

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 38 (91)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2014

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 : КПУ, 2014. – Вип. 38 (91). – 568 с.

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

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

***Голова редакційної ради:***

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

***Головний редактор:***

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

***Заступник головного редактора:***

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

***Члени редакційної колегії:***

доктор психологічних наук, професор

В. Й. Бочелюк

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Гура

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор педагогічних наук, професор

А. І. Павленко

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднев

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

А. В. Віндюк

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

***Члени іноземної редакційної колегії:***

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
протокол № 2 від 24 вересня 2014 р.

© Класичний приватний університет, 2014  
© Колектив авторів, 2014

### 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 авторський аркуш 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 цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до 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 його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>С. О. ВАСИЛЬСВА</i> ВИТОКИ ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ У АНТИЧНОСТІ .....	10
<i>Е. В. ЛЕЩЕНКО</i> ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ М. КОРФА В КОНТЕКСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М. КОРФА).....	17
<i>С. Є. ЛУПАРЕНКО</i> ПРОБЛЕМА ДИТИНСТВА В ДОСЛІДЖЕННЯХ Д. ЕЛЬКОНІНА.....	28
<i>О. О. НАЛИВАЙКО</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВА ОСНОВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ .....	35
<i>Т. В. ПАНЬОК</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПОЗИЦІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ХХ СТОЛІТТЯ .....	40
<i>М. Е. ПІСОЦЬКА</i> ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	48
<i>О. І. ПРОСКУРНЯ</i> РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПРЕСИ У ВІДОБРАЖЕННІ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	56
<i>Н. М. СМОЛЯНЮК</i> ВНЕСОК В. ПОЛОВЦОВА В РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА .....	64
<i>І. В. СТРАЖНІКОВА</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВНЕСОК НАУКОВЦІВ У ПРОЦЕС ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.) .....	71
<i>С. І. ТКАЧОВ</i> ІДЕАЛ ГРОМАДЯНИНА В ПОЄДНАННІ “НАЦІОНАЛЬНОГО” ТА “ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО” У ПОГЛЯДАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ І ПЕДАГОГІВ (1895–1910 РР.) .....	79

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>П. В. БЄЛЬЧЕВ</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ .....	85
<i>О. В. БІЛОСТОЦЬКА</i> ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ .....	93
<i>А. В. БОЛЬШУКІНА</i> СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОСНОВНІ ЗАСАДИ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ .....	101
<i>О. В. ВАРЕЦЬКА</i> ЗМІСТОВІ ЛІНІЇ У ВИЗНАЧЕННІ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ”.....	110

<i>М. М. ВАСИЛЕНКО</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ РОБОТОДАВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	119
<i>Д. О. ГАЛЬЧЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	125
<i>Д. С. ДОМАНЧУК</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ” .....	133
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> ОРІЄНТАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	140
<i>Л. П. ЗАСТАВСКАЯ</i> ОСНОВЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ПРЕДМЕТОМ РЕЧИ .....	149
<i>Л. В. ЗДАНЕВИЧ</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІВНІЧНІЙ І ЛАТИНСЬКІЙ АМЕРИЦІ, АФРИКАНСЬКИХ ТА АРАБСЬКИХ КРАЇНАХ .....	155
<i>О. Л. ІЛЬСНКО</i> ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА .....	163
<i>І. М. КОЩАВЕЦЬ</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ .....	171
<i>А. М. КРАМАРЕНКО</i> ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЕКОЛОГІЧНО ЗНАЧУЩОЇ РЕФЛЕКСІЇ .....	179
<i>О. Ю. КРИВОЛАП</i> СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	186
<i>А. М. КРОХМАЛЬ</i> РОЗВИТОК ДІАЛОГОВОЇ ФОРМИ МОВЛЕННЯ В МОВЛЕНЕВИХ СИТУАЦІЯХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПОТРЕБИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	193
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i> ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ .....	198
<i>Л. О. ЛІСІНА</i> ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	207
<i>О. П. ЛІТОВКА</i> ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК БАЗОВА ОСНОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	216
<i>Ю. С. ЛУК'ЯНОВА</i> ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	223

<i>О. О. ЛУЧЕНКО</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ РЕЗУЛЬТАТУ НАВЧАННЯ ТА ВІДПОВІДНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ЯПОНІЇ.....	229
<i>В. М. МАЗІН</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАВЛЕННЯ СУБ'ЄКТІВ ДЮСШ ДО ЦІЛЬОВИХ ОРІЄНТИРІВ І ФАКТОРІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	236
<i>Я. Ю. МОСКАЛЬОВА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	243
<i>Н. П. МУРАНОВА</i> ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ .....	250
<i>І. І. НАУМОВА</i> СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	257
<i>Ю. В. ОРЕЛ-ХАЛІК</i> АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА “КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ” В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	262
<i>І. В. ПОЛЯКОВА</i> ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВТІЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	267
<i>І. В. РАДЧЕНЯ</i> СТАН ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: ПРАВОВИЙ АСПЕКТ .....	274
<i>О. А. РАЦУЛ</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В АСПЕКТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	279
<i>О. С. САВЧЕНКО</i> ПРОБЛЕМА СКЛАДНОСТІ ПРАЦІ У ВОДИЇВ .....	286
<i>С. В. СИВАШ</i> СИНДРОМ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” У ВЧИТЕЛІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, ОСОБЛИВОСТІ .....	293
<i>Р. В. СЛУХЕНСЬКА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	302
<i>Л. А. СНЄДКОВА</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ МУЗИЧНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ....	310
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ЯКІСНОГО ООНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ .....	317
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТІЙНОГО КОНСТРУКТУ “ІНЖЕНЕРНЕ МИСЛЕННЯ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ” .....	324
<i>С. Є. ТРЕГУБ</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА .....	331

