], тому для виникнення, зміцнення й розвинення пізнавальних мотивів учня слід залучити його до навчальної діяльності і створювати умови, за яких така діяльність викличе в нього інтерес і яскраві позитивні емоції. Саме це й надають змогу зробити дидактичні електронні ресурси.

Перш за все, учень, працюючи з дидактичним електронним засобом, ненав'язливо залучається до навчально-пізнавальної діяльності, причому не за прямими вказівками вчителя, а за власним бажанням вирішити ситуацію, що виникає на екрані комп'ютера. Сюжетне оформлення навчального матеріалу, події, що розгортаються з казковим або мультиплікаційним героєм, якими керує учень, спонукають його до навчальних дій. Ці дії вимагають прояву предметних знань та вмінь, здатності застосувати їх у нових умовах. Сполучення навчальної й практично значущої для школяра мети, яка є цілком досяжною, зрозумілою для дитини (відкрити картинку, допомогти герою, знайти скарб тощо), поступово переростає в навчальний мотив. Такому переростанню сприяє те, що в підбитті підсумків роботи школяра з електронним засобом увага акцентується на значущості тих знань і вмінь, які дали змогу досягти успішного результату.

Розвитку власних мотивів молодшого школяра до навчання сприяє й те, що завдання, запропоновані для вирішення, часто мають проблемний характер. Цьому сприяють розроблені для молодших школярів модельовальні програмні засоби, за допомогою яких учень не запам'ятовує факти, а щоразу відкриває для себе нові знання шляхом змінення початкових умов, дослідження запропонованої ситуації.

Важливою властивістю електронних засобів навчання є забезпечення варіативності ситуацій, запропонованих школяреві. Реалізована в програмних засобах здатність генерувати неповторювані варіанти навчальних завдань, урізноманітнювати способи їх подання та оформлення щоразу ставить школяра перед новою ситуацією, яку він вирішує на свій розсуд. Це надає привабливості звичайному процесу відпрацювання навичок, що переважає в початковій школі, і перетворює його на захопливу діяльність. Крім того, електронні ресурси для молодших школярів, як правило, дають змогу забезпечити школяреві ситуацію особистого вибору й тим самим по-

ставити його в активну позицію – вибрати шлях праворуч або ліворуч, розв’язати вправу або ще раз прочитати навчальний матеріал, поступово ускладнювати тренувальні завдання або відразу приступити до складних, визначити кількість завдань для вирішення тощо.

Ще однією суттєвою в ракурсі нашого дослідження властивістю дидактичних електронних засобів є можливість їх “авторизації” школярем. Йдеться про можливість модифікації засобу за рахунок включення в нього матеріалів, що відбивають особистісний досвід школяра, набутий ним у процесі опанування матеріалу. Так, підібрані під час домашнього завдання фотографії або зображення, що ілюструють певне поняття, можуть бути включені до електронного ресурсу й використовуватися в подальшій роботі з ним. Крім того, в електронних засобах можна застосовувати й такий прийом, як запропонувати школяреві доповнити набір завдань подібними до вирішених. Така діяльність не залишає жодного школяра байдужим і стимулює включення його активність, сприяє перетворенню учня на повноправного суб’єкта навчальної діяльності.

Технологізація сучасного побуту, звичність застосування дитиною таких цифрових пристроїв, як мобільний телефон, фото й відеокамера, розвиток інструментальних середовищ, опанування яких є цілком доступним для молодших школярів, сприяють розвитку інтересу школяра до самостійного створення електронних продуктів, що дає йому змогу виступати не тільки користувачем готових інформаційних ресурсів, а і їх розробником. Так, наприклад, підготовка презентації з власними фотографіями про відвідані цікаві місця України не викликає особливих утруднень в учнів 3-го класу, але є дієвим засобом їх залучення до опанування теми “Україна. Культура рідного краю” предмету “Я і Україна”. За допомогою створення програмних продуктів школярі можуть висловити особисте ставлення до матеріалу, який вивчається.

#### *Схвалення успішних дій учня.*

Значну роль у формуванні позитивного ставлення школяра до навчання відіграє схвалення його успішних дій. Дитина молодшого шкільного віку потребує постійної уваги до результатів її діяльності, схвалення її успіхів, підбадьорення при невдачах. Як зазначає Т.Д. Ілляшенко, “кожна дитина має зазнавати успіхів у навчанні. Якими б скромними не були її досягнення на час, їй потрібно усвідомлювати те позитивне зрушення, яке вже вдалося зробити. Головний сенс педагогічної оцінки в тому, щоб через розуміння причин сьогоденних невдач дитина могла побачити можливості завтрашніх успіхів” [8, с. 22].

Відсутність вчасної оцінки може викликати психотравмувальний вплив на молодшого школяра [9, с. 342]. Діти сподіваються отримати позитивну оцінку й схвалення за свої зусилля, за старанність, за кожне виконане завдання. Для дитини молодшого шкільного віку заохочення сприятимуть формуванню мотивів досягнення успіху в пізнавальній діяльності [4; 10]. Разом з тим в умовах стандартного наповнення класу успіхи учня часто залишаються непоміченими.

Дидактичні електронні ресурси здатні відслідковувати динаміку досягнень школяра. При цьому електронний засіб може відмітити не тільки покращення результату в цілому, але й найменші досягнення за окремими показниками, такими як збільшення кількості правильно розв'язаних завдань за одиницю часу, зменшення кількості спроб, отриманих підказок, допущених помилок тощо.

В електронних засобах успіх школяра може бути відзначеним як традиційними засобами – відповідними коментарями, звуковими привітаннями, підвищенням балів, так і за допомогою можливості вирішення додаткових навчальних завдань, що сприймається учнем як заохочувальний приз.

Разом з тим при схваленні дій школяра в електронних ресурсах важливою є певна обережність з тим, щоб надмірні заохочення не нівелювали свого призначення. Схвалення повинно фіксувати зусилля школяра, спонукати його до відчуття радості від виконаної роботи, підкреслювати досягнутий успіх. Надлишкове схвалення може знецінити можливості школяра, привчити до постійного очікування винагороди.

*Створення сприятливого емоційного фону для навчальної діяльності.*

На успішність навчально-пізнавальної діяльності школяра суттєвий вплив справляють емоції, які супроводжують цю діяльність. Виникнення емоцій у молодших школярів завжди пов'язано з конкретною ситуацією: спостереження тих чи інших подій або фактів викликають яскраві переживання, а словесні повчання, які не пов'язані із життєвим досвідом учня, часто залишають його байдужим.

Застосування дидактичних електронних ресурсів на уроці, як правило, не залишає жодного школяра байдужим. Незважаючи на наявність комп'ютерів удома, їх доступність, молодші школярі жваво реагують на використання комп'ютера, проектора, електронної дошки та інших технічних пристроїв на уроці, на застосування дидактичних комп'ютерних ігор для вивчення математики, мови, природознавства тощо; охоче виконують запропоновані завдання на комп'ютері.

Особливості емоційного розвитку молодшого школяра (швидкість зміни емоційного стану, нестійкість переживань, гострота почуттів) враховують розробники педагогічних програмних засобів, орієнтованих на учнів початкових класів. Формуванню позитивних емоцій та естетичних почуттів сприяє приємний інтерфейс дидактичних електронних ресурсів, гармонійно підібрана кольорова гама, використання спеціальних прийомів для привертання та зосередження уваги школяра, розвитку його уяви, мислення, пам'яті.

Створенню позитивного емоційного фону для навчальної діяльності школяра в середовищі електронного навчального засобу сприяє також можливість у будь-який момент скасувати виконані дії і повернутися на попередній крок. Для пошуку правильного або ефективного способу розв'язання навчального завдання учень може здійснювати кілька спроб без по-

боювань будь-яких негативних наслідків. Це сприяє формуванню у школяра позитивних емоцій, наполегливості, упевненості у власних силах.

У дидактичних електронних ресурсах, орієнтованих на молодших школярів часто створюється сприятлива мікросфера для навчальної діяльності школяра. Учень працює разом з комп'ютерними персонажами, здатними розмовляти й діяти залежно від ситуації. Кожний з таких персонажів – педагогічних агентів – виконує свою роль, має особливе призначення: агент-вчитель розповідає й пояснює матеріал, агенти-учні задають вчителю запитання або відповідають на них, агент-коментатор підбиває підсумки, повторює визначення або основні поняття, оцінює правильність роботи учня. Введення колективів педагогічних агентів дає змогу створити модель реального освітнього середовища, уникнути монологічного викладу матеріалу й, використовувати більш звичні для школярів діалогічні форми навчання, надати навчанню емоційного забарвлення [11].

Разом з тим важливо запобігати емоційному перенасиченню школяра, яке втомлює школяра. Крім того, надмірні емоції можуть відволікати школяра від навчальної діяльності.

*Реалізація зв'язку змісту навчання із життєвими реаліями.*

У початковій школі важливим є органічне включення життєвих реалій у зміст предметного навчання.

Реалізація дидактичного принципу зв'язку навчання з практикою є дуже важливою у початковій школі, адже таким способом формується усвідомлення школярем значущості набутих знань і вмінь. Використання дидактичних електронних ресурсів дає змогу подати навчальне завдання з усіма атрибутами: наприклад, предметами, які потрібно зважити кошиком, у якому вони зберігаються, терезами й гирями для зважування. Учень може діставати ці предмети, класти на терези, вибрати гирі тощо.

Наближеною до реальності може бути сама постановка завдання, цілком реальними можуть бути змодельовані в завданнях ситуації: придбання товарів у магазині, подорож у місцевому транспорті, відправка смс-повідомлення тощо, де використовуються справжні ціни товарів, вартість проїзду, ціна мобільного зв'язку – такі, з якими дитина стикається в повсякденному житті.

Електронні ресурси дають змогу розширити варіативність навчальної задачі, запропонувати задачу, яка має різні розв'язки, і в учня виникає проблема не тільки правильно вирішити, а й зробити раціональний вибір способу її вирішення. Наприклад, дістатися в заданий пункт у найкоротший термін, придбати найбільшу кількість товарів певного виду на визначену суму грошей тощо.

У середовищі дидактичного електронного засобу стає доступною для учня така діяльність, яка пов'язана з вирішенням завдання, але не може бути реалізованою в умовах класу. Наприклад, учень може “переливати” рідину з одного посуду в інший, “розсаджувати” рослини, “розрізати” пиріг, “переходити” дорогу, якою рухається транспорт, тощо.

**Висновки.** Таким чином, доцільність використання дидактичних електронних ресурсів для формування позитивного ставлення молодшого школяра до процесу навчання зумовлена можливістю:

– сприяння розвитку внутрішніх мотивів учня до навчання. Це досягається створенням ситуацій, які стимулюють активність школяра щодо прояву набутих знань і вмій; забезпеченням варіативності таких ситуацій, що потребує застосування знань не за шаблоном, а щоразу в нових умовах; наданням учневі змоги “авторизувати” програмний засіб, висловити особисте ставлення до навчального матеріалу;

– схвалення успішних дій школяра, які не залишаються непоміченими й відзначаються різними заохоченнями;

– створення позитивного емоційного фону навчальної діяльності, яка відбувається в умовах привабливого і дружнього електронного середовища, де певна розкутість дій школяра забезпечена можливістю відновлення попередньої ситуації без будь-яких наслідків;

– реалізації зв'язку змісту навчання із життям шляхом постановки наближених до практики завдань, поданих наочно, з усіма потрібними атрибутами, з реальними даними.

Разом з тим у межах окремого електронного дидактичного засобу перелічені шляхи повинні бути взаємно узгодженими й органічно поєднаними, оскільки надмірна реалізація будь-якого одного з них може не дати бажаного позитивного ефекту й навіть змінити акценти в ставленні дитини до навчання, адже дитина має відчувати задоволення й радість від процесу та результату навчання, від успіхів, здобутих власними зусиллями, а не тільки від діяльності з комп'ютером.

#### **Список використаної літератури**

1. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника / О.А. Яшнова. – М. : Академический проект, 2003. – 144 с.

2. Біляєва Н.В. Розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Біляєва ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.

3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

4. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный поход к детям / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд-во “Институт практической психологии” ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 544 с.

5. Семенова Г. Развитие учебно-познавательных мотивов младших школьников [Электронный ресурс] / Г. Семенова. – Режим доступа: <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200700207>.

6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

7. Бушуева Л.А. Пути формирования мотивации учения у младших школьников [Электронный ресурс] / Л.А. Бушуева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/puti-formirovaniya-motivatsii-ucheniya-u-mladshikh-shkolnikov>.

8. Ілляшенко Т.Д. Навчальні досягнення і формування особистості учня / Т.Д. Ілляшенко // Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2004. – 512 с.



9. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
10. Романовський О.Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрями вивчення / О.Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2. – С. 3–8.
11. Морозов М.Н. Кто встречает детей в виртуальном мире: педагогические агенты в мультимедиа курсе по естествознанию [Электронный ресурс] / М.Н. Морозов, А.И. Танаков, Д.И. Быстров // XXII Ежегодная международная конференция-выставка (“ИТО-2012”). – Режим доступа: <http://ito.su/2002/II/4/II-4-275.html>.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2013.

**Олефиренко Н.В. Влияние дидактических электронных ресурсов на формирование положительного отношения младшего школьника к обучению**

*В статье раскрыто влияние дидактических электронных ресурсов на формирование положительного отношения младшего школьника к обучению, что считаем одним из условий его успешности. Представлены способы развития собственных мотивов школьника к выполнению учебных действий в дидактической электронной среде. Рассмотрено свойство электронного ресурса “замечать” малейшие сдвиги школьника и его успехи в учебе. Показаны возможности электронных средств для создания положительного эмоционального фона учебной деятельности и для реализации связи содержания обучения с жизненными реалиями.*

**Ключевые слова:** дидактические электронные ресурсы, младший школьник, начальная школа, положительное отношение, успешность.

**Olefirenko N. Electronic teaching resources for formation of positive attitude to learning of younger pupils**

*The article is dedicated to developing a theme of electronic teaching resources in the process of formation of positive attitude of younger pupils towards learning and learning results. We suppose that the main methods of positive attitude formation to learning with use of electronic teaching resources are development of pupil's own motives to perform learning activity, appreciation of pupil's successful actions, creation of favorable emotional background for learning activity, implementing connection of teaching with life reality.*

*The development of needs and motives of pupil's activity in electronic teaching resources is before all favored by the fact, that such conditions are created that provoke his or her interest in learning activity and bring in bright positive emotions. Inconspicuously pupils get engaged into learning and training activity into which they get involved not by immediate teachers' orders but by their own wish, willing to find a solution for the situation they see on the computer screen. The pupil's own motivation development is as well favored by the fact that the tasks which are offered for solution often feature problem-solving properties; require performing research and discovering new information. Besides, the ability of electronic teaching resources to provide unique and variable tasks for practice and variation of methods of the tasks output and decoration also makes the process of practical skills formation, which is a dominating area in primary school, more attractive.*

*Positive attitude formation of a primary school pupil to his or her studies is facilitated by the ability of electronic teaching resources to trace even the slightest rate of his or her achievements improvement and immediately remark his or her success. In electronic teaching resources the pupils' success can be rewarded both by traditional means, i. e. by comments, sound greetings, enhancing the scores, and by providing an opportunity to play additional logical games, which are perceived by the pupils as a reward.*

*Emotions accompanying learning process have an essential impact on the primary school pupil's positive attitude towards learning and its results. Positive emotions and esthetic feelings formation are facilitated by a pleasant interface of electronic teaching*

*resources, harmonically selected color scale, use of special techniques for attracting and focusing the pupil's attention, development of his or her imagination, thinking and memory. Possibility to do several tries in search of the right solution without any fear of any negative consequences helps formation of positive emotional background, as well as insistency and confidence in pupil's own strengths.*

*Use of teaching electronic resources in education of younger pupils facilitates implementation of such educational guideline as connection between practice and teaching, what also influences formation of positive attitude of younger pupils towards learning. Electronic teaching recourses enable giving training task with all its attributes, modeling such training situation, which a child can encounter in everyday life, widening the variability of training task, offering the task which has multiple choice of solutions.*

**Key words:** *teaching e-resources, pupils of primary school, primary school, a positive attitude, success.*

УДК 372.881:044(045)

Т.Н. ПУТИЙ

## РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ УЧИТЕЛЯМИ-СЛОВЕСНИКАМИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КОНТЕНТА

*В статье рассматриваются учебно-методические проблемы разработки и применения учителями-словесниками электронного учебного контента в обучении русскому языку, обусловленные модернизацией образования. Анализируются преимущества мультимедийных средств обучения, пути построения информационной среды обучения русскому языку.*

**Ключевые слова:** электронный контент, мультимедийные средства обучения, инфокоммуникационные технологии.

Необходимым условием полноценного, практически ориентированного образования является его доступность и направленность на использование современных инновационных средств обучения. Постоянное повышение профессиональной квалификации учителя и формирование компетенций учащихся на совершенно новом содержательном уровне определено действующими государственными целевыми программами как национальный приоритет образования Украины [6].

Опираясь на результаты работы С.П. Капицы об уплотнении времени, можно констатировать, что человечество переживает пятую за свою историю революцию после появления языка, развития письменности, изобретения книгопечатания, открытия принципов радио и телевидения [3, с. 29]. Концептуализация идеи электронного контента (ЭК) рассматривается в терминах информационной революции. Реализация инновационной концепции по созданию и применению электронного контента проникла во все сферы жизнедеятельности, в том числе и в образование.

Электронный образовательный контент – совокупность содержательных элементов, представляющих объекты, процессы, абстракции, которые являются предметом изучения. Контент, как правило, дополняется элементами управления, которые позволяют переходить от одного фрагмента к другому [9, с. 15].

Несмотря на значительное число работ, в которых изучались возможности и принципы применения информационно-коммуникационных технологий в различных видах образования (В.П. Беспалько, Ю.С. Брановский, В.В. Годин, С.Л. Лобачев, С.И. Макаров, Ю.Б. Рубин, В.А. Стародубцев, Б.Ю. Щербаков и др.), проблема реализации контентного потенциала глобальной сети Интернет и его способности как образовательного ресурса влиять на процесс непрерывного образования не являлась предметом пристального внимания исследователей.

Технологии создания эффективных мультимедийных средств обучения (МСО) и их перманентной модернизации находятся в фокусе новейших исследований теории и практики инновационного языкового образо-

вания [2], что и определяет актуальность статьи, *цель* которой – представить практический опыт создания и использования электронного контента в обучении русскому языку в условиях развития глобальной информационной среды обучения.

К электронному контенту следует отнести любой способ представления информации (электронный текст, гипертекст, фото, видео, ИД-презентации при помощи интерактивной доски, тесты, блог), распространяемой с помощью телекоммуникационных систем.

Элементы контента с точки зрения образовательного содержания составляют учебные объекты на экране и в звуке. С точки зрения компьютерных технологий, это набор файлов, каждый из которых содержит текст, графику, видео, анимацию и т.д.

Сравнение традиционных средств обучения русскому языку с мультимедийными демонстрирует определенные преимущества последних, связанные с воспроизведением устной и письменной речи через её визуализацию и озвучивание, с одновременным использованием нескольких форматов представления учебной информации и разнообразием моделирования языковых явлений, с адаптивностью учебного языкового материала и мониторингом решения учебной задачи, с интерактивностью обучения и мобильностью конструирования компьютерного варианта ответа.

Обучение русскому языку с мультимедийной поддержкой подчиняется той же системе дидактических и собственно методических принципов, что и традиционное обучение, но при условии их переосмысления, интерпретации.

МСО способны поддержать любые методы обучения русскому языку (объяснительно-иллюстративный, проблемный, конструктивный, исследовательский и др.). Выбор видов МСО при компьютерной поддержке различных форм обучения (групповой, индивидуальной, коллективной) и различных видов учебных занятий по русскому языку (уроков, спецкурсов, факультативов, внеклассных мероприятий) определяется этапами изучения материала, его содержанием, видами работ [4].

Для успешного построения информационной среды обучения русскому языку педагогу необходимо участвовать в процессе создания значимого и осмысленного дидактического или учебного продукта, представляющего интерес для него самого и для учащихся. Создание МСО требует использования всего потенциала мультимедийности, интерактивности и гипермедийности инфокоммуникационных технологий во всех их проявлениях [2].

Учителя-словесники используют два типа инструментальных систем создания компьютерных обучающих средств: приложения общего назначения (например, пакета прикладных приложений Microsoft Office) и специализированные инструментальные системы. Последние могут быть самостоятельными программными продуктами или включаться в структуру инструментальных средств в качестве интегрированного блока. Компании – разработчики программного обеспечения постоянно создают и внедряют в

практику инструментальные программы, специально предназначенные для разработки учебных курсов и тестирующих систем для обучения как в автономном, так и сетевом режимах. Программные инструменты нового поколения (“программные оболочки”, “прикладные приложения”) позволяют учителю самостоятельно включиться в создание электронных учебных ресурсов, их модернизацию, размещение в Интернете и управление ими дистанционно. Так, например, для создания тестов учителями русского языка активно используются Hot Potatoes, АД Tester, Test-W и др.

Используя метод визуального редактирования при создании МСО, учитель получает новую степень свободы, что позволяет ему реализовать дидактические и методические идеи в новом формате самостоятельно, быть правообладателем создаваемого продукта и адекватно реагировать на все изменения, происходящие в сфере инфокоммуникаций, развиваться вместе с изменениями в электронных и цифровых технологиях. Примером ЭСО нового поколения для различных уровней и аспектов обучения русскому языку могут быть электронное учебное пособие “Стилистика. Культура речи. Риторика (часть 1)” и компьютерный тренажер “Русский язык. 5–9 классы. Интерактивные диктанты”, созданные членами областной творческой группы.

К числу значимых изменений в инфокоммуникационных технологиях последних лет можно отнести появление в среде программных решений систем управления контентом (CMS), т. е. такого программного инструмента, который предназначен для создания функциональной среды в сети, что позволяет пользователю реализовать информационные проекты различной профессиональной направленности. На основе CMS можно построить небольшой сайт или крупный портал, эффективно управляя структурой и содержанием из любого места, где есть доступ к Интернету.

Практика включения инструментов Интернет в содержание компьютерной поддержки обучения русскому языку подтвердила значимость этих инструментов в развитии коммуникативной, познавательной, творческой активности учащихся; методическом и дидактическом сопровождении профессиональной деятельности учителей-словесников.

С каждым годом создается все больше модулей для обеспечения различных видов деятельности при обучении языку. Модули современных сайтов позволяют его владельцу управлять учебным контентом; организовывать совместную работу в сети; распределять права доступа к ресурсам сайта; создавать каталоги необходимой литературы и мультимедийных ресурсов, ориентированных на обучение языку; проводить интерактивные опросы учащихся; создавать форумы или чаты; редактировать учебный контент в режиме реального времени, вести статистику посетителей и т.д. Такие функции выполняют, например, сайты “Виртуальное методическое объединение учителей русского языка и литературы” Запорожской области, сайты районных методических объединений учителей-словесников, персональные сайты и блоги педагогов.

Повышение дидактической эффективности и качества школьного языкового образования во многом зависит от научно обоснованной интеграции современных информационно-педагогических и традиционных технологий обучения и контроля, создания условий для реализации творческого потенциала учащихся. Целостный дидактический конструкт, включающий уникальную форму обучения, содержание, методы обучения и контроля и дающий возможность дистанционно управлять самостоятельной учебной деятельностью в подготовленной и дидактически структурированной Интернет-среде, позволяет внедрить веб-квест технологии в обучение русскому языку. Педагогический механизм активизации коммуникативной компетентности учащихся на базе веб-квест технологии заключается в создании микросоциальной учебной сети в рамках выполнения группового квеста. Через данную сеть происходит закрепление персонифицированных ролевых заданий участникам сети как членам одной виртуальной команды, работающей над совместным проектом. Таким образом, создается постоянный коммуникативный процесс с элементами сотрудничества, обеспечивается личностная включенность учащихся в непрерывную информационно-речевую деятельность в интерактивном режиме подготовки проекта, его публичной презентации и оценки [1].

Обучение с помощью веб-квестов направлено на повышение интереса к изучаемой теме, усиление учебной мотивации. Использование веб-квестов делает ученика самостоятельным, приспособленным к жизни, учит ориентироваться в различных ситуациях, способствует развитию познавательных, творческих навыков учащихся, навыков информационной деятельности, критического мышления; формированию умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

**Выводы.** Таким образом, неразрывная связь компьютерной лингводидактики с динамично развивающимися электронными, цифровыми и телекоммуникационными технологиями обогащает теорию и практику обучения русскому языку новыми методами и позволяет реализовывать инновационные педагогические технологии в современной глобальной информационной среде обучения.

#### **Список использованной литературы**

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности. [Электронный ресурс] / Е.И. Багузина. – Режим доступа: <http://edu.of.ru/attach/17/165841.pdf>.
2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования [Электронный ресурс] / А.Д. Гарцов. – Режим доступа: <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a301.php>.
3. Капица С.П. Парадоксы роста: законы развития человечества / С.П. Капица. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2010.
4. Кувакина Е.В. Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой [Электронный ресурс] / Е.В. Кувакина. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-obuchenie-russkomu-yazyku-s-kompyuternoy-podderzhkoy>.

5. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы / А.В. Осин // Интернет-порталы: содержание и технологии / редкол. : А.Н. Тихонов (пред.) и др. ; ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". – М. : Просвещение, 2007. – Вып. 4. – С. 12–29.

6. Про впровадження пілотного проекту "LearnIn – SMART навчання": Наказ МОНмолодьспорт № 812 від 12.07.12 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/30233/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30233/).

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2013.*

### **Путій Т.М. Розробка та застосування вчителем-мовником електронного навчального контенту**

*У статті висвітлено навчально-методичні проблеми розробки та застосування вчителями-словесниками електронного навчального контенту в навчанні російської мови, зумовлені модернізацією освіти. Проаналізовано переваги мультимедійних засобів навчання, шляхи побудови інформаційного середовища навчання російської мови.*

**Ключові слова:** електронний контент, мультимедійні засоби навчання, інфокомунікаційні технології.

### **Putiy T. Development and application of e-learning content by russian language teachers**

*This paper will discuss some educational and methodological problems of development and application of e-learning content in Russian language teaching caused by modernization of education.*

*E-learning content is seen as a collection of content items that represent objects, processes, abstractions that are the subject of study. Technology of creation of effective multimedia learning tools and their permanent modernization are the focus of recent research of the theory and practice of innovative language education that determines the relevance of this article, the purpose of which is to provide the hands-on experience in creation and use of digital content in teaching Russian language in the context of development of the global information learning environment.*

*This paper demonstrates the advantages of multimedia Russian language teaching in comparison with traditional one. The primary focus of the study is the dependence of the efficiency and the quality of school language education from science-based integration of modern information technology and traditional teaching and from creating the conditions for the realization of the creative potential of students as well. The author points out the e-learning tools of new generation for different levels and aspects of Russian language learning, their importance in the development of communicative, cognitive, creative activity of students.*

*The inextricable connection between computer linguodidactics and the dynamic, electronic, digital and telecommunication technologies enriches the theory and practice of Russian language teaching with new methods.*

**Key words:** electronic content, multimedia learning tools, information and communication technology.

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ “ЛИЖНИЙ СПОРТ”

*Основну увагу зосереджено на гармонійному розвитку й оздоровленні дітей шкільного віку на уроках лижної підготовки, вихованні та вдосконаленні життєво необхідних навичок та вмінь. У статті розкрито основні групи способів пересування на лижах, а також ця класифікація лижних ходів, підйомів, спусків, гальмувань і поворотів. Розглянуто урок та весь навчально-виховний процес з лижної підготовки в школі, домашнім завданням та прищеплення навичок самостійної роботи. Висунуто основні вимоги до уроку, які базуються на дидактичних принципах системи фізичного виховання.*

**Ключові слова:** здоров'я, лижна підготовка, домашні завдання, фізична культура, урок.

Сьогодні однією з головних проблем держави є питання здоров'я та фізичної підготовки дітей загальноосвітніх шкіл. У сучасній науковій літературі значну увагу звертають на рівень фізичного розвитку й фізичного здоров'я дітей шкільного віку, але заняття на лижах як оздоровчий засіб школярів сьогодні недооцінюють. Зовсім мало шкіл включають лижну підготовку до програми фізичної культури, а домашні завдання зовсім відсутні. Вчителі фізичної культури й на сьогодні не мають науково обґрунтованих рекомендацій і матеріалів щодо системи домашніх і самостійних завдань. Це питання хвилює вчителів, педагогів. Накопичений цікавий досвід роботи і постійно триває пошук у цьому напрямі: М.І. Поляков [7] ввів щоденники для перевірки домашніх завдань. Педагоги І.І. Козетов, Г.А. Пастушенко, Ю.О. Чернов, С.М. Масленіков [8] розробили домашні завдання, що мають на меті, передусім, розвиток фізичних якостей. В основному основна маса наукових праць спрямована на загальну фізичну підготовку.

**Метою статті** є аналіз формування здорового способу життя на уроках лижної підготовки для учнів загальноосвітніх шкіл.

У навчальній програмі з фізичної культури для загальноосвітніх шкіл вказано, що фізичне виховання – важливий засіб фізичного, соціального й духовного розвитку учнівської молоді. Основною метою навчальної програми фізичної культури є формування в учнів стійкої мотивації щодо збереження свого здоров'я, фізичного розвитку й фізичної підготовки. Гармонійний розвиток природних здібностей і психічних якостей, використання засобів фізичного виховання організації здорового способу життя (Навчальна програма з фізичної культури. Наказ МОН від 06.06.2012 р. № 664) Для вирішення цього важливого завдання необхідні щоденні заняття фізичною культурою на уроках, у спортивних секціях, клубах.

Одним із найважливіших засобів фізичного виховання з метою гармонійного розвитку й оздоровлення дітей шкільного віку є лижна підготовка. Пересування на лижах – це вид циклічних вправ і за своїм оздоровчим



впливом не поступається бігу. Ціла низка особливостей лижної підготовки зумовлює її велике оздоровче значення.

Оздоровче значення полягає в тому, що тривале пересування на лижах позитивно впливає на нервову систему, оскільки виконується на свіжому чистому морозному повітрі, в сприятливих гігієнічних умовах, значно підвищує загальну працездатність організму, його опір різним захворюванням. При ходьбі на лижах, крім м'язів стегна й гомілки до роботи залучаються також м'язи верхніх кінцівок, спини й живота, що вимагає додаткових сил і енергії. Участь у роботі практично всіх основних груп м'язів сприяє гармонійному розвитку організму дітей. Пресування на лижах підвищує відчуття рівноваги, що особливо важливо для тренування опорно-рухового й вестибулярного апарату. Навантаження на суглоби та страх їх травмувати при пересуванні на лижах значно менші, ніж під час бігу [1; 4; 9].

Виховне значення полягає в тому, що заняття лижною підготовкою виховують і вдосконалюють низку життєво необхідних навичок та вмінь, фізичних і морально-вольових якостей: витривалість, силу, швидкість, спритність, сміливість, рішучість, настирливість.

Освітнє значення полягає в тому, що в процесі занять учні набувають нових знань, умінь і навичок, які пов'язані зі способами пересування на лижах, застосовуються загальні й спеціальні вправи, вивчається теорія лижного спорту, закономірності тренування [1; 9].

Лижна підготовка є одним із найбільш доступних і масових видів фізичної культури й у вирішенні цих завдань посідає одне із провідних місць. Для того, щоб заняття та прогулянки на лижах приносили задоволення, треба оволодіти технічною майстерністю, а для цього необхідні знання з основ техніки, оволодіння способами пересування на лижах та вмінням використання їх у конкретних умовах рельєфу місцевості.

Техніка в лижній підготовці складається з різноманітних способів пересування. Способи пересування на лижах поділяються на такі основні групи: лижні ходи, підйоми, спуски, гальмування та повороти. Кожна основна група способів об'єднана за ознакою їх значення та за їх спортивним використанням. Способи ходів призначені для пересування на рівнинних ділянках дистанцій, а також на підйомах та схилах. Способи подолання підйомів мають призначенням подолання схилів знизу вгору, коли пересування ходами неможливе або недоцільне. Способи спусків застосовують під час подолання схилів згори вниз. Способи гальмування застосовують для зменшення швидкості або повної зупинки. Способи поворотів використовують для зміни напрямку руху [1; 9].

Швидкість пересування в лижних кроках забезпечує відштовхування лижами й палицями. Відштовхування лижами й палицями, а також ковзання становлять основні елементарні дії способів пересування, від удосконалення яких залежить швидкість лижника. Для детального розуміння змісту й мети в складних способах пересування виділяють фази руху. Поєднання визначених фаз у суворій послідовності визначає кожний конкретний спо-

сіб ходу. В момент, коли закінчується одна фаза й починається наступна, виникає зміна самих рухів, а потім і фази завдань оптимізації рухів і вимог до останніх.

Таким чином, визначаючи межу фаз і їхні особливості, вивчають відповідний спосіб ходу. При цьому звертається увага на особливості елементарних дій у кожному конкретному способі пересування на лижах.

Усі лижні ходи поділяються за способом відштовхування на поперемінні (відштовхування палицями поперемінне) та одночасні (відштовхування палицями одночасне). За кількістю кроків виділяють такі їх види: поперемінний двокроковий, поперемінний чотирикроковий, одночасний безкроковий, одночасний однокроковий, одночасний двокроковий.

У системі рухів лижників необхідно виділяти поштовхи ногами, руками й вільне ковзання. Поштовхи ногами в класичних ходах здійснюються швидко (за 0,08–0,15 с), їх основне значення – збільшення швидкості пересування. При відштовхуванні ногою лижа повинна зупинитися для того, щоб надійно зчепитися зі снігом. Після цього виконується підготовка до поштовху – згинання й розгинання частин тіла в суглобах (кульшовий, колінний, гомілково-ступневий). Махові рухи рук і ніг, які виконують у цей момент, сприяють збільшенню швидкості руху. Вони повинні бути узгодженими та закінчуватися в момент кінцевого поштовху руху.

Основне завдання відштовхування палицями під час поперемінних і одночасних ходів – збільшення швидкості ковзання лиж і переміщення маси тіла лижника вперед над опорою. Щоб збільшити швидкість ковзання, треба створити твердий зв'язок у передачі зусиль від рук через тулуб на ковзну лижу. Використання сильних м'язів тулуба сприяє підвищенню ефективності поштовху руками [1; 9].

Способів пересування на лижах є досить багато. Деякі з них використовуються частіше, деякі рідше. Щоб розширити рухливі можливості й підвищити технічну майстерність, необхідно вивчити способи пересування на лижах. За класифікацією до лижної підготовки входять:

1. Класичні лижні ходи: поперемінний двокроковий, поперемінний чотирикроковий, одночасний безкроковий, одночасний однокроковий (основний або дистанційний), одночасний однокроковий (швидкісний або стартовий), одночасний двокроковий.

2. Ковзанярські ходи: одночасний однокроковий ковзанярський хід, одночасний двокроковий ковзанярський хід, поперемінний ковзанярський хід, напівковзанярський хід, ковзанярський хід без відштовхування палицями.

3. Спуски зі схилів: в основній стійці, у високій стійці, у стійці відпочинку, у низькій стійці.

4. Підйоми: підйом “ялинкою”, підйом “напів’ялинкою”, підйом “драбинкою”, ступаючим кроком, ковзним кроком.

5. Гальмування: палицями, падінням, “плугом”, “упором”.

6. Повороти в русі: переступанням, “плугом”, “упором”, на паралельних лижах, “із упору”.

7. Способи переходів: з одночасних ходів на поперемінні – перехід з прокатом, прямий перехід; з поперемінних на одночасні ходи – перехід без кроку, через один та два кроки.

8. Подолання нерівностей: горбів та впадин [1; 9].

На уроках у процесі лижної підготовки за програмою вивчаються майже всі способи пересування на лижах. До кожного окремого уроку та до всього навчально-виховного процесу з лижної підготовки висувається ціла низка вимог, які базуються на дидактичних принципах і системі фізичного виховання:

1. Перед кожним уроком з лижної підготовки повинні бути поставлені конкретні освітні, оздоровчі й виховні завдання. Якщо освітні завдання обов'язково плануються й точно формулюються на кожен урок, то оздоровчі й виховні завдання, звичайно, на кожний урок не плануються. Виховання морально-вольових якостей, оздоровлення та загартування школярів, як правило, здійснюється всією системою уроків з лижної підготовки, позакласних заходів і використанням вправ з інших розділів, запроваджених до шкільної програми.

Інколи виховні й оздоровчі завдання можуть плануватися як часткові на окремих уроках або в системі взаємопов'язаних уроків. У цьому разі для вирішення цих завдань учитель повинен підібрати комплекс вправ із засобів лижного спорту, необхідно також передбачити й умови їх проведення.

Наприклад, для виховання сміливості на декількох взаємопов'язаних уроках лижної підготовки можна планувати спуски в різних стійках з поступовим збільшенням крутизни схилів з переходом на нерівні схили.

2. Кожен урок нерозривно пов'язаний з попереднім і наступним, разом з тим повинен бути цілісним і закінченим. Учні не в змозі оволодіти на одному уроці більшістю способів пересування на лижах. Для вивчення навіть простих ходів, поворотів у русі, гальмувань відводиться декілька уроків, пов'язаних між собою. Тому залежно від складності лижних ходів, поворотів, гальмувань на їх засвоєння відводиться різна кількість уроків, вивчення одних способів може закінчуватись, а інших – тільки починатися. Плануючи таку систему уроків, необхідно враховувати взаємодію навичок, максимально використовуючи таке явище, як позитивне перенесення.

3. Зміст, навантаження, методи навчання й розвиток фізичних якостей на уроці лижної підготовки завжди повинні відповідати програмному матеріалу, поставленим завданням, статі й віку учнів. Для вирішення конкретних завдань уроку вчитель повинен підібрати засоби (підготовчі й спеціальні вправи), методику, методичні прийоми, які сприяли б більш швидкому, міцному оволодінню технікою способів пересування на лижах. Тут необхідно завжди враховувати відповідність складності матеріалу, який вивчають, рівневі підготовленості школярів (як рухової, так і фізичної). Окрім цього, необхідно ретельно спланувати обсяг та інтенсивність навантаження, спрямованість розвитку фізичних якостей засобами лижної підготовки з урахуванням тих конкретних умов, у яких будуть проводитись уроки [9].

Порівняно з іншими видами фізичних вправ пересування на лижах більш одноманітне й монотонне, тому одним з найважливіших завдань вчителя є підвищення емоційного плану уроку. Це буде сприяти більш швидкому й міцному засвоєнню учнями навчального матеріалу. З цією метою необхідно своєчасно чергувати пересування на лижах по навчальному колу із заняттям на схилах для вивчення елементів гірської техніки, включаючи ігри й ігрові завдання, різноманітні методи навчання тощо.

Уроки лижної підготовки проводять, ураховуючи зовнішні погодні умови. Тут є своя специфіка – на морозі й вітрі неприпустимо робити тривалі паузи в пересуванні на навчальному колі, пояснення й показ повинні бути оптимально короткими й точними, водночас значущими за обсягом інформації.

Учитель повинен завжди уважно стежити за реакцією учнів на виконання навантажень і правильно оцінювати ступінь втоми. Це можна визначити як за зовнішніми ознаками (зміни глибини дихання, потовиділення, кольору шкіри обличчя, постави, координації рухів), так і за об'єктивними показниками.

4. Методика проведення та зміст уроку повинні завжди стимулювати активну діяльність учнів на уроці, спонукати їх до свідомого засвоєння матеріалу. Урок з лижної підготовки повинен бути цікавим, емоційним. Для підвищення емоційності уроку слід широко включати до нього елементи змагань, ігри та ігрові завдання. Під час закріплення навичок у техніці способів пересування доцільно проводити змагання на досягнення найважчих кількісних показників (пройти відрізок найменшою кількістю ковзних кроків, на спусках підібрати більше розставлених прапорців тощо). Але неприпустимо перетворювати урок на суто розважальні заходи, в цьому разі постраждає вирішення освітніх, а інколи й виховних завдань. Правильне співвідношення застосованих підготовчих вправ з основними та ігровими вправами й завданнями сприятиме підвищенню якості навчальної роботи на уроках лижної підготовки.

5. Керівна роль учителя – важлива вимога до уроку лижної підготовки. Урок з лижної підготовки має свої організаційні особливості, пов'язані з видаванням інвентарю, його підготовкою та поверненням у школу після закінчення уроку, з витратою часу на пересування до місця занять, із впливом погодних умов на процес навчання тощо. Для того, щоб уникнути значних витрат часу, вимагаються чітка організація уроку, висока дисциплінованість і активність учнів, оптимальне планування часу, відведеного на різні частини уроку й окремі організаційні заходи. Вирішення поставлених завдань, як правило, визначається попередньою підготовкою, різними організаційними заходами та особистою підготовленістю вчителя до кожного конкретного уроку.

6. Активна діяльність учнів на уроці лижної підготовки повинна бути різноманітною не тільки за змістом матеріалу, а й за характером напруження. Використання різноманітних підготовчих, імітаційних і основних

вправ у пересуванні на лижах у різних комбінаціях, чергування занять на рівній місцевості, на схилах і підйомах дає змогу не тільки переключати увагу, а й підтримувати на оптимальному рівні працездатність учнів протягом усього уроку [9].

Успішне вирішення завдань фізичного виховання школярів загалом залежить від правильного поєднання урочних форм занять з лижної підготовки із системою домашніх і самостійних занять. Навчити учнів самостійно займатися фізичними вправами – одне з головних завдань учителів фізичної культури.

Шкільною програмою з метою залучення учнів до занять лижами щодня передбачені обов'язкові домашні завдання та прищеплення навичок самостійної роботи. Особливо важливо це в зимовий період, коли рухлива активність учнів зменшується через обмежені можливості для занять іншими видами фізичних вправ.

У початкових класах домашні завдання спрямовані тільки на розвиток загальної працездатності при пересуванні на лижах. Завдання на вдосконалення елементів техніки, як правило, не планується, або даються тільки просто й у загальному вигляді. Наприклад, прогулянка на лижах від 500 м до 2 км. Пересування ковзним кроком з палицями і без них. У 2–3 класах можна давати прогулянку на лижах пройти 3–4 відрізки по 40–60 м з підвищеною швидкістю. Краще виконувати домашні завдання разом із батьками.

Починаючи з 4 класу, в шкільній програмі помітно збільшується навчальний матеріал щодо засвоєння лижних ходів, спусків, гальмувань та поворотів у русі. Відповідно до цього матеріалу складаються й домашні завдання (два доповнення для двох уроків на тиждень). Удосконалення техніки способів пересування на лижах, що вивчалися на уроках, проходять одночасно з виконанням завдань з розвитку фізичних якостей. Але щоб уникнути травм, у завдання з техніки включають ходи, спуски, підйоми, повороти, які досить добре вивчені на уроках, і діти зможуть їх виконати без контролю [5; 6].

Домашні й самостійні завдання з розвитку фізичних якостей спрямовані на підготовку до складання навчальних нормативів у кожному класі. Домашні завдання учням даються з розрахунку: в 4–5 класах – 1–2 заняття на тиждень тривалістю 1–1,5 год; 6–9 класах – 2 заняття на тиждень тривалістю 1,5 год і 10–11 класах – 2–3 заняття тривалістю до 2 год.

У 4–5 класах для розвитку витривалості рекомендується рівномірне проходження по середньопересіченій місцевості дистанції до 3 км. До цього навантаження слід підводити учнів поступово, збільшуючи довжину дистанції щотижня, протягом усієї лижної підготовки [5; 7; 6].

У 6–9 класах для виховання витривалості планується проходження дистанції до 4–5 км із середньою інтенсивністю рівномірним методом. Для розвитку швидкості, як і в попередніх класах, передбачаються домашні завдання з проходження коротких (до 100 м) відрізків із максимальною кількістю повторів – до 4–6 разів із відпочинком у вигляді повільного пересування протягом 3–4 хвилин. Спеціальну (швидкісну) витривалість розви-

вають перемінним методом. Учні по ходу дистанції (хлопці – до 5 км, дівчата – до 3 км) виконують прискорення на відрізках 150–250 м із сильною інтенсивністю. Кількість таких відрізків повинна бути не більше ніж 2–4, а між ними учні пересуваються повільно, щоб встигнути відпочити [5; 6; 7].

Починаючи з 9 класу, кількість навчального матеріалу, передбаченого програмою, помітно зменшується. Тому в старших класах велику увагу треба приділяти розвитку фізичної підготовленості учнів. Учні 10–11 класів необхідно виконати навчальний норматив уже на дистанції 5 км з урахуванням часу або 10 км без урахування часу – для хлопців, дівчата – 3 км і 5 км відповідно. У зв'язку із цим навантаження як на уроці, так і в домашніх завданнях значно збільшується. У процесі розвитку швидкості довжина відрізків, які необхідно проходити з максимальною швидкістю, в 10–11 класах збільшується до 200–300 м, а кількість повторів – до 4–5 разів. Перемінний метод застосовується для розвитку швидкісної витривалості. Загальний кілометраж, який необхідно пройти за одне заняття, щороку збільшується і може досягати 8 км [2; 3; 5; 6; 8].

Домашні й самостійні заняття у школі значною мірою залежать від попередньо підготовленої матеріальної бази, роз'яснювальної роботи з учнями й батьками.

Якщо завдання із загальнофізичними вправами на різні групи м'язів, як правило, не потребують особливих споруд і спеціальних місць для занять, виконання їх легко контролюється за досягнутим результатом (наприклад, у підтягування та згинанні рук в упорі лежачи), то домашні завдання з лижної підготовки потребують спеціального (особистого) інвентарю та близько розташованої лижні (в парку, сквері, лісі). Є також певні труднощі й у контролі за їх виконанням.

Тому вчитель фізичної культури, плануючи лижну підготовку (уроки та домашні завдання), повинен провести попередню організаційну й роз'яснювальну роботу з батьками та учнями. З цією метою ще восени слід переконати батьків у необхідності придбання для учнів власного лижного інвентарю, незважаючи на наявність лиж у школі. З одного боку, це дає змогу більш продуктивно організувати уроки лижної підготовки в школі, а з іншого – успішно виконати домашні завдання з лижної підготовки [4; 6].

Домашні завдання з лижної підготовки мають на меті:

- подальше вдосконалення способів пересування на лижах, які вивчалися на уроці;
- підвищення рівня загальної працездатності та розвиток фізичних якостей при пересуванні на лижах;
- підготовку до складання контрольних нормативів.

Від уроку лижної підготовки до домашніх завдань, а через них до самостійних і секційних занять – ось шлях, який дає змогу вирішити завдання гармонійного фізичного виховання дітей.

**Висновки.** Лижна підготовка є одним із найбільш ефективних засобів оздоровлення дітей. Пересування на лижах позитивно впливає на нервову

систему, значно підвищує загальну працездатність організму, його опір різним захворюванням, участь у роботі практично всіх основних груп м'язів сприяє гармонійному розвитку організму дітей. При пересуванні на лижах слід дотримуватися правильної техніки, це полегшує рухи та зберігає сили й енергію, а пересування робить приємним. Заняття на лижах виховують важливі морально-вольові якості, які життєво необхідні для дітей шкільного віку. Домашні завдання – це важлива форма реалізації індивідуального підходу в навчанні. Виключно важливо, щоб виконання вправ, які даються додому, легко було перевірити, щоб вони були природними й давалися з урахуванням конкретних умов школи та індивідуальних особливостей кожного учня. Успішне вирішення завдань фізичного виховання школярів залежить від правильного поєднання урочних форм занять з лижної підготовки із системою домашніх і самостійних занять.

#### **Список використаної літератури**

1. Бутин И.М. Лыжный спорт : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.М. Бутин. – М. : Академия, 2000. – 368 с.
2. Водейко Р.И. Домашнее задание старшеклассника / Р.И. Водейко. – Минск, 1974.
3. Калмыков Б.Х. Домашнее задание для юношей IX–X классов / Б.Х. Калмыков, А.Л. Калмыков // Физическая культура в школе. – 1987. – № 7. – С. 19.
4. Ким Б.И. Учить самостоятельности / Б.И. Ким // Физическая культура в школе. – 1979. – № 7. – С. 29.
5. Маслеников С.М. Домашние задания в IV–X классах / С.М. Маслеников // Физическая культура в школе. – 1986. – № 12. – С. 20.
6. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів / під ред. Т. Круцевич, Л. Галенко, В. Деревянко, О. Дятренко, А. Ільченко та ін. – Київ, 2012.
7. Поляков М.И. Домашнее задание в I–III классах / М.И. Поляков // Физическая культура в школе. – 1987. – № 8. – С. 32.
8. Чернов Ю.Л. Домашние задания на развитие силовых качеств для юношей IX–X классов / Ю.Л. Чернов // Физическая культура в школе. – 1986. – № 1. – С. 19.
9. Шепеленко Г.П. Лижный спорт с методикой викладання / Г.П. Шепеленко. – Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. – 240 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.06.2013.*

#### **Шепеленко Г.П. Формирование навыков здорового образа жизни в процессе изучения предмета “Лыжный спорт”**

*Главное внимание уделяется гармоническому развитию и оздоровлению детей школьного возраста на уроках лыжной подготовки, воспитанию и совершенствованию жизненно необходимых навыков и умений. Раскрыты основные группы способов передвижения на лыжах, дана классификация лыжных ходов, спусков, подъёмов, торможений, поворотов. Рассмотрены урок и учебно-воспитательный процесс лыжной подготовки в школе, домашние задания и прививание навыков самостоятельной работы. Выдвинуты основные требования к уроку, которые базируются на дидактических принципах системы физического воспитания.*

**Ключевые слова:** *здоровье, лыжная подготовка, домашние задания, физическая культура, урок.*

#### **Shepelenko G. Formation of healthy lifestyle skills in the course of studying the subject “skiing”**

*The aim of the research is the examination of healthy lifestyle skills formation in the course of studying the subject “Skiing”. In the article a range of ski training peculiarities that*

*cause its health-improving and educational importance are examined. The most significant groups of muscles that take an active part in skiing movements and muscles interaction are regarded.*

*The main attention is paid to all-round development and health improvement of school-aged children on the lessons of ski training, to education and vital subskills and skills perfection.*

*Skiing is one of the most available and mass types of physical education. It also takes one of the main places in dealing with the problem of health improvement.*

*Ski training technique includes various ways of movement.*

*In the article the main groups of ski movements are described and the classification of ski steps, climbs, descents, braking and turns that are necessary for facilitating movement are given. The main elementary actions of movement ways are pointed out and the skier's speed depends on their perfection. The usage of ski steps, climbs, descents, braking and turns while off-road maneuvering are described.*

*During the lessons, according to the program, almost all ways of ski movement, development of pupils' physical, moral and volitional qualities are studied in the course of ski training. Special attention is paid to every certain lesson and to general ski training educational process at school. The main lesson requirements that are based on the didactic principles and the physical education system are set up.*

*In our research the peculiar attention is given to obligatory home tasks and cultivating self-development skills as winter renders impossible to do other types of physical exercises and makes pupils physical activity go down. The characteristics of primary, secondary and higher school home tasks that aim not only to revise teaching material but also to develop general physical preparedness are given.*

**Key words:** *health, ski training, home task, physical education, lesson.*



### РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСНОВНА ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

*У статті розглянуто питання організації рефлексивної діяльності студентів у процесі навчання іншомовного писемного мовлення. Конкретизовано роль різних видів рефлексії в навчанні студентів писемного мовлення; визначено функції рефлексії в навчально-пізнавальній діяльності студентів; окреслено способи організації рефлексивної діяльності студентів у процесі навчання іншомовного писемного мовлення.*

**Ключові слова:** рефлексія, самооцінка, самоконтроль, іншомовне писемне мовлення, студенти.

Переорієнтація сучасної освітньої парадигми на самоорганізацію навчальної діяльності передбачає розробку нових стратегій освіти, спрямованих на не задіяні раніше психологічні аспекти. Одним з таких аспектів є рефлексивні механізми, які дають змогу ефективно формувати в студентів специфічні здібності до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та осмислення своїх відносин з навколишнім світом. Під час навчання іноземної мови ці здатності впливають на всі види мовленнєвої діяльності (МД), у тому числі на навчання писемного мовлення. У зв'язку із цим актуальним є аналіз дії рефлексивних механізмів, характерних для такої вікової групи, як студентство, у процесі навчання писемного мовлення як найбільш рефлексивного виду МД порівняно із читанням, говорінням, аудіюванням.

В особистісно орієнтованому навчанні як магістральному напрямі сучасної системи освіти рефлексивний підхід відіграє провідну роль. У кожному з його варіантів (ціннісно-рефлексивний, компетентісно-рефлексивний, проектно-рефлексивний, проблемно-рефлексивний, варіативно-рефлексивний) центральним поняттям є рефлексивна діяльність [8].

**Мета статті** – визначити особливості організації рефлексивної діяльності студентів у процесі навчання іншомовного писемного мовлення (ІПМ).

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: уточнити роль різних видів рефлексії в навчанні студентів ІПМ; конкретизувати функції рефлексії в навчально-пізнавальній діяльності студентів; визначити способи організації рефлексивної діяльності студентів у процесі навчання ІПМ.

У сучасній психології існують різні визначення такого феномену, як рефлексивна діяльність або рефлексія. У концептуальному розумінні рефлексія – це форма активного переосмислення людиною змістів індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування; у практичному сенсі – це здатність до

самоаналізу, самооцінки, самоконтролю [3, с. 18]. Стосовно навчання писемного мовлення і одне, і друге розуміння є достатньо значущими. Проте методика приділяє більшу увагу практичному аспекту, у якому має особливе значення, який саме з видів рефлексії формується в студентів: особистісна, інтелектуальна, комунікативна або кооперативна. Кожний із цих видів рефлексії в навчанні писемного мовлення відіграє певну роль.

Особистісна рефлексія, що характеризується психологами як засіб особистісного зростання, який дає змогу диференціювати в межах власного “Я” різні підструктури та одночасно інтегрувати їх у єдине ціле [3, с. 15–16, 33; 7, с. 50]. У цьому складному процесі в особистості студента виокремлюються особливі функції: “Я – контролер” та “Я – виконавець”, що дає змогу привести в дію рефлексію як інтегральний компонент механізму саморегуляції, коли тому, хто навчається, доводиться переробляти спосіб дії, який уже склався раніше.

В інтелектуальній рефлексії ключовими є поняття “завдання” та “проблемна ситуація”. Рефлексивний огляд усіх складових завдання і власних дій дає змогу студенту, зайнявши іншу розумову позицію, відшукати недостатню ланку в даних задачі або усвідомити свою помилку [3, с. 35]. Таким чином відбувається усвідомлення підстав власного руху в змісті завдання з урахуванням визначення засобів її вирішення. Такий підхід дає змогу винаходити нові шляхи розв’язання задач, які без рефлексії вирішенню не піддаються. Очевидно, що навчання писемного мовлення без інтелектуальної рефлексії неможливе, оскільки це один з тих видів діяльності, в якому рефлексивні моменти посідають не епізодичне, а системне місце.

Усе зазначене вище стосується будь-якого виду або форми діяльності на рівні загальних закономірностей. Поряд із цим існують деякі закономірності, що пов’язані зі специфікою діяльності. Оскільки ІПМ – це комунікативна діяльність, природним є те, що до неї мають стосунок такі феномени, як комунікативна [3] та кооперативна [11] рефлексія.

Для дослідження ІПМ надзвичайно важливо, що кооперативна рефлексія передбачає “вивільнення” суб’єкта з процесу діяльності та його “вихід” у зовнішню щодо неї позицію [11, с. 23]. Цей вихід у позицію “над” і “зовні” дає змогу партнерам не лише прогнозувати дії один одного, а й, корегуючи свої дії, впливати на партнера, проникаючи в глибини взаєморозуміння, що, власне, і є метою ІПМ. Момент кооперування, координації, співробітництва підкреслюється самим терміном “кооперативний”, хоча його можна вживати як синонім щодо комунікативної рефлексії. У контексті останньої [3] рефлексивний процес характеризується як подвоєний процес дзеркального відображення індивідами один одного, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії. Дуже важливим для ІПМ у комунікативному аспекті є те, що рефлексивна позиція щодо себе можлива лише за умови комунікативної рефлексії, оскільки лише на основі взаємодії з іншими, коли людина намагається зрозуміти думки й дії інших та оцінити себе з їхньої точки зору, вона спроможна рефлексивно поставитись до самої себе.

Який би аспект не розглядали, в цілому можна сказати, що на базі будь-якого з них можна відстежити особливості механізмів саморегуляції, самооцінки того, хто навчається, у процесі писемної діяльності. Доцільним видається використовувати інтегрований напрям вивчення цього феномену, у руслі якого рефлексія є предметом комплексних досліджень [6]. Рефлексивні механізми включені в різні життєві ситуації: спілкування, гру, професійну діяльність людини [6, с. 12]. Специфіка кожного із зазначених видів діяльності накладає свій відбиток на прояв рефлексії. Крім цього, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль і самокорекція залежать і від вікових особливостей. У цьому розумінні студентський період життя людини – найбільш сензитивний стосовно розвитку здатності до рефлексії, підкреслюють психологи [3, с. 43–44; 12, с. 8]. Це період розквіту мисленнєвої діяльності, що виявляється в усіх видах МД, в ІПМ зокрема.

У студентів є глибокі резерви для розгортання інтелектуального та кооперативного аспектів рефлексії. Сприятливими передумовами для формування рефлексії в усіх її аспектах є такі характерні для студентського віку психологічні особливості: інтенсивний розвиток самосвідомості; пік інтелектуальних можливостей, пам'яті, мислення, уваги; загальний високий рівень пізнавальної мотивації та пізнавальної активності; особистісне становлення нового навчального й соціального досвіду; актуалізація потреби в особистісному та професійному самовизначенні.

На відміну від попередніх вікових етапів, студентський період, за твердженням психологів [5, с. 84], характеризується тим, що ті, хто навчаються, повинні не лише володіти навчальними діями, а володіти ними рефлексивно, усвідомлюючи підстави дій, що виконуються, оцінюючи їхню відповідність цілям й умовам діяльності та визначаючи на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння. Студент, зазначає А.С. Шаров [10], вчиться самостійно здійснювати, реалізовувати різні види власної діяльності, регулювати їх перебіг, оволодіваючи знаннями й механізмами регуляції, у яких вони організуються. Для того, щоб вони стали предметом засвоєння, їх необхідно виокремити, відрефлексувати. Саме цієї причини в процесі учіння рефлексія повинна постійно супроводжувати діяльність студента, допомагаючи виділити нове, вибудовуючи й оформлюючи види діяльності.

Навчання в професійно-освітньому закладі накладає суттєвий відбиток на формування структури Я-концепції. Для молоді людини вступ до ВНЗ означає входження в нове соціальне середовище, встановлення міжособистісних відносин у ньому та зміну характеру навчально-пізнавальної діяльності, що визначається самостійністю й відповідальністю. Прагнення соціального успіху, потреба в навчальних досягненнях, загальний високий рівень пізнавальної мотивації – все це є внутрішніми стимулами для актуалізації в студентів рефлексії в усіх її видах: особистісної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної. Для становлення рефлексивних механізмів у студентів основним є практико-орієнтований компонент, що є надзвичайно важливим для навчання такого практичного аспекту, як ІПМ.

За даними практичних досліджень [9], від молодших до старших курсів усі види рефлексії студентів розвиваються рівномірно, проте дещо вищими є показники рефлексії спілкування та взаємодії. Саме ці аспекти дії рефлексивних механізмів у писемному мовленні становлять основу вірогідного прогнозування рівня сприйняття й реакції реципієнта на написане та стимулюють самоаналіз і самокорекцію письмового тексту автором з метою ефективною реалізації комунікативного наміру. У зв'язку із цим рівномірний розвиток усіх видів рефлексії студентів та вищі порівняно з іншими аспектами показники рефлексії спілкування й взаємодії забезпечують сприятливі умови для формування в студентів писемної компетенції.

Однак дані психологічних досліджень [12, с. 9] свідчать, що за всіх сприятливих передумов рівень сформованості здатності до рефлексії в студентів є недостатнім. Засвоєння знань відбувається переважно на основі усвідомлення системи зовнішніх вимог (умов передбачуваного контролю), а не рефлексії підстав, що покладені в основу змісту засвоєваних знань [5, с. 88–89].

Несформованість рефлексивних механізмів, які діють у сфері мислення, зумовлює неспроможність давати глибокий цілісний аналіз ситуації, вирішувати завдання узагальненим способом, усвідомлювати поставлену мету та необхідність кожного етапу для її досягнення. Низький рівень рефлексії діяльності виявляється в тому, що більшість студентів недостатньо усвідомлюють структуру навчальної діяльності, дають поверховий аналіз ситуації, неспроможні адекватно відображати позиції навчально-педагогічної взаємодії, прогнозувати наслідки того чи іншого шляху вирішення ситуації. Аналіз способів вирішення навчально-професійних завдань студентами характеризується нестійкістю та відсутністю глибини [12, с. 9, 15].

Усі ці недоліки наявні в тому випадку, коли організація навчальної діяльності не цілеспрямована на розвиток здатності до рефлексії. Щоби уникнути цього, необхідно забезпечити реконструкцію набутого суб'єктом досвіду, тобто здійснити його рефлексивний аналіз [7]. Останній проводиться згідно з класичною схемою діяльності, що запропонована П.Я. Гальперіним (рис. 1) [4, с. 428–429]:



Рис. 1. Структура навчальної дії (за П.Я. Гальперіним)

За цією схемою мета дії є завчасно визначеною, а провідна роль в орієнтуванні студентів, переведенні етапів розумової дії із зовнішнього розгорнутого плану їх виконання у внутрішній та у здійсненні контролю відводиться викладачу. Рефлексія в цьому ланцюгу здійснюється на рівні останнього компонента. Уточнення ролі самостійності та рефлексії в наведеній схемі приводить до такого запропонованого М.Г. Алексєєвим [1] її варіанта (рис. 2).

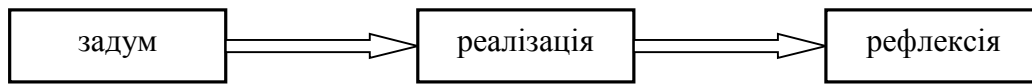


Рис. 2. Структура навчальної дії (за М.Г. Алексєєвим)

У цій схемі компоненти навчальної дії набувають нового змістового наповнення. Задум не задається ззовні, а повинен бути породжений індивідуальними або колективними зусиллями на основі внутрішньої мотивації. Замість автоматичного виконання автор пропонує реалізацію – творче втілення задуму в життя. Під рефлексією розуміють вищий щабель контролю, який передбачає не лише оцінювання правильності виконання, а й засвоєння накопиченого в дії нового досвіду, що зумовлює виникнення нових задумів та планування подальшої пізнавальної діяльності.

Якщо навчальна діяльність студентів спрямована на розвиток рефлексії, то згідно з положеннями особистісно-діяльнісного підходу ми пропонуємо подати структуру навчальної дії таким чином (рис. 3).

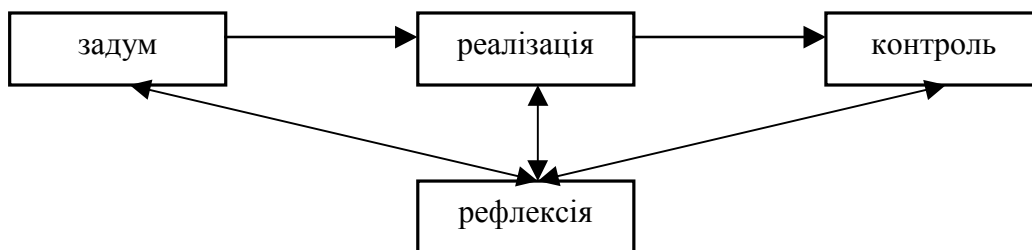


Рис. 3. Структура навчальної дії

У наведеній схемі відображено такі аспекти навчальної дії суб'єкта, як самостійність, творчість, інтеграція самоконтролю й контролю. У ній закладено і “рефлексивний вихід” у зовнішню щодо своєї діяльності позицію, що здійснюється поетапно та дає змогу суб'єкту зробити кожний з її етапів предметом розгляду (аналізу й оцінки) та практичного перетворення (самокорекції дій). З метою цілеспрямованого розвитку в студентів здатності до рефлексії варто використовувати запропоновану схему (див. рис. 3) для організації процесу навчання студентів ІПМ. У зв'язку із цим необхідно організувати самостійне проходження суб'єктом усіх етапів навчальної діяльності: підготовчого (орієнтовного), основного (виконавчого), завершального (контрольно-корекційного) – та створити умови, що спричиняють необхідність самоаналізу, самооцінки й самоконтролю на початку кожного з цих етапів та в ході їхньої реалізації. На підготовчому етапі суб'єкт має бути поставлений у таку ситуацію, в якій умови завдання разом із власними потребами й мотивами виступатимуть як предмет рефлексії. Студент має проаналізувати, співвіднести й оцінити задані умови, свої потреби й можливості, виявити ймовірні шляхи розгортання діяльності, визначити цілі та сформулювати задум. Умови основного етапу варто спрямувати на аналіз і оцінку суб'єктом засобів діяльності, реконструкцію на-

бутого навчального досвіду та на побудову нових способів реалізації задуму відповідно до визначених цілей. На початку завершального етапу слід забезпечити умови для самооцінки одержаного результату з огляду на окреслені цілі. Метою рефлексії на цьому етапі є визначення ступеня ефективності діяльності та вдосконалення її результату. Для цього студент має постати перед необхідністю проаналізувати весь хід своїх дій, встановити їхній зв'язок з особливостями умов завдання та властивостями результату, виявити недоліки в змісті власних дій і внести відповідні корективи.

Основними функціями рефлексії в навчальній діяльності студентів є самооцінка та самоконтроль. Саме контрольна функція рефлексії, підкреслює М.С. Міріманова [7], є тим важливим механізмом, завдяки якому здійснюється будь-який розвиток: системи власних знань, мислення, діяльності, особистості, її відносин зі світом. Вищезазначені умови забезпечують організацію контролю як зовнішньої дії, що спрямована на активізацію його рефлексивного компоненту. У ході планомірного, поетапного й систематичного опрацювання таких дій відбувається їх інтеріоризація та формується рефлексивний самоконтроль, умови для становлення якого в писемному мовленні є оптимальними внаслідок відстроченого характеру писемної комунікації. Активізацію функцій самооцінки й самоконтролю розглядаємо як обов'язкову передумову розвитку вмінь ПІМ.

Для поглиблення рефлексії та підвищення об'єктивності самоконтролю підґрунтям для здійснення останнього мають стати взаємоконтроль та/або поточний контроль з боку викладача. Відтак, зовнішній контроль необхідно включити в хід кожного з етапів навчальної діяльності та розглядати як обов'язкову передумову самоконтролю. Психологічний зміст контролю з боку викладача зумовлений тим, що він повинен мати відкритий характер, зосереджувати увагу студента на конкретних аспектах діяльності, спрямовувати його регулятивний рух, стимулювати навчальну активність, орієнтувати на досягнення, сприяти встановленню відносин партнерського співробітництва між студентом і викладачем.

Під час взаємоконтролю на основі аналізу поточних/підсумкових результатів студенту слід виявити в них недоліки, суперечності, неузгодженість, неточності, що потребують доопрацювання. Зворотний зв'язок, що надається членами групи, у поєднанні з рефлексією власних дій формує установку на активну діяльність, дослідницьку (творчу) позицію студентів, об'єктивацію (усвідомлення) підстав дії. Установка на увагу до дій однокласників дає змогу розширити репертуар власних способів дії. Відтак, взаємоконтроль має інтенсифікувати процеси уваги, сприйняття, пам'яті та мислення як у того, хто його здійснює, так і у виконавця діяльності при самооцінюванні зворотної інформації. Ефективність взаємоконтролю й самоконтролю визначається єдиними та відомими всім учасникам навчального процесу критеріями оцінювання. Отже, процес навчання ПІМ необхідно організувати так, щоби суб'єкт поетапно й планомірно на основі зворотної інформації (взаємо- і контролю з боку викладача) та з опорою на конкретні критерії оцінювання здійснював самоконтроль дій.

Отже, основу ефективної організації процесу навчання ІІМ становлять рефлексивні механізми та рефлексивні способи діяльності, які ґрунтуються на здатності студента до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю. У цілому студентський вік – це сензитивний період стосовно розвитку здатності до рефлексії. На цьому віковому етапі вона поліфонічна та конструктивна. Становлення рефлексії студента, передусім, визначає його як суб'єкта навчальної діяльності, який може її планувати, організовувати, контролювати, повністю володіє її структурою, є здатним перетворювати й удосконалювати її, визначати шляхи й перспективи подальшого розвитку власних процесів пізнання. Основними функціями рефлексії в навчальній діяльності студентів є самооцінка та самоконтроль. Актуалізація цих її функцій зумовлює розвиток як системи знань, мислення, діяльності, так і особистості та її відносин зі світом.

Згідно з основними положеннями особистісно-діяльнісного підходу та з огляду на вікові особливості студентів доцільна спеціальна методична організація навчання ІІМ, яка ґрунтується на рефлексивному способі оволодіння комунікативними вміннями. Особливої уваги потребує забезпечення умов для рефлексивного аналізу й оцінювання суб'єктом власного способу дій при самостійному проходженні кожного з етапів навчальної діяльності (підготовчого, основного, завершального) та для інтеграції комплексного контролю (само-, взаємо- та контролю з боку викладача) у кожний із цих етапів. Поетапна організація зовнішніх дій самоконтролю, що виконуються з опорою на поетапний зворотний зв'язок і конкретні критерії оцінювання, слугує головною передумовою розгортання рефлексії. Відтак, самоконтроль, орієнтований на аналіз й оцінювання суб'єктом підстав власних дій та здійснюваний з метою самокорекції, має становити основу способу діяльності, з ІІМ зокрема.

Перспективним є продовження досліджень щодо нових засобів і методів навчання комунікативних умінь (мовний портфель, метод проектів), які забезпечують ефективну самооцінку студентом власних можливостей, потреб, шляхів реалізації навчально-пізнавальної діяльності та рефлексивний аналіз її результатів.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексеев Н. Проектирование и рефлексивное мышление / Никита Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103.
2. Бахтина О.В. Педагогические условия развития интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Витальевна Бахтина. – Воронеж, 2007. – 203 с.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П.Я. Гальперин ; под ред. А.И. Подольского. – 3-е изд., стер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 478 с., [1]. – (Серия “Психологи России”).
5. Мальская О.Е. Особенности осознания студентами учебной деятельности / О. Е. Мальская, А.А. Сидельникова // Проблемы рефлексии: Современные комплекс-

ные исследования : сб. науч. тр. / под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 84–92.

6. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 1. – С. 9–17.

7. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / М. Мириманова // Развитие личности. – 2001. – №1. – С. 49–65.

8. Сметанникова Н.Н. Портфель как технология аутентичного оценивания / Н.Н. Сметанникова // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 160–168.

9. Федосеева А.М. Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза [Электронный ресурс] / А.М. Федосеева // Вестник Омск. гос. пед. ун-та. – Омск : ОГПУ, 2006. – Вып. 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-6.pdf>.

10. Шаров А.С. Онтология психологических механизмов рефлексии [Электронный ресурс] / А.С. Шаров // Вестник Омск. гос. пед. ун-та. – Омск : ОГПУ, 2006. – Вып. 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-25.pdf>.

11. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. Психология. – Алма-Ата : Изд-во Казахского пед. ин-та, 1974. – Вып. 3. – С. 12–28.

12. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.М. Яблонська. – К., 2000. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2013.*

---

**Беженарь И.В. Рефлексия как основная психологическая предпосылка обучения студентов иноязычной письменной речи**

*В статье рассмотрен вопрос организации рефлексивной деятельности студентов в процессе обучения иноязычной письменной речи. Конкретизирована роль разных видов рефлексии в обучении студентов письменной речи; определены функции рефлексии в учебно-познавательной деятельности студентов; описаны способы организации рефлексивной деятельности студентов в процессе обучения иноязычной письменной речи.*

**Ключевые слова:** рефлексия, самооценка, самоконтроль, иноязычная письменная речь, студенты.

**Bezhenar I. Reflection as the main psychological prerequisite of teaching second language writing to the university students**

*The article deals with the issue of organization of students' reflective activities in the process of teaching second language writing to the university students. The role of different types of reflection in teaching writing to the university students is specified; the functions of reflection in students' learning activities are defined; the ways of organizing the students' reflective activities in the process of teaching writing are described.*

*Whatever aspect of reflection is considered – personal, intellectual, cooperative or communicative – each of them is closely related to the mechanisms of self-regulation, self-assessment, self-testing and self-correction operating in the process of writing activity. The specifics of their functioning depends on the sphere of activity as well as the age of a writer. The student period of person's life is the most sensitive to the development of reflective abilities. Such student's psychological peculiarities as general high level of cognitive motivation and cognitive activity, peak of intellectual potentialities, memory and thinking, need in learning achievements form the internal stimuli for actualization of students' reflection in its every aspect.*

*Formation and development of student's reflection identifies him/her as a subject of educative activity who can plan, organize, control its flow, fully masters its structure, manages*



*to transform and improve it as well as to define the ways and perspectives of further development of his/her cognition processes. The main functions of reflection in the students' learning activities are self-assessment and self-testing done for the purpose of self-correction. Actualization of these functions stipulates the development of student's system of knowledge, thinking, activity as well as his/her personality and his/her attitudes to the world.*

*Taking into account the key theoretical provisions of person- and activity-oriented instructional approaches as well as the student's psychological peculiarities it appears reasonable to develop the special methodological framework of teaching writing that is based on the reflective way of mastering the communicative skills. A special accent should be placed upon creating the conditions for organizing the reflective analysis and student's self-assessment of ways and strategies of learning while passing, in an autonomous mode, each of the learning stages (preparatory, main, final) having integrated complex assessment (self-, peer, teacher-assessment) in every stage. Phased organization of external self-assessment actions based on the phased feedback as well as concrete assessment criteria make up the principal prerequisite for the development of reflection. Self-testing oriented on self-analysis and self-assessment of the grounds of operations, being done for the purpose of self-correction, should make up the basis for student's way of learning, in the process of mastering second language writing in particular.*

**Key words:** *reflection, self-assessment, self-testing, foreign writing, students.*

## ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МОНІТОРИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

*У статті розглянуто питання формування в студента досвіду моніторингової діяльності. Ключовою є думка про зв'язок між умінням здійснювати моніторинг стану своєї технологічної підготовки та її відповідністю об'єктивним вимогам щодо якості виконання професійних педагогічних обов'язків.*

**Ключові слова:** технологічна підготовка, моніторинг результатів, професійна підготовка.

В умовах сучасного темпу оновлення методичного інструментарію за рахунок упровадження нових освітніх технологій виникає закономірна потреба в налагодженні системи об'єктивного контролю за процесом професійної підготовки в межах вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням його особливостей та рівня запитів суспільства. Слід зазначити, що традиційні форми та методи контролю здебільшого зводяться до формалізованого обліку накопичених упродовж певного терміну навчання понять, фактів, уявлень. Водночас вимоги щодо якості підготовки випускників виявляються об'єктивно визначеними на ринку праці безпосередньо роботодавцями, а тому питання усунення розбіжностей між принциповими підходами щодо оцінювання стану професійної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу потребують нагального вирішення.

**Метою статті** є пошук шляхів об'єктивного визначення стану професійної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу.

У ході дослідження було з'ясовано, що за основу традиційного контролю взято поширений підхід щодо визначення обсягів накопиченого фактологічного матеріалу, термінології тощо. При цьому вибір шкали оцінювання навчальних досягнень принципово не змінює усталених традицій і не забезпечує об'єктивної оцінки готовності до усвідомленого застосування отриманих знань на практиці в ході творчого комбінування методичних прийомів, пошуку нових практичних рішень традиційних завдань, оскільки оцінювання практичних умінь здійснюється в окремих випадках за умов практичної орієнтації дисципліни чи в ході виконання програми педагогічної практики. При цьому виконати одне із завдань викладача – забезпечення умов для формування в студента системи професійно необхідних знань, умінь, навичок з об'єктивною оцінкою якості зазначеного процесу з допомогою наведеного інструментарію вкрай важко, оскільки зазначена процедура обліку має приблизний характер, а її результати стають залежними від чесності студента під час проходження різних форм контролю. У зв'язку із цим виникає об'єктивна потреба в налагодженні процесу формування об'єктивних оцінних суджень студентів про власну готовність до професійної педагогічної діяльності.

Окреслена проблема в розрізі визначення фактичного стану професійної підготовки студентів у контексті технологічної підготовки підсилюється принципово різними позиціями суб'єктів педагогічної взаємодії в процесі контролю та оцінювання якості підготовки. Виходячи з визначених у ході нашого дослідження ознак технологічної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу (сукупність методологічних знань про особливості організації навчального процесу, виходячи з уявлення про нього як про цілісну систему; знання про історію еволюції наукових теорій, що пояснювали та прогнозували перспективи розвитку освітніх систем і на цій основі моделювали нові педагогічні підходи, авторські технології тощо; уміння користуватись методологією системного підходу в процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та упровадження відомих освітніх технологій одночасно з розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; уміння комбінувати проникні елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті), маємо констатувати, що така оцінка потенційно є неоднозначною. Традиційні засоби діагностики якості підготовки фахівця дають можливість оцінити накопичений фактологічний обсяг теоретичних знань, а з наведених характеристик технологічної підготовки лише частина може бути об'єктивно оціненою під час іспиту. Решта стосується накопичених умінь, сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності, тому може бути оціненою безпосередньо в ході виконання практичних завдань за їх результатами.

Проблема контролю якості підготовки є ключовим елементом в організації навчання в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Враховуючи викладені положення, слід підкреслити, що зазначений процес має перетворитись, передусім, на діагностування як процес виявлення якості продукту, що має на меті виявлення відповідності реального рівня професійної підготовки фахівців очікуваному. При цьому критерії оцінювання слід визначати, виходячи суто з характеристичних ознак, що утворюють модель підготовки випускника.

Функціональна валідність запропонованих на різних етапах навчання контрольних заходів повинна ґрунтуватись на відповідності змісту процедури контролю конкретизованим знанням чи вмінням, на виявлення яких спрямована процедура контролю. Принциповою відмінністю нового підходу має стати відмова від типових традиційних, коли помилкою стає підміна поняття оцінювання вмінь та навичок оцінювання теоретичних знань. Зазначена типова помилка виникає щоразу, коли під час оцінювання ступеня опанування програми навчальної дисципліни, що, крім накопичення знань передбачає формування вміння застосовувати отримані знання в типових та нових умовах, процедура контролю базується лише на виявленні й оцінюванні накопичених фактологічних знань без активної практичної

діяльності студента щодо застосування їх у типових умовах. У цьому випадку зміст процедури контролю не відповідає суті якості, що діагностується, а тому її результати не відображають реального стану підготовки випускника.

У ході проведеного дослідження з'ясовано, що змістова валідність методів контролю якості підготовки фахівців є актуальним питанням, вивченню якого слід приділяти увагу під час організації ефективної підготовки фахівців. Оскільки забезпечення технологічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає гарантування конкретизованих результатів, то їх фіксація повинна набути систематичного й об'єктивного характеру. У зв'язку із цим виникає кілька об'єктивних суперечностей, що потребують нових педагогічних рішень.

По-перше, мета та завдання вивчення окремої навчальної дисципліни мають бути співвіднесені із завданнями професійної підготовки. Це вкаже на місце та роль окремого змістовного модуля в структурно-логічній схемі й допоможе з визначенням методів фіксації результатів. У разі загальної спрямованості навчальної дисципліни на інформування в певній науковій галузі традиційні підходи до контролю якості засвоєння інформації виявляються адекватними меті та завданням змістовного модуля. Професійно-практично орієнтовані змістовні модулі у структурі підготовки фахівця потребують інших підходів щодо оцінювання якості проходження студентом відповідного етапу навчання.

По-друге, на рівні засвоєння змісту навчального предмета призначенням методів контролю є об'єктивне встановлення ступеня відповідності набутих знань та вмінь зазначеним у навчальній програмі. Результати контролю за успішністю оволодіння теоретичними знаннями та набуттям практичних умінь є об'єктивними на момент діагностування й не можуть бути використаними для екстраполяції зазначених показників. Водночас розуміння нами суті технологічної підготовки передбачає, насамперед, її постійну підтримку на рівні сучасних вимог упродовж усього терміну професійної педагогічної діяльності. Традиційні засоби діагностики дають змогу ситуативно на момент випуску з вищого педагогічного навчального закладу робити оцінки стану технологічної підготовки студента, але не дають прогнозів у віддаленій перспективі. Відтак, необхідно пропонувати нові підходи щодо оцінювання стану технологічної підготовки, що буде пролонгованим у часі, виходячи з об'єктивних термінів виконання педагогічним працівником свої професійних функцій.

Аналіз виділених суперечностей вказує на доцільність створити прецедент уведення до системи уніфікованих форм поточного та підсумкового контролю додаткової гнучкої, адаптивної системи накопичення інформації про стан технологічної підготовки випускника. Передусім, ідеться про упровадження педагогічно керованих процесів забезпечення готовності до професійної діяльності на основі самостійної фіксації власних досягнень з одночасною оцінкою динаміки формування відповідних умінь. У контексті цієї про-

блематики нам видається продуктивним підхід, що міститься в Міждержавному стандарті системи менеджменту якості “Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011” [3].

Пропонований стандартом “ISO 9001:2011” підхід до керівництва контролем якості у своїх загальних принципах відповідає методології системного підходу, а тому є близьким до наших дослідницьких позицій. Він вказує, що, крім першого кроку (виділення структурних компонентів педагогічної системи), слід реалізувати наступний, що передбачатиме створення умов для самостійного функціонування педагогічної системи за принципами, що викладені в теорії цілісних систем. Відповідно до цих підходів система має отримати механізми самокерування, що й забезпечують стабільний конкретизований результат функціонування. В умовах реалізації педагогічної системи вимоги стандартів “ISO 9001:2011” є доречними й необхідними для впровадження, оскільки передбачають постійний контроль якості продуктів одночасно з моніторингом вимог з боку споживача до їхньої якості. У разі підвищення рівня вимог організована за вимогами “ISO 9001:2011” система менеджменту якості справляє коригувальний вплив з метою забезпечення відповідності якості результатів функціонування педагогічної системи до очікуваних з боку суспільства результатів.

На наш погляд, поданий у стандарті ISO 9001:2011 “процесний підхід” має отримати ефективні механізми упровадження відповідно до сформульованих у ході нашого дослідження вимог підтримки належного рівня професійної підготовки упродовж життя. Виходячи з того, що студент як компонент педагогічної системи традиційно розглядався як об’єкт впливу, а як випускник опиняється за межами педагогічної системи, ми вважаємо, що вимоги стандарту “ISO 9001:2011” можуть бути реалізованими за умов переведення функції контролю та коригування результату на суб’єкта, яким є студент вищого педагогічного навчального закладу. Відтак, до функцій, що мають бути виконаними студентами, згідно із цим підходом, належатимуть контроль та оцінювання наявного стану його технологічної підготовки, її відповідність сучасним реаліям. Таким чином можна забезпечити виконання таких завдань, як: об’єктивний контроль за поточним станом технологічної підготовки в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також контроль за станом технологічної підготовки упродовж всього терміну професійної педагогічної діяльності та його коригування (після закінчення вищого педагогічного навчального закладу).

Питання оцінювання та самооцінювання навчальних досягнень дедалі частіше визначаються науковцями як ключові передумови ефективного перебігу освітнього процесу. Забезпечення перманентного самооцінювання є одним із ключових питань забезпечення якості професійної педагогічної підготовки, що передує наступному логічному етапу – моніторинговій діяльності. Ми вважаємо, що ефективною умовою для забезпечення сталого контролю та своєчасного коригування якості технологічної підготовки є

опанування студентом способами моніторингу результатів своєї професійної педагогічної підготовки в контексті її технологічного аспекту.