<i>К. В. ТРОФІМУК</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ .....	336
<i>Т. Ю. УВАРОВА</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ЩАСТЯ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ... 345	345
<i>І. В. ШАПОВАЛОВА</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ САМООСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ .....	351
<i>Т. А. ЩЕБЛИКІНА</i> ЗМІСТ, МЕТОДИ Й ФОРМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	358
<i>М. М. ЮДІН</i> ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ .....	364
<i>Н. П. ЮЩЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ .....	371
<i>В. Я. ЯСТРЕБОВА</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ .....	377

### **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА**

<i>Т. М. БАБКО</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	386
<i>Т. В. БАРЬШ</i> К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ РАБОТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	394
<i>В. В. ВОЗНЮК</i> ІНТЕГРАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ .....	400
<i>Я. М. ДЕМЧЕНКО</i> ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	409
<i>Ю. М. ДУБОВИК</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ .....	415
<i>Є. С. ЗІНОВ'ЄВА</i> СУТНІСТЬ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ .....	421
<i>І. І. КОНОВАЛЬЧУК</i> СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	428
<i>А. Ф. КУРИННАЯ</i> К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И МОРФОЛОГИИ .....	437
<i>О. И. МИЛОСТИВАЯ</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	445

<i>М. В. СКОТНА</i> ПОЧАТКОВА ОСВІТА ПОЛЬЩІ: ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ .....	452
<i>О. Г. СТАДНИК</i> МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ (НА ПРИКЛАДІ ГЕОГРАФІЇ) .....	460
<i>А. С. ТКАЧОВ</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	467
<i>В. С. УЛЬЯНОВА, О. О. РОЩЕНКО</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ .....	473
<i>Л. І. ЧУЛАК</i> ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	480
<i>О. В. ШАПОВАЛОВА</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ .....	489
<b>ВИЩА ШКОЛА</b>	
<i>О. І. ВАСИЛЬЧЕНКО</i> ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА НАПРЯМИ В РОЗРОБЦІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ .....	496
<i>А. О. ВОЛІК</i> ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНА ОСВІТА В ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПОШУКИ ТА ОРІЄНТИРИ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ”) .....	502
<i>О. М. ДУБІНІНА</i> ДОВІРА ТА ВИМОГЛИВІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СПЕЦИФІКА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА НАПРЯМОМ “ПРОГРАМНА ІНЖЕНЕРІЯ” .....	509
<i>В. Н. КОБЕЦ</i> РОЛЬ УБЕЖДЕНІЙ В ФОРМИРОВАНИИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ .....	516
<i>А. В. КОЖЕВНИКОВА</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ” У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ .....	524
<i>О. В. МОЛЧАНЮК, А. Ю. КОРОБОВА</i> ВПЛИВ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ .....	529
<i>О. В. ПАРФЬОНОВА</i> ПРО ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	538
<i>І. В. САМОЙЛОВА</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	543



<i>В. С. УЛЬЯНОВА</i> ЯКІСТЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ .....	549
<i>Ю. С. ХАЛЕМЕНДИК</i> РОЛЬ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА .....	557
<i>І. О. ШТЕЙМІЛЕР</i> ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКУЛЬТУРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ УКРАЇНСЬКОГО КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....	563

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.78

С. О. ВАСИЛЬЄВА

### ВИТОКИ ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ У АНТИЧНОСТІ

*У статті проаналізовано літературні джерела з метою визначення умов розвитку професійного статусу вчителів. У результаті узагальнення інформації зроблено такі висновки: становлення професійного статусу педагога було нерозривно пов'язано з процесами розвитку суспільства і його системою освіти; характерними ознаками античного суспільства в сприйнятті та визначенні значущості педагога були практичність і прагматизм.*

**Ключові слова:** професійний статус, учитель, освіта, античність.

Становлення професійного статусу вчителя відбувалось відповідно до особливостей формування системи освіти. Ставлення до вчителя залежало від розвитку суспільства, пріоритетних завдань освіти й прогресу в ньому.

Роль учителя в суспільстві, усвідомлення його значущості залежали від геополітичних впливів, соціально-економічних чинників, визначались політикою держави, запитами громадської думки, передовим педагогічним досвідом, культурно-національною ментальністю та світоглядом народу, розвитком шкільної мережі, вищих навчальних закладів. Усі ці фактори визначали професійний статус учителя та впливали на нього.