Поняття моніторингу ми розглядаємо з позиції таких науковців, як Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полєв [2], які визначають його як систему накопичення, збереження, опрацювання й подальшої презентації інформації про стан функціонування педагогічної системи. Це дає можливість забезпечити перманентний контроль за її функціонуванням та прогнозувати напрями подальшого розвитку.

Визначення необхідною умовою організації технологічної підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу опанування способами моніторингової діяльності базувалось також на результатах відповідних досліджень функцій педагогічного моніторингу, серед яких В. Мусіна виділила інформаційну (збір необхідної інформації про динаміку навчальних досягнень, а також про різні аспекти організації навчального процесу), організаційну (забезпечення високого рівня активності суб'єктів навчального процесу); контрольну (забезпечення відстеження проміжних результатів та здійснення їх порівняння із запланованими), оцінювальну (проведення систематичного якісного й кількісного оцінювання навчальних досягнень), аналітичну (здійснення систематичного аналізу та узагальнення з наступним інтерпретуванням отриманих даних), мотиваційну (стимулювання суб'єктів освітнього процесу до підвищення ефективності своєї діяльності, саморозвитку тощо), коригувальну (внесення потрібних коректив з метою покращення педагогічної взаємодії), прогностичну (забезпечення особистого розвитку на основі орієнтації на "зону ближнього розвитку") [4, с. 33–38].

Схожу класифікацію функцій педагогічного моніторингу пропонує Т. Строкова: інформаційна, аналітико-оціночна, стимулювально-мотиваційна, контрольна, прогностична й коригувальна [5].

Визначені в згаданих педагогічних дослідженнях основні функції моніторингової діяльності в розрізі проблематики забезпечення високої якості професійної підготовки випускників засвідчують наявність значного потенціалу цього виду діяльності у вирішенні питання забезпечення сталої об'єктивної оцінки навчальних досягнень. Відтак, опанування студентом теорією й практикою моніторингу результатів своєї навчальної діяльності стане альтернативою традиційному протистоянню очікуваних та отриманих оцінок.

Виділення педагогічною умовою технологічної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу опанування способами моніторингової діяльності зумовлено також специфікою педагогічної діяльності. Практика роботи освітніх закладів неможлива без проведення різних видів та форм моніторингової діяльності. Залежно від визначених цілей і завдань учитель самостійно чи за ініціативою органів управління закладами освіти здійснює виховний, дидактичний, соціально-психологічний та управлінський моніторинг. Його результати стають підставою для прийняття виважених педагогічних рішень щодо організації педагогічного проце-

су, планування власної педагогічної діяльності на найближчу перспективу. Усе це вказує на необхідність оволодіння студентом вищого педагогічного навчального закладу способами моніторингової діяльності.

Близькими до наших дослідницьких позицій є сформульовані Ф. Аліпхановою [1] за результатами дослідження можливостей системно-оптимізаційного підходу до підготовки майбутніх учителів висновки, що моніторинг професійної підготовки майбутніх учителів сприяє забезпеченню доцільної динаміки їх особистісного зростання, ставлення до професії та прогнозованого результату. Одночасно із цим моніторинг сприяє корекції змістовно-технологічного забезпечення професійної підготовки.

У контексті нашого дослідження цінність становлять сформульовані на підставі аналізу отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи результатів висновки, що реалізація завдань моніторингу потребує його реалізації на внутрішньому та зовнішньому рівнях. На внутрішньому рівні моніторинг базується на таких критеріях: мотивація до оволодіння професією, задоволеність освітнім процесом, рівень самоосвітньої діяльності студентів, динаміка професійного особистісного зростання, попит на науково-практичні розробки студентів; на зовнішньому рівні: рівень конкурентоспроможності випускників, їх адаптаційні можливості в педагогічній сфері, прагнення до творчої самореалізації, подальшого професійного особистісного зростання [1, с. 13].

Аналіз запропонованого дворівневого моніторингу якості підготовки майбутніх учителів засвідчує, що забезпечення об'єктивного контролю якості підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів є можливим за умов двосторонньої моніторингової діяльності. Реалізація внутрішнього моніторингу має здійснюватись самим студентом упродовж усього терміну навчання, оскільки його готовність до виконання професійних обов'язків утворюють багато складових, серед яких є такі, що належать до мотиваційної сфери, особистого ставлення до педагогічної діяльності, відчуття готовності вирішувати непрогнозовані педагогічні ситуації. Водночас перелічені складові важко діагностуються й майже не піддаються зовнішнім формам моніторингу професійного зростання, оскільки він розрахований, передусім, на фіксацію ззовні зрозумілих та доступних для оцінювання показників.

У ході дослідження було встановлено, що оволодіння студентом способами моніторингової діяльності передбачає проходження таких послідовних етапів: ознайомлення з теоретичними питаннями щодо суті, цілей та завдань моніторингової діяльності; ознайомлення з методикою ведення моніторингової діяльності та набуття первинного досвіду під час проходження педагогічної практики; здійснення самомоніторингу професійного зростання.

Перша сходинка – ознайомлення з теоретичними питаннями щодо суті, цілей та завдань моніторингової діяльності – передбачає проведення системи тематичних занять, що змістовно окреслюють усі перелічені теоре-

тичні питання. В умовах вищого педагогічного навчального закладу немає потреби впроваджувати додаткові змістовні модулі у вигляді окремої самостійної навчальної дисципліни чи факультативу. Питання організації та проведення моніторингової діяльності лаконічно можуть бути викладені під час вивчення курсу “Педагогіка” в змістовному модулі “Основи науково-педагогічних досліджень”.

У ході дослідження ми виходили з переконань, що на цьому етапі слід ознайомити із суттю поняття “моніторинг”, його відмінністю від контролю, розкрити його характерні ознаки, структурні компоненти, визначити функції, принципи та завдання. Для кращого усвідомлення перелічених теоретичних понять, крім лекційного викладання матеріалу, доречно використовувати активні методи роботи з матеріалом, а саме: проведення семінарських занять у формі диспутів, розробку короткотривалих проектів у студентській групі. З метою формування цілісного уявлення про багатоаспектний характер моніторингової діяльності вчителя доречно використовувати потенціал ІНДЗ, визначаючи його завданням теоретико-прогностичну діяльність щодо вивчення складних ключових питань організації моніторингової діяльності.

Другою сходинкою нами визначено ознайомлення з методикою моніторингової діяльності під час проходження педагогічної практики. Цей етап є необхідним для набуття елементарних умінь організації та здійснення різних видів моніторингу, а тому до переліку її завдань доречно вносити окремим пунктом здійснення моніторингу навчальних досягнень спочатку окремого учня, а на наступному етапі – і класу в цілому. Цей етап оволодіння моніторинговою діяльністю має на меті привести у відповідність накопичений теоретичний (фактологічний) матеріал і систему педагогічних умінь. Специфіка моніторингової діяльності визначає об’єктивним критерієм володіння цим видом педагогічної діяльності, передусім, наявність практичних умінь. Оскільки вони є специфічними й значною мірою ґрунтуються на внутрішній готовності до виконання таких дій, то забезпечення практики їх виконання стає обов’язковим елементом на шляху до запланованого результату. Послідовне виконання моніторингових дій за складеним алгоритмом приводить до накопичення досвіду зазначеної діяльності, формування впевненості у своїх діях та отриманих під час дослідження результатів.

Третьою сходинкою в реалізації запропонованої педагогічної умови ми визначили здійснення моніторингу власного професійного зростання. Цей етап було обрано в результаті аналізу суті педагогічної професії, функціональних обов’язків педагога, специфіки організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі та об’єктивної потреби підвищення якості підготовки випускників, що в контексті нашого дослідження має реалізуватись у забезпеченні технологічної підготовки. Організовані таким способом самостійні дії студента щодо моніторингу власних досягнень, що здійснюються на підставі сформованій в уяві професіограми



вчителя, мають особисту цінність, оскільки мають у своїй основі наслідки реалізації мотиваційної функції моніторингу.

**Висновки.** Вирішення проблеми забезпечення професійної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу вказує на необхідність створення сприятливих умов для оволодіння студентом способами моніторингової діяльності. Наслідком очікується створення достатнього фундаменту для виконання випускником вищого педагогічного навчального закладу моніторингу власного стану технологічної підготовки упродовж життя.

#### **Список використаної літератури**

1. Алипханова Ф.Н. Системно-оптимизационный подход к профессиональной подготовке учителя гуманитарного профиля в вузе (на примере республики Дагестан) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 // Фатима Надирбековна Алипханова. – Москва, 2010. – 41 с.
2. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 3–9.
3. Межгосударственный стандарт системы менеджмента качества. Требования (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011 [Электронный документ]. – Режим доступа: [http://www.testexpert.ru/uploadedfiles/File/GOST\\_ISO\\_9001-2011\\_RUS.pdf](http://www.testexpert.ru/uploadedfiles/File/GOST_ISO_9001-2011_RUS.pdf).
4. Мусина В.Е. Педагогический мониторинг учебных достижений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Е. Мусина. – Белгород, 2009. – 196 с.
5. Строкова Т.А. Инновационные процессы в массовой школе (Анализ опыта инновационной деятельности тюменских школ) / Т.А. Строкова. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2001. – 190 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.08.2013.*

#### **Беляев С.Б. Формирование опыта мониторинговой деятельности студента**

*В статье рассматриваются вопросы формирования у студента опыта мониторинговой деятельности. Ключевой является идея связи между наличием умений осуществлять мониторинг своей профессиональной подготовки и ее соответствием объективным требованиям к выполнению профессиональных обязанностей.*

**Ключевые слова:** технологическая подготовка, мониторинг результатов, профессиональная подготовка.

#### **Belyaev S. Formation of experience of monitoring activity of the student**

*Increase of requirements to quality of preparation of graduates of the highest pedagogical educational institutions indicates the need of further searches of productive decisions. One of inconsistent aspects of system of vocational training still have traditional approach to an assessment of quality of preparation of the graduate.*

*Traditional diagnostic aids are directed on detection of quality of the theoretical knowledge accumulated by the student. At the same time professional pedagogical duties it is possible to judge its readiness for performance in case of an objective assessment of practical abilities. Existing approaches allow to make similar estimation only in case of a practical orientation of a course or during passing of student teaching. In this regard the perspective considers a question of introduction of practice of monitoring of a condition of vocational training of the student.*

*In article formation questions at the student of experience of monitoring activity are considered. The idea of communication between existence of abilities to carry out monitoring of the vocational training that its compliance to objective requirements to performance of professional duties is key. To this conclusion we came as a result of the analysis of results of*

*scientific and pedagogical researches in which monitoring functions are formulated. Their detailed analysis gave the chance to make the assumption that mastering by the student by ways of monitoring activity will allow to provide high quality of performance of professional duties throughout all term pedagogical to activity.*

*Mastering by ways of monitoring activity is represented to us in the form of three consecutive steps. We determined by the first formation at the student of the theoretical device of rather monitoring activity. At the second stage it is offered to enter into the program of student teaching of a task on implementation of monitoring of educational achievements of certain pupils and a class. The third stage the organization of monitoring of professional growth is represented. The special attention should be paid on questions of technological preparation which is responsible for a ready state of the student to use modern technologies in training.*

**Key words:** *technological preparation, monitoring of results, vocational training.*

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ – ОСНОВА ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

*У статті проаналізовано проблему формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Конкретизовано сутність, специфіку та функціональну структуру професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи.*

**Ключові слова:** імідж, професійний імідж, професійно-педагогічний імідж викладача вищої школи, професійний “Я-образ” педагога, професійно-педагогічна іміджологія.

З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи вищої освіти, окреслених у Законах України “Про освіту” і “Про вищу освіту” та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, одним із актуальних постає завдання щодо її інтеграції в європейський і світовий соціокультурний простір. У зв’язку з цим особливої значущості набуває проблема досягнення викладачами вищих навчальних закладів найвищих рівнів педагогічного професіоналізму, від конструктивного вирішення якої залежить прикінцевий результат у здійсненні розпочатих інноваційних перетворень у галузі професійного навчання й виховання нового покоління майбутніх фахівців для нашої країни.

При цьому, у зв’язку з бурхливим розвитком ринку і відповідної йому сфери освітніх послуг вищої школи, кардинальними змінами її організаційно-економічних та соціально-психологічних умов функціонування, основними критеріями педагогічного професіоналізму сучасного викладача вищого навчального закладу постають: ділова ініціатива, інноваційність мислення, комунікативна компетентність, здатність викликати симпатію, справляти сприятливе враження і позитивно впливати на оточення створювати обстановку психологічного комфорту та довіри. Як наслідок, професійно-педагогічний імідж викладача починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують високий соціальний престиж і успішність функціонування як національної системи вищої освіти в цілому, так і конкретного вищого навчального закладу. Це, у свою чергу, викликає необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх викладачів вищої школи до створення свого ефективного професійно-педагогічного іміджу.

Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи деякою мірою висвітлено науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов, С. Рубінштейн, А. Спіркін); особливості становлення “Я-концепції” особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (О. Бодальов, Л. Божович, Л. Вигот-

ський, Б. Ломов, Г. Щокін); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, І. Криксунова, А. Панасюк, Г. Почепцов, Е. Соловійов, М. Спіллейн, Е. Семпсон, В. Шепель, Д. Ягер); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебик, М. Вудкок, Ф. Генон, Ф. Кузін, Н. Скрипаченко, Е. Уткін, Д. Френсіс); формування педагогічного іміджу та “професійного образу Я” викладача вищої школи (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, В. Хороших, О. Чебикін, І. Чертикова); закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти (Г. Закорченняя, І. Зязюн, Я. Коломинський, Н. Кузьміна, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк, О. Цокур, Н. Шапошникова). Проте теоретичний аналіз наукової літератури та вузівської документації засвідчив, що, по-перше, оскільки інноваційна практика функціонування ринку освітніх послуг на рівні вищої школи значно випереджає розвиток наукової теорії управління ним, то кваліфікаційні вимоги до випускників магістратури, які здебільшого визначають її цілі, зміст і форми організації, до теперішнього часу не передбачають оволодіння ними діяльністю щодо створення свого позитивного професійно-педагогічного іміджу. По-друге, сама проблема формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи дотепер не стала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження і, по суті, в межах теорії і методики професійної освіти ще не знайшла свого належного теоретичного обґрунтування і відповідного методичного забезпечення.

**Мета статті** – проаналізувати проблему формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що останніми роками нове поняття “імідж” стало надзвичайно популярним у вітчизняному лексиконі, витіснивши при перекладі з англійської мови цілу низку його синонімів українською і російською мовами. Причому в масовій свідомості і в науковій літературі стали вже звичними такі висловлювання, як “імідж організації”, “імідж проекту”, “імідж ділової людини”, “професійний імідж”, “імідж особистості професіонала” тощо. З’явилося чимало спеціалістів з формування будь-якого “ефективного іміджу” – іміджмейкерів. Побачили світ, хоч і в обмеженій кількості, публікації з проблеми іміджу. Заявлені нові науки, що досліджують сутність і особливості формування позитивного іміджу, – іміджологія і “паблік рилейшнз”.

Суттєво, що в розумінні іміджу не склалося до сьогодні несуперечливої теоретичної концепції, внаслідок чого в науковій літературі співіснують його різноманітні визначення. Основними з них є такі. Імідж – це надзвичайно яскраво емоційно забарвлений образ чогось або когось, який склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, йому характерні значні регуляторні властивості (Л. Браун). Імідж – це особливий психічний образ, який сильно й певним чином впливає на емоції, поведінку та відно-

сини особистості чи соціальної групи (Г. Почепцов). Імідж – це маніпулятивний, привабливий, легко трактований психічний образ, що виникає при адекватному сприйнятті чогось або когось, впливає на емоційну сферу людини й подекуди на її підсвідомість, а через них – на пояснювальні механізми свідомості й поведінки, вибір людини (В. Шепель, Е. Уткін).

Іміджу як спеціально сконструйованому, маніпулятивному, але все ж особливому психічному образу, що має характер стереотипу, притаманні такі загальні характеристики. Імідж як ідеальний об'єкт, що виникає в масовій свідомості, не підлягає прямому виміру, оцінити який можливо лише за характером ставлення людей, що виявляється у спілкуванні, діяльності, виборі. Імідж як ідеальне утворення є нестійким феноменом, який вимагає постійного “підкріплення” рекламою і різноманітними цільовими суспільними акціями. Імідж як стереотип містить обмежену кількість компонентів, складність конструкції якого тільки заважає його сприйняттю і визначає неоднозначне ставлення до нього. Імідж викликає сильний емоційний відгук, що впливає з його визначення. Імідж як певною мірою образ ілюзорний є і реалістичним, оскільки очевидні прикраси достоїнств знижують довіру і симпатії до нього. Імідж є образом прагматичним, тобто зорієнтованим на обмежене коло завдань, що відповідають цілям особистості фахівця, організації чи особливостям певної ситуації її розвитку. Іміджу як образу цілісному й несуперечливому, що відповідає однозначним узагальненим уявленням, властива варіабельність, оскільки через динамічність ситуації його трансляції та необхідність внесення коректив є неприйнятною абсолютна жорстка й незмінна його конструкція.

Залежно від базисних підстав, що передбачають схожість і відмінності, правомірно виділити такі типології іміджу. З урахуванням критерію спрямованості прояву імідж буває зовнішнім і внутрішнім. За критерієм емоційного забарвлення імідж диференціюється на позитивний і негативний. З урахуванням критерію цільової установки імідж буває природним і штучним. За критерієм рівня раціональності сприйняття імідж виявляє себе як когнітивний образ, який дає “суху” спеціальну інформацію, зорієнтований головним чином на вузьких спеціалістів і людей обізнаних, та емоційний, чуттєвий, орієнтований на широку аудиторію, який може викликати сильний емоційний відгук. Згідно з критерієм змістового наповнення, відповідності його специфіці конкретної діяльності, виокремлюють: імідж керівника та його команди; імідж організації; політичний імідж; імідж території (країни, регіону, міста); імідж ідеї, проекту; професійний імідж спеціаліста; особистісний імідж людини. При цьому очевидно, що кожний з цих типів іміджів має свою психологічну специфіку, яка й визначає особливості його формування в кожному конкретному випадку.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що, по-перше, в ній більш популярним є поняття “професійний “образ Я” викладача вищого навчального закладу”, ніж “професійно-педагогічний імідж”, а по-друге, ці поняття відбивають різноманітні феномени, зберігаючи свою особливу специфіку. Головна відмінність профе-

сійно-педагогічного іміджу як особливого психічного образу полягає в тому, що його дія спрямована не стільки на відображення об'єктивних характеристик викладача вищої школи, скільки на формування саме позитивного ставлення до них. Дія професійно-педагогічного іміджу заснована на сильному емоційному враженні, щоб за рахунок позитивного ставлення і певного зниження механізмів свідомого контролю викликати довіру, високі оцінки і впевнений вибір студентів. Професійно-педагогічний імідж як образ, насамперед, маніпулятивний, що дає ілюзію більшої привабливості необхідних якостей і властивостей при адекватному сприйнятті особистості конкретного викладача, відрізняється від феноменів репутації та престижу, які, як категорії розсудливі, фіксують відносини, що виникають унаслідок усвідомленого вибору й раціонального аргументованого порівняння.

Зазначимо, що в розумінні сутності й функціональної структури іміджу педагога в цілому і професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи зокрема, дотепер не склалось якоїсь обґрунтованої теоретичної концепції. Через це його трактують по-різному (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, Н. Скрипаченко, І. Чертикова). У нашому дослідженні під професійно-педагогічним іміджем розуміємо емоційно забарвлений психічний образ, який склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, що легко трактується, йому притаманні значні регуляторні властивості, він відчутно впливає на пояснювальні механізми свідомості, поведінки й вибір іншої людини як учасника і споживача сфери освітніх послуг. Сутність професійно-педагогічного іміджу як особливого психічного образу ми вбачаємо в тому, що його дія спрямована не стільки на відображення об'єктивних характеристик викладача вищої школи, скільки на формування саме позитивного ставлення до них учасників навчально-виховного процесу, тобто споживачів сфери освітніх послуг. Дія професійно-педагогічного іміджу, насамперед, заснована на сильному емоційному враженні з тим, щоб за рахунок ілюзії більшої привабливості необхідних якостей і властивостей викладача вищої школи при адекватному його сприйнятті, позитивного ставлення до нього й деякого зниження механізмів свідомого контролю викликати довіру, високі оцінки й упевнений вибір студентів як споживачів сфери освітніх послуг. Як наслідок, у сучасній ситуації соціокультурного розвитку ринку освітніх послуг професійно-педагогічний імідж викладача як менеджера навчально-пізнавального процесу набуває властивості одного з основних ресурсів національної системи вищої освіти в цілому і конкретного вищого навчального закладу, зокрема.

Вивчення практики функціонування вітчизняної вищої школи переконаливо засвідчило, що, з одного боку, нове покоління основних учасників її навчально-виховного процесу чітко зорієнтовано на імідж, значущість якого сьогодні явно зростає. З іншого – через недостатню сформованість і розвиток вітчизняного ринку освітніх послуг феномени іміджу вищого навчального закладу і професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи, хоч і “заявили” про своє існування, але до теперішнього часу не повною мірою виявляють своє істинне призначення.

Очевидно, що професійно-педагогічний імідж викладача вищого навчального закладу має диференційовані оцінки як на візуальному рівні, так і на рівні психологічних характеристик особистості. При цьому уявлення про зовнішні і внутрішні складові іміджу викладача універсальні і схожі у студентів та магістрантів різних спеціальностей, віку, статі і регіональних особливостей. Зовнішній вигляд як обов'язкова складова професійно-педагогічного іміджу викладача вищого навчального закладу є сукупністю семіотичних знаків, що впливають на оцінювання викладачів і припис їм суворо визначених психологічних характеристик. Уявлення про зовнішній імідж викладача, якого високо цінують, містить відкриту кінетику, стандартні дані габітусу та ділову стилістику соціального оформлення, що відбивають його певні психологічні характеристики у вигляді прояву комфортного спілкування, загальної енергійності, активності та сили.

**Висновки.** Дослідження було спрямовано на формування позитивного професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи; визначено педагогічні умови, розроблено й експериментально апробовано технологію, спрямовану на формування їхнього позитивного професійно-педагогічного іміджу. Результати дослідження не вичерпують усіх аспектів цієї проблеми. Перспективи її подальшого дослідження ми пов'язуємо з комплексним вивченням закономірностей формування ефективної професійної кар'єри науково-педагогічних кадрів.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–50.
3. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знаний и вера / Б. С Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49–58.
4. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Харків : Гриф, 2003. – С. 37–95.
5. Закон України “Про освіту” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 32.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – 24 квіт.–1 трав.(№ 26). – С. 2–4.

*Стаття надійшла до редакції 16.07.2013.*

#### **Бондаренко В.В. Формирование профессионально-педагогического имиджа будущих преподавателей высшей школы – основа положительного имиджа будущих специалистов**

*В статье проанализирована проблема формирования профессионально-педагогического имиджа будущих преподавателей высшей школы. Конкретизированы сущность, специфика и функциональная структура профессионально-педагогического имиджа преподавателя высшей школы.*

**Ключевые слова:** *имидж, профессиональный имидж, профессионально-педагогический имидж преподавателя высшей школы, профессиональный “Я-образ” педагога, профессионально-педагогическая имиджелогия.*

**Bondarenko V. Formation of Professional Education of the image of the future high school teachers basis of a positive image of the future professionals**

*The article is devoted to the scientific and theoretical understanding of the problem of formation of the image of vocational teacher of future teachers in higher education.*

*Highlights of the research positions of foreign and domestic scholars, relevant to the understanding of the nature and specificity of the phenomenon of “image”, discovered and proved the essence of the image of a professional identity, summed up the experience of experts-image-makers on ways and means of creating and shaping.*

*In the understanding of the image of the personality of professional scientists based on the fact that it is formed in the public mind, and having the character of the stereotype image of the highly emotionally charged, has more regulatory properties. Image - this particular mental image, strong and definitely influence emotions, behavior and relationships of personality or social group. The image of a professional identity as a specially designed, manipulative, but still special mental image of having a character stereotype has such characteristics in common. The image of being an ideal object that arise in the public mind, is not subject to direct measurement, to assess which is possible only on the relations of people, manifested in communication activities, choices. Image as the ideal education is an unstable phenomenon. The image should cause a strong emotional response and to be pragmatic, that is, focused on a limited range of tasks must be complete and consistent, unambiguous generalizations relevant views, and have the property of variability.*

*The present state of research problems of the dialectic of concepts “professional pedagogical image” – “self-image” of a high school teacher in the psychological-pedagogical science, analyzed and summarized the best practices of higher education teachers on how to create your own professional and positive image of the teacher, grounded pedagogical conditions its formation at undergraduates.*

*The essence of vocational teacher’s image as a particular mental image we see is that its action is directed not so much a reflection on the objective characteristics of a high school teacher, as it is the formation of positive attitudes towards members of the educational process, ie consumer sphere of educational services.*

**Key words:** *image, professional image, professional image of teaching high school teacher, professional “image” of the teacher, professional teacher imageology.*



## ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІДБОРУ СТУДЕНТІВ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АНГЛІЇ

У статті з'ясовано критерії та особливості відбору студентів до вищих навчальних закладів Англії, зокрема доведено, що провідним критерієм відбору до вищих навчальних закладів є результати стандартизованих тестувань, які в елітних навчальних закладах можуть доповнюватися іншими випробуваннями.

**Ключові слова:** система освіти, відбір студентів, вищий навчальний заклад, міжнародний досвід.

Великобританія – одна із найрозвиненіших країн світу з глибокими традиціями в галузі освіти. Потужною основою Великобританії є Англія, яка відома на весь світ здобутками в економічній, політичній та освітній сферах. Саме ця країна є батьківщиною знаних на увесь світ університетів – Оксфорду та Кембриджу, які є постійними лідерами у світових рейтингах вищих навчальних закладів. Ураховуючи відносну молодість системи зовнішнього незалежного оцінювання в Україні, а також значний досвід Англії щодо організації та проведення національних стандартизованих тестувань, точність і логічність процедур вступу до вищих навчальних закладів цієї країни, можна стверджувати про високу значущість вивчення особливостей системи вступу до вищих навчальних закладів Англії.

**Мета статті** – проаналізувати процедурні питання вступу, а також досвід використання результатів національних стандартизованих тестувань для вступу до вищих навчальних закладів в Англії.

Для розуміння системи вступу до вищих навчальних закладів слід звернутися до загальних питань освіти в Англії. Відповідно до Закону про освіту (трудова практика) 1973 р. обов'язковою для англійців є освіта до 16 років [2]. Існує два сектори освіти – державний (безкоштовний) і приватний (платний). У країні працює більше 3117 загальноосвітніх навчальних закладів, 91 університет і 133 коледжі вищої освіти [1].

Навчання у загальноосвітніх закладах розподіляється на ключові етапи. Деякі з цих етапів завершуються складанням стандартизованих тестувань. Наприклад, після другого ключового етапу (вік дітей 11–12 років) учень із батьками вирішує, залишатися у звичайній школі чи переходити до престижної. Для вступу до престижного вищого навчального закладу учень має скласти спеціальні іспити під назвою: “11 плюс”. Четвертий ключовий етап навчання є визначальним для учня, оскільки він знаменується завершенням загальноосвітнього навчального закладу. Для отримання атестату всі учні мають скласти один з двох іспитів: GCSE (General Certificate of Secondary Education) – іспит для отримання загального сертифіката про середню освіту або GNVQ (General National Vocational Quali-

fication) – екзамен для отримання національного свідоцтва про професійну кваліфікацію [2].

Успішне складання екзаменів GCSE є обов'язковою вимогою для отримання учнем атестату зрілості. Ці екзамени пропонуються з багатьох предметів, проте є й обов'язкові, серед них: англійська мова, математика та природничі науки. Ці екзамени є стандартизованими і проводяться лише сертифікованими організаціями. Окремо слід зауважити, що в екзаменах є поріг склав/не склав". Учні, які не подолали поріг з обов'язкових предметів, не можуть отримати атестат і мають повторно скласти екзамени після посиленої підготовки.

Після закінчення обов'язкової освіти (ключовий етап навчання 4) учні можуть або піти працювати, або продовжити навчання на дворічних курсах поглибленого вивчення провідних дисциплін (ключовий етап навчання 5, A-level), які також завершуються складанням стандартизованих екзаменів (GCE, A-level). Для того, щоб вступити на поглиблені курси, абітурієнти мають подати результати екзаменів GCSE, при цьому для поглибленого вивчення більшості дисциплін слід подати лише відмінні або добрі оцінки GCSE.

Проаналізуємо тестування GCE, A-level – тестування для отримання сертифіката про загальну освіту поглибленого рівня, для цього з'ясуємо структуру цих екзаменів.

GCE, A-level складається з рівня AS (1 рік) та рівня A2 (1 рік). Кожен з них становить 50% від загальної оцінки. Перший рівень – AS – можна завершити складанням кваліфікаційних екзаменів або продовжити навчання на рівні A2, який забезпечує поглиблення знань, отриманих під час навчання на рівні AS. Якщо учень вирішує продовжити навчання, він складає екзамени також і рівня A2.

Поглиблені курси пропонуються з багатьох предметів, зокрема різних іноземних мов, статистики дизайну та ін. Учень самостійно обирає перелік і кількість предметів, які він буде вивчати. Зазвичай, учні вивчають 4 предмети на першому рівні і 3 – на другому. Вибір предметів відповідає обраній учнем спеціальності й вимогам університету, в який учень прагне вступити після завершення навчання.

Оцінювання тестувань поєднує нормоорієнтований і критеріальний підходи. Предметна комісія з кожної дисципліни визначає пороги відмінної та непрохідної оцінки, а потім рейтинговим методом вибудовується таблиця відповідності між балами учасника тестування та його оцінкою.

Перший рівень поглибленого курсу (AS, Advanced Subsidiary) було запропоновано у вересні 2000 р. і вперше застосовано у серпні 2001 р. До цього моменту поглиблений курс не розподілявся на два етапи. Перший рівень на сьогодні використовується для поглиблення випускниками власних знань та умінь з певних навчальних предметів, уточнення власних професійних інтересів, а також для перевірки рівня засвоєння програмових знань й умінь відповідних дисциплін і розуміння ними загальних ідей, взаємозв'язків між ними тощо.

Більшість курсів поглибленого рівня модульні. Кожен з рівнів (AS та A2) складається з трьох модулів, після завершення кожного з них відбувається процедура оцінювання. Для отримання повного сертифіката A-Level необхідно пройти 6 змістовних частин, за кожною з яких можна отримати 16,7% від загального бала за курс. Оскільки рівень AS є лише половиною загального курсу, його завершення вимагає складання трьох частин курсу (33,3%). Деякі вищі навчальні заклади використовують сертифікат рівня AS для вступу і не вимагають від абітурієнтів продовження навчання на рівні A2. Така відмінність вимог до вступників зумовлена значною увагою до типу й рівня навчального закладу. Престижні вищі ставлять до вступників більш високі вимоги.

Процедура і зміст тестування для отримання сертифіката GCE, A-level є стандартизованими. Тестування для громадян Великобританії мають право проводити п'ять організацій: AQA, OCR, Edexcel, WJEC, CCEA. Існує також організація CIE, яка надає послуги тестування іноземцям. Організації OCR та CIE є частинами однієї з провідних організацій у галузі освітніх вимірювань Cambridge Assessment. Процедура тестування не обов'язково відбувається одночасно по всій країні. Різні центри оцінювання адмініструють тестування по-різному. У деяких центрах оцінювання може відбуватися під час навчального року, в деяких – наприкінці, а в інших – після закінчення дворічної програми поглибленого курсу. У тестах наявні завдання різних форматів, а саме: вибір варіанта відповіді, надання короткої й розгорнутої відповіді. Найбільш поширеним форматом є надання короткої або розгорнутої відповіді.

Вищі навчальні заклади в Англії є значною мірою автономними, проте процедура вступу до них достатньо стандартизована. У 1996 р. у Великобританії було створено організацію UCAS (the Universities and Colleges Admissions Service), її основним завданням є надання послуг абітурієнтам при вступі до вищих навчальних закладів [4]. Майже всі вищі навчальні заклади користуються послугами UCAS.

Для подання документів для вступу абітурієнти мають заповнити відповідну форму на сайті організації UCAS або у школі. У цій формі вступники вказують детальну інформацію про себе, назви курсів, які б вони хотіли прослухати. Особливе місце у заповненні документів на вступ посідає написання мотиваційного есе, в якому вступник підтверджує свою зацікавленість в обраних курсах, показує високий рівень власної вмотивованості до навчання, особистісні якості, необхідні для навчання у вищій, тощо. Університети отримують заявки від абітурієнтів, детально їх аналізують, і на основі цього аналізу члени вступної комісії університету вирішують, кого з абітурієнтів слід запросити на співбесіду. Слід зазначити, що подання заявок до більшості університетів закінчується у середині січня поточного року, а остаточне підтвердження вступу абітурієнта до вищого навчального закладу можна отримати лише в серпні, коли повідомляються результати екзаменів A-level. Варто також наголосити, що саме результати стандарти-

зованих екзаменів є найзначнішим критерієм вступу до вищих навчальних закладів.

Як уже зазначалося, вищі навчальні заклади Англії мають достатньо високий рівень автономності, тому узагальнити положення про вступ до всіх вищих навчальних закладів видається неможливим. Для більш детального ознайомлення із системою вступу до вищів звернемося до реальної практики деяких з них.

Найбільш визнаними вищими навчальними закладами Англії є Оксфорд і Кембридж. Названі університети постійно входять до переліку найкращих за різними міжнародними рейтингами. Вступ до цих навчальних закладів вимагає від абітурієнтів дуже високих академічних показників і особистих якостей. Подання заявок для вступу до Оксфорду та Кембриджу також відбувається через систему UCAS, проте завершується уже 15 жовтня (майже за рік до початку занять). Цікавим є той факт, що в один і той самий академічний рік можна подавати документи лише до одного з цих елітних навчальних закладів [6].

Проаналізуємо дані вступу до Оксфорду у 2010 р. На сьогодні в Оксфорді навчається понад 21 000 студентів [6]. За статистичними даними, у 2010 р. для вступу в Оксфорд подали заявки понад 17 000 осіб, серед них близько 10 000 були запрошені на очне інтерв'ю, і лише 3000 вступили до університету. Серед усіх абітурієнтів, які подавали заявки для вступу до Оксфорду і склали екзамен A-level, 98,6% осіб отримали оцінку A або A\* з трьох предметів.

Вимоги для вступу абітурієнта до Оксфорду різняться залежно від курсу, який він обрав, проте загальною вимогою є отримання високих оцінок на екзаменах A-level або на еквівалентних екзаменах (Advanced Highers – еквівалент A-level у Шотландії, або International Baccalaureate Diploma – міжнародний диплом бакалавра). Більшість громадян Англії складають саме A-level, тому розглянемо вимоги до вступників саме в розрізі цих екзаменів.

Для вступу на більшість курсів Оксфорду необхідно скласти не менше ніж три екзамен A-level і отримати на них оцінки A (відмінно) або A\* (відмінно з плюсом – найвища можлива оцінка на екзаменах), вступ на деякі спеціальності також вимагає складання додаткового екзамену або написання наукової роботи. Наприклад, для вступу на спеціальність “Класична археологія та стародавня історія” абітурієнт має скласти три екзамен A-level із оцінками не менше A з кожного з них. Для вступу на спеціальність “Математика” абітурієнт має скласти три екзамен A-level, серед яких екзамен з математики і з поглибленого курсу математики, і отримати оцінки A\* з цих математичних предметів, і A з третього предмета. Окрім цього, вступникові також необхідно скласти тест здатностей з математики “Aptitude test in Mathematics”.

Як уже зазначалося, вимоги до вступу в Оксфорд можуть відрізнятися залежно від спеціальності, так, наприклад, на деякі спеціальності (психо-

логія, менеджмент, філософія та ін.) вступники, окрім зазначених випробувань, мають також скласти Thinking Skills Assessment Oxford (тест оцінювання умінь аналітичного мислення). Цей тест спрямований на перевірку здатності до аналітичного мислення, а також здатності абітурієнта до логічного формулювання й упорядкування власних ідей, їх подання у письмовій формі.

Суворі вимоги до абітурієнтів не зменшують популярності цього вищого навчального закладу, проте багато в чому забезпечують якість контингенту студентів вишу.

Кембридж постійно конкурує з Оксфордом і також визначається значними здобутками в галузі вищої освіти [5]. Так, у 2010 і 2011 р. він посів перше місце в Міжнародному рейтингу вищих навчальних закладів [3]. Вимоги до вступників Кембриджу такі ж високі, як і до вступників Оксфорду. Під час аналізу заяви абітурієнта найбільшу увагу приділяють результатам екзаменів (GCSE, A-level). Як і в Оксфорді, вступники мають скласти не менше ніж три екзамени A-level і отримати результати не менше ніж А. Аналізують також поточні оцінки вступника, результати письмової роботи (для вступу на деякі спеціальності вимагають написання наукової роботи), результати додаткових тестів та інтерв'ю.

Вступ до університету є дуже конкурентним, так, у 2006 р. 5228 вступників, які отримали на трьох екзаменах A-level оцінки А, не змогли вступити до Кембриджу (це 63% від загальної кількості абітурієнтів, не прийнятих до університету). Для незначної кількості абітурієнтів, які показують надзвичайні досягнення у певній галузі науки, може бути зроблений виняток. Їм необхідно буде подати результати не трьох екзаменів A-level, а двох. Для вступу на курс "Математика", окрім відмінних оцінок з екзаменів A-level, необхідно скласти тести STEP (Sixth Term Examination Papers, екзаменаці завдання шостого семестру), які розробляє та адмініструє організація Cambridge Assessment. Деякі інші університети, такі як Варвікський Університет (University of Warwick), також приймають результати цих тестувань. Результати тестів STEP використовуються як доповнення до існуючих результатів екзаменів, що зазвичай не здатні продиференціювати сильних кандидатів.

Взагалі тестування STEP з математики виконує три основні завдання: по-перше, воно виступає як поріг, подолати який можуть тільки найкращі вступники; по-друге, зміст завдань тестування і форма їх подання відповідають стилю викладання математики у вищих навчальних закладах, а отже, STEP дає змогу підготуватися до програми і стилю викладання математики у вишах; по-третє, завдання, пропоновані на тестування, достатньо складні, без спеціальної підготовки їх виконання неможливе, а отже, за допомогою тестування перевіряють умотивованість вступників. Зміст завдань тесту з математики будується на змісті поглибленого курсу математики (A-level).

Політика вступної компанії в Оксфорді й Кембриджі має на меті обрати студентів із найвищим інтелектуальним потенціалом, незалежно від їхнього

соціального стану, расової належності, віросповідання й фінансового забезпечення (громадяни Великобританії можуть отримати фінансову допомогу для навчання). Важливим є те, що одним з пунктів вступної кампанії Кембриджу є визнання “академічного критерію” (успіхів у навчанні) основним критерієм відбору. Університет відкрито заявляє, що жодна позанавчальна діяльність не здатна компенсувати нижчий навчальний потенціал.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначене, слід наголосити на значущості результатів національних стандартизованих тестувань для вступу до вищих навчальних закладів Англії. Звичайно, престижні виші, такі як Оксфорд і Кембридж, беруть до уваги не лише результати стандартизованих тестувань, а й результати додаткових тестів, письмових робіт тощо. Ці критерії вступу уможливають диференціацію найкращих абітурієнтів, які показали високі результати під час складання національних стандартизованих тестувань.

Заслуговує на увагу також автоматизована система вступу до вищих навчальних закладів, яка дає змогу не лише раціонально використати час абітурієнтів та приймальних комісій вищих навчальних закладів, а й максимізує прозорість і відкритість системи вступу.

#### **Список використаної літератури**

1. Department for Education [Електронний ресурс] // Головна сторінка Департаменту освіти Англії: [сайт] – Режим доступу: <http://www.education.gov.uk>. – (25.09.13). – Заголовок з екрану.
2. Education in England [Електронний ресурс] // Документи з питань освіти в Англії: [сайт] – Режим доступу: <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html#rep>. – (25.09.13). – Заголовок з екрану.
3. Top Universities [Електронний ресурс] // Рейтинг найкращих університетів світу за 2011 рік: [сайт] – Режим доступу: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011>. – (25.09.13). – Заголовок з екрану.
4. UCAS [Електронний ресурс] // Головна сторінка автоматизованої системи для вступу до вищих навчальних закладів Великобританії: [сайт] – Режим доступу: <http://www.ucas.com>. – (25.09.13). – Заголовок з екрану.
5. University of Cambridge [Електронний ресурс] // Головна сторінка університету Оксфорд у Великобританії: [сайт]. – Режим доступу: <http://www.cam.ac.uk/>. – (25.09.13). – Заголовок з екрану.
6. University of Oxford [Електронний ресурс] // Головна сторінка університету Оксфорд у Великобританії: [сайт]. – Режим доступу: [http://www.ox.ac.uk/about\\_the\\_university/introducing\\_oxford/oxford\\_faq/index.html](http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/oxford_faq/index.html). – (25.09.13). – Заголовок з екрану.

*Стаття надійшла до редакції 15.06.2013.*

---

#### **Вакуленко Т.С., Калашникова Л.М. Общие вопросы отбора студентов в высшие учебные заведения Англии**

*В статье исследованы критерии и особенности отбора студентов в высшие учебные заведения Англии. Доказано, что основным критерием отбора в вузы являются результаты стандартизированных тестов, которые в элитных учебных заведениях могут дополняться другими критериями.*

**Ключевые слова:** *система образования, отбор студентов, высшее учебное заведение, международный опыт.*

### **Vakulenko T., Kalashnikova L. The common questions of admissions process in higher educational institution of England**

*England is one of the leading countries in the world with well developed educational system. It is the motherland of two most famous universities in the world they are The Oxford University and The Cambridge University. The admissions system in England is mainly interesting for Ukrainian researches due to the relative youth of external evaluation in Ukraine, current problems in admissions system in our country and valuable experience of English educators in implementing external national standardized tests.*

*In order to have a comprehensive outline of the admissions system the general features of education in England have to be revised. Full-time education is compulsory for all children aged between 5 and 17. The levels of secondary education are divided into key stages some of which end up with external examinations. In order to succeed in graduation from school one must pass special examinations called the GCSEs. There are some core subjects obligatory for every student they are, for example English Language and Mathematics. Besides compulsory subjects there are more than 30 optional ones from which the students may choose.*

*Receiving General Certificate of Secondary Education is not enough for students to be admitted to higher educational institutions. Students should also take part in the 2-year extended program called the GCE, A-level. The number of A-level exams taken by students can vary. A typical route in the state sector (in which around 90% of students are educated) is to study four subjects at AS level and then drop down to three at A2 level, although some students continue with their fourth subject. Subjects are chosen with respect to the particular university requirements. Three is usually the minimum number of A-levels required for university entrance, with some universities specifying the need for a fourth AS subjects. As a rule only students with grades C and higher can be a part of an A-level program.*

*A-level examinations are administered through a series of examination boards. These are the 5 GCE Examining Groups and Boards. These were originally based on the major UK universities but have over the last 50 years merged into five very large organisations: AQA, OCR, Edexcel, WJEC and CCEA.*

*Top universities in Britain the Oxford and the Cambridge Universities also take the results of A-levels into consideration. But the number of students with excellent performance is so great that these universities have introduced additional criteria. For example, to apply to some departments students have to go do some extra exams (subject tests for Mathematicians and aptitude tests for psychologists) or take part in interviews. All of the extra criteria are important but the results of the A-levels are the key to admissions process. And if students do not succeed at the A-levels all the other criteria are not taken into account.*

*Admissions process in England is also interesting from the management perspective. In 1994 the new service named "The Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)" was introduced in Great Britain. Students who want to enter British universities pay a fee and then apply to the desired university through an online service. The admissions process is fully objective the criteria of all universities are known in advanced and posted on the corresponding web-sites.*

**Key words:** *education system, admissions process, higher educational institution, international experience.*

## ТЕХНОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИШУ

*Стаття присвячена розкриттю сутності та особливостей технології колективних творчих справ як засобу реалізації інтерактивної взаємодії в навчальному процесі вищої школи. На підставі аналізу “технологічного” та “ідеологічного” підходів обґрунтовано сутність технології КТС. Розкрито етапи технології КТС: колективне цілепокладання, колективне планування, колективна підготовка, проведення колективної справи, колективний аналіз; наведено сутність окремих технологій КТС.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології, технології колективних творчих справ.

Демократизація й гуманізація суспільства зумовили відповідні перетворення в організації як навчальної, так і виховної роботи у ВНЗ. У ній починає домінувати акцент на взаємодії викладачів та студентів, які, об'єднуючись задля загальної мети, формують відносини між собою на принципах співробітництва й співтворчості. Викладач орієнтується на позитивні якості студента, вірить у його творчі сили, намагаючись активізувати й розвинути їх. Цьому сприяють творчий підхід до студентів, гнучкість форм впливу на них, урізноманітнення змісту діяльності студентського колективу.

Питання ефективності навчання шляхом взаємодії, діалогу упродовж віків вважали фундаментальними, такими, що хвилювали людство. Перші дотики до цієї проблематики знаходимо у творах видатних філософів і мислителів Стародавньої Греції й Стародавнього Риму та багатьох інших. Так, Сократ змушував слухачів знаходити істину шляхом запитань і відповідей. Платон акцентував на доцільності ігор, бесід у процесі навчання. Саме вони заклали основи інтерактивного навчання, що дало змогу сучасним ученим простежити еволюцію пошуку найефективніших засобів організації навчальної діяльності. У період становлення суспільних та гуманітарних наук (XVII–XIX ст.) питання ефективності взаємодії як засобу навчання порушували такі мислителі й педагоги, як: Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї та ін. Їх ідеї було покладено в основу теорій групового навчання А. Белла та Дж. Ланкастера, Дальтон-плана (О. Паркхерст), систем Йєна-план (П. Петерсон) та ін.

Сучасні науковці (Н. Баліцька, О. Біда, Г. Волошина, М. Кларін, А. Мартинець, М. Перець, О. Пехота, Н. Побірченко, О. Пометун та ін.) акцентують увагу на сутності, специфіці, можливостях та організаційних засадах інтерактивного навчання. Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії в навчальному процесі є технологія колективних творчих справ.

**Мета статті** – розкрити можливості технології колективних творчих справ як засобу реалізації інтерактивної взаємодії в навчальному процесі вищого навчального закладу.



Інтерактивні технології навчання розглядаємо як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

Уміле послугування різноманітними інтерактивними технологіями під час організації навчального процесу у вищій школі, на думку М. Перець [1], О. Пометун [3], “знімає нервові напруження, дає змогу змінювати “звичні” форми діяльності, зосереджуватися на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги” [3, с. 58–59]. Крім того, дослідники акцентують на доцільності їх гармонійного поєднання з іншими активними та традиційними дидактичними технологіями.

Певною мірою узгоджується з упровадженням інтерактивних технологій навчання відома методика колективного творчого виховання (КТВ), створена російським педагогом Ігорем Івановим. Зародилась вона у 60-х рр. ХХ ст., коли стали формуватися виховні об’єднання дітей і дорослих, які називали себе комунарами. Тому її називають ще “методикою Іванова” або “комунарською”. До 1990-х рр. вона не набула поширення, бо авторитарна система керівництва суспільством у СРСР формувала соціальне замовлення на людину-виконавця, конформіста.

Відмінність комунарської методики від традиційної простежується за двома параметрами. Традиційна орієнтована на зовнішні аспекти, не приховує своєї виховної мети, завдань і прямого морального впливу. Методика КТС залучає до діяльності кожного учасника студентського колективу, орієнтуючись на спільне вироблення студентами та викладачами мети колективу, використовуючи одночасно різноманітні види виховного впливу, вирішує виховні завдання непомітно для студентів.

Перехід до системи колективного творчого виховання відбувається за одним із напрямів – “технологічним” чи “ідеологічним”.

Прибічники “технологічного” підходу обмежуються засвоєнням основних форм методики. Практика свідчить, що зміни технології виховного процесу підвищують інтерес студентів до спільної діяльності, розвивають їх активність. Але здебільшого це не сприяє формуванню нового ставлення до життя, яке є результатом змін не лише способів діяльності, а й характеру міжособистісних стосунків у колективі. Прибічники “ідеологічного” підходу впевнені, що достатньо захопити студентів і педагогів ідеєю спільної творчої праці, змінити характер міжособистісних стосунків у колективі, і вони самі визначають оптимальну для себе технологію діяльності. Таке недооцінювання технологічних аспектів призводить до провалів гарних задумів, марнування сил, згасання зацікавленості справою.

Найраціональнішим є поєднання обох підходів. Оскільки методика КТС передбачає спосіб організації життя колективу, за якого студенти й викладачі, будучи захопленими спільною справою, турбуються про поліпшення клімату в колективі, самопочуття, настрою один одного, вони спільно планують, організують та аналізують свою діяльність, накопичуючи,

осмислюючи позиції, ідеї, розвиваючи власні погляди, почуття поваги, взаєморозуміння й турботи. У методиці КТВ чітко окреслюються три складові: *людяність, діяльність, творчість*.

Упевнені, що методика КТС є ефективним засобом моделювання майбутньої професійної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи. Крім того, вбачаємо, що вона є доцільною не лише для організації їх позааудиторної діяльності, а й навчальної. Викладачу ВНЗ варто знати сутність технології та мати в своєму арсеналі якомога більше технологій проведення колективних творчих справ.

Технологія підготовки й реалізації колективних творчих справ передбачає шість послідовних етапів:

1. *Попередня робота викладачів*. Цей етап охоплює визначення ролі КТС у житті колективу, формування навчальної й виховної мети, обміркування варіантів роботи та настановчої (стартової) бесіди, розгляд доцільності залучення інших студентів, викладачів, фахівців. Тон розмови при цьому доброзичливий, товариський, зацікавлений. Думки не нав'язують, не диктують, розмова відбувається на рівних.

2. *Колективне планування*. Його метою є колективне уточнення мети діяльності, збір, аналіз та узагальнення інформації, визначення завдань з огляду на їх корисність і посильність щодо виконання. Після цього з'ясовують, хто виконуватиме це завдання – весь колектив, окремий міні-колектив чи зведена бригада добровольців; хто керуватиме – рада колективу, спеціальна рада з представників міні-колективів чи командир зведеної бригади; де краще провести роботу; коли і як здійснити розподіл міні-колективів. Важливо, що на цьому етапі кожен висловив думку, обміркувавши пропозиції одногрупників. Керівник резюмує всі пропозиції, формулює спільну думку.

Як правило, цей етап проходить у формі загального збору-старту, на якому викладач ставить перед студентами проблемні питання-завдання: *Для кого хочемо провести справу? На радість і користь кому? Як краще її провести? З ким разом? Кому брати участь? Де і коли провести запланований захід?* Під час такого збору викладач ставить питання для уточнення, порівняння різних думок, підтримує й розвиває найбільш цікаві пропозиції. Наприкінці обговорення всі пропозиції зводяться до загальних рекомендацій. У разі необхідності обирають “раду справи” – збірний колектив представників усіх мікрогруп, який уточнює, конкретизує план підготовки проведення заходів, розподіляє доручення, керує підготовкою, а потім і проведенням справи. Крім загального збору-старту, можливі конкурси на найкращу пропозицію щодо плану, найкращий проект справи, заповнення анкети пропозицій; “розвідка” справи; виготовлення газети-“блискавки” з пропозиціями щодо плану (для обговорення); аукціон ідей; організація скарбнички (фонду, “банку”, “поштової скриньки”) ідей та пропозицій; заповнення журналу-естафети; дискусія, захист проектів плану тощо.

3. *Колективна підготовка роботи.* Керівний орган КТС (рада) уточнює й конкретизує план її підготовки та проведення; організуючи виконання його, розставляє учасників колективних дій, враховуючи їхні відносини, заохочуючи ініціативу кожного.

4. *Реалізація КТС.* Передбачає виконання наміченого плану, враховуючи зміни в ньому. Викладачі як керівники та основні учасники творчої роботи створюють і підтримують гарний настрій, підбадьорюють та надають упевненість у власних силах. Кожен студент має можливість виявити себе, утвердитися в колективі. Важливо, щоб ніхто не боявся невдач, панували доброзичлива атмосфера, загальний порив. Це сприятиме творчому зростанню студентів, їх умінню долати труднощі.

5. *Колективне підбиття підсумків КТС.* Охоплює аналіз на рівні міні-колективів, де кожний висловлюється, що й завдяки чому вдалося зробити із запланованого, що варто використовувати надалі, перетворити в традицію, а від чого слід відмовитися. Узагальнені думки міні-колективів виносять на загальний збір, де формується колективна думка. Підбиття підсумків відбувається у формі збору-вогника, за допомогою анкети-оцінки із запитаннями: *Що найбільше сподобалось і чому? Чого вдалося навчитися? Чого і кого навчили самі?* Збір спонукає до аналізу помилок, вироблення загальної думки, формування традицій.

6. *Найближчі справи КТС.* Після завершення справи викладачі пропонують студентам узятися за нові.

Ці етапи взаємопов'язані та взаємозумовлені.

У сучасному уявленні КТС має дещо іншу спрямованість, а саме спрямованість на спілкування, на встановлення товариських зв'язків з людьми в пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній діяльності. Результатом колективної творчої справи є ділова активність студентів, яка супроводжується тією чи іншою мірою почуттям колективного авторства. У зв'язку з переходом від традиційної парадигми освіти до гуманістичної, що передбачає поворот до особистості, на перший план виходять особистісно орієнтовані технології. У нашій роботі спираємося на технологію особистісно орієнтованої КТС, описаної С. Поляковим. В особистісно орієнтованій колективній творчій справі, як вказує вчений, результат все той же – позитивна активність, але акцент інший – “Моя активність”, “Мій внесок”, “Справа для мене”. С. Поляков [2, с. 30–31], визначаючи два види технологій КТС: класичний (традиційний) й особистісно орієнтований, – розкриває відмінності між ними (див. табл.).

Таблиця

### Порівняння традиційної та особистісно орієнтованої технологій КТС

Етап	Традиційна	Особистісно орієнтована
1	2	3
1. Колективне цілепокладання	Соціальна підстава вибору справи	Справа як потенціал особистісного розвитку
2. Колективне планування	Акцент на груповій роботі, груповому внеску	Акцент на індивідуальному внеску, на авторстві ідей

Продовження табл.

1	2	3
3. Колективна підготовка	Акцент на дружній груповій роботі	Акцент на добровільності прийняття ролей і доручень та їх індивідуальності
4. Проведення колективної справи	Участь груп, команд, загальне дійство, участь як реалізація спільного плану	Можливості для особистої участі, структура справи з урахуванням самовизначення студентів щодо ролей, доручень
5. Колективний аналіз	Основні питання критерію: як ми організували справу, як ми виявили свою колективність, який внесок кожного в спільну справу	Запитання – критерії, що акцентують на значущості справи для розуміння, розвитку себе як індивідуальності

Переконані, що кожен викладач, куратор студентської групи повинен мати в своєму арсеналі глосарій колективних творчих справ, який містить різноманітні КТС.

*Вечір веселих завдань* – декілька пізнавальних ігор-оглядів, які переходять одна в одну й становлять своєрідну ігрову сюїту. Учасники цієї сюїти, об'єднані в невеликі команди (не більше ніж 10–15 осіб у кожній), виконують творчі завдання та по черзі виступають зі своїми рішеннями-експромтами. До сюїти можуть входити гра в оркестр, естафета веселих завдань, пісенне коло.

*Вечір-подорож* – пізнавальний огляд, учасники діляться один з одним своїми знаннями, враженнями, припущеннями щодо навколишнього життя. Прикметною особливістю такої зустрічі є використання прийому рольової гри в подорож, що дає змогу обмінюватися досвідом, колективно відкривати світ у жвавій, захопливій формі, розвивати допитливість, винахідливість, творчу уяву, товариську взаємодопомогу.

*Вечір розгаданих і нерозкритих таємниць* – захоплива гра, що дає змогу у жвавій, невимушеній формі обмінюватися знаннями, думками, здогадами; вона навчає ставити питання, доводити та спростовувати, вести колективний пошук істини, спираючись на відомості, отримані з найрізноманітніших джерел: підручників, книжок, журналів, газет, кіно, радіо, телебачення.

*Естафета улюблених занять* – справа-огляд, під час якої кожний із членів колективу по черзі знайомить інших зі своїм улюбленим заняттям; розповідає про те, як він ним займається, про свої пошуки, успіхи та невдачі, про свої плани; показує, чого він досяг; відповідає на запитання, дає поради.

*Захист фантастичних проєктів* – пізнавальна справа-огляд, під час якої кожна група учасників демонструє підготовлений нею проєкт, де втілено уявлення авторів про одну зі сторін життя в майбутньому й дано відповіді на запитання інших учасників, і намагається якомога переконливіше обґрунтувати свої пропозиції.

*Збори-диспут* – пізнавальна творча справа, мета якої – поставити перед учасниками життєво важливе, складне, справді спірне питання (або декілька таких питань, об'єднаних однією темою), виявити й зіставити різні думки, захоплюючи всіх колективним пошуком найкращого рішення.

*Прес-конференція* – пізнавальна творча справа-огляд, що організується у формі рольової гри-бесіди членів певної делегації з представниками мас-медіа.

*Турнір-вікторина* – пізнавальна справа-огляд, у якій беруть участь декілька команд, і кожна команда колективно готує запитання та відповіді за обраною темою або за декількома темами.

*Турнір знавців* – пізнавальна справа-огляд, проводиться декількома колективами, кожний з яких по черзі організує творче змагання (свій тур) між іншими учасниками. Наприклад, турнір знавців з педагогіки (обирається конкретна проблема) за участю чотирьох колективів може складатися з таких турів-змагань: знавців історії проблеми, знавців методології, знавців теорії питання або бібліографів, знавців методики вирішення проблеми. У змаганнях кожен колектив може брати участь або цілком, або висуваючи зі свого складу команду знавців.

*Підготовка до турніру знавців.* Викладач скликає загальний збір-старт мікроколективів, які бажають брати участь у турнірі. Учасники розсаджуються по колу. Обирається рада справи – штаб турніру, куди входять представники кожного мікроколективу (командири, штурмани, застрільники тощо) і головні ведучі. Потім загальний збір вирішує, яким способом будуть обрані профілі (а при однопрофільних турнірах – види) творчих змагань: кожен колектив одночасно з іншим радиться (5–7 хвилин) і придумує той профіль (вид), за яким буде проводити свій тур змагань між іншими колективами, чи спочатку всі колективи порадяться й запропонують можливі профілі (види) змагань. Далі спільно обираються найвдаліші та за бажанням чи з жеребкування розподілені між учасниками. Після того, як профілі (види) придумані й оголошені (або розподілені), кожен мікроколектив знову радиться (15–20 хвилин) і вирішує, як він буде вести свій тур змагань.

Для того, щоб зробити організацію змагань цікавішою, колектив може придумати собі загальну організаторську роль відповідно до профілю (виду) змагання (“приймальна комісія”, “вчена рада”, “журі фестивалю” тощо), а кожен член цього колективу обирає для себе й власну роль, може придумати псевдонім, професію, звання тощо.

На закінчення загального збору, після того, як будуть оголошені завдання та дата проведення турніру, створюються команди знавців для тих турів, у яких колективи змагатимуться не цілком, а представниками. Після загального збору-старту кожний колектив готується до виконання тих завдань, які оголошені попередньо, до проведення свого туру змагань, придумує й готує призи для переможців.

*Поради організаторам.* Завдання повинні мати творчий характер (наприклад, написати коротке оповідання або нарис, виконати сценку, підго-

тувати репортаж тощо). Щоб турнір не затягнувся, можна заздалегідь установити максимальний час для проведення кожного туру, скажімо, не більше ніж 15–20 хвилин. Після того, як проведено всі тури змагання, необхідно дати час (15–20 хвилин), щоб кожен колектив міг підбити підсумки свого туру, тобто того змагання, яке було організовано цим колективом, і підготувати оцінки відповідно до прийнятої ролі.

*Усні журнали* – огляди на зразок серії коротких виступів – сторінок різної тематики зовнішнього й внутрішнього колективного життя. Усний журнал (“Філологічний”, “Психологічний”, “Економічний” тощо) може випускатися систематично (наприклад, раз у два тижні або щомісячно) й епізодично. У другому випадку усний журнал краще називати альманахом. Усний журнал дає можливість кожному члену колективу ділитися з одногрупниками своїми знаннями, враженнями, інтересами; у живій, образній формі знайомити всіх з політичними подіями, новинами суспільного життя (політична інформація). Назва усного журналу може бути традиційною або змінюватися, але в будь-якому разі вона вибирається узгоджено, у результаті відкритого або закритого конкурсу на кращу пропозицію між усіма учасниками; якщо усний журнал випускається почергово декількома авторськими колективами, то кожен може назвати свій журнал по-своєму. Зміст номера (теми частин, сторінок) обговорюється на загальних зборах – старті учасників; частини або сторінки для підготовки й виступу розподіляються за бажанням, причому бажані можуть брати участь, звичайно, і в декількох частинах (сторінках). Кожну частину (сторінку) готує невелика команда. Після виступу загальні збори обговорюють його, дають поради авторам-виконавцям). Після необхідного доопрацювання усний журнал (альманах) “виходить у світ”. Бажано після кожного виступу з усним журналом проводити короткі загальні збори – “вогник”.

*Концерт-“блискавка”* – гра-огляд, учасники якої (декілька команд) готують за короткий час (не більше ніж 30 хвилин) імпровізовані колективні виступи за визначеною програмою (“Міні-Голівуд”). Програма концерту складається експромтом, краще за все на зборах капітанів команд за пропозиціями учасників. До програми включають декілька обов’язкових для кожної команди жанрів, наприклад: декламування сценки, оригінальний жанр. Програма може бути ускладнена таким завданням: об’єднати всі обов’язкові номери спільною темою або сюжетом. У результаті кожна команда покаже невелику концертну сюїту або навіть виставу. При цьому можливі два варіанти: а) тема (сюжет вистав для всіх команд спільна (обирається також спільно – на зборах капітанів за пропозиціями команд); б) кожна команда, починаючи підготовку, придумує свою тему (сюжет).

*Літературно-мистецькі конкурси* – колективні справи, що розвивають творчі здібності студентів, засновані на обміні знаннями, враженнями, інтересами. Ці КТС найкраще будувати як спільну діяльність студентів у зірочках, ланках, творчих бригадах. Разом з тим творчі роботи (казки, оповідання, малюнки тощо), створені в ході конкурсу, усі учасники мають ро-

зглядати як спільне надбання, цікаве й повчальне для інших людей. Конкурси можна проводити “блискавкою”, тобто протягом короткого часу (годину-півтори), або надати учасникам кілька днів (тиждень) на підготовку. Теми й зміст літературно-художніх робіт можуть бути найрізноманітнішими (визначаються професійними, пізнавальними інтересами учасників, подіями суспільно-політичного життя тощо).

**Висновки.** Реалізація в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців (під час проведення як лекційних, так і семінарських та практичних занять) зазначених інтерактивних технологій навчання, зокрема технологій КТС, приводить до позитивних мотиваційних зрушень у студентів, надає їм можливість відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку, спричиняє запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення особистості в різновидах навчальної діяльності, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливим кроком в оптимізації професійної підготовки.

### Список використаної літератури

1. Перець М. Використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: теоретичний аспект / М. Перець // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 3. – С. 54–59.
2. Поляков С.Д. Психопедагогіка виховання / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.*

### **Волкова Н.П. Технология коллективных творческих дел как средство реализации интерактивного взаимодействия в учебном процессе вуза**

*Статья посвящена раскрытию сущности и особенностей технологии коллективных творческих дел как средства интерактивного взаимодействия в учебном процессе высшей школы. На основе анализа “технологического” и “идеологического” подходов обоснована сущность технологии КТД. Раскрыты этапы технологии КТД: коллективное целеполагание, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение коллективного дела, коллективный анализ; раскрыта сущность отдельных технологий КТД.*

**Ключевые слова:** *интерактивные технологии, технологии коллективных творческих дел.*

### **Volkova N. The technology of group creative businesses as a means of interactive co-operation realization in educational process**

*The article is devoted to revealing the essence and features of technology of group creative businesses as a means of interactive co-operation realization in educational process of Higher school.*

*On the basis of analysis of “technological” and “ideological” approaches it has been grounded, that the method of GCB foresees the organization method of group life, where students and teachers, being involved in group work, worry about the improvement of climate in a group, feelings, mood of each other. They plan in a group, organize and analyze the activity, accumulating, comprehending positions, ideas, developing own views, respect, mutual understanding and concern.*

*The essence of interactive technologies as mixture of methods, facilities and forms of studies organization, which provide an active participants’ co-operation in educational*

*process based on collaboration and creative work principles directed on achievement of the didactics aims has been exposed.*

*On the basis of analysis of “technological” and “ideological” approaches it has been grounded, that the method of GCB foresees the organization method of group life, where students and teachers, being involved in group work, worry about the improvement of climate in a group, feelings, mood of each other. They plan in a group, organize and analyze the activity, accumulating, comprehending positions, ideas, developing own views, respect, mutual understanding and concern.*

*The stages of technology of GCB have been exposed: group appreciation, group planning, group preparation, group business, group analysis.*

*The essence of separate technologies of GCB, which are effective during both lecture and seminar, practice has been given in the article.*

**Key words:** *interactive technologies, technologies of group creative businesses.*



УДК 311: 37.013

Е.В. ГАЛИЦЬКА, Н.А. ДОНКОГЛОВА

**ЗАСТОСУВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ МЕТОДІВ У ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*В статті розкрито сутність і межі використання статистичних методів, які мають широке застосування в дослідженні різних психолого-педагогічних аспектів діяльності студентів вищих навчальних закладів.*

**Ключові слова:** статистичні методи, статистичне спостереження, опитування, анкетування, метод групувань, табличний метод, ранжування, коефіцієнт рангової кореляції.

У сучасних умовах зростають вимоги до підвищення якості професійної підготовки спеціалістів, фахівців нової формації. Вони повинні мати не тільки високий професійний рівень, а й відповідний загальний, інтелектуальний, культурний рівень і вміння адаптуватись до сучасних реалій. Вивчення та оцінювання різних психолого-педагогічних аспектів діяльності студентів вищих навчальних закладів – один з напрямів вирішення сучасних завдань вищої школи. Варто проводити дослідження пізнавальних інтересів студентів ВНЗ, їх комунікативних навичок, зокрема, культури спілкування, володіння правилами й практичними вміннями поведінки в суспільстві, будь-якому колективі та родині, соціально-психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності тощо.

Роль, значення й необхідність застосування тих чи інших статистичних методів у дослідженні соціально-економічних явищ і процесів висвітлено в більшості наукових праць вітчизняних економістів-статистиків. Проте невирішеними залишаються питання щодо застосування статистичних методів у дослідженні психолого-педагогічних аспектів діяльності студентів ВНЗ.

**Мета статті** – проаналізувати можливості використання окремих статистичних методів на різних етапах соціально-педагогічних досліджень.

Для вивчення вищеперелічених питань необхідно здійснювати суцільні й вибіркові (методом основного масиву) спостереження. Так, у Національному університеті “Києво-Могилянська академія” проведено обстеження студентів економічного факультету з метою вивчення:

- ефективності авторських курсів [1];
- природи конфліктів у вищих навчальних закладах та визначення шляхів їх розв’язання [2];
- іміджевих характеристик ділової людини та визначення чинників впливу на їх формування [3];
- основних методів і прийомів впливу на співрозмовника в процесі спілкування [4].

У процесі дослідження застосовували різні методи [5; 6; 7]:

- спеціально організовані спостереження – для збору необхідної інформації;
- метод групувань і табличний метод – під час обробки інформації, систематизації та зведення даних;
- відносні й середні величини – в узагальненні інформації;
- статистичні методи вимірювання зв'язку – у визначенні зв'язків між явищами.

Слід зазначити, що першим етапом будь-якого дослідження є збирання інформації (статистичне спостереження). У процесі спостереження здійснюється реєстрація даних, що надходять безпосередньо від об'єкта, який їх продукує (первинне спостереження) та збирання раніше зареєстрованих і оброблених даних (вторинне спостереження). При цьому об'єктом спостереження є сукупність явищ, які необхідно обстежити. До цього здійснюється велика підготовча робота, визначаються програмно-методологічні й організаційні питання. Зокрема, розробляється статистичний інструментарій, визначаються вид і спосіб обстеження. Важливим питанням є вибір місця й часу проведення спостереження, а також способу забезпечення точності результатів.

Особливу увагу необхідно приділяти розробці анкет, на основі яких можна здійснювати опитування респондентів. При їх складанні слід враховувати не тільки зміст і інформативність ознак, а й можливість їх статистичної обробки.

На другому етапі дослідження здійснюється обробка інформації. У зазначених статтях [1; 2; 3; 4] викладено результати обстеження студентів за різними ознаками (властивостями), що відбивають сутність, характер і особливості одиниць сукупності. В основі зведення статистичних даних покладено метод групувань – один з найпоширеніших і найважливіших методів статистики. Від того, як здійснено групування зібраної інформації, залежить якість статистико-економічного аналізу. Можна зібрати цікавий статистичний матеріал, але неякісно його систематизувати та згрупувати, і це вже не дасть змоги досягти мети дослідження.

Побудовані в процесі проведених досліджень групування дали змогу вирішити конкретні аналітичні завдання:

- здійснити типологію суспільних явищ і процесів;
- структурувати сукупності;
- проаналізувати взаємозв'язки між явищами.

Зведену інформацію викладено компактно, в зручній для порівняння та аналізу формі: в простих, групових і комбінаційних таблицях. Складність таблиць залежить від мети й особливостей об'єкта дослідження, специфіки та обсягу наявної інформації. Слід зазначити, що на першому етапі проектують макети таблиць, а на другому – заповнюють таблиці статистичними даними.

Макет таблиці – це комбінація горизонтальних рядків і вертикальних граф, на перетині яких утворюються клітини. Ліві бічні й верхні клітини

призначені для словесних заголовків, а решта – для числових даних [5; 7]. Макет таблиці, яка б характеризувала результати опитування респондентів – студентів ВНЗ щодо оцінювання ефективності авторських курсів (ознаки – теми курсу та групи респондентів оцінювання курсу: до 4 балів, 4–6, 6 і більше балів), наведено в табл. 1.

Таблиця 1

### Розподіл респондентів за їх оцінкою важливості тем курсу

Назва теми	Бали			Всього
	До 4	4–6	6 і більше	
Тема 1				
Тема 2				
Тема 3				
Тема n				
Всього				X

Аналіз даних табл. 1 дає можливість здійснити узагальнювальну характеристику важливості тем авторського курсу відповідно до навчальної програми й тематичного плану.

Макет таблиці, що може характеризувати життєві цінності, пріоритетність яких зазначили респонденти, наведено в табл. 2.

Таблиця 2

### Оцінка життєвих цінностей

Життєві цінності	Середній бал за сукупністю		Ранги	
	Юнаків (x)	Дівчат (y)	R <sub>x</sub>	R <sub>y</sub>

Для узагальнення інформації слід застосовувати відносні величини (однойменні й різнойменні), які відбивають кількісні порівняння статистичних показників. За аналітичною функцією розрізняють такі види відносних величин: інтенсивності, динаміки, порівняння, структури й координації.

У проведених дослідженнях [1; 2; 3; 4] найширше було застосовано відносні величини структури. Це пояснюється тим, що порівняльний аналіз різних за обсягом сукупностей (респондентів-юнаків і респондентів-дівчат) ґрунтується на використанні часток (питомої ваги складової частини до загального підсумку).

Особливу увагу необхідно приділяти використанню середніх величин. У проведених дослідженнях, оскільки їх результатами були прямі значення ознаки, було застосовано як середню арифметичну просту, так і середню арифметичну зважену за такою методикою:

1. Середня арифметична проста

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad (1)$$

де  $x_i$  – окремі значення ознаки;  
 $n$  – обсяг сукупності.



4. Галицька Е.В. Основні методи та прийоми впливу на співрозмовника в процесі спілкування / Е.В. Галицька, Н.А. Донкоглова // Наукові записки НаУКМА. – 2012. – Т. 133. – С. 23–27.
5. Єріна А.М. Теорія статистики : практикум / А.М. Єріна, З.О. Пальян. – 5-е вид., стер. – К. : Знання, 2006. – 255 с.
6. Єріна А.М. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. / А.М. Єріна, В.Б. Захожай, Д.Л. Єрін. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 212 с.
7. Стеченко Д.М. Методологія наукових досліджень : підручник / Д.М. Стеченко, О.С. Чмир. – К. : Знання, 2005. – 309 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

*Стаття надійшла до редакції 21.06.2013.*

**Галицкая Э.В., Донкоглова Н.А. Применение статистических методов в исследовании психолого-педагогические аспекты деятельности студентов вузов**

*В статье раскрыта сущность и пределы использования статистических методов, которые имеют широкое применение в исследовании различных психолого-педагогических аспектов деятельности студентов высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** статистические методы, статистическое наблюдение, опрос, анкетирование, метод группировок, табличный метод, ранжирование, коэффициент ранговой корреляции.

**Galytska E., Donkoglova N. Application of statistical methods in studies of psychological and educational aspects of the university students activities**

*The article reveals the essence and limits of usage of statistical methods, which are widely used in the study of various psychological and pedagogical aspects of higher education students' activity.*

*Today the questions concerning the application of statistical methods in the study of psychological and educational aspects of the university students remain unresolved. To study these issues it was proposed to perform continuous and random observations. Thus, at the students of the National University of "Kyiv-Mohyla Academy" was interviewed to study: effectiveness of own courses; nature of conflicts in universities and ways to resolve them; businessman's image characteristics and the factors influencing its formation; the main methods and techniques of influence the interlocutor in the communication process.*

*The study used different methods: specially organized observations – to collect the necessary information; the method groupings and tabular method – during information processing; ordering and construction of data; relative and averages – for the compilation of information; statistical methods for measuring of the links – in determining relationships between phenomena.*

*The article contains the layouts of tables describing the results of the survey respondents-university students for evaluating the effectiveness of own courses. Different methods of calculation of statistical indicators needed to measure the results are described in the article.*

*Application of the above methods and techniques of analysis allows to study, collect, process, summarize and analyze information. The results of this study and previous studies of authors may use scientists, students and all who seek to master the statistical methods of research.*

**Key words:** statistical methods, statistical observation, survey, questionnaire, groupings, tabular method, rank, rank correlation coefficient.

УДК 378.015.31:37.016:81'243

Ж.В. ДАВИДОВА

## ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті розглянуто шляхи формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в процесі навчання іноземних мов. Визначено виховний потенціал дисципліни “Іноземна мова” для духовного розвитку особистості.*

**Ключові слова:** духовно-ціннісні орієнтації, студентська молодь, іноземні мови, зміст освіти, педагогічна система.

Освітня діяльність вищих навчальних закладів з підготовки студентів до професійної діяльності не може в наш час обмежуватися лише передачею певної суми раціональних знань. Вища освіта – це один з найкращих засобів входження людини в світ науки й культури. Освічена особистість сьогодні – це людина, яка не тільки засвоїла культуру минулого, а й здатна створювати культуру майбутнього. Центральним антропологічним підґрунтям сучасної освіти є особистість як індивідуум, який володіє унікальним творчим потенціалом, що має реалізовуватися та розвиватися протягом життя. В умовах зростання культурного різноманіття, загострення світоглядної кризи перед освітою постає завдання збереження духовності й моральності молоді, долучення її до загальнолюдських духовних цінностей. У системі освіти на державному рівні (Закон України “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти) вжито заходи, спрямовані на пріоритетність збагачення духовного потенціалу людини як цілісної особистості. Вирішення окреслених завдань потребує пошуку шляхів удосконалення педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, формування духовно-ціннісних орієнтацій (ДЦО) студентської молоді. Молоді люди відчувають нагальну необхідність у ціннісній визначеності, осмисленні головних життєвих орієнтирів, які надають можливість оцінювати навколишні явища та власну поведінку. Труднощі формування в студентській молоді духовно-ціннісних орієнтацій пов’язані, передусім, з новими реаліями ринкової економіки, в якій панують цінності матеріального плану над духовними. Завдяки стрімкому зростанню обсягів інформації, яка містить, зокрема, і суперечливі цінності, постає завдання спрямувати студентів на формування системи цінностей, яка б відповідала сучасним вимогам до фахівця з вищою освітою як високодуховної особистості. Отже, формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді в процесі професійної підготовки вкрай актуальні.

Дослідженню проблеми формування духовних цінностей студентської молоді присвячено праці В. Долженко [1], Є. Костик [2], Н. Набіуліної [3], О. Плавуцької [4] та ін.

**Метою статті** є визначення виховного потенціалу дисципліни “Іноземна мова” та шляхів формування ДЦО студентської молоді.

Найсприятливішим підґрунтям для формування ДЦО студентської молоді є гуманітарні дисципліни. По-перше, вони спрямовані не лише на засвоєння студентами професійно значущих знань, а виконують широку загальноосвітню й виховну функцію. Гуманітарні знання є ефективним засобом уведення людини у світ культури, передачі духовних цінностей, накопичених суспільством у процесі історичного розвитку. По-друге, дисципліни соціогуманітарного блоку створюють широку змістовно-методичну базу для формування ДЦО студентів. У програмах курсів закладено вивчення таких тем, які мають загальнолюдське значення та великий потенціал не лише для вивчення матеріалу, а ще й для визначення їх ціннісного боку.

Розширення духовно-ціннісного змісту освіти здійснювалося в межах дисципліни “Іноземна мова”, зміст навчальної програми з якої передбачає певну варіативність згідно з потребами та здібностями студентів. Тобто долучення духовно-ціннісного компонента у вивчення дисципліни не суперечить існуючим підходам до підготовки фахівця, а лише доповнює й збагачує зміст і є засобом стимулювання мотиваційних, комунікативних та аналітичних функцій особистості й виконує важливу виховну роль.

Дисципліна “Іноземна мова” утворює широку змістовно-методичну базу для формування ДЦО студентів. У програмі курсу закладено вивчення таких розмовних тем, як: “Про себе”, “Моя родина”, “Мої друзі”, “Моє рідне місто” тощо, які мають загальнолюдське значення та великий потенціал не лише для вивчення лексико-граматичного матеріалу, а ще й для визначення їх ціннісного аспекту. Засоби, які використовуються у процесі навчання іноземних мов, є досить варіативними та постійно вивчаються й оновлюються з погляду підвищення пізнавальної мотивації й інтересу з боку студентів.

Так, першими розмовними темами, що пропонуються для вивчення, є “Про себе”, “Сім’я”, “Дружба”. Вони охоплюють сфери життя особистості, які для неї найближчі. Вивчення теми “Про себе” – своєрідний засіб долучення студента до світу духовних цінностей, що надає йому можливість поглянути на себе як на об’єкт пізнання та здійснити аналіз власного внутрішнього світу. При вивченні тем “Моя родина”, “Дружба” головна увага приділялася етичним відносинам з близькими людьми.

У темі “Дружба” епіграфом обрано вислів Ральфа Уалдо Емерсона “The only way to have a friend is to be one” (Єдиний шлях мати друга – бути ним), який розкриває основні завдання вивчення духовно-ціннісного аспекту цього явища. Як критичні завдання студентам пропонували сукупність мотиваційних оповідань та притч для роботи у малих групах, а після їх завершення – для групового обговорення. Студенти також аналізували проблемні ситуації, для яких вони мали знайти певне вирішення та відповіді на поставлені запитання. У межах теми проаналізовано такі ціннісні орієнтації, як особистісний внесок у дружні стосунки, вміння прощати, допомагати, стримувати власні негативні емоції, знаходити компроміс тощо.

Тема “Зовнішність” була основою для критичного розгляду питання “Turn Beauty Inside Out” (“Краса зовнішня і внутрішня”). Студенти прине-

сли на заняття вирізки із журналів з фотографіями відомих людей, яких вважають вродливими. Під час опису та аналізу фото було виявлено певну тенденцію до стереотипності в підходах до краси, яка пропагується та підтримується через мас-медіа. Натомість викладач продемонстрував фото людей, яких вважають гарними в країнах Азії, Африки тощо, в різні історичні епохи, але вони повністю не відповідають тим ідеалам краси, які існують у країнах Європи та США. Введення цього матеріалу стало основою для дискусії з приводу суб'єктивності сприйняття краси та впливів ідеалів краси на розвиток особистості. Для критичного читання було запропоновано дві статті – “The Beautiful, the Bulemic and the Dead” для представників жіночої статі та “Pondering Manhood’s Pride” для студентів-юнаків. Робота з текстом організувалася за методикою “ажурна пилка”, коли одна група мала детально розповісти про зміст статті іншій і навпаки. Робота з обговорення статей здійснювалася через завдання, спрямовані від репродуктивної діяльності до творчої. Як творче проектне завдання студенти мали скласти програму боротьби із соціальним тиском щодо поширення гендерних стереотипів у пресі. Основою для розвинення ДЦО пізнавально-інтелектуальної спрямованості обрано тему “Навчання в університеті”, в межах якої розглянули питання щодо ролі знань у житті людини, наукової етики та духовності. На першому етапі за допомогою сукупності методик (мозковий штурм, вільне письмове висловлювання) вивчалися такі питання: що таке знання, для чого вони необхідні тощо. У результаті спільної діяльності визначилося, що знання мають важливу соціальну функцію й призначені для перетворення існуючої реальності. На наступному етапі, який був гармонійним продовженням порушених проблем, розглядалася роль знань з погляду їх прогресивного чи деструктивного впливу. Критично проаналізовано біографії видатних особистостей, чия наукова діяльність з позицій позитивності та негативності була неоднозначною (наприклад, А. Нобель, Парацельс, Р. Оппенгеймер та інші). Навчальна діяльність на третьому завершальному етапі полягала у створенні студентами проектів щодо можливих наслідків, якщо фахівці мають недостатньо знань у своїх видах професійної діяльності (наприклад, у діяльності викладача, лікаря, економіста тощо). Так, при вивченні духовно-ціннісного аспекту навчальної теми “Навчання в університеті” головним завданням було спрямування студентів на усвідомлення не лише необхідності отримання знань для задоволення власних життєвих потреб, а й соціальної відповідальності за їх використання з духовно-ціннісних позицій. Така діяльність сприяла розвиненню інтелектуально-пізнавальних ДЦО, пов'язаних із навчанням: прагнення до навчання впродовж життя, визнання цінності знань, використання знань для гуманістичного перетворення світу.

У процесі вивчення інших розмовних тем також було інтегровано духовно-ціннісний компонент у зміст освіти. Так, при вивченні теми “Food” (“Їжа”) студенти обговорювали висловлювання “We eat to live not live to eat” (“Ми їмо, щоб жити, а не живимо, щоб їсти”) і висували різні варіанти



його інтерпретації, вони обстоювали різні думки після читання тексту за цією темою з використанням прийому “двохчастинний щоденник”. У межах теми “Sports” (“Спорт”) студенти слухали з паузами аудіоматеріалу “Ethics in Sport” (“Етика у спорті”), у якому президент національної спортивної асоціації університетів США розкриває найважливіші цінності спортивної етики та необхідності їх дотримання не лише у спорті, а й у повсякденному житті. Рефлексивними завданнями було створення сінквейну за темою “Спортсмен” та есе за темою “Success doesn’t come to you...you go to it” (“Успіх сам не приходить до Вас... Ви йдете до нього”). З теми “Culture and Leisure” (“Культура і дозвілля”) студентами проведено дослідження, в якому вони аналізували вплив різних видів мистецтва на розвиток особистості за методикою “ажурна пилка”, відбулася також дискусія за темою “When Rest is Rust” (“Багато відпочивати – шкодити собі”). З теми “Nature and Ecology” (“Природа та екологія”) організовано й проведено рольову гру, де студенти виступали й обстоювали різні точки зору щодо проблем екології, серед яких є вегетаріанець і людина, яка не може жити без тваринної їжі, борець за захист тварин і людина, яка носить одяг лише з натуральних матеріалів (шкіри, хутра); еко-турист, представник екологічно-безпечного промислового виробництва, мер великого міста, який опікується екологічними проблемами міста, та їхні протилежності.

Досвід розширення духовно-ціннісного компонента змісту навчальних дисциплін було здійснено при вивченні теми “Особистість у системі соціальних зв’язків”: студентам запропоновано створити так звану “Мапу особистості”, яка відображає ті компоненти, що складають особистість, зокрема різноманітні соціальні ролі, які вона виконує. Спочатку створені студентами мапи були здебільшого однотипними й поверховими. Викладач запропонував студентам поглянути на себе як на унікальну особистість, що виконує різноманітні соціальні ролі, серед яких усі є значущими, але недостатньо усвідомленими (наприклад, роль сусіда, учасника дорожнього руху тощо), і носія унікальних особистісних характеристик. У подальшому створені мапи було доповнено іншими характеристиками, які складають індивідуальність особистості та відображають її внутрішній світ. Наступним кроком була робота з цією мапою в малих групах, де пропонувалося обговорити такі питання: Які три слова найкраще характеризують Вас? Чому саме ці слова найточніше характеризують Вас? Які три слова оберуть члени Вашої родини або друзі, щоб охарактеризувати Вас? Наскільки точними є уявлення інших про Вас? Які три слова Ви обрали б, щоб охарактеризувати себе через 10 років? Далі, повернувшись до мапи особистості, студенти внесли в неї деякі корективи, зокрема, вони стосувалися майбутнього життя. Так, серед соціальних ролей зазначено такі, як: “майбутній чоловік”, “майбутня мати”, “майбутній фахівець” тощо. Можна сказати, що завдяки проведенню глибокого аналізу власної особистості студенти починають відчувати відповідальність за теперішні дії для особистісної самореалізації в майбутньому.

При розгляді теми “Сім’я” студенти висували різноманітні ідеї щодо устрою сім’ї, до яких викладач закликав ставитися толерантно та з повагою. Як рефлексивно-дослідну діяльність їм запропонували дослідити на вибір інформацію про різні етнічні устрої сім’ї: європепейську/мусульманську/японську тощо. У спільній дискусії обговорювали особливості кожного типу етнічної родини. Збирання, аналіз та обмін інформацією дав змогу розширити світогляд особистості щодо родинного устрою та цінностей, які притаманні певному типу сім’ї. Питання про переваги та недоліки кожного типу є дискусійним і пов’язане з індивідуальною думкою кожного студента, обміркування стимулює розумову діяльність щодо аналізу цього явища. Під час обговорення студенти мали критично підійти до його вивчення, актуалізувати та переглянути власні погляди на наявні стереотипи щодо родинних цінностей. Разом з тим викладач не нав’язував певних ідеалів та власних поглядів, а надавав можливість студентам сформувати власну позицію й обрати ті ДЦО, що найбільше співвідносяться з їхнім світоглядом та внутрішнім світом. Творчим письмовим завданням за темою було написання есе “Бути членом родини – це обов’язок чи щастя”. Слід зазначити, як свідчать есе, для студентів сім’я є однією з найголовніших життєвих цінностей, а більшість з них усвідомлюють власну відповідальність, а також відчують щастя бути членом родини.

Під час експериментального дослідження виявлено аксіологічний потенціал не лише соціогуманітарних дисциплін, а ще й дисциплін професійного спрямування. Так, у дисциплінах циклу загальноекономічної підготовки є нагальна потреба в розширенні духовно-ціннісного компонента змісту як основи для безпосередньої підготовки студентів до здійснення професійної діяльності. Так, у межах дисципліни “Ділова іноземна мова” за темою “Менеджмент” здійснювався розгляд питань духовно-ціннісної спрямованості: внесок керівника та підлеглих у забезпечення духовно-морального клімату в організації; толерантність як основа для успішної співпраці з представниками інших культур; проаналізовано важливість поваги до думок інших у спільному прийнятті рішень, командної єдності. При вивченні теми “Маркетинг” висвітлено проблему відповідальності фахівця за результати власної діяльності; конкуренція як чесна гра; етика реклами та її впливи.

За темою “Гроші” організовано заняття за темою “Гроші – гарний раб, але поганий хазяїн”, у якому брали участь студенти третього курсу, вони розділилися на дві групи відповідно до своїх поглядів: ті, хто вважають, що гроші найважливіше за все, й ті, які дотримуються думки, що гроші не відіграють провідної ролі в житті. Від кожної групи виступив з короткою доповіддю один представник, який доводив та обстоював власну позицію, аргументуючи її. Потім студенти мали нагоду провести перехресну дискусію, коли одна група ставила запитання іншій і навпаки. Слід зазначити, що представники першої групи, обстоюючи свою позицію, підкреслювали пріоритетність ролі грошей для власного саморозвитку, самореалізації,

створення родини, забезпечення здоров'я тощо. Позиція іншої групи ґрунтувалася на твердженні, що найважливішими в житті є близькі люди, друзі, взаємна підтримка й взаємодопомога тощо. Наступним етапом заняття було прослуховування пісні “Якби я був багатою людиною” з мюзиклу “Скрипаль на даху”, в якій головний персонаж описує свої мрії, якби він був багатою людиною. Зміст пісні проаналізували в групі через відповіді на критичні запитання (наприклад, “Чи справді герой нещасливий?”, “Навіщо герою потрібні гроші?” тощо). Завдання після прослуховування – розмірковування за темами: “Щоб я особисто робив, якщо б був дуже багатою людиною?”, “Чи роблять гроші людину щасливою?”. Серед відповідей щодо можливостей використання багатства студенти в основному назвали конкретні речі для забезпечення власного добробуту (великий будинок, різні види відпочинку тощо) та свого саморозвитку (гарна освіта за кордоном тощо). Серед відповідей студентів другої групи наявні були такі відповіді: благодійні цілі, забезпечення добробуту близьких і рідних людей. Більшість студентів вказали, що крім матеріального добробуту, є речі, що роблять людину щасливою, які не можна придбати за гроші (кохання, дружба, дитячий сміх тощо). Слід зазначити, що такої самої думки дотримується значний відсоток студентів протилежної групи. На завершення роботи над темою студенти мали зробити сінквейн з першим словом “Гроші”. Серед думок для написання сінквейну найпоширенішими були: гроші є засобом, а не самоціллю; допомагають бути щасливими; одна зі складових сучасного життя. При цьому важливим результатом діяльності є визначення багатогранності ціннісного аспекту таких явищ, як гроші та пов'язаний з ними матеріальний добробут, а також певні зміни в ціннісних орієнтаціях студентів із цього приводу.

При інтегруванні педагогічного процесу з формування ДЦО у вивчення дисципліни “Іноземна мова” відбулося розширення й доповнення відповідної педагогічної системи на рівні всіх її компонентів: цілей, принципів, змісту, методів, форм навчальної діяльності. Завдяки розширенню духовно-ціннісного компонента забезпечується цілісність педагогічного процесу як єдності навчальної та виховної діяльності для гармонійного розвитку особистості в діалектичній взаємодії її інтелектуальної, емоційної та вольової сфер.

Слід додати, що в організації педагогічного процесу значна увага приділялася не лише розвитку розумової сфери особистості, а також залученню її емоційно-чуттєвої сторони через звернення до мистецтва. Так, при вивченні певних тем студентам пропонували перегляд творів мистецтва, прослуховування пісень, перегляд кінофільму та читання твору за тематикою з подальшим обговоренням під час круглого столу. Це сприяло утворенню духовно насиченого освітнього середовища та справляло значний вплив на розвиток емоційно-чуттєвої сфери студентів. Так, серед прочитаних творів іноземною мовою можна відзначити такі: “Appointment With Love” (S.I. Kishor), “The Gift of the Magi” (O’Henry), “The Last Leaf” (O’Henry), “Salvatore” (W. Somerset Maugham), “A Canary for One” (E. Hemingway), “The Dinner

Party” (N. Monsarrat) тощо. Серед кінофільмів, які було пропонувалися для перегляду та подальшого обговорення, були такі: “Forrest Gump”, “The Rainman”, “The Green Mile”, “American Beauty”, “Society of Dead Poets” тощо. Обрані твори – визнані взірці духовної культури сучасного суспільства і являють собою основу для здійснення ціннісно-орієнтовальної діяльності. Ці твори є носієм духовних цінностей, які втілені в образах головних героїв або подіях, описаних у них. Також слід зазначити, що ці твори належать до культурної спадщини людства не лише завдяки їх змістовному наповненню, а ще й формі, у яку вони обрамлені, тобто завдяки літературній і режисерській майстерності творців. Серед творчих завдань, присвячених переглянутому або прочитаному твору, було інсценування деяких епізодів з варіюванням щодо інших можливих шляхів розвитку подій через перенесення в іншу історичну епоху або країну, а також інсценування епізоду, що справив найбільше враження. Студенти також заповнювали “Щоденники цікавих думок”, в яких вони записували фрази, цитати, ідеї, які їх вразили. На цій основі проводилися “Аукціони цікавих думок”, під час яких студенти публічно висували кращі, на їх погляд, ідеї, а інші підтримували їх чи не підтримували, наводячи аргументи “за” або “проти”. Така діяльність сприяла розвиненню інтелектуально-творчих ДЦО, пов’язаних з генеруванням нестандартних ідей, створенням різноманітних гіпотез однієї ідеї, прагненням до творчої роботи.

**Висновки.** Таким чином, залучення студентів до активної взаємодії з елементами духовної культури як системою цінностей сприяє усвідомленню потреби в духовно-ціннісному зростанні, самовихованні, розвитку естетичних почуттів та громадянських якостей. Застосування засобів критичного мислення при організації взаємодії є основою для розвитку інтелектуально-пізнавальних ДЦО, пов’язаних з інформаційно-дослідною, інтелектуально-творчою та навчальною діяльністю. Суб’єкт-суб’єктна взаємодія на основі діалогічного спілкування є важливою для формування комунікативних та співробітницьких ДЦО.

Перспективою подальших досліджень є визначення теоретико-методологічних засад формування духовної культури студентської молоді.

#### **Список використаної літератури**

1. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 21 с.
2. Костик Є.В. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Є.В. Костик. – Луганськ, 2011. – 22 с.
3. Набиулина Н.Г. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студентов учебных заведений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Г. Набиулина. – Уфа, 2006. – 181 с.
4. Плавуцька О.П. Педагогічні умови розвитку духовних цінностей студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.П. Плавуцька. – Тернопіль : Тернопільськ. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2010. – 19 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.07.2013.*

### **Давыдова Ж.В. Формирование ценностных ориентаций студентов в процессе обучения иностранным языкам**

*В статье рассмотрены пути формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в процессе изучения иностранных языков. Определен воспитательный потенциал дисциплины “Иностранный язык” для духовного развития личности.*

**Ключевые слова:** духовно-ценностные ориентации, студенческая молодежь, иностранные языки, содержание образования, педагогическая система.

### **Davidova G. Formation of value orientation of students in the process of foreign languages learning**

*The article analyses the ways of student youth value orientations formation in the process of foreign languages learning. The upbringing potential of the subject “Foreign languages” for spiritual growth of the personality is determined. The contents of “Foreign languages” syllabus can be adapted to students’ needs and abilities. Implementing spiritual-value component into foreign languages study expands and enriches its contents and is a means of stimulating motivational, communicative and analytical functions of a personality and plays an important upbringing role. The topics that are learnt in the course have the great potential not only for learning vocabulary and grammar, but also for determining their value aspect. Means that are used for language study are variable and are constantly renewed according to students’ motivation and interest. The article presents the examples of integrating value component into the educational process of foreign languages training. In particular, such topics as “My personality”, “Friendship”, “Appearance – Turn Beauty Inside Out”, “The Role of Knowledge”, “Food – We Eat to Live, not Live to Eat”, “Ethics in Sports”, “Culture and Leisure”, “Nature and Ecology”, “Money is a Good Servant, but a Bad Master” etc are presented for development of spiritual-value orientations. Some methods, in particular methods of critical thinking are provided for using in educational process.*

*While integrating an axiology element into the educational process, all the components of the corresponding pedagogical system (aims, principles, contents, methods, forms) are supplemented and extended. Due to this the integrity of pedagogical process as the unity of educational and upbringing activities for harmonious development of a personality in dialectic unity of his intellectual, emotional and volitional spheres. Involving students into active interaction with the elements of spiritual culture as the system of values fosters realizing the need in spiritual-value growth, self upbringing, aesthetic feelings and civic qualities. Using methods of critical thinking in organizing co-operation is a basis for development of intellectual-cognitive spiritual-value orientations, concerned with informational-research, intellectual-creative and educational activities. Subject-subject cooperation on the basis of dialogue communication is important for formation of communicative and cooperative value orientations.*

**Key words:** spiritual-value orientations, student youth, foreign languages, the content of education, pedagogical system, upbringing, critical thinking, development of a personality, integrity of pedagogical process.

Т.І. ДОРОФЄЄВА, В.М. КОВЕРЯ, В.В. ЛИСЕНКО

**ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ  
ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розглянуто умови успішності взаємодії між викладачами і студентами в процесі індивідуалізованого навчання у ВНЗ. Подано структуру спільної діяльності, яка складається з таких компонентів, як: мета, предмет, засоби і способи їх діяльності. Розглянуто питання якості підготовки фахівця в сучасних умовах, що визначається не лише рівнем його знань, а й професійними вміннями, що дають йому змогу творчо вирішувати проблеми, активно взаємодіяти з людьми на основі встановлення суб'єктних відносин. Проаналізовано систему вузівської освіти з навчання фахівців, яка повинна володіти широким набором засобів, що забезпечують розвиток умінь. Одним з найбільш важливих моментів у цьому є та взаємодія, яка складається між викладачем і студентом: вступаючи в суб'єктні відносини й будучи їх активним учасником, де студент починає сприймати способи спілкування, що реалізуються, як норму, як свій індивідуальний вибір.*

**Ключові слова:** індивідуалізоване навчання, взаємодія викладачів і студентів, модель організації навчального процесу, стилі керівництва, самостійна робота.

Серед найважливіших напрямів активізації процесу навчання у ВНЗ особливого значення набуває розробка основ педагогіки співпраці, що базується на принципі спільної творчої діяльності викладача й студента і їх активній взаємодії.

Педагогіка співпраці, заснована на принципі партнерства в спільній діяльності, стає педагогікою, спрямованою на навчання творчості, яка стимулює самостійну пізнавальну активність студентів.

Діяльність викладача в навчальному процесі – провідна. Саме викладач з'ясовує педагогічне завдання, вибирає відповідно до цього засоби, організаційні форми й методи навчання, перевіряє результати, уточнює власні дії та впливає на дії студентів тощо [8].

Жива взаємодія викладача й студентів – складний процес, багато в чому пов'язаний з удосконаленням професійної майстерності викладача. Кінцевою метою його є вироблення усвідомленої позиції співрозмовника на матеріал, що вивчається. Засобом дії в цьому процесі є яскраве слово викладача, який досконало володіє діалогічною формою мовної взаємодії.

Професор О.О. Леонт'єв називає чотири умови, що необхідні для успішного здійснення акту взаємодії: правильне планування змістовного матеріалу; свідомий відбір засобів; швидке й правильне орієнтування в обстановці виступу; застосування механізмів зворотного зв'язку, що забезпечують повну взаємодію основних елементів системи “викладач-студент” [3, с. 11].

Більшість викладачів розуміє, що навчання взагалі й лекторська робота зокрема – мистецтво, і якщо викладач не володіє цим мистецтвом, погано готується до лекції, семінару, то він збіднює студента в його майбутній професійній діяльності.

Водночас навіть ідеально організована праця викладача не може вирішити всіх проблем навчання без безпосередньої участі самих студентів, їх активної пізнавальної діяльності. Ця думка набула підтвердження в дослідженнях провідних педагогів і психологів: Б.Г. Ананьєва, М.К. Гончарова, О.Н. Леонтєва, М.М. Скаткіна, Н.Ф. Талізінної та ін. Головний висновок їх досліджень полягає у встановленні того, що єдиний шлях впливу навчання на психологічний розвиток людини – це шлях через його діяльність.

Уміння вчитися формує не сама по собі навчально-виховна діяльність студентів, а головним чином їх позиція як самостійних і відповідальних учасників цієї діяльності. Тому особливого значення, як справедливо стверджує О.О. Леонтєв, набуває проблема свідомого відношення самих студентів до придбання умінь і навичок самостійної учбової праці [3].

**Мета статті** – розглянути і проаналізувати умови успішності взаємодії між викладачами і студентами в процесі індивідуалізованого навчання у вузі.

Під спільною навчальною діяльністю ми розуміємо особливий тип соціально організованих взаємодій і відносин між викладачем і студентом, який забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння за рахунок створення спільності значень, цілей, способів досягнення результату й нормування саморегуляції індивідуальної діяльності за допомогою форм співпраці між усіма учасниками процесу навчання, що змінюється.

Структура спільної діяльності складається з таких компонентів: мета, предмет, продукт, засоби, способи (операції).

Метою спільної навчальної діяльності викладача й студента є побудова механізмів саморегуляції навчання, засвоєння наочної діяльності та самих актів взаємодій, відносин і спілкування.

Предметом її є узагальнені й усвідомлені способи діяльності навчання, а також форми взаємодії та спілкування.

Продуктом є самостійне формулювання студентами нових цілей навчання й цілей, пов'язаних зі змістом засвоєної діяльності, а також регуляція особистих позицій у партнерстві.

Засобом досягнення цілей спільної діяльності виступає система форм взаємодії викладача зі студентами. Ці форми взаємодії розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань до послідовного наростання власної активності студентів аж до повністю саморегульованих наочних і навчальних дій і появи позиції партнерства з викладачем.

Способи спільної діяльності представлені циклами взаємодії, які можна визначати як елементарні одиниці спільної діяльності. Цикл включає обмін актами типу: викладач починає дію – студенти продовжують його або закінчують; викладач пропонує мету навчального завдання – студенти дають варіанти її досягнення тощо [2].

Аналіз різновидів моделей організації спільної навчальної діяльності [1; 4; 7] показує, що найвищу продуктивність у навчанні мають форми, в яких передбачено сумісне вирішення творчих завдань. У цій ситуації учень

“виявляє себе у всій своїй цілісності”, в єдності інтелектуальної й етичної сфер своєї особистості [5, с. 54].

Вирішення творчих завдань утворює об’єктивну основу співпраці всіх учасників, що не володіють ще можливостями самостійного рішення, і разом з тим створює потужний стимул для становлення індивідуальної саморегуляції засвоюваної діяльності – мотив творчого досягнення.

Навчання – процес двосторонній, і тому його якість залежить як від дидактичного вдосконалення роботи викладачів, так і від ставлення студентів до занять, що проводяться, від рівня їх пізнавальної активності. Тільки органічне поєднання високої наукової змістовності й методичної майстерності викладання з умілим стимулюванням пізнавальної діяльності студентів створює надійну основу для поглибленого й міцного оволодіння ними матеріалом, що вивчається.

Практика навчальної роботи у вищій школі показує, що серед вузівських викладачів живучими виявляються сила методичної інерції, а також скептичне ставлення до всякого роду педагогічних нововведень і вдосконалень. От чому найважливішою передумовою досягнення якісних зсувів у поліпшенні вузівського навчання є перебудова психолого-педагогічної атмосфери в професорсько-викладацькому колективі, глибокий аналіз наявних недоліків, підтримка й розвиток теоретичних і методичних пошуків та починів. Досвід багатьох ВНЗ показує, що вирішення проблем активізації навчання у ВНЗ слід починати з підвищення змістовності й педагогічної дієвості науково-методичної роботи з викладачами.

Аналіз роботи показав, що досягнуті успіхи забезпечувалися, з одного боку, підвищенням науково-методичної змістовності й рівня навчальних занять, а з іншого – більш ефективною організацією пізнавальної діяльності студентів, у тому числі створенням для них необхідних підручників і навчальних посібників.

У зв’язку із цим виникає проблема створення теоретичної моделі організації вузівського навчального процесу, в якій з достатньою ясністю були б конкретизовані його найважливіші компоненти та сторони, що є певним орієнтиром як для його методичного вдосконалення, так і для аналізу його позитивних сторін і недоліків. Разом з тим така модель могла б виступати як дієвий засіб, що допомагає викладачам більш глибоко осмислювати передовий педагогічний досвід.

Така модель включає: формування мотиваційної сфери, що стимулює студентів до навчання; організацію повного циклу пізнавальних дій з оволодіння знаннями (сприйняття, осмислення, запам’ятовування, вивчення матеріалу, вживання його на практиці й подальше повторення); здійснення контролю та самоконтролю якості засвоєння знань.

Ефективність навчання у ВНЗ вирішальною мірою залежить від органічного поєднання двох сторін – високої якості навчальної роботи викладача на лекційних, семінарських і практичних заняттях, а також стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, раціональної організації їх позааудиторних самостійних занять.



Взаємодія викладачів і студентів у процесі навчальної діяльності здійснюється на лекціях, семінарських, практичних заняттях і під час самостійної роботи.

Лекцію завжди справедливо вважали однією з найважливіших форм навчально-виховної діяльності саме з огляду на її активність – жива взаємодія аудиторії з викладачем дає змогу побудувати творчий шлях пізнання, виявити суперечності, наголосити на спірних проблемах, поставити перед співрозмовником важливі розумові завдання й допомогти йому знайти правильне рішення, підвести свого партнера до самостійних висновків.

Пізнавальна активність студентів у процесі взаємодії можлива лише за дотримання ряду умов, зокрема, установки на попереднє осмислення предмета спільного обговорення. М.І. Пирогов висував до студентів неодмінну вимогу: приходити на лекцію підготовленими, дізнаватися про предмет міркування все, що можна дізнатися наперед. Критичне осмислення пропонуваного в ході лекції матеріалу, активна пізнавальна діяльність можливі за умови елементарної підготовки до неї [6].

Справжня вузівська лекція, як правило, повинна перевершувати підручник. Лекція повинна відрізнятися більшою компактністю, виразністю й емоційною жвавістю викладу, мати більш яскраву композиційну будову, включати спеціальні прийоми, які спонукають студентів до роздуму та дискусії, тобто все те, чого бракує підручнику.

Проведене нами опитування студентів на факультеті фізичної культури ХНПУ імені Г.С. Сковороди виявило чотири основні типи лекцій, які читаються викладачами різних кафедр. До першого типу належать лекції творчого характеру (12,3%). У них, крім програмного матеріалу, висловлюються додаткові відомості з новітніх наукових джерел, надаючи їм ясності й логічної будови. Другий тип становлять лекції, в яких в основному висвітлюється програмний матеріал, проте він висловлюється більш живо й популярно, а з окремих питань більше збагачений і заглиблений у тему порівняно з підручником (26,3%). До третього типу належать лекції (32,6%), зміст яких зводиться в основному до більш-менш вільного й повного відтворення матеріалу підручника, без яких-небудь змістовних і методичних удосконалень. І, нарешті, четвертий тип – це лекції (28,8%), які за своїм змістом і характером викладення матеріалу, що вивчається, нижче за рівень підручника. У них відчувається невпевненість викладача, відсутність виразності в з'ясовуваних питаннях, є помилки.

Таким чином, більшість викладачів, що працюють на факультеті фізичної культури ХНПУ імені Г.С. Сковороди, читає лекції третього й четвертого типів (61,4%), зміст яких не повністю відповідає сучасним вимогам навчального процесу через їх невисоку пізнавальну цінність. Закономірною в цих умовах є і якість одержуваних знань, вони на 20–25% вище у студентів з тих предметів, де лекції в основному читаються за першим і другим типом.

Основними причинами низької якості лекцій є недостатня науково-методична підготовка; відсутність належного досвіду читання лекцій; сла-

бке володіння новими формами й методами лекційного викладання; недостатнє знання змісту матеріалу тощо.

Навряд чи потрібно доводити, яку величезну роль у ВНЗ відіграє викладач. По суті, він визначає зміст навчання, організовує та стимулює самостійну роботу студентів, надихає й підтримує емоційний тонус навчання, розвиває наукову допитливість. Важливе значення має також виховний вплив його особистості на етично-естетичне формування студентів. Тому так високо цінується у вузівському середовищі наукова ерудиція педагога, його культурний рівень, методичне вміння й творчість.

Найчастішою методичною помилкою багатьох викладачів є занадто великий обсяг навчального матеріалу, який пропонується студентам для засвоєння. Практика й одержані нами дані підтверджують, що між обсягом навчального матеріалу та результатами навчання існує закономірний зв'язок: при збільшенні кількості навчального матеріалу показник засвоєння знижується. Завдання викладача полягає в тому, щоб для кожного заняття й самостійної роботи студентів встановити той оптимальний обсяг знань, який може бути ефективно засвоєний на заданому рівні без перевищення витрат часу.

Виявлений стан справ дав можливість нам запропонувати програму формування лекторської майстерності викладачів факультету фізичної культури, в якій першорядне значення відводено таким напрямам:

- підвищенню науково-методичного рівня викладачів шляхом активного включення їх у науково-дослідну й методичну діяльність;
- ретельному опрацюванню текстів лекцій і оволодінню їх змістом;
- проведенню на кафедрах методичних семінарів за темами: “Наукові основи лекторської майстерності”, “Нові форми й методи викладання у вузі” тощо;
- розробці критеріїв оцінювання організації викладачем дидактичного процесу в цілому.

Мета спільної діяльності викладачів і студентів на семінарських та практичних заняттях спрямована не тільки на засвоєння знань, удосконалення практичної підготовки, а й на побудову системи відносин, форм співпраці, що дають змогу активізувати навчальний процес і розвивати особистісні якості студента.

На практичних заняттях створюється особлива соціально-психологічна канва, в якій викладач і студент взаємодіють один з одним не тільки через прийоми й методи навчання, скільки через ставлення один до одного.

Як показують наші дослідження, ефект семінарських і практичних занять багато в чому залежить від ерудиції викладача, підготовленості студентів до занять, стилю керівництва студентами та ін. Так, позитивне відношення до практичних занять викликають ті викладачі, які сприяють залученню студентів до творчого міркування, виробленню колективного вирішення навчальних завдань, не провокують у студентів появу образи, неприязні, нервозності тощо. На жаль, далеко не всі викладачі факультету фі-

зичної культури, де проводилося дослідження, відповідають цим вимогам. За стилем керівництва студентами їх умовно можна поділити на три групи:

1) демократичний стиль (43,2%): викладачі цієї групи створюють у студентів атмосферу ділової співпраці й товариських стосунків, заохочують індивідуальні зусилля кожного, сприяють розвитку в студентів ініціативи, творчої самостійності тощо;

2) авторитарний стиль (36,5%): тут викладачі керують, незважаючи на думку студентів, самі визначають способи й засоби досягнення мети, всю інформацію замикають на собі, обмежуючи таким чином ініціативу студентів;

3) ліберальний стиль (21,2%): викладачі цієї групи, як правило, не користуються популярністю в студентів через невміння організовувати та спрямовувати навчальну діяльність, через недостатню вимогливість і принциповість.

Природно, що й рівень знань у цих групах різний. Там, де викладачі в основному дотримуються демократичного стилю керівництва, якість знань на 7–10% вище, ніж у студентів, що навчаються у викладачів з авторитарним, і на 15–18% ліберальним стилем.

Успіх семінарських і практичних занять багато в чому залежить від підготовки до них студентів. Водночас наші дослідження показали, що лише 25,2% опитаних студентів готуються до них регулярно, 20,6% – частково, і велика частина (54,2%) – зовсім не готується. Звідси й знижена пізнавальна цінність занять.

Наш досвід роботи показав, що для підвищення якості семінарських і практичних занять та стимулювання підготовки до них студентів необхідно весь процес підготовки й проведення занять поділити на три етапи:

1. Організаційно-підготовчий. Його основне завдання – забезпечити мотиваційно-цільову установку на оволодіння знаннями, уміннями й навиками, які в цей час є зрозумілими та значущими для студентів; перевірка рівня знань, необхідних студенту для виконання практичної роботи.

2. Основний етап. Тут студенти безпосередньо виконують навчальні завдання, викладачі ж забезпечують високий рівень самостійності, упроваджують елементи НДРС і змагання.

3. Завершальний етап, у процесі якого проводиться самооцінка й оцінювання викладачем рівня знань, умінь і навичок з виставлянням рейтингового бала; даються домашні завдання для закріплення матеріалу, що вивчається, з обов'язковим контролем за їх виконання; визначаються завдання для подальшого заняття.

Важливою умовою успіху семінарських і практичних занять є форма їх проведення. Так, на думку студентів, найпродуктивнішими є заняття у вигляді дискусій (73,9% опитаних), вирішення педагогічних завдань (64,8%), ділових ігор (53,7%) тощо. У них студенти відчувають себе більш вільними, можуть повною мірою використовувати свої знання й життєвий досвід.

Самостійна робота студентів завжди включає пряме або непряме педагогічне керівництво і є результатом двох взаємопов'язаних процесів: вивчення та навчання. Наш досвід роботи й проведене дослідження показу-

ють, що взаємодія між викладачем і студентом у процесі самостійної роботи буде успішною, якщо: немає взаємовиключних позицій викладача і студента; є різноманітність спрямовувальних і організаційних прийомів втручання викладача в самостійну роботу студента; сформована психологічна й практична готовність викладача до факту індивідуальної своєрідності особистості кожного студента та до необхідності подолання труднощів у спілкуванні суто особистісного плану тощо.

Для активізації самостійної роботи в системі взаємодії необхідно: сформувати мотиваційні стимули роботи (моральні, професійні тощо); організувати форми кооперації студентів у системі самостійної роботи (доведено, що підготовка до заліків, іспитів, практичних занять більш ефективна, якщо в ній беруть участь дві-три людини, які в цьому випадку не тільки контролюють один одного, а й справляють мотивувальний вплив на самостійну роботу); упроваджувати елементи змагання та взаємодопомоги; формувати в студентів уміння організувати свою навчально-пізнавальну діяльність тощо.

**Висновки.** Таким чином ефективність взаємодії викладачів і студентів у процесі індивідуалізованого навчання залежить не тільки від високої професійної майстерності педагога – уміння його вступати в суб'єкт-суб'єктні відносини з аудиторією, досконале володіння мовою в її діалогічній формі, використання ним проблемності та партнерства в навчально-виховному процесі, а й від розвитку в студентів комунікативних здібностей, техніки спілкування, що в основному досягається при використанні семінарів-дискусій, диспутів, рольових і ситуативних ігор та інших методів, що розвивають творчу активність і пізнавальну самостійність студентів.

#### **Список використаної літератури**

1. Берак О.Л. Пути формирования эмоциональной регуляции личности студента / О.Л. Берак, Н.В. Тунторская // Вестник высшей школы. – 1987. – № 1. – С. 33–38.
2. Вузовское обучение: Проблемы активации / Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева и др.). – Минск : Университетское, 1989. – 108 с.
3. Леонтьев А.А. Лекция как общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1974. – С. 11.
4. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1976. – 255 с.
5. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1980. – С. 54.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
7. Рубцов В.В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В.В. Рубцов. – М., 1986. – 32 с.
8. Талызина Н.Ф. Актуальные проблемы обучения в высшей школе / Н.Ф. Талызина // Педагогика высшей школы. – Воронеж : Из-во ВКГУ, – 1974. – 215 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.07.2013.*

---

#### **Дорофеева Т.И., Коверя В.Н., Лысенко В.В. Взаимодействие преподавателей и студентов в системе индивидуализированного обучения**

*В статье рассмотрены условия успешности взаимодействия между преподавателями и студентами в процессе индивидуализированного обучения в вузе; приведена*

*структура совместной деятельности, которая состоит из таких компонентов, как цель, предмет, средства и способы их деятельности. Рассматривается вопрос о качестве подготовки специалиста в современных условиях, что определяется не только уровнем его знаний, но и профессиональными умениями, позволяющими ему творчески решать возникающие проблемы, активно взаимодействовать с людьми на основе установления субъектных отношений. Анализируется система вузовского образования по обучению специалистов, которая должна обладать широким набором средств, обеспечивающих развитие умений. Одним из наиболее важных моментов в этом является то взаимодействие, которое складывается между преподавателем и студентом: вступая в субъектные отношения и являясь их активным участником, где студент начинает воспринимать реализуемые способы общения как норму, как свой индивидуальный выбор.*

**Ключевые слова:** индивидуализированное обучение, взаимодействие преподавателей и студентов, модель организации учебного процесса, стили руководства, самостоятельная работа.

**Dorofeeva T., Koverya V., Lisenko V. Interaction between teachers and students in a system of individualized education**

*This article describes the conditions of success of the interaction between teachers and students in the process of individualized education in a Higher Educational Establishment, it gives the structure of the joint activity, which consists of such features such as purpose, object, means and methods of their work. The article deals with the question of the quality of training a specialist in modern conditions, determined not only by the level of his knowledge, but also by professional skills that allow him to solve problems creatively, to interact with people on the basis of establishing subject relations. It is analyzed the system of higher education on training professionals that should have a wide range of tools ensuring the development of skills. One of the most important points is that interaction which is build between a teacher and a student: while entering the subject relations and being an active participant, where the student begins to analyze implemented means of communication as a standard, as their individual choice.*

*It is also widely described pedagogical interaction in the system of “teacher - student”, which is a system of mutual influence of subjects included in the joint activity on the basis of the general objectives of professional education. This interaction has a fundamental importance from the point of view of the axiological component, as the interaction between teacher and student affects the formation of the value system of the future specialist, such as a human, truth, education, occupation and others.*

*The paper presents the questionnaire data of students and teachers regarding lectures and holding practical classes, seminars by teachers and acceptance of their students. Four types of lectures are defined, they are used in high school and they reflect the level of presentation of the program material in different ways. On the basis of received data it is defined such types, that totally suited for a closer understanding of a teacher and a student in the course of their joint activities.*

*The article also describes a theoretical model of the educational process in the Higher Educational Establishment where the interaction between teachers and students is characterized in the educational activities carried out at lectures, seminars, practical classes and during self-instruction work. Three styles of leadership of students are given and the stages of the process of preparation for the classes are shown. This paper presents the data of received experience and the results of studies of the interaction of the teacher and the student in the process of their self-studying work and a number of positions determined the success of this activity is provided.*

**Key words:** individualized education, interaction between teachers and students, the model of the educational process, leadership styles, self-studying work.

УДК 371.4:37035

О.В. ІЛЬЧЕНКО, І.П. РЕПКО, В.І. ОДАРЧЕНКО

## ДО ПИТАННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ВНЗ

*У статті розглянуто мету, сутність, процес та умови патріотичного виховання молоді у вищих навчальних закладах. У ході дослідження обґрунтовано загальні принципи патріотичного виховання та принципи роботи кураторів груп з молоддю. Висвітлено досвід роботи навчального закладу, зокрема основні форми, методи роботи з метою патріотичного виховання молоді. Встановлено, що патріотичне виховання сприяє формуванню в молоді соціальної активності, громадянської відповідальності, духовних цінностей в інтересах Батьківщини, які виявляються у творчому процесі.*

**Ключові слова:** патріотичне виховання, сутність, мета, принципи патріотичного виховання, організаційно-педагогічні умови патріотичного виховання, молодь.

Нова концепція освітньої політики України, спрямована на соціальну консолідацію та громадянське єднання українського суспільства, враховує велику динамічність розвитку суспільства, швидкі темпи формування молоді в освітньому та особистісному аспектах. На сьогодні цілі й завдання виховання студентської молоді у ВНЗ визначаються об'єктивними потребами суспільства. Сучасна соціальна дійсність в Україні характеризується суттєвими змінами в системі цінностей та ідеалів. Реформи в освіті націлені на кінцевий результат навчання й виховання. Вони включають у себе вирішення двох основних завдань: з одного боку, перехід розвивальної конструктивної моделі, інтеграцію у світовий освітній простір, з іншого – збереження національної самобутності, врахування особливостей українського менталітету. Про це свідчать такі державні документи: Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепція національної системи освіти [7; 8; 11].

**Метою статті** є розкриття питання патріотичного виховання молоді в умовах вищого навчального закладу.

Сьогодення вимагає формування нового української суспільної свідомості, до неї мають увійти елементи загальнолюдської культури, сучасні знання та національні традиції, виховання в молоді відповідальності перед суспільством за країну. Ці якості повинні прищеплюватися кожній людині в соціальних інститутах: сім'ї, загальноосвітніх закладах, вишах.

В умовах модернізації всієї системи суспільних відносин в Україні проблема формування патріотизму в молодіжному середовищі набуває особливої актуальності, нового звучання та значущості. Аналіз останніх наукових досліджень із зазначеної проблеми свідчить про сталий інтерес учених до питань формування патріотизму особистості.

Серед класиків педагогічної науки до проблем патріотизму звертались О. Духнович, А. Макаренко, О. Огієнко, С. Русова, О. Сухомлинський, К. Ушинський. У своїх працях вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як складової національної системи виховання.

Теоретичні засади патріотичного виховання закладено в дослідженнях українських учених, психологів та педагогів: М. Боришевського, Д. Віконської, В. Москальця, І. Сікорського, Б. Цимбалістого, В. Яніва, Я. Яреми та ін. Їх праці присвячені питанням української національної ідеї, духовності, демократичним принципам навчання й виховання, гуманістичним цінностям.

Патріотичне виховання на традиціях українського народу розглядають у своїх працях сучасні педагоги: Ю. Бондаренко, О. Вишневський, В. Довбищенко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, О. Онищук, С. Павх, Б. Ступарик, О. Ярмоленко та ін.

Актуальність виховання патріотизму в студентів зумовлена високим рівнем їх інтелектуального потенціалу й соціальної активності. На думку С. Іконнікова та В. Лісовського, у соціальній структурі суспільства студентство як соціальна група найближче стоїть до інтелігенції та призначена в майбутньому до заняття висококваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, управління, культури [4; 5]. Таким чином, студентська молодь – це той соціальний прошарок суспільства, який, насамперед, повинен стати об'єктом патріотичного виховання.

Патріотичне виховання спрямоване на формування в українському суспільстві високої соціальної активності, громадянської відповідальності, духовності, становлення громадян, що володіють позитивними цінностями і якостями, здатних виявити їх у творчому процесі в інтересах Батьківщини, зміцнення держави, забезпечення його життєво важливих інтересів та сталого розвитку [1]. Виходячи з вищесказаного, патріотичне виховання покликане стати окремою системою виховання особистості.

Для цього необхідно зрозуміти, що ж таке “патріотизм” і що означає бути патріотом своєї Батьківщини. Незважаючи на відносну зрозумілість цього терміна, який найчастіше трактується як “любов до Батьківщини”, історично склалися різні погляди на нього. Вчені, філософи, письменники оцінюють патріотизм, виходячи зі своїх політичних, філософських переконань, враховуючи ситуацію в країні, тому й існують кардинально різні думки.

С. Ожегов у “Словнику російської мови” трактує “патріотизм” як “Преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу” [12, с. 426]. У “Тлумачному словнику” В. Даля слово “патріот” означає “любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник” [3, с. 533].

В. Сухомлинський трактує поняття “патріотичне виховання” таким чином: “патріотичне виховання – планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго ставлення до батьківщини та до представників спільних культур або країни” [13].

Патріотичне виховання ми розглядаємо як цілісний процес, що має два аспекти: 1) оволодіння патріотичними знаннями та вміннями оперувати ними (освіта); 2) формування патріотичних відносин і відповідної поведінки. Результатом їх гармонійної взаємодії та розвитку є формування патріотичного аспекту світогляду студентів.

Патріотизм на рівні конкретного індивідуума виражається, перш за все, у відданості своїй сім'ї, її традиціям, навколишньому соціуму. Таким чином, важливим напрямом патріотичного виховання є розвиток людинолюбства й комунікативних навичок.

Практика доводить, що гарні результати виховання як складової освітнього процесу можуть бути отримані шляхом розробки модулів, особливо у варіативній складовій освітнього стандарту третього покоління, що забезпечують інтеграцію навчальної, професійної, науково-дослідної, позанавчальної діяльності студентів і спрямовані на професійне виховання [10].

При формуванні в молоді професійних ідеалів, духовно-моральної культури, ціннісно-емоційного ставлення до професійної діяльності, почуття патріотизму, готовності до навчання через усе життя, здатності до самоорганізації та конкурентоспроможності на ринку праці потрібно спиратися на традиційні принципи навчально-виховного процесу, а саме: *принцип розвитку*, що враховує вікові й індивідуальні особливості студентів; *принцип самостійності*, що передбачає діяльнісний підхід, коли студент стає співучасником навчально-виховного процесу; *принцип самоорганізації*, що включає в себе створення творчого середовища у ВНЗ [2].

Однак, щоб “іти в ногу із часом”, необхідно використовувати й адаптивні механізми розвитку та управління вихованням. Свою роль у цьому процесі відіграє педагог, але його роль координувальна, організаційна, консультувальна, і робота будується на основі нових принципів: *принцип суб'єктивної інтеграції*, тобто діяльнісний розвиток студентів, що дає їм змогу шляхом виконання різних соціальних ролей стати активними суб'єктами соціальної реальності; *принцип подієвості*, що передбачає включення суб'єктів навчально-виховного процесу в сукупність подій, які слугують предметом оцінювання, приводом до роздуму, підставою для життєвих висновків, що впливає на їх самовизначення і самовдосконалення.

Викладач, як вихователь, повинен пам'ятати, що для успішного вирішення поставлених завдань у ході патріотичного виховання студентів виникає необхідність у зміні менталітету викладачів та адміністраторів освіти, підвищенні їх політико-правової культури, вдосконаленні професійної майстерності, підвищенні професійної компетентності, забезпеченні творчої взаємодії відносин “викладач – студент”, “студент – студент”, “студент – фахівець”, “студент – представник громадськості”; встановлення зв'язків і взаємодії із засобами масової інформації та медіасередовищем.

Виходячи з мети патріотичного виховання, можна визначити організаційно-педагогічні умови, які сприяють становленню й розвитку почуття патріотизму: формування активної громадянської позиції молодих грома-



дян, громадянської самосвідомості; підвищення інтересу до вирішення актуальних проблем українського суспільства; формування політичної культури, громадянської зрілості, осмислення політичних цінностей, створення ефективності впливу мас на політичне життя країни; залучення молоді в демократичний процес перетворення життя, усвідомлення своєї причетності до цих змін; формування правосвідомості та забезпечення на цій основі правомірної поведінки; розвиток почуття патріотизму; розвиток почуття відповідальності за життя й розвиток малої батьківщини, оточення та долю Батьківщини; здійснення соціального вибору суспільних цінностей й формування на їх основі стійкої, несуперечливої індивідуальної системи орієнтації; забезпечення саморегуляції та мотивації поведінки й діяльності; прилучення до вітчизняної культури, цінностей світової культури; формування толерантності та громадянської злагоди; орієнтацію студентів на гуманістичні й смислові життєствердні цінності суспільства, визначення свого місця в ньому; виховання потреби в здоровому способі життя; формування національної самосвідомості, внутрішньої свободи й почуття власної гідності; виявлення та розвиток індивідуально-особистісних задатків студентів, формування на їх основі загальних і специфічних здібностей, творчого потенціалу та здатності до самореалізації; залучення студентів у процес формування єдиного виховного простору [9].

Педагогічний досвід, його аналіз і осмислення, вивчення наукової, методичної літератури дають змогу стверджувати, що формування виховного простору патріотичного виховання у ВНЗ допомагає вирішити суперечності між традиційними методами й формами виховання та інноваційними потребами студентства [6].

У ході нашого дослідження на базі Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради виявлено, що виховний простір у навчальному закладі наповнений різними середовищами та їх елементами: навчальне середовище (лабораторії, кабінети, майстерні, бібліотека, музеї, умови побуту, оформлення території та приміщень наочними засобами тощо), освітньо-виховне середовище (сім'я, школа, академія, соціум) та медіасередовище. Основною ланкою в системі цих відносин є організаційно-педагогічний аспект.

Робота зі студентами в академії починається з проведення моніторингу (анкетування, бесіди, глибинного опитування тощо) першокурсників та їх батьків; вивчення стану й аналізу результатів попередньої виховної роботи зі студентами, зокрема, у сфері патріотичного виховання як окремого студента, так і колективу академічних груп у цілому. Початкова діагностика проводиться з метою планування виховної роботи та управління групою. Далі в процесі роботи куратор отримує експрес-інформацію (коригувальна діагностика) і в кінці навчального року проводиться узагальнювальна (підсумкова) діагностика. Стан виховної діяльності викладача визначається протягом навчального року за результатами моніторингу основних показників навчально-виховного процесу. У кінці навчального року визна-

чають ефективність виховної роботи кожним куратором групи й колективу викладачів у цілому. Важливо зазначити, що оцінювання виховної діяльності, її якість і ефективність – не менш складна проблема (немає оціночної шкали, алгоритмів, процедур, критеріїв тощо, відсутня стандартизація й нормування). Тому ми використовуємо метод спостереження, враховуємо соціальну активність студента, його участь у всіх заходах як в академії, так і за її межами. Всі “негативні” моменти також підлягають обліку.

Патріотичне виховання в академії спрямоване на реалізацію завдань, що дають змогу розвивати громадянськість, патріотизм. Академія використовує всі можливості виховного простору. Візьмемо для прикладу дати, присвячені подіям Великої Вітчизняної війни 1941–1945 рр. Теоретичні та практичні методи виховної діяльності студентів отримали своє втілення в таких заходах, як: проведення конкурсів плакатів, стінгазет для студентів I–II курсів, фотогазет, презентацій для III–IV курсів; випуск стінгазет на факультетах, конкурсів читців та виконавців військово-патріотичної пісні, проведення тематичних вікторин, олімпіад, уроків мужності, тематичних годин, вечорів із запрошенням ветеранів армії та флоту, працівників тилу, дітей війни; проведення загальноунавчських свят, мітингів, присвячених знаменним датам; участь в акціях “Запали свічку пам’яті”, “Георгіївська стрічка”, відвідування студентами музеїв, проведення відкритих лекцій в Історичному музеї м. Харкова, екскурсії по місцях бойової слави; проведення науково-дослідної роботи (збір інформації про учасників війни, про рідний край), проведення конференцій; надання побутової допомоги ветеранам, участь у заходах району, міста, області; проведення спортивних заходів, приурочених до пам’ятних дат, поповнення фонду Музею бойової слави академії експонатами, поновлення стендів експозиції. Більшість із зазначених заходів виховної діяльності мають статус традиційних. Комплексність, систематичність, наступність заходів з патріотичного виховання, активна участь у них як студентів, так і викладачів сприяє внесенню патріотичних ідей у свідомість молоді, що надалі націлює на перетворення цих ідей у переконання та їх реалізацію в соціальній практиці.

Безперечно, патріотичне виховання – дуже складне завдання, але завдання, яке можна й потрібно вирішувати. Отже, очікуваний суспільством результат – випускник – активний громадянин, патріот своєї країни, високоморальна особистість – це не міф, а потреба й реальність сьогодення.

Подальшого вивчення потребує розкриття специфіки здійснення патріотичного виховання в майбутніх педагогів.

#### **Список використаної літератури**

1. Гевко О.І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / О.І. Гевко. – К., 2003. – 210 с.
2. Глоба Т.М. Виховання загальнолюдських цінностей як духовних надбань в українській школі / Т.М. Глоба // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / [гол. ред. Г.П. Шевченко]. – Луганськ, 2007. – Вип. 3. – С. 44–49.
3. Даль И.В. Толковый словарь русского языка. Современная версия / И.В. Даль. – М.: Эксмо, 2004. – С. 533.

4. Иконникова С.Н. Молодежь как социальная категория / С.Н. Иконникова, И.С. Кон. – М., 1970.
5. Лисовский В.Т. Эскиз к портрету. Жизненные планы, интересы, стремления советской молодежи / В.Т. Лисовский. – М., 1969. – С. 39–58.
6. Киричук О.В. Національно-громадянське виховання: сутність, функції, генеза / О.В. Киричук // Педагогічна газета. – 1997. – № 10. – С. 2.
7. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти / Затверджена колегією Міністерства освіти України 28 лютого 1996 року // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13. – С. 2–15.
8. Концепція національної системи освіти / П. Кононенко // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К., 1997. – С. 23–41.
9. Костів В. Проблема мети і змісту національного виховання молоді: історія та сучасність / В. Костів // Українське народознавство і проблеми національного виховання. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 20–25.
10. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання як складова частина духовності: зб. наук. праць / О.Г. Коркішко. – Слов'янськ, 2002. – Вип. 18. – С. 84–87.
11. Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства / Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 1999 року. – К., 1999.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1992. – С. 426.
13. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Полиздат, 1982. – С. 83–87.

*Стаття надійшла до редакції 18.06.2013.*

---

**Ильченко О.В., Репко И.П., Одарченко В.И. К вопросу патриотического воспитания молодежи в вузах**

*В статье рассмотрена цель, суть, процесс и условия патриотического воспитания молодежи в высших учебных заведениях. В ходе исследования обоснованы общие принципы патриотического воспитания и принципы работы кураторов групп с молодежью. Раскрывается опыт работы учебного заведения, в частности основные формы, методы работы с целью патриотического воспитания молодёжи. Установлено, что патриотическое воспитание способствует формированию у молодежи социальной активности, гражданской ответственности, духовных ценностей в интересах Родины, которые проявляются в творческом процессе.*

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, суть, цель, принципы патриотического воспитания, организационно-педагогические условия патриотического воспитания, молодежь.

**Ichenko O., Repko I., Odarchenko V. The issue of patriotic education in higher education**

*In the article to be considered the concept of patriotism which is one of the most significant, enduring values inherent in all areas of society and the state, expressing the attitude of the person to his homeland and characterize the highest level of development in the course of activity for the benefit of the motherland; difficult way of spiritual and psychological existence of the person. Key signs of patriotism: a sense of homeland and love for the Fatherland; pride in their homeland, for the symbols of the state, for my nation, responsibility for the fate of the country and its people for their future, a sense of duty to the country, the pursuit of activities aimed at the prosperity of the state and people to improve their international standing, adherence to the ideals, values and traditions of their homeland;*

*willingness to promote and propagate the honor and glory of the Fatherland, a sense of grandeur of their homeland; readiness to defend the interests of their country by all means. The aim: the formation of a Ukrainian society of high social activity, social responsibility, spirituality citizen who owns the values and qualities that manifest themselves in the creative process in the interests of the Fatherland. Characterized by the essence of the process and conditions of patriotic education of young people in higher education (formation of active social position of young people, increasing interest in solving urgent problems of the society, the formation of political culture, involvement of young people in the democratic process of transformation of life, the development of a sense of responsibility for the transformation of the Fatherland and the people providing motivation and self-regulation of behavior and activity, introduction to our culture, to the values of world culture). Duving reseavch proved the principles of patriotic education (the principle of development, the principle of autonomy, the principle of self-organization), the principle of work of the curators of groups with youth, the principle of after-effect. Presented the experience of the educational institution at which reveals the basic forms and methods of work with young people on the basis of patriotic education. It is established that promotes the formation of patriotic education of youth social activism, civil liability, intellectual property, etc., which are manifested in the creative process in the interests of the Fatherland.*

*Of particular significance in terms of our particular study presented works in which patriotic education is considered in conjunction with the problems of civic education, namely the study of civic education of students in the modern university.*

*In the context of new approaches to the understanding of the most important problems of modern education of youth patriotic education is now consider not only at the theoretical level, but also as a real social and pedagogical phenomenon, as a qualitatively new phenomenon in teaching science and practice.*

**Key words:** *patriotic education, the nature, purpose principles of patriotic education, organizational and pedagogical conditions of patriotic education, youth.*

## САМОСТІЙНА ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

*У статті розглянуто сутність і структуру самостійної дослідної діяльності студентів. Подано систему завдань препаративної, модифікаційної, креативної фаз розгортання самостійної дослідної діяльності. Розкрито засоби підготовки студентів до роботи із занедбаними підлітками в процесі педагогічної практики (діагностика успішності учнів, розробка проектів, підготовка портфоліо).*

**Ключові слова:** самостійна дослідна діяльність студентів, педагогічно занедбані підлітки, система завдань.

На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетного значення набуває розвиток наукового світогляду особистості, її креативності, дослідницької компетентності, що й зумовлює необхідність активізації самостійної дослідної діяльності майбутніх фахівців. Особливої ваги ця проблема набуває у зв'язку з такими науковими завданнями, як: підготовка вчителів, здатних до розкриття сутнісних характеристик учнів, особливо тих, кого зараховують до категорії “педагогічно занедбаних”, передбачення напрямів їхнього внутрішнього зростання, проектування їхньої життєдіяльності.

Аналіз наукового фондів із зазначеної проблеми дає змогу виокремити такі напрями її дослідження: висвітлення філософії сучасної освіти, методології гуманістичної педагогіки (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богущ, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, І. Якиманська); вивчення теоретичних засад організації науково-педагогічного пошуку (В. Буряк, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, О. Савченко); визначення методологічної бази особистісно-професійного становлення педагога, потенціалу різноманітних видів самостійної роботи й дослідницької діяльності майбутніх учителів у їхній професійній підготовці (Є. Барбіна, Г. Васянович, О. Глузман, В. Гриньова, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, С. Литвиненко, А. Маркова, О. Олексюк, О. Пехота, В. Радул, С. Сисоєва, Т. Сущенко).

Втім, потребує уточнення такий аспект цієї проблеми, як з'ясування ролі самостійної дослідної діяльності в підготовці студентів до подолання педагогічної занедбаності підлітків.

Мета статті – висвітлення сутність, структуру та засоби самостійної дослідної діяльності з підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбаними підлітками.

На основі проаналізованих концептуально-методологічних положень щодо сутності та структури категорій діяльності й пізнання (Н. Бібік, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін), позицій щодо закономірностей функціонування самостійної

роботи (В. Буряк, Н. Коваль, О. Мороз, П. Підкасистий, О. Савченко) та дослідної діяльності (О. Бережнова, С. Гончаренко, Г. Кловак, О. Кочетов, В. Краєвський, Н. Кушнарєнко, В. Шейко) було визначено феномен “самостійна дослідна діяльність студента” таким чином: це є пізнавальна діяльність творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного мислення, рефлексії, готовності до ефективної реалізації дослідження на засадах поліпарадигмальності. У структурі самостійної дослідницької діяльності було виокремлено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний.

Провідними функціями цієї діяльності є такі: спрямування майбутнього вчителя на самооптимізацію, що передбачає постійне самовдосконалення студента в найбільш сприятливому для нього режимі з урахуванням індивідуальної своєрідності втілення ним своїх творчих сил; орієнтація студента на самоінтенсифікацію свого зростання як дослідника; формування всієї системи компетентностей майбутнього вчителя.

З метою підвищення результативності підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбаними підлітками нами була розроблена система самостійних дослідних завдань, котрі класифікувалися відповідно до фаз їх упровадження (препаративна, модифікаційна, креативна).

Препаративна фаза передбачала пропедевтичну підготовку студентів до роботи з педагогічно занедбаними підлітками, ознайомлення із сутністю та характеристиками педагогічної занедбаності, причин її виникнення й наслідків (наприклад, скласти індивідуальний словник наукових термінів “Банк ключових дефініцій”, підготувати експерт-повідомлення, здійснити коментарі висловлювань, укомплектувати діагностувальні методи тощо).

У процесі виконання завдань модифікаційної фази студенти були орієнтовані на розробку власних варіантів педагогічних засобів роботи з педагогічно занедбаними підлітками на основі дії за аналогією, модифікації та диференціації існуючих зразків педагогічної дійсності (наприклад, розробка денотатних графів, концептуальних конструктів та їхніх видів (концептуально-компаративних конструктів, концептуально-прогностичних конструктів), написання аналітичних есе та їхніх видів (компаративно-аналітичне есе, аналітичне есе прогностичного характеру, компаративно-аналітичне есе прогностичного характеру), розробка вихідної бази дослідження, програми дій).

Креативна фаза мала на меті виявлення студентом свого творчого потенціалу у створенні нових знань про педагогічну реальність. Саме в цій фазі студент був спрямований на розробку власних засобів подолання та запобігання педагогічній занедбаності підлітків (написання твору-рефлексії, проектування засобів оптимізації дослідження проблем педагогічної занедбаності, підготовка авторської системи педагогічних заходів, розробка методичних рекомендацій для вчителів-практиків, укладення “Банку варіантів навчально-виховних заходів”, організація колективного

відкритого брейн-стремінгу “Спробуйте вирішити з нами...”, підготовка колективного журналу відкритого типу “*Cogito, ergo sum*”).

Наведемо приклади самостійних дослідницьких завдань, які були реалізовані нами в ході викладання навчальних дисциплін “Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”.

Препаративна фаза:

– доповніть індивідуальний “Банк ключових дефініцій” науковими термінами з проблеми подолання педагогічної занедбаності підлітків. Включіть до цього словника визначення таких понять, як: “занедбаність”, “педагогічна занедбаність”, “девіантна поведінка”, “депривація”. Знайдіть визначення запропонованих термінів за психологічними та педагогічними довідковими джерелами, проаналізуйте їхню сутність, охарактеризуйте різні наукові позиції;

– підготуйте індивідуальне експерт-повідомлення за темою “Педагогічна занедбаність підлітків: проблеми та шляхи її розв’язання”: складіть бібліографічний покажчик із зазначеної теми, проаналізуйте різні підходи вчених України, Європейського Союзу, США тощо до подолання педагогічної занедбаності дітей і підлітків, укладіть узагальнену схему впровадження оптимальних шляхів та засобів вирішення окресленої проблеми;

– розробіть колективне експерт-повідомлення за темою “Причини виникнення педагогічної занедбаності підлітків”: спираючись на матеріали науковців, визначте причини виникнення педагогічної занедбаності, класифікуйте їх; утворіть робочі групи з аналізу кожного блоку причин, підберіть ефективні засоби запобігання педагогічній занедбаності молоді в суспільстві;

– укомплектуйте методи діагностики педагогічної занедбаності підлітків: проаналізуйте набутий науковий матеріал із цієї проблеми, підберіть ефективні методи для кожної вікової групи підлітків, доведіть їхню ефективність.

Модифікаційна фаза:

– розробіть денотатний граф “Методи виховання в полікультурному середовищі”: розкрийте педагогічну сутність методів формування свідомості особистості з урахуванням вимог багатоетнічного соціуму, охарактеризуйте в цьому контексті сукупність педагогічних методів формування суспільної поведінки та висвітліть методи стимулювання поведінки особистості;

– запропонуйте концептуальний конструкт з теми “Зміст педагогічної діяльності вчителя з подолання педагогічної занедбаності підлітків”: назвіть дослідників, що працювали над створенням концепції подолання педагогічної занедбаності підлітків, розробіть список наукових праць із цієї проблеми з вказівкою року їх видання, конкретизуйте провідні ідеї зазначеної концепції, визначте теоретичні засади висвітлення проблеми подолання занедбаності, укомплектуйте практичні засоби її вирішення;

– утворіть концептуально-компаративний конструкт з теми “Засоби подолання педагогічної занедбаності дітей і підлітків у контексті педагогічних концепцій вільного виховання (М. Монтесорі), прагматизму (Д. Дьюї), особистісно орієнтованого виховання (І. Бех)”: назвіть основні

праці, що висвітлюють окреслену проблему; в контексті кожної концепції визначте роль виховання в становленні особистості, теоретичні засади та провідні практичні підходи щодо подолання педагогічної занедбаності, порівняйте ці концепції на предмет тих пріоритетних засобів вирішення цієї проблеми, що домінують у межах кожної з концепцій.

Креативна фаза:

– укладіть “Банк варіантів навчально-виховних заходів з подолання педагогічної занедбаності підлітків”: окресліть можливі напрями розробки виховних заходів для підлітків різного віку, запропонуйте власний проект певного заходу, презентуйте його у вашій академічній групі, доведіть його доцільність та ефективність;

– організуйте колективний відкритий брейн-стрімінг “Спробуйте вирішити з нами...”, метою якого є висвітлення проблем підвищення ефективності роботи з педагогічно занедбаними підлітками: проведіть інтерв'ювання відомих у вашому регіоні вчителів-практиків та викладачів-науковців з проблеми підвищення ефективності роботи з педагогічно занедбаними підлітками; проаналізуйте набуті результати; виокремте напрями вирішення цієї проблеми; із залученням учителів-практиків та викладачів здійсніть колективну генерацію новітніх ідей щодо підвищення ефективності навчання й поведінки підлітків у сучасній школі; створіть власний “банк ідей” з результативного вирішення зазначеної проблеми, аргументуйте кожну позицію; узагальнені результати відкритого брейн-стрімінгу, ваші коментарі та аргументацію відобразіть у колективному журналі відкритого типу “Cogito, ergo sum”;

– за темою “Подолання педагогічної занедбаності: засоби фасилітації навчальної діяльності невстигаючого підлітка” розробіть авторську систему педагогічних прийомів: підберіть науково-педагогічну літературу із зазначеної проблеми та опрацюйте її; визначте тенденції у вирішенні проблеми підвищення ефективності навчальної діяльності педагогічно занедбаних підлітків, що не встигають; запропонуйте авторські ідеї з подолання навчальної занедбаності підлітків; після ґрунтовного аналізу запропонованих ідей та вибору з них найбільш продуктивних розробіть у вигляді колективних мініпроектів варіанти дидактичних заходів щодо вирішення окресленої проблеми.

На етапі виробничої педагогічної практики нами впроваджувалися самостійні дослідні завдання, метою яких було забезпечення системно-цілісного уявлення студентів щодо педагогічної занедбаності підлітків, інтегрованої реалізації всього спектра засобів вирішення цієї проблеми, ефективного втілення студентами своїх педагогічних здібностей та потенційних можливостей, апробації накопиченого професійно-творчого доробку. Наприклад:

– здійсніть експрес-діагностику класу з метою виявлення педагогічно занедбаних підлітків (це дало змогу студентам більш мобільно орієнтуватися в навчально-виховному просторі з урахуванням специфіки поведінки дитячого колективу, в якому присутні педагогічно занедбані підлітки);



– проведіть поглиблену діагностику навчальної діяльності, поведінки та сфер спілкування педагогічно занедбаного підлітка (окреслений підхід орієнтував студентів на вивчення вихідних ресурсів особистості дитини, її обдарувань, талантів, інтересів) – з одного боку, та мотиваційно-функціональних обмежень (відсутність зацікавленості до навчання; недостатній рівень сформованості відповідних здібностей; проблеми в сім'ї; низький рівень навчальної успішності, що спричинює відмову від активної участі в аудиторній та позааудиторній пізнавальній діяльності) – з іншого;

– дослідіть творчі здобутки учнівського колективу (це дало змогу спрямувати студентів на вивчення творчого доробку колективу підлітків та визначення участі педагогічно занедбаних підлітків, а також на прогнозування перспектив залучення цих підлітків до участі в колективній творчій роботі класу).

Після цього з метою посилення дидактично-технологічної підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбанними підлітками вводилися завдання на: конструювання власних моделей викладання навчального курсу з урахуванням особливостей навчальної діяльності та поведінки педагогічно занедбаних підлітків; розробку методичних заходів активізації пізнавальної позиції таких учнів; створення ситуацій ігрової співтворчості; оновлення змісту навчального матеріалу (наприклад, підготовка цікавих текстів, діалогів, розмовних ситуацій для уроків іноземної та рідної мови).

На базі отриманих емпіричних даних щодо своєрідності учнівського колективу та кожного школяра в ньому студент розробляв програму проєкту з подолання педагогічної занедбаності підлітків, визначаючи його цілі, завдання, зміст, учасників, характер розгортання. Проєктування виховного заходу здійснювалося на основі досконалого дослідження наукових праць із цієї проблеми. Наступним етапом було колективне обговорення змісту й прогностично-дидактичної потужності проєкту. У ході обговорення студенти вносили оригінальні корективи в проєктування заходу за допомогою методів інверсії, емпатії, особистої аналогії, вільних асоціацій, мозкового штурму. Методичні, виховні творчі знахідки студентів доповнювалися до індивідуального портфолію. Узагальнення й порівняння результатів портфолію, накопичених протягом усього періоду педагогічної практики, дало змогу студентові виявити дидактичну потужність кожного із заходів, його новизну, неповторність, оригінальність. Матеріали, накопичені в ході педагогічної практики, лягли в основу наукового дослідження в межах дипломної роботи.

**Висновки.** Самостійна дослідна діяльність в аспекті підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбанними підлітками розкриває широкі можливості майбутнім учителям не лише для реалізації власного педагогічно-творчого потенціалу, втілення свого професійного “Я”, але також для багатосторонньої рефлексії результатів та перспектив саморозвитку в цій сфері як професіонала. Перспективи вивчення цієї проблеми полягають у розкритті потенціалу самостійної дослідної діяльності як засобу підготов-

ки викладачів вищої школи до формування в майбутніх фахівців умінь подолання та запобігання педагогічній занедбаності в дошкільників та учнів різного віку.

#### Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 77–89.
2. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2–6.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Валентина Миколаївна Гриньова. – Х. : 2000. – 416 с.
4. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл, 2007. – 445 с.
5. Кремень В.Г. Зміцнювати науковий фундамент освітньої модернізації (звітна доповідь “Про діяльність НАПН України у 2011 р. та в період 2007–2012 рр. і завдання перспективного розвитку) / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 4–13.
6. 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., 2003. – 853 с.
7. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник, 5-те вид., стер / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарченко. – К. : Знання, 2006. – 307 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.07.2013.*

---

#### **Князян М.А. Самостоятельная исследовательская деятельность как средство подготовки студентов к работе с педагогически запущенными подростками**

*В статье исследованы сущность и структура самостоятельной исследовательской деятельности студентов. Представлена система задач препаративной, модификационной, креативной фаз развертывания самостоятельной исследовательской деятельности. Раскрываются средства подготовки студентов к работе с запущенными подростками в процессе педагогической практики (диагностика успешности учеников, разработка проектов, подготовка портфолио).*

**Ключевые слова:** *самостоятельная исследовательская деятельность студентов, педагогически запущенные подростки, система задач.*

#### **Knyazyan M. The independent-research activity as means of student' preparing to work with pedagogically neglected adolescents**

*The analysis of science sources permits to define the following areas of research: the methodology of humanistic education (J. Bech, A. Bogush, Y. Bondarevskaya, S. Goncharenko, I. Zyazyun, W. Kremen, B. Lutay, A. Maslow, C. Rogers, V. Sukhomlinsky, I. Yakymanskaya), the theoretical foundations of scientific and pedagogical search (V. Krajewski, J. Lerner, A. Savchenko), the potential of different kinds of independent-research activity of would-be teachers in their professional preparation (E. Barbina, G. Vasyanovych, A. Gluzman, B. Grinyova, N. Kichuk, V. Radul, T. Sushchenko).*

*However, this aspect needs to clarify the role of independent-research activity to prepare students to work with the pedagogically neglected teenagers.*

*The purpose of the article is to highlight the nature, structure and means of independent-research activity to prepare future teachers to work with pedagogically neglected adolescents.*

*The independent-research activity develops the methodological culture, students' interests, the critical thinking, reflection. The structure of independent-research activity*

contains the following components: motivational, informational, procedural and operational, reflective.

The leading functions of this activity are: to form the abilities to self-optimisation, to give the favorable mode for a individual realization, to develop the system of competences of future teachers.

The system of independent-research tasks is worked out to improve the performance of students to work with pedagogically neglected teenagers. The phases of their implementation is classified (formulation, modification, creation).

The phase of formulation provides the preparing of students to work with pedagogically neglected adolescents (to present the essence and characteristics of pedagogically neglect adolescents, its causes and consequences, to prepare the personal dictionary of scientific terms "Bank of key definitions", the expert report).

The phase of modification of students' independent-research activity is focused on developing of their own educational choices of working with pedagogically neglected adolescents, modifications and differentiation of existing educational models (to prepare the conceptual and comparative constructs, to write analytical essays).

The phase of creation aimed to identify student of his creative potential to prepare the new knowledge about teaching reality. The student was directed to develop their own means of overcoming and preventing adolescents' educational neglect (writing work, reflection, study of the problems of educational neglect, pedagogical training activities, making of the "Bank of educational activities", organization of a collective brain-stroming "Try to resolve with us...", collective journal "Cogito, ergo sum").

The independent-research activity of students' preparing to work with pedagogically neglected adolescents permets to future teachers not only to realize their educational and creative potential, but also to develop the multilateral reflection.

**Key words:** the independent-research activity of student, the pedagogically neglected teenagers, the system of tasks.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті на основі аналізу літературних джерел визначено коло актуальних проблем формування культури здоров'я студентської молоді з новим валеологічним типом мислення.*

**Ключові слова:** оздоровлення, захворювання, гіподинамія, адаптація, здоровий спосіб життя.

Підвищення рівня механізації й автоматизації промислових виробництв, упровадження нових технологій, урбанізація і міський спосіб життя призвели до стрімкого зменшення фізичної активності. Наслідком цього є глобальна гіподинамія і гіпокінезія, пов'язані з трудовою діяльністю людини. Зросли вимоги до інтелектуальних і фізичних можливостей особистості у зв'язку з кризою цивілізації і глибокою невідповідністю між реальним світом і адаптаційними здібностями людини до нього. Змінився характер харчування – людина все більше харчується рафінованими, висококалорійними продуктами, бідними чи позбавленими біологічної інформації.

Умови життя висувають усе суворіші правила гри як для самої людини, так і для її здоров'я. Унаслідок політичних і соціально-економічних перетворень, соціального розшарування суспільства знизилася якість життя, з'явилися негативні медико-демографічні процеси, виявилася безліч нереалізованих медико-соціальних проблем дітей, підлітків, молоді, родини. Однією з найбільш важливих і визначальних глобальних проблем є проблема "якості" народонаселення, котра передбачає комплекс медико-гігієнічних і соціально-психологічних характеристик життя людей: їхнє фізичне здоров'я, рівень розвитку інтелектуальних здібностей, психофізіологічний комфорт життя. Сучасне суспільство зіткнулося з реальною проблемою виживання, необхідністю оздоровлення всіх верств населення (в тому числі і студентства), викликаною демографічним спадом, зниженням рівня здоров'я і фізичної підготовленості, відчуженістю від культури.

**Мета статті** – на основі аналізу літературних джерел визначити коло актуальних проблем формування культури здоров'я студентської молоді.

Дослідники по-різному формулюють глобальну проблему здоров'я людей: від окремого завдання ліквідації небезпечних інфекційних захворювань до аларміських, тобто тривоги і занепокоєння.

У 1982 р. І. Брехман уперше розглянув проблему збереження та закріплення здоров'я практично здорових людей, запропонувавши вивчити кількість і якість здоров'я практично здорових людей [1]. В. Муравйова, вивчаючи статистику показників здоров'я дітей і дорослих, зауважує, що проблема здорового способу життя на сьогодні є актуальною, тому що 25–

35% дітей мають фізичні вади і хронічні захворювання і тільки 14% дітей народжується фізіологічно зрілими. Це означає, що дитина, пробувши сорок тижнів внутрішньоутробно, не встигла завершити всі стадії свого розвитку, і після народження ще не готова до життя.

Проблема погіршення здоров'я дітей стає національною проблемою. За оцінками науковців, частка здорових немовлят може скоротитися до 15–20% від загальної кількості дітей. Функціональні відхилення виявляють у 33–50% немовлят, з них у 70% наявні початкові ознаки патології опорно-рухового апарату, у 30% – функціональна неповноцінність кардіореспіраторної системи.

Особливу тривогу викликає здоров'я школярів. Близько 53% школярів мають послаблене здоров'я. Частина здорових дітей до закінчення навчання в школі не перевищує 20–25% від випуску (деякі дослідники вважають, що лише 10% випускників шкіл є повністю здоровими). Знижується рівень фізичної підготовленості учнівської молоді. Близько 50% призовників не виконують передбачених нормативів, а 20% визнають непридатними до служби в армії за станом здоров'я. За даними Міністерства охорони здоров'я, у 94,5% підлітків 15–17 років було зареєстровано різного роду захворювання. При цьому третина захворювань обмежує вибір майбутньої професії.

Як свідчать результати дослідження рівня здоров'я учнів вищої школи кількість студентів з різними відхиленнями фізичного розвитку останніми роками неухильно зростає (17–35% від загальної кількості студентів). Короткий аналіз сучасної науково-методичної літератури, проведений Д. Шпарко, підтверджує низький рівень стану здоров'я дітей шкільного віку, де провідна роль належить недостатній руховій активності і психоемоційному напруженню як чинникам, що справляють несприятливий вплив на здоров'я школярів [3, с. 18].

Погіршення стану здоров'я дітей і підлітків зумовлене, насамперед, соціальною кризою. Однак, як вважає А. Наїн, існують ще як мінімум два потужних дестабілізуючих фактори: перший – зневажливе ставлення держави до охорони і зміцнення здоров'я конкретної людини; другий – не менш важливий – відсутність у суспільній індивідуальній свідомості уявлення про здоров'я як найважливішу цінність буття, що дається природою, але бездумно витрачається, якщо не застосовувати засоби фізичної культури, що несуть у собі потенціал, який зберігає здоров'я [4, с. 227].

Досліджуючи валеолого-педагогічні основи забезпечення здоров'я людини в системі освіти, Г. Зайцев отримав нові наукові матеріали про негативні тенденції у здоров'ї підростаючого покоління, пов'язані з особливостями сучасної (насамперед, шкільної) системи освіти, що, по-перше, не спонукає і не навчає дітей “конструювати” власне здоров'я, по-друге, суперечить природним потребам і є патогенним чинником у їхній життєдіяльності [3, с. 20].

Про те, що свою частку відповідальності за сформовану ситуацію із здоров'ям дітей і підлітків несе система освіти, зазначає і М. Смирнов:

“Період дорослішання, що приходить на перебування дитини в дошкільних установах і школі, виявився одним з періодів, протягом якого відбувається погіршення стану здоров’я дітей і підлітків. При тому, що саме ці роки проходять під постійним, майже щоденним, контролем з боку фахівців-педагогів” [2, с. 118].

Взаємодія з навчальним середовищем вищого навчального закладу – серйозний подразник, а часто непосильне випробування для багатьох систем організму студента. Підсумком сукупного деструктивного впливу на організм факторів навчального, соціального й екологічного середовища стає перевтома нервової системи, що може призвести до вираженого зниження адаптаційного потенціалу і, як наслідок, – до значних відхилень у функціонуванні систем організму (насамперед, серцево-судинної, травлення і вегетативного відділу нервової системи).

Знання про здоров’я нагромаджувалися й уточнювалися із розвитком цивілізації. На сьогоднішній день людство має величезну базу даних про здоров’я, але дотепер не існує чіткого визначення поняття “здоров’я”. В. Приходько визначає, що “...до побудови поняття “здоров’я людини” необхідно підходити, використовуючи не науковий метод, а філософський” [3]. Навіть у відомому визначенні здоров’я, даному ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров’я), міститься відображення того факту, що здоров’я людини зовсім не біологічна чи медична дефініція, тому що передбачає не тільки відсутність захворювань (прямої прерогативи медицини), а і стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, до досягнення якого медицина прямого стосунку не має. А. Семенов наводить опис базової моделі здоров’я: “Здоров’я – це процес акмеологічного розвитку всіх біокультурно-соціальних складових людини в молодому віці, утримання, стабілізації досягнутого рівня їхнього розвитку в дорослих і уповільнення, гальмування, зів’янення організму в літніх з метою досягнення стану можливо повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, що відповідає віку, а не тільки стану, при якому відсутні хвороби” [2, с. 6].

Багато дослідників відзначають, що здоров’я є динамічним і разом з тим стійким станом зростаючого організму до патологічних і екстремальних впливів, що досягається завдяки формуванню цілісного комплексу функціональних (органічних) систем індивіда, які забезпечують йому оптимальний пристосувальний ефект до навколишнього середовища. Здоров’я – категорія якості життя, яка зумовлена фізіологічними механізмами здатності організму адаптуватися до умов середовища, здатністю самоорганізації, саморозвитку, самозбереження.

На думку В. Казначеева, здоров’я – це процес життєвого циклу з адекватній природі людини реалізацією фізіологічних, психічних, біологічних потреб особистості в оптимальній соціально-трудовій активності, репродуктивності при максимальній тривалості активного життя [2, с. 214].

Дослідження Т. Акбашева у сфері культури здоров'я дають йому змогу стверджувати, що інтегроване поняття “здоров'я” має включати такі складові:

- соматичне здоров'я (тілесне), засноване на культурі дихання, сну, харчування, оптимальних фізичних і психічних навантажень, загартовуванні, свідомому регулюванні репродуктивної функції;
- здоров'я емоційно-чуттєвої сфери, засноване на здатності на рівні емоцій і почуттів розрізняти сприятливі і шкідливі для організму фактори, що виникають у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом;
- інтелектуальне здоров'я, що виявляється в саногенному (оздоровлювальному) мисленні, у неминучому інтересі до нової інформації, у здатності керувати якістю своїх думок;
- соціальне здоров'я, що виявляється в соціальній активності людини, рівні засвоєння професійної і загальної культури, в умінні гармонізувати відносини із самим собою, з оточенням і природою;
- духовно-моральне здоров'я, яке виражається в природній спрямованості до духовно-моральних цінностей та ідеалів, що сприяє гармонізації відносин із самим собою, з оточенням, природою, космосом;
- репродуктивне здоров'я як здатність відтворити повноцінне потомство в усіх розглянутих аспектах [4].

Р. Айзман виділяє такі рівні здоров'я:

- соматичний, у тому числі генетичний, біохімічний, метаболічний, морфологічний, функціональний;
- психічний, у тому числі емоційний, інтелектуальний, особистісний;
- соціально-духовний чи моральний.

У спрощеному, водночас узагальненому вигляді Р. Айзман вважає, що критеріями здоров'я є: для соматичного здоров'я – “я можу”; для психічного здоров'я – “я хочу”; для морального здоров'я – “я повинен” [3].

У лексиконі кожного народу знайдуться слова про здоров'я, у яких зібрана мудрість багатьох поколінь. Підбиває підсумки багатоговікової дискусії про значущість здоров'я в житті людини вислів І. Павлова: “Людина – вищий продукт земної природи. Людина – найскладніша й найтонша система. Але для того, щоб насолоджуватися скарбами природи, людина повинна бути здоровою, міцною і розумною” [1, с. 19]. І в цьому вислові здоров'я посідає перше місце. Здавалося б, за багатоговікове існування людство мало би перейнятися ідеєю здоров'я, але дотепер ми стикаємося з бездумним, байдужим ставленням до власного здоров'я.

Сучасна медико-біологічна наука й система охорони здоров'я, незважаючи на високі досягнення, виявилися неспроможними вирішувати проблему здоров'я людини. Увагу медицини прикуто вже до хворої людини, її хвороб і їхнього лікування до видужання, повного чи неповного, а питання реабілітації, діагностики й лікування пограничних станів, а також збереження і зміцнення здоров'я – найвищого блага, дорогоцінного дарунка життя людини, – з використанням неспецифічних біологічно активних

препаратів і багатьох інших оздоровчих процедур виявилися поза увагою практичної медицини.

Особливого значення сьогодні набувають питання зміцнення фізичного й духовного здоров'я людини, формування здорового способу життя. Багато дослідників зазначає, що здоров'я й освіта є найважливішими складовими забезпечення національної безпеки держави. Кожна людина має право очікувати на допомогу від медицини, вчених, від усіх тих, хто покликаний боротися за збереження і зміцнення здоров'я людей. І водночас охорона власного здоров'я – це обов'язок кожного громадянина нашої країни. На думку професора М. Амосова, в більшості хвороб винувата не природа, не суспільство, а тільки сама людина: “Найчастіше вона хворіє від лінощів і жадібності, але іноді і від нерозумності” [5, с. 101–105].

Тільки здорова людина є творцем суспільства, має енергозберігаючий потенціал, являє собою джерело радості, інтелектуальної і фізичної працездатності. Найважливішою умовою самореалізації людини в усіх сферах діяльності є високий рівень її психоматичної організації. Усі аспекти людського життя визначаються рівнем здоров'я людини.

**Висновки.** Аналіз актуальних проблем, які склалися в Україні, вказує на те, що характерною ознакою нашого часу є прогресивна всебічна нестабільність. Такі умови ставлять перед людиною складні завдання постійної адаптації до умов сучасного життя, а в галузі освіти – формування культури здоров'я студентської молоді з новим валеологічним типом мислення.

#### **Список використаної літератури**

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 208с.
2. Валеология – наука про здоровий спосіб життя // інф.-метод. збірник товариства “Знання” України. – 1996. – Вип. 1. – 320 с.
3. Приходько В.В. Педагогические основы физического образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы): дис. ... док. пед. наук / В.В. Приходько. – Москва, 1991. – 416 с.
4. Наин А.А. Валеологическое воспитание средствами физической культуры / А.А. Наин // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧПУ. Серия 3. Физическое развитие и здоровье школьников. – 2001. – № 7. – С. 227–229.
5. Федоров В.В. Проблема обеспечения саморазвития студентов в контексте гуманизации высшего образования / В.В. Федоров // Интеграция образования. – 2003. – № 2. – С. 101–105.

*Стаття надійшла до редакції 05.06.2013.*

---

#### **Коробейник В.А. Актуальные проблемы сохранения здоровья студенческой молодёжи**

*В статье на основе анализа литературных источников определен круг актуальных проблем формирования культуры здоровья студенческой молодежи с новым валеологическим типом мышления.*

**Ключевые слова:** оздоровление, заболевание, гиподинамия, адаптация, здоровый образ жизни.



**Korobeynik V. The topical problems of preservation of health of student youth**

*Negative factors of scientific-technical progress (the increasing of mechanisation and automation level of industrial productions, introduction of new technologies, urbanization, an urban way of life and so on) have led to a swift reduction of a physical activity. The consequence of all this is a global hypodynamia and hypokinesia, connected with the labour activity of a person.*

*The requirements to intellectual and physical possibilities of a person have increased in connection with the crisis of a civilisation and a deep lack of correspondence between the real world and adaptable abilities of a person to it. The character of food has also changed – the person eats refined, high-calorific products, deprived of the biological information.*

*Life conditions ask for more and more firm rules of the game for a person, and as a consequence, for his health. As a result of political, social and economic changes, social division of a society, the standard of living has decreased; there were negative mediko-demographic processes, non-realised mediko-social problems of children, teenagers, youth, family. The problem of a population “quality”, which includes a complex of mediko-hygienic and socially-psychological characteristics of a life of people, their physical health, a level of development of the mental abilities, psychophysiological comfort of life, is one of the most important and global problem.*

*The modern society has faced a real problem of a survival, necessity of improvement of all groups of population (including students), caused by demographic recession, decreasing in the level of health and physical training, alienation from a culture. The researchers formulate differently a global problem of people health: from a problem of liquidation of dangerous infectious diseases to alarms and anxiety.*

*Today human health is directly connected not only with a condition of all system of public health services, but also with a way of life. The poor state of children and teenagers health is, first of all, a consequence of social crisis. However, there are still at least two powerful destabilising factors: a scornful relation of the government to the protection and strengthening of health of an every person and the absence in public consciousness the representation about health as the most important value of our life, that is given by the nature, but is thoughtlessly spent, if there are no using of the means of physical training, that have a potential of keeping health.*

*Thus, the analysis of social and pedagogical conditions, which have developed in Ukraine, shows, that characteristic feature of our time is the progressive instability. Such conditions give a person the hard tasks of constant adaptation to life conditions, and in an education sphere – the formation of the culture of health of experts with a new type of humanitarian thinking.*

**Key words:** *health improvement, disease, hypodynamia, adaptation, a healthy way of life.*

УДК 373.61:374.321 (44)

Є.К. КУРКЧІ

## ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

*У статті розглянуто зміст підготовки магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини, розкрито нормативну частину змісту навчання, обов'язкові модулі та курси за вибором. Зміст професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у Німеччині розкрито на прикладі діяльності університету імені Карла фон Озієцького Ольденбург (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) і педагогічного інституту Людвігсбург (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), які є провідними в підготовці магістрів з управління навчальними закладами.*

**Ключові слова:** управління навчальним закладом, магістратура, зміст підготовки, навчальні модулі, університети Німеччини.

Сучасні тенденції реформування освіти передбачають кардинальні зміни в галузі кадрової політики. Проблема підготовки педагогічних працівників та підвищення їх професійної кваліфікації вимагає врахування нових освітніх технологій, вітчизняного й зарубіжного досвіду. При проведенні реформ у галузі освіти як за кордоном, так і в нашій країні виникла гостра необхідність підготовки фахівця-керівника освіти та навчального закладу, здатного творчо мислити й аналізувати свої дії, швидко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві й освіті, приймати відповідальні рішення, і саме освітні модулі підготовки виступають теоретичним підґрунтям, а надалі нададуть певних ключових навичок майбутнім керівникам для ефективної та успішної праці.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту підготовки магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини.

Питання підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в університетах України розглянуто в працях В. Алфімова, В. Береки, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін. Ці дослідники зазначають, що менеджери освіти мають володіти сучасними технологіями керівництва людьми, планувати роботу закладу освіти як такого, який функціонуватиме в нестабільних умовах, упроваджувати оновлені функції управління тощо. Утім, вони підкреслюють важливість використання позитивного досвіду підготовки магістрів з управління навчальними закладами, в тому числі зарубіжного.

Зміст навчання відіграє найважливішу роль у підготовці спеціалістів, оскільки забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти й певної кваліфікації та формує певні уміння й навички в подальшій професійній діяльності. Досвід німецьких університетів у підготовці магістрів з управління навчальними закладами допоможе розширити та доповнити існуючий зміст навчальних програм університетів України.

Менеджмент навчальних закладів, як і освітніх процесів, наприклад, на підприємстві, висуває підвищені вимоги до керівників, компетенція

яких безпосередньо залежить від змісту здобутої ними освіти, тобто змісту навчальних дисциплін, освоєних у процесі навчання, а саме:

- розробляти інноваційну й конкурентну стратегію;
- збільшувати ефективність;
- зміцнювати індивідуалізовані навчальні стратегії;
- запроваджувати нові навчальні форми й ефективний менеджмент знання.

Університет імені Карла фон Озієцького Ольденбург (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) і педагогічний інститут Людвігсбург (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) мають єдину мету в підготовці магістрів з управління навчальними закладами – навчити випускників і випускниць виконувати керівні функції в освітніх і наукових закладах, розробляти на науковій основі ідеї, програми, методи, поведінкові моделі та вживати конкретні дії для успішного подолання (реалізації) завдань менеджменту, аналізувати як у дослідницькому плані, так і в практичному контексті досі невідомі й комплексні ситуації, проблеми, розробляти нові підходи до їх вирішення і реалізовувати їх на підставі спеціальної та професійної компетенції. Розроблені навчальні програми, структура і спрямованість навчальних модулів відбивають цілі програм цих вищих навчальних закладів.

Зміст навчання – це структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти й певної кваліфікації. Зміст навчання поділяється на нормативну й вибірккову частини.

В університеті Ольденбург зміст навчання складається з таких елементів:

- нормативна частина, яка включає обов'язкові навчальні модулі;
- вибірккова, що складається з навчальних модулів на вибір.

Загальна кількість навчальних модулів становить 16 (8 обов'язкових, 8 на вибір) та 17-й магістерський модуль, який складається з колоквиуму й магістерської роботи. В обов'язкових модулях студенти опановують основну компетенцію в освітньому та науковому менеджменті. Ці модулі відповідальні за наукову теоретичну підготовку студентів у галузі менеджменту в освіті, формують основу для подальшої профільної освіти та є обов'язковими для кожного студента. Нормативні обов'язкові навчальні модулі – це “Освітній маркетинг”, “Економіка освіти й політика в галузі освіти”, “Право в освіті”, “(Управління) контроль в освітніх установах”, “Фінансовий менеджмент та інвестування”, “Організація і керівництво”, “Проектний менеджмент”, “Стратегічний менеджмент”.

Розглянемо зміст деяких обов'язкових модулів. Засвоюючи, наприклад, “Освітній маркетинг”, студенти знайомляться з розробкою маркетингової програми щодо систематичного процесу планування через шаблї аналізу, позиціонування, стратегічного маркетингового планування, оперативного перетворення і маркетингового контролю. Одночасно зі стратегічним питанням позиціонування також розглянуто оперативні аспекти освіт-

нього маркетингу. Також студенти опанують провідні аспекти освітнього маркетингу, вивчення ринку й поведінки запиту, зразок, бачення та місію освітнього закладу, стратегічний освітній маркетинг, оперативні маркетингові заходи, маркетинговий контролінг.

У результаті навчання студенти набудуть певних навичок у створенні маркетингового плану, модеруванні функції маркетингу в компанії, формуванні індивідуальних послуг навчання. Цей модуль є частиною управління в освітніх і наукових установах та несе необхідні базові знання в галузі управління.

Цікавим видається зміст модуля “Економіка освіти й політика в галузі освіти”, в якому основна увага приділяється економічному аспекту освітнього процесу і питанням про оптимальне використання ресурсів. У цьому модулі обговорюються грошові й негрошові результати освіти. Ключовою темою модуля є зростання освітніх потреб, заснованих на знаннях суспільства. Внесок освіти в розвиток економіки, політики в галузі освіти, обговорення інституційної структури системи освіти (автономії та повноважень щодо прийняття рішень) є невід’ємною частиною цього модуля. Студенти набудуть знань щодо пояснень напруженості у відносинах між педагогічною теорією та економічною парадигмою і знатимуть сильні й слабкі сторони цих підходів, знатимуть теорії людського капіталу й пізніші підходи до вимірювання капітальних витрат, активів і доходів; про зв’язки між державними і приватними інвестиціями в освіту; різні форми інституційної організації системи освіти, їх плюси й недоліки в плані ефективності та результативності.

Працюючи над модулем “Право в освіті”, студенти набудуть знання з юридичної освіти, яка управляє всім сектором освіти, поширюється на всю офіційну освітню діяльність і всі навчальні заклади, від дитячих садків і шкіл до університетів. Цей модуль являє собою запровадження правових принципів до окремих галузей освіти (школи, вищої та безперервної освіти). Закон про освіту управляє цими установами для різних правових відносин та сектора нерухомості. На додаток до правової основи для організації та фінансування розглянуто особливості освітніх установ, правовий статус працівників освіти (вчителів, інструкторів, викладачів, тренерів) і учнів (школярів, студентів, учнів, учасників тренінгу).

Під час вивчення модуля “Стратегічний менеджмент” студенти дізнаються про основні принципи стратегічного управління, вчать розуміти стратегічну важливість таких речей, як якість управління або цільові угоди, зможуть застосувати концепції стратегічного управління, набудуть умінь стратегічного аналізу ситуацій в освітніх установах, зможуть розробити вирішення стратегічних завдань в освітніх установах тощо.

Розглянемо вибірково навчальні модулі університету Ольденбург, які формують індивідуальний профіль і обираються згідно з особистими та професійними інтересами самого студента. У навчальній програмі передбачені такі профілі: “Менеджмент вищої школи й науковий менеджмент” і

“Менеджмент перепідготовки”. Більше того, такі вибіркові навчальні модулі належать до різних професійних сфер, розширюють компетентнісний профіль і дають змогу проводити спеціалізацію в таких галузях:

- навчання з використанням новітніх технологій;
- організація та менеджмент змін;
- обробка даних, інформації та знань;
- комунікація та керівництво.

Координатори навчальної програми й наукові співробітники можуть дати рекомендації з оптимального вибору й поєднання вибіркових дисциплін.

Отже, профіль “Менеджмент вищої школи й науковий менеджмент” включає такі навчальні галузі: “Система вищої освіти й політика вищої школи в європейському просторі”, “Складання бюджету та фінансування”, “Персональний менеджмент у вищій школі та науці”, “Менеджмент у навчанні; навчання і перепідготовка у вищій школі”, “Дослідницький менеджмент”. Профіль “Менеджмент перепідготовки” передбачає такі галузі: “Персональний менеджмент у перепідготовці”, “Освітнє службове керування і розвиток асортименту”, “Освітні мережі та регіональний розвиток”, “Навчання протягом життя: структурні та змістовні інновації”, “Виробничий освітній менеджмент”. Навчальна галузь “Навчання на основі нових технологій” пропонує таке: “Використання інтернет-технологій. Методи й моделі навчання”, “Дизайн, планування, оформлення й оцінка онлайн-навчання”. Навчальна галузь “Організація й менеджмент змін” включає таке: “Високоякісний менеджмент у навчальних установах”, “Розвиток організаційної структури підприємства і організаційні наради”. Навчальна галузь “Обробка даних, інформації та знань” пропонує “Інформаційний менеджмент і менеджмент знань”, “Методи прикладного освітнього дослідження”. Навчальна галузь “Керівництво і кооперація” пропонує “Конфліктний менеджмент”.

З галузі “Керівництво і кооперація” студенти обирають три навчальні модулі: “Вступ до освітнього менеджменту і наукового менеджменту”, “Планування кар’єри”, “Успішне ведення переговорів”, “Ефективна презентація”, “Ефективне керування групою”, “Ефективне ведення бесіди в професійних буднях”, “Керування групами”, “Самостійна мотивація”, “Оцінювання”.

Рада факультету майже кожен семестр вносить зміни до складу навчальних модулів.

Встановлено, що, на відміну від університету Ольденбург, в університеті Людвігсбург виділяють 15 модулів, які належать тільки до нормативної частини і є обов’язковими та незмінними протягом усіх років підготовки для всіх студентів. Отже, зміст навчання складається з таких навчальних галузей: керівництво й організація кооперації, освітні процеси й організація, виробничі, економічні й технологічні процеси, керівництво проектами і практичне керівництво.

Модулі, що належать до навчальної галузі “Керівництво й кооперація”, такі: “Вступ до освітнього менеджменту”, “Персональний менеджмент”, “Розвиток особистості й компетенція керівництва”, “Комунікація та кооперація”. Навчальна галузь “Освітні процеси й розвиток організацій” включає такі елементи: “Організаційний менеджмент”, “Освітній менеджмент”, “Ефективний менеджмент”. Навчальна галузь “Виробничі, економічні та технологічні процеси” пропонує таке: “Стратегічне керівництво й менеджмент”, “Освітній маркетинг”, “Інформаційні технології та комунікаційні технології”. До навчальної галузі “Керівництво проектами й практика” належать “Проектний менеджмент”, “Коучинг”, “Практика”, “Поглиблена практика”, “Магістерська робота й колоквиум”.

Виявлено загальну тенденцію в компонуванні модулів цих університетів. Деякі модулі мають схожі назви й передбачені як в університеті Ольденбург, так і в інституті Людвігсбург: модулі “Освітній маркетинг”, “Стратегічне керівництво й менеджмент”, “Організаційний менеджмент”, а також “Проектний менеджмент”, що свідчить про спільні погляди й цілі в підготовці магістрів навчальних закладів у цих університетах. Але є й певні відмінності – педагогічний інститут Людвігсбург віддає перевагу розвитку особистості майбутнього керівника навчальними закладами, приділяючи особливу увагу практиці, яка є невід’ємною складовою підготовки; у зв’язку з тим, що досить велика кількість студентів обіймає керівні посади, навчальний процес оформлений як цілеспрямований спосіб отримання нових знань і навичок для здійснення практичної діяльності.

**Висновки.** Виходячи з викладеного вище, можна стверджувати, що зміст навчання магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини спрямований на підготовку сучасного керівника, який оволодіє певними навичками та вміннями для успішного керівництва. За допомогою навчальних модулів, відповідальних за наукову теоретичну підготовку студентів у галузі менеджменту в освіті, та тих, що формують індивідуальний профіль, майбутній керівник значно розширить і поповнить свій професійний потенціал, навчиться розробляти на науковій основі ідеї, програми, методи, поведінкові моделі та здійснить конкретні дії для успішного подолання (реалізації) завдань менеджменту. Він також зможе аналізувати як у дослідницькому плані, так і в практичному контексті досі невідомі та комплексні ситуації, проблеми, буде розробляти нові підходи до їх вирішення і реалізовувати їх на підставі спеціальної та професійної компетенції.

#### Список використаної літератури

1. Müller U. Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Grundlagen der Weiterbildung / U. Müller. – Praxishilfen. Loseblattattsammlung, Systemstelle, 2006. – S. 1–14.
2. Aufbau des Studiums. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/index.php?id=aufbau>.

3. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Center für Lebenslanges Lernen (C3L) [Электронный ресурс]. Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA). Module und Zertifikatsprogramme Kurzbeschreibungen. 1–48 с. – Режим доступа: [http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/veranstaltungen/bildungsmanagement\\_modulkatalog-komplett.pdf](http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/veranstaltungen/bildungsmanagement_modulkatalog-komplett.pdf).

4. Hanft A. Bildungseinrichtungen professionell management – Ein berufsbegleitendes MBA-Programm “Bildungsmanagement” an der Universität Oldenburg [Электронный ресурс] / A. Hanft, T. Zentner. – GdW-Ph61 September 2005. – S. 1–16. – Режим доступа: [http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/artikel/bildungsmanagement\\_veroeffentlichung\\_grundlagen\\_der\\_weiterbildung\\_praxishilfen\\_2005\\_bildungseinrichtungen\\_professionell\\_management.pdf](http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/artikel/bildungsmanagement_veroeffentlichung_grundlagen_der_weiterbildung_praxishilfen_2005_bildungseinrichtungen_professionell_management.pdf).

5. Inhalte [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/index.php?id=38>.

*Статья надійшла до редакції 10.07.2013.*

### **Куркчи Е.К. Содержание подготовки магистров по управлению учебными заведениями в университетах Германии**

*В статье рассмотрено содержание подготовки магистров по управлению учебными заведениями в университетах Германии, раскрыты нормативная часть содержания обучения, обязательные модули и курсы по выбору. Содержание профессиональной подготовки будущих менеджеров образования в Германии раскрыто на примере деятельности университета имени Карла фон Озиецкого Ольденбург (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) и педагогического института Людвигсбург (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), ведущих вузов в подготовке магистров по управлению учебными заведениями.*

**Ключевые слова:** управление учебным заведением, магистратура, содержание подготовки, учебные модули, университеты Германии.

### **Kurkchi E. The Content of preparation of masters on management of educational institutions at universities in Germany**

*The content of preparation of masters on management of educational institutions at universities in Germany has been considered in the article, standard part of the content of training, obligatory modules and elective courses have been disclosed. The content of vocational training of future managers of education in Germany reveals on the example of activity of The Carl von Ossietzky University of Oldenburg and Pedagogic Institute Ludwigsburg which are conducting in preparation of masters on management of educational institutions. For many years they successfully train students in performance of leading functions in educational and scientific institutions, form at them skills to program development of educational institutions, to planning of their work, control over training, motivations of pedagogical collectives, to use of modern methods of management by education institutions.*

*Standard part of the content of training which consists of the obligatory educational modules which are responsible for scientific theoretical preparation of students in the field of management in education has been disclosed. When studying these educational modules students also will master the main competence of educational and scientific management, will create a basis for following profile education. These modules are obligatory for each student. The maintenance of the module “Educational Marketing” by means of which students get acquainted with development of the marketing program on systematic process of planning through analysis steps, positioning, strategic marketing planning, expeditious transformation and marketing control has been disclosed. It is defined that this module is a part of management in educational and scientific institutions and support necessary basic knowledge in the field of management. It is disclosed that when studying the module “Economy of Education and the Politician in the Field of Education” monetary and not monetary results of*

*education are discussed. Key subject of the module is growth of the educational requirements based on knowledge of society. It is disclosed also that working over the module “Right in Education”, students will acquire knowledge on legal education which operates all sector of education, extends on all official educational activity and all educational institutions, from kindergartens and schools to universities. It is defined that during module “Strategic Management” students will learn the basic principles of strategic management, learn to understand strategic importance of such things as quality of management or target agreements, will be able to apply concepts of strategic management, will gain skills of the strategic analysis of situations in educational institutions, will be able to develop solutions of strategic tasks in educational institutions, etc. It is defined that in the training program of university of Oldenburg the following profiles – “management of high school and scientific management” and “retraining management” are provided. It is defined that selective educational modules belong to various professional areas, expand a competent profile and allow to carry out specialization in such areas, as training with use of the latest technologies; organization and management of changes; data processing, information and knowledge; communication and management.*

**Key words:** *management of educational institution, magistracy, content of preparation, educational modules, universities in Germany.*



## ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ У ВИЩОМУ ІНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті висвітлено питання використання проблемного навчання на заняттях з фізики. Описано структуру, складники, принципи проблемно-орієнтованої системи навчання фізики, етапи вирішення проблемних завдань і ситуацій. Розкрито можливості інформаційно-комунікаційних технологій для організації проблемного навчання на заняттях з фізики.*

**Ключові слова:** *проблемне навчання, проблемно-орієнтоване навчання, система, структура, принципи, етапи, технологія, проблемне завдання, проблемна ситуація.*

Вивчення фізики є основою інженерної освіти. В інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі природничо-науковій дисципліні забезпечують мінімальну базову підготовку для успішного засвоєння загальнотехнічних і професійних знань, реалізацію професійної діяльності в умовах технологій, що ускладнюються, а також формування особистості. Однак часто при цьому не звертають належну увагу на те, що основним змістом освіти є розвиток у студента індивідуальної інтелектуальної сфери, а це неможливо реалізувати без навчання фізики, тому що “ступінь розвитку інших природничих наук оцінюється тим, наскільки близько їм вдається підійти до рівня, характерного для фізики” [1, с. 77]. Стиль наукового мислення, властивий фізиці, її мова, що використовується для висвітлення незнайомих ситуацій, є причиною того, що на її основі зароджуються й розвиваються нові науки. Таким чином, у методиці навчання фізики можна виділити дослідницький компонент і компонент наукомісткого “впроваджувального додатку”, який можна формувати на основі навчально-пошукової і науково-дослідної діяльності студентів. А тому **метою статті** є висвітлення особливостей використання проблемного навчання на заняттях фізики у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах.

Великий внесок у розвиток теорії й методики навчання фізики внесли С. Бубликов, О. Кондратьєв, С. Каменецький, В. Лаптев, Н. Пуришева, В. Разумовський, А. Усова, Н. Шаронова та інші.

На сьогодні основним освітнім завданням є формування здатності особистості до активної діяльності, творчої професійної праці, а навчання як процес полягає в тому, що студент не лише засвоює конкретні знання, але й опановує методологію творчої діяльності. Відповідно, мета навчальної діяльності полягає в тому, щоб опанувати навчальним змістом до рівня вміння не лише застосовувати отримані знання, але й прогнозувати можливі зміни реальної дійсності при всьому розмаїтті впливів, які здійснюються на неї. Тому виникає необхідність створення умов для включення студентів в активний і добровільний процес формування знань і узагальне-

них способів діяльності й навчання відповідальності за прийняті рішення. Це можна реалізувати при створенні інноваційної моделі навчання.

Поняття “модель навчання” близьке за дидактичним змістом до поняття “технологія заняття”. Для нетрадиційних (умовно активних, інтенсивних) технологій характерні інтенсивна подача матеріалу, активна позиція й високий ступінь самостійності тих, хто навчається, високий ступінь відповідальності за прийняті рішення, постійний внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок (самоконтроль і самокорекція), саморозвиток, діалогічність, проблемність. Технологію навчання, за якої реалізуються зазначені умови, називають проблемно-орієнтованим навчанням.

Питання проблемного навчання вивчали А. Брушлинський, Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов. У свою чергу, вчені О. Кондратьєв і В. Лаптев використовують проблемне навчання в сучасних інноваційних освітніх технологіях. Саме інноваційне навчання – це і процес, і результат такої навчальної діяльності, яка стимулює внесення змін в існуючу культуру й соціальне середовище на основі принципів нелінійності, варіативності, синергетизму. Проблемно-орієнтована система навчання, враховуючи все позитивне, що властиве традиційному проблемному навчанням, виводить його на новий рівень. Це забезпечується не застосуванням окремих способів навчання, а пов'язане із процесом набуття загальних і практико-орієнтованих знань, розробкою нового стилю мислення.

Значною мірою перегляд можливостей проблемного навчання зумовлений інформаційними й комунікаційними технологіями. Слід зазначити, що власне для проблемного навчання характерним є те, що знання й способи їх набуття не даються у готовому вигляді. Матеріал задається як предмет пошуку. І весь зміст навчання полягає у стимулюванні пошукової діяльності студента. Тому дуже важливо дотримуватись диференційованого підходу в навчанні [2], який визначає ролі суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід обумовлений сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; проблемним характером сучасного наукового знання (наукове відкриття відповідає на декілька запитань і одночасно ставить десятки нових), людської практики; закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема, мислення й інтересу, сформованих у проблемних ситуаціях.

Проблемно-орієнтована система навчання вимагає й підсилює забезпечення основних і додаткових можливостей в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: суб'єктивно-діяльнісний, індивідуально-творчий підходи до навчання; підвищення мотиваційної активності студентів; високий рівень наукової й практичної значущості досліджуваного матеріалу; володіння методологією дослідницької й проектної діяльності.

Низку конкретних положень, пов'язаних із проблемним методом навчання, можна сформулювати в такий спосіб [3, с. 171]: проблеми, що підлягають вирішенню, слід обирати з реальної практики; проблемні ситуації мають включати труднощі, пов'язані з вирішенням проблем; студенти повинні мати у своєму розпорядженні засоби для вирішення проблем (знання, досвід, інформація тощо); проблеми мають бути сформульовані таким

чином, щоб можна було висунути гіпотези їх вирішення; процес мислення студента повинен сприяти вирішенню проблеми; характер проблеми повинен визначати поетапність її вирішення, коли прийняття рішення на певному етапі забезпечує можливість переходу до іншого етапу.

Структуру проблемно-орієнтованого навчання можна представити як систему проблемних ситуацій, кожна з яких включає власне завдання, систему засобів навчання й діяльність щодо перетворення умов завдання й отримання очікуваних результатів. Тому структурними одиницями проблемно-орієнтованої системи навчання слід вважати проблему, проблемну ситуацію, проблемне завдання й процес їх вирішення в процесі структурування. У такій послідовності ніби відображається специфіка інженерної праці. Хоча в дидактиці існує інша точка зору. При цьому структурування слід розділити на змістове, творче й розвивальне. Початковим етапом проблемного навчання може бути пізнавальне завдання, на основі якого вибудовуються сфери проблемних ситуацій, що пропонуються і розробляються студентами в режимі структурування й подальшої самостійної пошуково-дослідної діяльності.

Основні складники структури проблемно-орієнтованої системи навчання на практичних заняттях з фізики такі: 1) постановка проблеми, виявлення суперечностей; 2) проблемна ситуація; 3) пізнавальні завдання й запитання, структурування проблеми; 4) актуалізація знань (одержання інформації); 5) висування гіпотез на рівнях структурування; 6) формулювання ідеї, задуму, програми й проекту пошуку; 7) пошук, перевірка гіпотез; 8) обґрунтування вирішення; 9) перевірка вирішення, його введення в систему знань, формулювання ідеї на рівні проекту [4].

Цикл проблемно-орієнтованої системи навчання фізики починається з пропозиції або спільного конструювання (структурування) завдання суб'єктами освітнього процесу, потім необхідно забезпечити самостійне вирішення й аналіз завдання, керівництво втіленням отриманих результатів у навчальну практику (наприклад, у вигляді програм). Основні етапи аналізу й вирішення завдання є структурними елементами проблемно-орієнтованої системи навчання фізики:

1) виявлення суперечностей, невідповідностей, невідомих моментів у завданні, яке необхідно вивчити, усвідомлення їх як труднощів, виникнення прагнення до їх подолання, створення проблемних ситуацій, формування завдання;

2) структурування основної проблеми на підпроблеми й складання програми вирішення, у тому числі застосування комп'ютерного моделювання й обчислювального експерименту;

3) актуалізація знань і способів діяльності, набуття необхідних знань і співвіднесення їх з умовами основного завдання;

4) висування гіпотези; пошук ідеї вирішення обраної до реалізації проблемної ситуації як частини основної проблеми;

5) вибір і здійснення системи дій і операцій по знаходженню власного вирішення, перевірка вирішення; конкретизація отриманих результатів,

установлення зв'язку отриманих висновків з раніше встановленими зако- номірностями; визначення можливих наслідків прийнятих рішень [4].

Використання проблемно-орієнтованого методу навчання фізики сприяє вихованню й формуванню здатності до оперативної реакції, творчого еври- стичного мислення, уміння приймати відповідальні доцільні рішення, орі- єнтує на комплексне використання знань, виховує почуття відповідальнос- ті за наслідки прийнятих рішень.

Для інженерно-педагогічного університету значення проблемно-орієнто- ваного навчання визначається тим, що розробка інженерних питань, пов'яза- них із проектуванням, конструюванням і технологією, вирішенням певної проблеми. Так, П. Капіца в лабораторії Резерфорда створив прилад для вимі- рювання пробігу альфа-частинок. Відповідно, проблемно-орієнтований метод впливає на розвиток технічного мислення. Зазначимо, що дослідницькі тех- нології навчання широко використовують проблемний метод.

В. Ларіонов виділяє основні принципи проблемно-орієнтованого на- вчання, що застосовуються в дослідницьких технологіях навчання:

1. Побудова навчального пізнання здійснюється через систему за- вдань і засобів (приписів, прийомів) для того, щоб допомогти тим, хто на- вчається, усвідомити проблемність запропонованих завдань. Проблема не- обхідно уточнити, зробити доступною не лише для розуміння, але й для перетворення доступними засобами.

2. Способи вирішення проблемних ситуацій, що закладені в завданні, повинні бути особистісно значущими для студентів.

3. Можливість бачити й аналізувати проблемні ситуації має бути вну- трішньо сприйнятою й доступною студентам (принцип генетичних труд- нощів О. Матюшкіна). Самостійність дослідження студентами фізичного явища повинна приводити до ланцюжка послідовних "відкриттів" навча- льно-наукових результатів [4].

При організації навчального дослідження враховується особливість творчого процесу, який завжди є циклічним і складається з таких ланок:

1. Розширення проблемного поля, включення в нього актуальних, що вимагають нестандартних підходів, завдань науки й практики.

2. *Формування умов, що сприяють самостійній діяльності, у тому числі формування інформаційного освітнього середовища, розширення до- ступних навчальних інформаційних ресурсів.*

3. Інтерактивний діалоговий характер навчання, знання варіантів дії, вміння їх комбінувати і знаходити рішення.

4. Індивідуалізація навчального процесу при збереженні його систем- ності, диференційованого характеру навчання студентів технічного ВНЗ, що спеціалізуються в різних галузях.

5. Ідентифікація і розпізнавання проблеми в складі завдання.

6. Моніторинг особистого досвіду, освітнього процесу і його результатів.

7. Зменшення тимчасових витрат на вирівнювання початкового рівня знань і вмінь [4].

Інформаційні й комунікаційні технології надають можливість здійснити проблемно-орієнтоване навчання, використовуючи не лише логіку й мову науки, але і її сучасний дослідницький метод, який багато в чому зумовлений системою цих технологій. Тому, поряд із традиційними освітніми технологіями інформаційно-комунікаційні технології при проблемно-орієнтованій системі освіти перебувають в основі освітнього процесу, що приводить до істотних змін у всіх його основних компонентах: методичному, дидактичному й організаційному. У першу чергу, це стосується експериментальних досліджень, які проводяться не з метою закріплення теоретичних знань, а з метою одержання й самостійного набуття нових знань. У цьому випадку суть проблемно-орієнтованої системи навчання полягає в тому, що той, хто навчається, виділяє й ставить проблему, яку необхідно вирішити, пропонує можливе вирішення, перевіряє можливі рішення, виходячи з наявних і зібраних у файлах завдання даних, робить узагальнення.

Загальним для занять у такій навчальній системі виступає рух думки тих, хто навчається, за циклом наукової творчості. Так, В. Разумовський виділяє такі структурні елементи дослідницької технології навчання: вихідні факти; гіпотеза; слідство; експериментальна перевірка; теоретичні висновки [5].

Також слід зазначити, що запропонований дослідницький метод проблемно-орієнтованого навчання фізики як система має свої обмеження: 1) дослідницьке навчання здійснюється на матеріалі, який допускає неоднозначні альтернативні підходи, оцінки і тлумачення; 2) випробовується на матеріалі високого рівня значущості (методологічного, загальнонаукового, тематичного); 3) застосовується за наявності в тих, хто навчається, необхідного стартового рівня; вимагає більших тимчасових витрат (якщо не застосовувати інформаційно-комунікаційні технології) порівняно з іншими типами навчання.

Зазначені обмеження певною мірою усуваються можливостями інформаційно-комунікаційних технологій, а також принципами проблемно-орієнтованої системи навчання [6]. Перше обмеження знімається структуруванням, застосуванням методу доданих знань, умінь і навичок. До них відносяться розширення проблемного поля стандартного завдання, самостійне наповнення студентами інформативної бази навчальної системи, пошук методів вирішення суперечностей у стандартних ситуаціях, застосування альтернативних підходів, відхід від зразка, перетворення стандартного завдання в пошуково-дослідне.

Розглянемо дидактичні принципи, що є підґрунтям дослідницького підходу до навчання. Вчені [2; 7; 8] виділяють такі з них:

- виділення в змісті предмету провідних, стрижневих понять, що робить увесь предмет доступним і зрозумілим;
- при вивченні матеріалу окремі факти співвідносяться з пізнавальними структурами, схемами;
- важливо ставити того, хто навчається, в режим дослідника, першовідкривача;

– процес засвоєння основних понять має сприяти опануванню способами пізнавальної діяльності, що є значущими за межами конкретного змісту;

– доцільно застосовувати вивчення в концепті переносу знань, використовуючи знання, отримані в попередніх семестрах, на більш високому науковому рівні.

В. Ларіонов [4] у своєму дослідженні висвітлює основні вимоги, які необхідно виконати у процесі реалізації проблемно-орієнтованого навчання, і які мають істотне значення для його реалізації:

1. Студент самостійно осягає провідні поняття й ідеї, а не пізнає їх у готовому вигляді.

2. Студентові належить провідна роль у прийнятті рішень про вибір способу діяльності з досліджуваним матеріалом.

3. Методика виконання лабораторних робіт, їх зміст і структура мають спонукати того, хто навчається, висувати ідеї, альтернативні тим, що запропоновані в конкретній темі дослідження [7].

4. Експериментальні дослідження в процесуально-змістовому аспекті мають бути побудовані так, щоб надавалася можливість самостійно планувати дослідження, визначати його аспекти, прогнозувати можливі результати.

5. У плануванні й проведенні дослідження студент повинен навчитися приймати відповідальні кваліфіковані рішення, як у команді, так і індивідуально.

6. Знайдені рішення мають включати низку альтернативних пропозицій, виключати єдине вирішення.

Психолого-педагогічні основи нових інформаційних технологій включають два основні положення [9, с. 212]: у системі проблемно-орієнтованої системи навчання викладач перестає бути основним джерелом інформації, стає організатором і координатором самостійної діяльності того, хто навчається; створення умов, адекватних для успішного вирішення освітніх завдань, тісно пов'язане із завданням навчання працювати з інформацією.

Ці завдання неможливо вирішити без посередництва інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, використання програмно-педагогічних засобів у навчанні відкриває широкі можливості для побудови навчального процесу, що враховує індивідуальні можливості студентів, включення їх у самостійну дослідницьку діяльність, що, у свою чергу, сприяє створенню умов для максимальної реалізації кожного [9].

**Висновки.** Отже, навчальний процес з фізики має бути організований таким чином, щоб у студентів формувалися дослідницькі вміння: усвідомлювати проблему шляхом її структурування; висувати гіпотезу за її рівнями, виділяти її основні елементи; розробляти план її перевірки; перевіряти переконливість отриманих висновків; приймати відповідальні самостійні рішення; висувати ідеї щодо реалізації запропонованих рішень на рівні навчального проекту.

**Список використаної літератури**

1. Бубликов С.В. Методологические основы вариативного построения содержания обучения физике в средней школе : дисс. ... д-ра пед. наук / С.В. Бубликов. – СПб., 2000. – 407 с.
2. Пурьшева Н.С. Дифференцированное обучение физике в средней школе / Н.С. Пурьшева. – М. : Прометей, 1993. – 224 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1986. – 181 с.
4. Ларионов В.В. Методологические основы проблемно-ориентированного обучения физике в техническом университете : монография / В.В. Ларионов. – Томск : Изд. Том. ун-та, 2007. – 240 с.
5. Разумовский В.Г. Методика преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик ; под ред. А.В. Перышкина. – М. : Просвещение, 1984. – 398 с.
6. Ларионов В.В. Концептуальные аспекты проблемно-ориентированного обучения в курсе физики технического университета / В.В. Ларионов, И.П. Чернов // Физическое образование в вузах. – 2005. – Т. 11. – № 1. – С. 29–36.
7. Назаров А.И. Информационные и коммуникационные технологии в системе открытого обучения физике в региональном вузе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / А.И. Назаров. – СПб. : РГПУ им. Герцена, 2004. – 34 с.
8. Kjesdam F. The Aalborg experiment – project innovation in university education / F. Kjesdam, S. Eneemark. – Aalborg, Denmark : Aalborg University Press, 1994. – P. 201.
9. Кондратьев А.С. Вопросы теории и практики обучения физике на основе новых информационных технологий : учеб. пособ. / А.С. Кондратьев, В.В. Лаптев, А.И. Ходанович. – СПб. : РГПУ, 2001. – 96 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.06.2013.*

---

**Масич В.В. Использование проблемного обучения на занятиях по физике в высших инженерно-педагогических учебных заведениях**

*В статье рассмотрены вопросы использования проблемного обучения на занятиях по физике. Описаны структура, элементы, принципы проблемно-ориентированной системы обучения физике, этапы решения проблемных задач и ситуаций. Раскрыты возможности информационно-коммуникационных технологий для организации проблемного обучения на занятиях по физике.*

**Ключевые слова:** *проблемное обучение, проблемно-ориентированное обучение, система, структура, принципы, этапы, технология, проблемная задача, проблемная ситуация.*

**Masych V. Problem-based learning in the classroom in physics in higher engineering and teacher training institutions**

*In engineering and pedagogical higher education natural science disciplines provide minimum basic training for the successful assimilation of general technical and professional knowledge, professional implementation in technologies that are complicated and identity formation. In the methods of teaching physics are the research component that can be formed on the basis of training and search and research activities of students.*

*The scientists A. Kondratyev and V. Laptev learned the problem of use innovative teaching in modern educational technologies. This innovative training – this process and the result of such learning activities that stimulate changes in existing culture and social environment on the basis of non-linearity, variability, synerhetics.*

*Problem-oriented learning system requires and reinforces the provision of basic and advanced features in terms of information and communication technologies: subjective and activity, individual and creative approaches to learning, improving students' motivational*

*activities, a high level of scientific and practical significance of the material, possession of methodology research and project activities.*

*The structure of problem-based learning can be represented as a system of problem situations, each of which includes the proper task system of training and activities to transform the conditions of the problem and the expected results. Therefore, the structural units of problem-oriented learning system is necessary to consider the problem, problematic situation, problem and problem solving in the process of structuring the process.*

*The main components of the structure of task-oriented training system for practical physics lessons can be represented as: problem, identify conflicts, problematic situation, cognitive problems and questions, problem structuring, updating knowledge; nomination hypotheses at levels of structuring, formulating ideas, plan, program and project search, search, hypothesis testing, decision rationale, test solutions, its introduction to knowledge, formulating ideas on the project level.*

*Using problem-based physics teaching method promotes education and formation ability to timely responses, creative heuristic thinking, the ability to make responsible decisions appropriate, focuses on the integrated use of knowledge, fosters a sense of responsibility for the consequences of decisions.*

**Key words:** *problem-based instruction, problem-based learning, system, structure, principles, steps, technology, challenging task, problem situation.*



## ПРИНЦИПОВІ ПОЛОЖЕННЯ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ В УДОСКОНАЛЕННІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У СУЧАСНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*У статті розкрито роль ресурсного підходу в управлінні сучасним вищим навчальним закладом. Конкретизовано принципи ресурсного підходу в управлінні вищим навчальним закладом, а саме: принцип концептуальної спрямованості, що передбачає загальні цілі й вихідні теоретичні основи управлінських рішень, спрямованих на кардинальні перетворення; принцип системності, принцип варіативності, який передбачає в кожному конкретному випадку врахування і використання конкретних особливостей об'єкта й ситуації; принцип організаційної та ресурсної забезпеченості, реалістичності намічуваних перетворень, адресності інвестиційних програм, від яких очікують найбільшої віддачі; принцип відкритості; принцип цілісності й комплексності.*

**Ключові слова:** ресурсний підхід, освіта, управління, принцип, методологія, вищий навчальний заклад.

Перетворення, що відбуваються в українському суспільстві під впливом світових трансформаційних процесів, потребують формулювання нових концептуальних положень щодо розбудови системи управління освітніми закладами й педагогічним процесом. Магістральним напрямом цих перетворень є внутрішня демократизація управління, реформа структури управлінських органів, децентралізація та деконцентрація управлінських повноважень. Запровадження принципів положень ресурсного підходу в управлінні надасть освітнім закладам України можливість отримати реальну свободу дій з реалізації власних стратегій розвитку. Це передбачає підвищення відповідальності за прийняття рішень, що потребує чіткого визначення повноважень суб'єктів управління та оновлення ресурсного забезпечення педагогічного процесу в сучасних вищих навчальних закладах.

Ресурсне забезпечення у сфері управління як система державних заходів передбачає одночасну участь кількох рівнів управління та конкретних одержувачів відповідної підтримки; мобілізацію та перерозподіл різноманітних ресурсів з узгодженням інтересів учасників педагогічного процесу. Розробка спеціальних організаційних механізмів, доведених до детальних процедур і закріплених у відповідних актах як обов'язковий принцип, здатна ввести ресурсне забезпечення управління в режим продуктивної організаційної діяльності освітнього закладу.

Вказуючи на домінуючу роль ресурсу в усіх сферах життєдіяльності людини, вчені сформулювали систему поглядів на його сутність та місце в суспільному прогресі. Методологічні засади ресурсного підходу сформульовано у класичних працях з економічної теорії прибутку та конкуренції Д. Рікардо, Й. Шумпетера, Е. Пенроуз, М. Портера. Управління організаціями досліджено у працях Ф. Селзніка. Стратегії фірм розкрито І. Ансоф-

фом, К. Ендрюсом, А. Чандлером. Теорії залежності від ресурсів розглянуто в публікаціях Д. Пфеффера і Г. Салансіка. У фундаментальних працях класиків соціологічної науки У. Бека, П. Бурдьє, М. Вебера, Д. Грузскі, М. Кастельса, К. Маркса, Е. Соренсена вихідною ідеєю всіх концепцій стратифікації виступали ресурси (активи, капітали).

У 1990-х рр. ресурсний підхід сформувався як новий науковий напрям теорії стратегічного управління й набув теоретичного обґрунтування у фундаментальних працях Б. Вернерфельта, Р. Гранта, В. Катькала, Д. Колліза, Г. Пізано, Д. Тіса, Г. Хамела, Е. Шуена та інших. У цих працях було закладено основи розуміння того, що конкурентні переваги організації визначаються саме володінням унікальними ресурсами й організаційною здатністю до їх ефективного комбінування та використання.

Ресурсний підхід у політологічних та соціологічних дослідженнях набув розвитку в працях Т. Заславської, В. Ледяєва, В. Радаєва, Н. Тихонової, О. Третьяка та інших науковців, які розкрили сутність ключових понять “ресурси” і “здатність”, їх тотожність і відмінність крізь призму владних відносин і соціальної позиції керівників.

В аспекті розвитку ресурсного підходу в управлінні ґрунтовними є дослідження Г. Атаманчука, Н. Глазунової, В. Козбаненка, Л. Приходченко, О. Сушинського з визначення та обґрунтування місця й ролі ресурсів у забезпеченні ефективності управління; Р. Абдєєва, О. Кіреєвої, О. Скаленка, А. Урсула, І. Юзвішіна стосовно проблеми власності на інформацію як на результат інтелектуальної праці, визначення ролі інтелектуальних ресурсів у процесах формування інформаційного суспільства, обґрунтування інструментів управління їх розвитком. Питанню ролі й місця ресурсів у забезпеченні функціонування управління присвячено праці: З. Балабаєвої, І. Грицяка, М. Долішнього, М. Лендєл, В. Чужикова – з аналізу європейських принципів та механізмів ресурсного забезпечення регіонального управління; В. Бабаєва, М. Багрова, З. Варналія, Н. Колеснікової, Ю. Наврузова – з дослідження територіальних ресурсів як основи комплексного соціально-економічного розвитку, механізмів формування регіонального ресурсного потенціалу; І. Дробота – в аспекті ресурсного забезпечення гарантування місцевого самоврядування та О. Молодцова в дослідженні компетентності як організаційного ресурсу публічного управління. Механізми узгодження цілей, інтересів і ресурсів у системі управління розглянуто В. Бабаєвим, В. Бакуменком, О. Карпенком, В. Керецманом, В. Мамоновою, П. Надолішнім, О. Ольшанським, О. Сушинським, С. Саханенком та іншими фахівцями.

**Метою статті** є розкриття ролі ресурсного підходу в управлінні сучасним вищим навчальним закладом.

Проведений аналіз матеріалів з обраної теми засвідчив, що стрижневі поняття ресурсного підходу (ресурси, компетенції, здібності) сформувалися на основі синтезу економічної, організаційної й управлінської наук. Інтелектуальне коріння ресурсного підходу наявне у працях з економічної

теорії прибутку й конкуренції (Д. Рікардо, Й. Шумпетер, Е. Пенроуз), стратегії фірм (А. Чандлер, К. Ендрюс). Велике значення для розвитку ресурсного підходу у сфері управління як альтернативи школи позиціонування М. Портера мала економічна теорія організації [3].

Установлено, що категорійний апарат ресурсного підходу в освітній сфері сформувався внаслідок моделювання загальних закономірностей, принципів, що описують процеси використання ресурсів в економічних системах.

Методологічна новизна цього підходу полягає у вивченні об'єкта управління на основі синтезу економічної, організаційної й управлінської наук.

Проведене дослідження дало змогу виділити головну тезу ресурсного підходу: конкурентоспроможність об'єкта залежить від наявності в нього унікальних ресурсів і організаційних здібностей (компетенцій), які визначають конкурентні переваги конкретного об'єкта (закладу освіти). Принципове обмеження ресурсного підходу визначається тим, що в ринкових умовах потреба в ресурсах не є похідною від конкурентного становища об'єкта управління, його ресурсний потенціал зумовлює успішний розвиток на ринку послуг і виробництва. Також під час реалізації ресурсного підходу основний акцент роблять на ефективності використання наявних ресурсів без урахування дії зовнішнього середовища.

Установлено, що по-новому трактується в ресурсному підході сутність стратегічного управління. Раніше його сенс вбачався в оптимальній взаємодії освітньої установи із специфічним зовнішнім середовищем, тобто система управлінських впливів була реактивною. У ресурсному підході вона стала проактивною. Адже відтепер від навчального закладу, освітньої установи вимагають випереджального створення й розвитку власних унікальних ресурсів і здібностей. “Бачити – далі, думати – краще, робити – швидше!” – гасло управлінських технологій освітнього закладу на основі ресурсного підходу. Змістом успішних управлінських стратегій стало створення оригінальних і не відтворюваних іншими установами організаційних компетенцій як умови лідерства в освітній галузі. Ці компетенції отримали назву ключових. У літературі з питань управління знаннями ресурсний підхід отримав синонімічну назву концепції інтелектуального потенціалу установи, закладу, організації, фірми.

Вивчення матеріалів з обраної проблеми засвідчило, що саме з позицій ресурсного підходу, хоча й не завжди очевидно, міркують про людину вчені, які стоять на позиціях гуманістичної особистісно зорієнтованої педагогіки. Наприклад, концепція самоактуалізації особистості А. Маслоу містить виразну тенденцію опори на ідеї ресурсного підходу: погляд на людину з вершини як на людський потенціал, що не має обмежень, який може і навіть повинен реалізуватися у просторі та часі власного життя [4]. У цьому контексті й саме життя є безперервним розвитком. Результатом такого розвитку є нагромадження особистістю унікальних ресурсів та реа-

лізація їх з користю для себе і для людства. Ця та інші концепції особистості, які розробляються у межах гуманістичної педагогіки, орієнтує на те, що ієрархічно вищі цінності й цілі освіти сучасного керівника освітнього закладу – лідера у сфері науки й соціальних комунікацій – повинні сходити до вищих людських пріоритетів – до ієрархії індивідуальних і надіндивідуальних значень і смислів. Лише на такому смислоутворювальному рівні можна оцінювати дійсну ефективність ресурсного підходу в управлінні освітнім закладом.

Метаметою (надпредметною метою) в освіті керівників-лідерів є життя-реалізація, що полягає в тому, аби принести максимально можливу користь собі, близьким, організації, якою керуєш, суспільству, цивілізації загалом. У зв'язку з цим пріоритетність ресурсного підходу в умовах нестабільності зовнішнього середовища полягає в тому, що жорстко визначити бажаний результат (той, який хоче мати, наприклад, держава або вищий навчальний заклад) неможливо. Не можна орієнтуватися на зразки, задані вище чи попередньо, на кінцевий результат, визначений ззовні заданими освітніми стандартами. Стосовно студента як антропологічної унікальної системи, що розвивається, їх просто не може бути. Можуть бути лише орієнтири, певний гнучкий обрис майбутнього. У зв'язку з цим можемо вести мову про доцільну спрямованість і вироблення стратегічних ідей розвитку освітнього закладу. При такому підході знання й уміння – це не мета, а засіб для становлення і розвитку фахівця.

Сьогодні у сфері управлінської галузі в освіті очевидною є спроба вийти за межі “зунівського” (знання, уміння, навички) освітнього простору, тому що реально існують декілька змістів освіти. Один, висвітлений у навчальних програмах базових стандартів, підлягає обов'язковому засвоєнню і зовнішньому оцінюванню, інший – “прихована освіта” (термін ужив В. Слободчиков) – є своєрідним персоналізованим продуктом освітнього процесу [5]. До нього належать усі результати, здобуті майбутнім фахівцем, що сприяють формуванню компетентного й освіченого працівника в обраній професійній галузі. До змісту прихованої освіти можна зарахувати елементи загальної і професійної культури, особистісний допрофесійний досвід, професійні якості тощо. Варто наголосити: ми погоджуємося з переконанням учених В. Болотова і В. Серикова в тому, що з досвіду соціальних модернізацій управління як виду діяльності те, що раніше було побічним, інколи стає пріоритетним [2].

Зазначимо, що управлінська дія в межах ресурсного підходу завжди є ініціативною і сприймається таким чином, ніби вона була ресурсом (джерелом сил і засобів), дає можливість зміни, розвитку усієї системи. Ця теза означає, що “ресурс управління” не існує матеріально. Ресурсом ініціативна управлінська дія стає, якщо така дія надлишкова, перевершує норми, очікування й уявлення інших. Саме в цьому значенні ініціативна, інноваційна управлінська дія може виступати ресурсом, формувати уявлення, вимоги, цілі, норми тощо.

Вважаємо за доцільне виокремити принципові положення ресурсного підходу в галузі управління вищим навчальним закладом. До основних принципів належать такі:

- принцип концептуальної спрямованості, що передбачає загальні цілі й вихідні теоретичні основи управлінських рішень, спрямованих на кардинальні перетворення;
- принцип системності, що вимагає використання всіх положень системного підходу;
- принцип інваріативності, який відбиває необхідність виділення загальних концептуальних позицій і підходів для широкого класу об'єктів;
- принцип варіативності, що передбачає в кожному конкретному випадку врахування і використання конкретних особливостей об'єкта й ситуації;
- принцип організаційної та ресурсної забезпеченості, реалістичності намічуваних перетворень, адресності інвестиційних програм, від яких очікують найбільшої віддачі;
- принцип відкритості, що відбиває необхідність коректування, змін, конкретизації розроблених проектів і програм;
- принцип цілісності й комплексності, який припускає визначення освітнього закладу як цілого, що вбирає в себе й інтегрує локальні особливості окремих структур [6].

Аналіз наукових праць та нормативних документів з питань ресурсного забезпечення управління показав, що немає єдиного методологічного підходу до визначення ресурсів управління розвитком вищих навчальних закладів. Можна визначити щонайменше чотири взаємопов'язаних підходи: інституційний підхід (Г. Атаманчук, І. Дробот, С. Романюк, О. Сушинський) – базується на визначенні ресурсів ефективного здійснення публічного управління загалом, та окремих його видів; територіальний підхід (М. Багров, Н. Колеснікова, Ю. Наврузов, М. Пістун, Ю. Філіппов) – розглядає територіальні ресурси як основу комплексного соціально-економічного розвитку освітнього закладу, його потенціалу, при цьому конкурентоспроможність, як основний критерій визначення територіальних ресурсів, пов'язується не тільки з наявністю ресурсів, притаманних певній території, а і з їх неповторним поєднанням – комбінацією; функціональний підхід (В. Бабаєв, З. Варналій, Ю. Дульщиків, О. Ольшанський, В. Максимов, К. Миско, І. Шевчук) – розглядає ефективну систему управління як ресурс, засіб розвитку, який, відповідно до принципу синергізму, приводить у рух усі підсистеми об'єкта управління; компонентний підхід (М. Бутко, С. Вовканич, З. Герасимчук, І. Карпенко, В. Князєв, О. Молодцов та інші) – базується на поглибленому вивченні окремих ресурсів: фінансового, етнічного, інтелектуального, компетентності учених, менеджерів, інформаційного тощо.

Зазначені підходи обґрунтовано доводять, що найсуттєвіше значення у функціонуванні системи регіонального управління відіграє його ресурсна основа, яка має бути чітко визначена та закріплена на законодавчому рівні.

Розбудова дієвої системи ресурсного забезпечення управління освітнім закладом потребує:

- 1) формулювання нових методологічних підходів до організації системи ресурсного забезпечення управління;
- 2) розкриття сутності ресурсного забезпечення як процесу й системи;
- 3) визначення сукупності принципів, що встановлюють вимоги до організації процесу відтворення, мобілізації, перерозподілу та використання ресурсів;
- 4) розробки механізмів, здатних забезпечити функціонування системи ресурсного забезпечення управління в режимі стабільної організаційної діяльності;
- 5) формування єдинокординованої інформаційної бази даних щодо ресурсних можливостей системи управління, необхідної для проведення всебічного оцінювання і прийняття науково обґрунтованих рішень [6].

Ресурсний потенціал стає активом за умов наявності у суб'єкта управління власних ресурсів (рівень яких він може змінювати за рахунок власних якостей у заздалегідь визначених межах) у процесі обміну, коли він справляє будь-який позитивний вплив на становище його в соціумі. Сукупність ресурсів, використовуваних суб'єктом управління на правах власності для досягнення цілей, реалізації регіональних інтересів та створення умов їх перетворення у капітал, формує його ресурсний актив. Ресурсний актив суб'єкта управління за природою є надбанням – ексклюзивним організаційним ресурсом, що створює особливі переваги у процесі мобілізації та відтворення ресурсів системи управління.

Ресурси управління – це ті елементи ресурсного простору, які має можливість використати керівник як засіб досягнення цілей та реалізації регіональних інтересів згідно з повноваженнями щодо розпорядження тим чи іншим видом ресурсів.

**Висновки.** Отже, застосування ресурсного підходу в управлінні освітнім закладом передбачає реалізацію принципів: концептуальної спрямованості, що передбачає загальні цілі й вихідні теоретичні основи управлінських рішень, спрямованих на кардинальні перетворення; системності, який вимагає використання всіх положень системного підходу; інваріативності, що відбиває необхідність виділення загальних концептуальних позицій і підходів для широкого класу об'єктів; варіативності, який передбачає в кожному конкретному випадку урахування і використання конкретних особливостей об'єкта й ситуації; організаційної й ресурсної забезпеченості, реалістичності намічуваних перетворень, адресності інвестиційних програм, від яких очікують найбільшої віддачі; відкритості, що відбиває необхідність коректування, змін, конкретизації розроблених проектів і програм; цілісності й комплексності, який припускає визначення освітнього закладу як цілого, що вбирає в себе й інтегрує локальні особливості окремих структур.

Ресурсний підхід, що спирається на зазначені принципи, спрямований на результати управлінської діяльності, що забезпечують баланс інтересів

розвитку особистості майбутнього фахівця і суспільства; на поліаспектність відображення напрямів розвитку освітньої установи, цілісність охоплення всіх рівнів і структур освітнього закладу, а також систем соціальних зв'язків, узгодження інституціональних і неінституційних освітніх сфер суспільства, інших соціальних структур, що мають освітній потенціал.

Подальшого наукового аналізу потребують питання характеристики принципів диференціації, диверсифікації, варіативності та інноваційності з позицій ресурсного підходу в освіті.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Коллис Д. Дж. Корпоративная стратегия. Ресурсный подход / Д. Дж. Коллис, С.А. Монтгомери. – М. : Олимп – Бизнес, 2007. – С. 41.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 320 с.
5. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.
6. Фатхутдинов Р.А. Стратегический менеджмент / Р.А. Фатхутдинов. – М. : Изд-во “Дело”, 2008. – С. 67–68.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.*

#### **Микитюк С.А. Принципиальные положения ресурсного подхода в усовершенствовании управления образовательным процессом в современном университете**

*В статье раскрыта роль ресурсного подхода в управлении современным высшим учебным заведением. Конкретизированы принципы ресурсного подхода в управлении высшим учебным заведением, а именно: принцип концептуальной направленности, предусматривающий общие цели и исходные теоретические основы управленческих решений, направленных на кардинальные преобразования; принцип системности; принцип вариативности, предусматривающий в каждом отдельном случае учет и использование конкретных особенностей объекта и ситуации; принцип организационной и ресурсной обеспеченности, реалистичности намеченных преобразований, адресности инвестиционных программ, от которых ожидается наибольшая отдача; принцип открытости; принцип целостности и комплексности.*

**Ключевые слова:** *ресурсный подход, образование, управление, принцип, методология, высшее учебное заведение.*

#### **Mykytiuk S. Fundamental principles of the resource-based approach in improvement of education process management at modern university**

*In the article the author describes the role of the resource-based approach in management of modern higher educational establishments. The following principles of the resource-based approach in management of modern higher educational establishments are specified: the principle of conceptual focus that provides for common objectives and initial theoretical grounds for management decisions aimed at significant changes; the consistency principle; the variation principle that provides for consideration and application of particular features of an object or situation in each definite case; the organization and resource provision principle; the principle of targeted transformation feasibility; the principle of target orientation of investment programs; the openness principle; the principle of integrity and complexity.*

*It is found out that the framework of categories and concepts of the resource-based approach in education was formed as a result modeling of common patterns and principles that describe the processes of resource use in economic systems. The methodological novelty of this approach is the study of the management object based on fusion of economic, organizational and management sciences.*

*Resource provision of management as a system of government measures involves the simultaneous participation of several levels of government and certain recipients of appropriate support, mobilization and redistribution of various resources reconciling the interests of participants of educational process. Development of specific organization mechanisms in detailed procedures and enactment of the relevant acts as a binding principle can introduce resource management as a productive way of organization of an educational establishment.*

*The aim in training of managers-leaders is self-actualization, that is, to bring maximum benefits for themselves, friends, organizations managed, society and civilization as a whole. In this regard, one of the specific features of the resource-based approach in an unstable environment is that it is impossible to define the desired result (the one which, for example, a state or university wants to achieve). You cannot rely on examples set up in advance, the final result determined from outside by educational standards. In relation to the student as a unique anthropological system that develops, they simply cannot exist. There may be only guidelines, a flexible outline of future. In this regard, we can talk about reasonable direction and development of strategic ideas of an educational institution. In this approach, knowledge and skills are not a goal but means of establishment and development of a specialist.*

**Key words:** *resource-based approach, education, management, principle, methodology, higher educational establishment.*



## ПРОБЛЕМА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНИМИ КОМУНІКАТИВНИМИ ВМІННЯМИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті доведено, що іноземні студенти вищих технічних навчальних закладів відчують труднощі в навчанні, оскільки недостатньо володіють професійними комунікативними вміннями. Наведено класифікацію професійних комунікативних умінь, якими оволодівають майбутні інженери в мовній підготовці.*

**Ключові слова:** іноземні студенти, професійні комунікативні вміння, вищий технічний навчальний заклад.

Мовлення є важливим інструментом діяльності майбутнього інженера, за допомогою якого можна вирішувати різні професійні завдання: приймати колегіальні рішення стосовно конструювання нових технічних автомобільних засобів пересування, будувати стосунки з колегами в роботі над науково-дослідним проектом, керувати різними ланками виробничо-споживчої сфери діяльності, співпрацювати з іноземними фахівцями.

У вищих навчальних закладах України щороку навчаються іноземні студенти, для яких мовна підготовка є важливою складовою професійної підготовки. У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті іноземні студенти поглиблюють знання з російської мови на кафедрі мовної підготовки. Такий підхід стимулює розвиток професійного інтересу іноземних майбутніх інженерів, сприяє формуванню мовленнєвої компетентності іноземних студентів і викладачів, розвиває потребу в самовдосконаленні, саморозвитку, самовихованні, самоосвіті.

Вирішення проблеми оволодіння професійними комунікативними студентами ВТНЗ започатковано в дослідженнях Т. Бутенко, Т. Рукас, Г. Сукачової [1; 3; 4]. Так, Г. Сукачова серед особистісних якостей інженера-педагога виділила професійну компетентність (уміння й навички з професії, технічне мислення, креативність у галузі виробничо-технологічної діяльності), педагогічну компетентність (педагогічна техніка, психолого-педагогічна ерудованість, креативність у галузі педагогічної діяльності) та мовну компетентність (розвинуте мовлення, уміння будувати тексти різного призначення, дотримання мовних норм, використання формул мовленнєвого етикету відповідно до ситуацій спілкування); Т. Бутенко виявила соціолінгвістичні особливості культури ділового мовлення інженерів й обґрунтувала методику поетапного формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів; Т. Рукас розробила й упровадила у процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Т. Шмоніна [6] довела, що ефективність природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах забезпечується педагогічними умовами, серед яких: розробка

індивідуальних траєкторій з урахуванням національних особливостей, базової освіти й рівня мовної підготовки іноземних студентів; використання адаптованих навчально-методичних комплексів із міжпредметною координацією змісту природничих наук. Актуальними питаннями є підвищення рівня сформованості професійних комунікативних умінь в іноземних студентів ВТНЗ та розвиток у них прагнення зростати до професійного акме [2].

**Мета статті** – виявлення проблеми оволодіння іноземними студентами професійними комунікативними вміннями у ВТНЗ та визначення шляхів вирішення означеної проблеми.

Мова є показником загальної культури інженера, засобом самовираження і самоутвердження в ролі успішного працівника інженерної діяльності. Мовна підготовка набуває чималої актуальності у студентському середовищі. Українські студенти вивчають іноземну мову для того, щоб спілкуватися з іноземними студентами, брати участь у міжнародних проектах, конференціях, стажуваннях. Іноземні студенти вивчають російську й українську мови з метою отримання якісної професійної підготовки, оскільки розуміння й засвоєння навчальних текстів вимагає чіткого письмового перекладу, сприйняття інформації на лекціях, семінарах, практичних заняттях також потребує чіткого усного перекладу.

Мовна підготовка є одним з необхідним засобом професійного самовдосконалення не лише іноземних студентів, але й викладачів, які працюють з такими студентами. Як свідчить практика, іноземні студенти відчують потребу в професійному спілкуванні, але їм заважають мовні бар'єри. Про труднощі в роботі з іноземними студентами відзначають й викладачі, які наголошують на тому, що такі студенти могли б навчатися успішніше, якби досконало володіли російською чи українською мовами. У вищій школі існують, принаймні, два підходи до визначення іноземних студентів у студентські групи: група набирається з іноземних студентів і викладач проводить заняття іноземною мовою; іноземні студенти зараховуються до існуючої академічної групи та навчаються російською чи українською мовою. В обох випадках мають реалізовуватися потреби і студентів-іноземців, і викладачів у самовдосконаленні мовної підготовки.

Шляхами вдосконалення мовлення майбутніх інженерів є: самоконтроль і розвиток культури мовлення, створення установки на оволодіння науковою професійною мовою в різних ситуаціях спілкування; самоконтроль і розвиток умінь виразного мовлення; самоконтроль і розвиток комунікативних здібностей, умінь, соціальних установок у спілкуванні; розвиток загальних психологічних особливостей своєї особистості, які є передумовою оволодіння професійно-педагогічного мовлення.

Культурі ділового мовлення майбутніх інженерів приділяє увагу дослідник Т. Рукас [3, с. 8–9], виділяючи її структуру, а саме: 1) мовна правильність – передбачає знання й дотримання мовцем прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних); 2) мовна майстерність визначається багатст-

вом активного словника мовця, його вмінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному значенні, що відповідає комунікативним намірам мовця; 3) мовна свідомість – стійке прагнення мовця до вдосконалення власного мовлення. Зазнаючи те, що в діловому мовленні інженерів широко висвітлено виробничі терміни, серед яких назви спеціальних технічних і технологічних понять (генератор, номінальний опір, автоматичне регулювання потужності, калібрування), найменування конкретних систем і типів технічних пристроїв (пускорегулювальна апаратура, трансформатор однофазний), видів сировини й матеріалів, які складаються, як правило, з одного слова (чавун, розкислювач), словосполучення (електротехнічна сталь, трансмісійне мастило), аббревіатури або структури, що являє собою сполучення слова з цифровим позначенням (жаростійкі матеріали 253МА, 353МА, марки сталей SAF 2304, SAF 2305), автор дослідження не ставила за мету відповісти на запитання – як ділову мову засвоюють іноземні студенти, жінки й чоловіки, які будуть працювати на вітчизняних і зарубіжних підприємствах.

За основу характеристики професійних комунікативних умінь, якими мають оволодівати студенти-іноземці інженерного напрямку підготовки, нами взято класифікацію Н. Волкової [5] та віднесено такі вміння:

1. Комунікативно-мовленнєві – володіння словниковим запасом технічних термінів, понять, фактів інженерної науки, її законів, теорій, які містять систему інженерно-технічних наукових знань, а також знань про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій, оцінних знань, які характеризують суспільне й особистісне значення професії інженера автомобільного транспорту. У мовній підготовці важливим є оволодіння іноземними студентами різними формами усного мовлення, його технікою (вимова, дикція, темп, логічність), вміння укладання договорів та оформлення технічної документації російською мовою, вживання формул мовленнєвого етикету.

2. Інформаційно-інструментальні вміння – планування цілей, змісту, засобів комунікації під час викладу інформації, володіння різними формами презентації інформації, знаходження засобів комунікації.

3. Організаційно-технологічні – толерантне ставлення до співрозмовника на основі партнерства й рівноправності, довіри між суб'єктами комунікації, встановлення й розширення професійних комунікативних зв'язків серед партнерів з різних країн, запобігання конфліктним ситуаціям, урегулювання конфліктної ситуації.

4. Невербальні вміння – дотримання культури зовнішнього вигляду, передавання значущої інформації за допомогою невербальних засобів комунікації, вираження позитивного настрою, відтінків відносин через засоби зовнішньої виразності, підтримання візуального контакту.

5. Інформаційно-пошукові – обмін інформацією завдяки Інтернету, знаходження нових професійних зв'язків, збагачуючи професійний і мовний потенціал, використання інформаційно-комунікативних технологій для самовдосконалення власного потенціалу.

У межах дослідження доцільним є вивчення досвіду формування професійного мовленнєвого етикету майбутніх інженерів. Володіння професійним мовленнєвим етикетом інженера-педагога, як вважає Г. Сукачова, передбачає використання загальних і професійних мовленнєвих умінь. Загальні мовленнєві уміння – це володіння мовними засобами, дотримання мовленнєвих норм, уміння будувати тексти різного призначення (як письмові, так і усні) з урахуванням їхніх особливостей, уникання мовних штамів; логічне, чітке формулювання висловлювань, використання шляхів удосконалення власного мовлення; володіння мовленнєвим етикетом. Професійні мовленнєві уміння, крім застосування загальних мовленнєвих умінь, передбачають володіння професійною лексикою, термінологією, різними формами писемного й усного професійного мовлення; уміння створювати тексти, що використовуються в ситуаціях професійної комунікації; використання галузевої термінології, спеціальної фразеології, стійких висловів, які відповідають соціально значимим ситуаціям професійної комунікації; здійснювати аналіз ефективності професійної комунікації; вдосконалення власного професійного мовлення; добір найдоцільніших у професійному спілкуванні мовленнєвих моделей.

На нашу думку, професійний мовленнєвий етикет іноземних студентів має доповнюватися вміннями поважати іншу людину, її належність до іншої раси, визнавати цінність кожної людини, її професіоналізм.

У дослідженні Т. Бутенко з'ясовано, що формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбуватиметься найефективніше за таких педагогічних умов: застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії в навчанні між викладачами й студентами, створюючи атмосферу рівноправності, щирості, відвертості, поваги один до одного в процесі педагогічної взаємодії під час лекційних і практичних занять з основ психології та педагогіки й управління розвитком соціально-економічних систем; моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування, використання навчальних завдань і вправ з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності, яке підвищує мотивацію до навчання, пізнавальну активність і сприяє збагаченню власного досвіду.

Позитивно оцінюючи науковий доробок автора, відзначимо доцільність залучення іноземних студентів до практичної діяльності, в якій будуть вдосконалюватися їхні професійні комунікативні вміння. Умови співпраці як на заняттях, так і на практиці допомагають створити середовище, сприятливе для саморозвитку й самореалізації іноземних студентів.

**Висновки.** Розвиток професійних комунікативних здібностей майбутніх інженерів, які тісно пов'язані з мовленням, потрібний для організації співпраці в галузі інженерної практики, набуття досвіду конструювання, моделювання відомих науковців і технічних працівників, виголошування власних новаторських ідей, презентування власних доробок на ринку праці. Перспективою подальшого пошуку з означеної проблеми є покращення

мовної підготовки, яка стимулює іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів до професійного самовдосконалення та розвиває їхні професійні комунікативні вміння.

#### Список використаної літератури

1. Бутенко Т.О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.О. Бутенко. – Вінниця, 2011. – 20 с.
2. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
3. Рукас Т.П. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (української мови)” / Т.П. Рукас. – К., 1999. – 20 с.
4. Сукачова Г.П. Формування мовленнєвого етикету майбутніх інженерів-педагогів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г.П. Сукачова. – К., 2007. – 20 с.
5. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / укладачі: В.І. Лозова, А.В. Троцько, О.М. Іонова, С.Т. Золотухіна ; за заг. ред. В.І. Лозової. – Х. : Віровець А.П. “Апостроф”, 2011. – С. 276–281.
6. Шмоніна Т.А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.А. Шмоніна. – Тернопіль, 2012. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.06.2013.*

#### **Ридкозубова С.О. Проблема оволодіння іноземними студентами професійними комунікативними умениями в висших техніческих учебных заведении**

*В статье доказано, что иностранные студенты высших технических учебных заведений испытывают трудности в обучении, поскольку недостаточно владеют профессиональными коммуникативными умениями. Приведена классификация профессиональных коммуникативных умений, которыми овладевают будущие инженеры в языковой подготовке.*

**Ключевые слова:** *иностранные студенты, профессиональные коммуникативные умения, высшее техническое учебное заведение.*

#### **Ridkozubova S. The problem of mastering professional skills of international students in higher technical education**

*In the article entitled said that foreign students in higher technical educational institutions have difficulty in school because not possess professional communication skills. The author believes that speech is an important tool of the future engineer, with which you can solve a variety of professional tasks: make a collective decision about construction of new technical automotive vehicles, building relationships with colleagues at work on a research project manage the various links of the production consumer services activities, cooperate with foreign experts.*

*Author clarifies the classification of professional communication skills that future engineers in acquiring language training:*

1. *Communicative speech – possession vocabulary of technical terms, concepts, facts engineering science, its laws, theories that include system engineering scientific knowledge and knowledge about the ways and methods of knowledge, types and methods of mental actions, evaluation of knowledge that characterize social and personal values engineer*

*profession of road transport. In language training is important to capture foreign students different forms of speech, his technique (pronunciation, articulation, tempo, consistency), the ability to design contracting and technical documentation online, use formulas speech etiquette.*

*2. Information and instrumental skills – planning objectives, content, communications during the presentation of information, the possession of different forms of presentation of information of the communication.*

*3. Organizational and technological – tolerant attitude to the interlocutor on the basis of partnership and equality, trust between business communication, establishment and expansion of professional communication links among partners from different countries to prevent conflict, conflict settlement.*

*4. Non-verbal skills – respect for cultural appearance, transmitting important information through non-verbal means of communication, the expression of positive moods, shades relationships through external means of expression, maintaining eye contact.*

*5. Information retrieval – exchange of information through the internet, making new professional connections, enriching the professional and linguistic potential use of information and communication technologies for the cultivation of its own potential.*

*The author concludes that the development of professional communicative foreign future engineers promotes cooperation and exchange of experience designing, modeling in engineering practice internationally, and outlines future - encouraging foreign students in higher technical educational institutions for professional self-improvement in language training.*

**Key words:** *foreign students, professional communication skills, higher technical educational institution.*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*У статті висвітлено психолого-педагогічні умови формування готовності студентів до міжкультурного співробітництва в навчально-виховному процесі ВНЗ: ціннісне відношення до іншої культури, мотивація до міжкультурного співробітництва, рефлексія, засвоєння елементів української культури, використання інноваційних освітніх технологій, сприятливий психологічний клімат у групах зі змішаним національним складом.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічні умови, готовність, міжкультурне співробітництво, іноземні студенти.

Сучасний етап розвитку світового співтовариства характеризується зростаючою роллю освіти, тенденцією до інтернаціоналізації та інтеграції. Освіта стала одним з найбільш ефективних інструментів впливу в світі, тому конкуренція в питаннях залучення молоді до професійного навчання в університетах світу помітно посилилася. Українські освітні установи активно включаються в конкурентну боротьбу за залучення до себе на навчання іноземних громадян. Про це свідчить і зростання кількості ВНЗ, що надають освітні послуги іноземцям.

Розширення міжнародних зв'язків на межі ХХ і ХХІ ст., світові тенденції глобалізації безпосередньо залежать від нового покоління активної молоді, акумулятором життєвих позицій якої є студентство. Саме студентство – найбільш активна частина суспільства – покликане здійснювати міжкультурну співпрацю з представниками різних національностей. Нетерпимість до інакшості, образу національних почуттів, пригноблення національної гідності особистості, нерозуміння проблем людей, що належать іншим конфесіям, незнання більшістю студентів культури інших народів і невміння підібрати адекватну й коректну форму поведінки і спілкування відносно її представників доводять важливість і необхідність визначення сукупності ефективних психолого-педагогічних умов формування готовності студентської молоді до міжкультурного співробітництва в освітньому середовищі ВНЗ.

В останні роки питанню навчання іноземних громадян присвячено чимало праць. Так, зокрема, в працях А. Суригіна висвітлено теорію навчання нерідною мовою. А. Зінківський, М. Іванова, Т. Капітонова, Н. Пономарьов, В. Попов вивчали психологічні аспекти адаптації іноземних студентів. Докладно досліджували проблему навчання іноземних учнів А. Ареф'єв, Н. Дмитрієв, А. Денисова, Н. Зверєв, О. Ременцов, В. Сластенін. Питанням адаптації до навчального процесу у ВНЗ присвячено праці А. Алеєва, Е. Влазової, С. Фадєєва. Багато праць присвячено проблемам викладання різних дисциплін іноземним студентам (В. Жаров, А. Суменкова, Л. Соколова, С. Цветковський). Т. Колосова вивчає формування комунікативних умінь іно-

земних студентів; питання енопедагогіки й етнопсихології висвітлювали такі дослідники, як Л. Гумільов, Г. Волков, Т. Стефаненко, В. Хотинець та ін.

Проблеми довузівської підготовки іноземних абітурієнтів вивчали А. Аркаченков, Е. Волкова, Н. Зверев, С. Калашникова, Л. Куришева, О. Пімошенко, В. Радіонів, Н. Соковнина, А. Суригін, В. Сурінська та інші.

**Метою статті** є виявлення психолого-педагогічних умов формування готовності студентів до міжкультурного співробітництва.

Теоретичний аналіз наукових досліджень, а також практична робота дали змогу виділити й обґрунтувати комплекс внутрішніх і зовнішніх психолого-педагогічних умов формування готовності студентів до міжкультурного співробітництва.

До внутрішніх психолого-педагогічних умов учені відносять формування ціннісного відношення до іншої культури на основі етнічної толерантності; наявність у студентів сильної мотивації до міжкультурного співробітництва; розвиток рефлексії власного ставлення до представників іншої культури, до процесу міжкультурного співробітництва.

Зовнішні психолого-педагогічні умови формування готовності до міжкультурного співробітництва включають: засвоєння студентами елементів української культури; застосування інноваційних, розвиваючих освітніх технологій, активних форм навчання і виховання на основі співробітництва і взаєморозуміння; сприятливий психологічний клімат у групах зі змішаним національним складом [3].

Вивчимо вищеназвані групи психолого-педагогічних умов докладніше. Першою внутрішньою психолого-педагогічною умовою є формування ціннісного відношення до іншої культури на основі етнічної толерантності. Формування готовності студентів до міжкультурного співробітництва передбачає тісну міжкультурну взаємодію, загострює питання збереження національної самобутності народів. У зв'язку з цим перед системою вищої професійної освіти постає проблема перетворення культурного різноманіття в засіб пошуку ціннісно-сміслових орієнтирів, які створюють потенціал різних культур, сприяючи "укоріненню" молоді в рідній культурі та її залученню до світової культури. У вирішенні цієї проблеми особливого значення набуває формування у студентів ціннісного відношення до іншої культури як джерела розвитку мислення, моделей поведінки й форм діяльності, що забезпечують самореалізацію і свободу культурного самовизначення, вміння адекватно реагувати на прояви іншої культури, здатність розвивати власну особисту культуру, збагачувати свій духовний світ в умовах міжкультурного співробітництва. При цьому етнічна толерантність, ціннісне ставлення до іншої культури є саме тією основою, без якої неможливо безконфліктне взаємодія українських та іноземних студентів, і, тим більше, їхня міжкультурна співпраця в освітньому просторі ВНЗ.

Другою внутрішньою психолого-педагогічною умовою є наявність у студентів мотивації до міжкультурного співробітництва. Без усвідомленого розуміння студентами необхідності й важливості міжкультурного співробітництва для розвитку і збагачення кожної національної культури не-



можливо їх залучення в ефективну й корисну спільну діяльність. Тільки розуміння того, для чого організовується ця спільна діяльність, яку користь вона несе, допоможе українським і іноземним студентам ставитися до процесу міжкультурного співробітництва з максимальною відповідальністю. При цьому культурна різниця в групах зі змішаним національним складом має визначатися як перевага, як стимул до формування у студентів інтересу, потреби, здібностей розуміти й поважати культурне різноманіття, яке служить основою збагачення загальнолюдської культури, ефективною рушійною силою у вирішенні політичних, економічних, соціальних проблем, а також умовою розвитку всієї людської цивілізації.

Третьою внутрішньою психолого-педагогічною умовою є рефлексія студентами власного ставлення до представників іншої культури й до процесу міжкультурного співробітництва. Рефлексія в педагогіці розуміється як “здатність людини зосередитися на собі самому, аналізувати й оцінювати власну діяльність” [1].

Рефлексія у процесі міжкультурного співробітництва передбачає виявлення можливих труднощів у ході спільної діяльності, помилок і шляхів їх виправлення й коригування, актуалізацію внутрішніх сил його учасників, самоаналіз, можливість діагностувати власні якості і властивості, здатність до самовдосконалення.

Таким чином, для формування рефлексії в процесі міжкультурного співробітництва необхідно організовувати цілеспрямовану спільну діяльність студентів. Дуже важливо, щоб українські й іноземні студенти під керівництвом педагога мали можливість відкрито обговорювати проблеми, конфлікти й помилки, що виникають у ході спільної діяльності, аналізувати причини їх виникнення, пропонувати різні шляхи їх подолання. Тільки у таких бесідах кожен студент як українець, так і іноземець, відчує себе відповідальним за результат спільної справи, зможе оцінити свій особистий внесок у вирішення тих чи інших завдань, зможе проаналізувати власні недоліки й намітити шляхи їх подолання.

Першою зовнішньою психолого-педагогічною умовою є використання інноваційних, розвиваючих освітніх технологій, активних форм навчання і виховання на основі співробітництва і взаєморозуміння.

Навчання, спрямоване лише на отримання готових знань, не може змусити студентів самостійно мислити й направляти їх на пошук рішення проблем. Розвивальне навчання систематизує процес пізнання, дає змогу іноземним студентам швидше інтегруватися в нове соціокультурне, освітнє й мовне середовище українського ВНЗ, розкриває природні можливості студентів, розвиває їх особистісну активність.

Застосування активних методів навчання забезпечує постійну пізнавальну діяльність російських та іноземних студентів, є підґрунтям для формування їх особистісної активності, яка виступає одним з елементів готовності до міжкультурного співробітництва.

Другою зовнішньою психолого-педагогічною умовою є засвоєння іноземними студентами елементів української культури. Основними методами

засвоєння іноземними студентами елементів української культури є методи соціокультурної діяльності, метод організації ситуацій творчого, соціального й міжкультурного співробітництва. Використання цих методів дає змогу розширити рамки міжкультурного співробітництва за рахунок активної участі іноземних студентів в актуальних, соціально та особистісно-значущих заходах; допомагає долучити їх до художньо-творчої позааудиторної роботи, яка розкриває природні задатки, здібності і спонукає ширший інтерес іноземних студентів до української культури. Вищевказані методи допомагають студентам-іноземцям спробувати себе в нових видах творчої діяльності з подальшою самореалізацією в різних сферах українського соціокультурного простору; розширити сферу пізнання навколишнього світу, світу української культури, активного пошуку себе, свого місця в суспільстві.

Третьою зовнішньою умовою є сприятливий психологічний клімат у групах зі змішаним національним складом. У якості характеристик психологічного клімату колективу психологи виділяють: задоволеність членів колективу взаємовідносинами, діяльністю, керівництвом; взаєморозуміння керівників і підлеглих; ступінь участі членів колективу в управлінні й самоврядуванні; згуртованість (навколо цілей діяльності); свідомі дисципліна; продуктивність діяльності [2].

Отже, важливими для всіх членів студентської групи умовами сприятливого психологічного клімату в колективі зі змішаним національним складом включення іноземних студентів у групи є прояв інтолерантності; внутрішній спокій, почуття власної гідності, рівноправність українських і іноземних студентів; особисті й ділові взаємини на основі етнічної толерантності; спільна діяльність з досягнення цілей.

**Висновки.** Таким чином, формування ціннісного відношення до іншої культури та власного ставлення до її представників неможливе без засвоєння іноземними студентами елементів української культури, а також без ознайомлення і залучення українських студентів до культури студентів-іноземців. Для того, щоб студенти усвідомили необхідність і призначення міжкультурного співробітництва, необхідна спеціально організована педагогічна діяльність, спрямована на розвиток активності особистості студента, його розумових, інтелектуальних і творчих здібностей. Найбільш ефективно формування, розвиток і вдосконалення ці якості отримують у процесі використання активних освітніх методів в умовах розвиваючого навчання.

Створення таких умов у групі зі змішаним національним складом сприяє активності іноземних студентів, сприяє встановленню дружніх взаємин у групі, допомагає формуванню етнічної толерантності, яка, будучи умовою ефективного міжкультурного співробітництва, виступає і його результатом.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко Л.А. Організація роботи з формування готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти / Л.А. Гончаренко // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 1. – С. 133–137.
2. Янкина Н.Ф. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации : автореф. ... дисс. канд. пед. наук / Н.Ф. Янкина. – Оренбург, 1990. – 19 с.

3. Козак А.В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Козак. – Черкаси, 2012. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.*

**Руденко Н.В. Психолого-педагогические условия формирования готовности иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству в образовательной среде**

*В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к межкультурному сотрудничеству в учебно-воспитательном процессе вуза: ценностное отношение к иной культуре, мотивация к межкультурному сотрудничеству, рефлексия, усвоение элементов украинской культуры, использование инновационных образовательных технологий, благоприятный психологический климат в группах со смешанным национальным составом.*

**Ключевые слова:** *психолого-педагогические условия, готовность, межкультурное сотрудничество, иностранные студенты.*

**Rudenko N. Psychological and pedagogical conditions of formation of students' readiness to intercultural cooperation in educational institution**

*In the article psychological and pedagogical conditions of formation of students' readiness to intercultural cooperation in educational process of high school are considered.*

*Ukrainian educational institutions are actively involved in the competition for attracting to study foreign nationals in Ukrainian higher education. The expansions of international relations in the XXI th century, the world trend of globalization depend directly on the new generation of active youth, with independent life position – students. They are the most active part of society and intend to carry out cross-cultural cooperation with representatives of various nationalities.*

*A set of internal and external psychological and pedagogical conditions to form student's readiness to intercultural cooperation in higher education is highlighted and studied.*

*The internal psychological and pedagogical conditions scientists consider as a formation of valuable relation to a culture of foreign country based on ethnic tolerance, the presence of the students' strong motivation for intercultural cooperation, the development of self-reflective attitude towards representatives of other cultures, the process of cross-cultural cooperation.*

*External psychological and pedagogical conditions to form students readiness for intercultural cooperation include: helping students to understand the elements of Ukrainian culture; using innovative, developing educational technologies, active forms of learning and education based on cooperation and mutual understanding; favorable psychological climate in the groups of mixed ethnicity.*

*Considered internal and external psychological and pedagogical conditions of forming foreign students' willingness for intercultural cooperation are interrelated and make a single complex system. Thus, the formation of values to other cultures and their representatives is not possible without foreign students learning the elements of Ukrainian culture, and without familiarizing Ukrainian students with the culture of foreign students. On the other hand, to ensure that students are aware of necessity, functions and purposes of intercultural cooperation a specially organized educational activity with the aim to develop student's personality activity, his/her mental, intellectual and creative abilities is needed. The most effective formation, development and improvement of these qualities are obtained during the use of active educational developing methods.*

*The creation of such conditions in a group of mixed ethnic nations enable the activity of Ukrainian and foreign students, contributes to the establishment of friendly relations within the group, helps the formation of ethnic tolerance, as a condition for effective cross-cultural cooperation.*

**Key words:** *psychological and pedagogical conditions, readiness, intercultural cooperation, foreign students.*

Наукове видання

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

**ВИПУСК № 32 (85)**

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, А.О. Купіна  
Технічні редактори: Н.А. Ананьїна, Ю.В. Волошина, О.В. Дрига

Підписано до друку 01.10.2013.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 42,2. Обл.-вид. арк. 42,2. Тираж 500 пр. Зам. № 7-13Ж.

---

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.