Проблему професійного статусу в соціальному аспекті розглядали: М. Вебер, Е. Дюркгейм, П. Сорокін та ін.; проблему статусу вчителів – Л. Беляєва, А. Кравченко, С. Полутін, Г. Осипова, О. Філіппова; формування статусу вчителів – Е. Дюндік, С. Железнякова, А. Лукша, А. Орлова, Г. Солодов, Н. Хрідіна, але, незважаючи на існуючі дослідження, на сьогодні мало уваги приділено розвитку професійного статусу вчителів в історичному аспекті.

**Мета статті** – на основі аналізу літературних джерел визначити умови, які сприяли розвитку професійного статусу вчителів античності.

В античному світі (VII–IVст. до н. е.) педагогічна думка продовжувала розвиток у межах філософії, формувалися різні галузі знань, література, виховна система. Саме в античності виникли такі поняття, як “педагог”, “гімназія”, “школа”, “ліцей”. Спільними ознаками афінської та спартанської системи виховання були такі: навчання дітей заможного повноправного населення; зневажливе ставлення до фізичної праці й до людей праці [4]. Відомо, що в Спарті навчали хлопчиків 7–18 років в агелах, їх керівником був пейдон. До виховання залучали найбільш спритних та розумних юнаків віком від 15–17 років, яких називали іренами [4]. Отже, уже в ці часи стати вихователем мали право лише найкращі. На першому місці в навчан-

ні учнів були фізичні вправи, але дітей навчали, крім військових справ, ще й релігійно-обрядових танців, читання, лаконічної мови. Після кожного року навчання проводили публічні випробування – агони. На відміну від Спарти, де головною метою навчання та виховання було виховання воїна-патріота, в Афінах ставили іншу мету – гармонійний розвиток людини, яка і до сьогодні актуальна. Хлопчиків в Афінах з 7 років віддавали до школи (схоле). Термін “схоле” перекладається з грецької як спокій та дозвілля, до якого учня супроводжував раб – педагог [4]. І. Елліс зазначає: “Виховував юних громадян зазвичай найнепотрібніший раб – “педагог” [2, с. 13], що свідчить про зневажливе ставлення до раба, який супроводжував дитину, однак не можна сказати, що він був учителем, оскільки особи, які працювали вихователями, в школи обирались з найкращих, хоч, безумовно, цей раб також мав вплив на дитину.

Школи були приватними й платними. Існували мусичні (навчались діти з 7 до 16 років) і гімнастичні (палестри) школи (12–16 років). Мусичні школи давали всебічний інтелектуальний розвиток, а гімнастичні формували фізичну культуру. Діти заможних батьків навчались з 16 років у гімнасіях – навчальних закладах підвищеного типу.

У мусичній школі вивчали читання, писання, лічбу, літературу й музику.

Гімнасії були державними навчальними закладами підвищеного типу. У них вивчали філософію, політику, ораторське мистецтво, літературу, а також займались гімнастикою [4].

Витоками педагогічних ідей у давньогрецькій науці вважають праці Сократа, Демокріта, Арістотеля. В Афінах у V–IV ст. до н. е. існувало три гімназії: Академія, Лікей, Кіносарг. У них найкращі оратори методом бесід навчали учнів. Наприклад, у Лікеї викладав Арістотель, у гімназії Кіносарг – Антисфен [3, с. 31].

Той факт, що ми й досі у XXI ст. знаємо та вивчаємо праці цих учителів, вказує на повагу народу до них, а ті цитати, які дійшли до нас і є актуальними й сьогодні, підкреслюють їх професійний рівень та статус. Так, твори Геракліта (кінець IV – початок V ст. до н. е.), що дійшли до нас у вигляді фрагментів, містять ряд основоположних педагогічних ідей: кожна людина здатна до навчання, пізнання істини та вдосконалення; у людини є два основних знаряддя пізнання: відчуття й розум; через органи почуттів учень вступає в контакт з навколишнім світом і набуває здатності мислити; критерій істини не в тому, що дізнаються з досвіду, а в загальному, яке слід навчитися розуміти і про яке потрібно вміти правильно говорити [3, с. 32].

Демокріт наголошував на необхідності виховання з урахуванням природи дитини, яку він кваліфікував як мікрокосмос, вважаючи, що вчити слід позитивним прикладом батьків, необхідно тренувати дітей у навичках правильної поведінки, тому що “гарними людьми стають більше від вправ, ніж від природи; важливе привчання дитини до праці, а не примус до неї, оскільки навчання виробляє прекрасні речі лише на основі праці”. Основ-

ними мотивами самовдосконалення, на думку Демокріта, є дитяча допитливість, а завдання вчителя – спонукати внутрішній потяг дітей до навчання за допомогою переконання [3, с. 32]. Великий внесок у розвиток педагогічної науки зробив Сократ. Саме він заснував евристичний метод, велику увагу приділяв етичним нормам, надав визначень поняттям: добро, справедливість, доблесть; головним виховним засобом вважав переконання; широко використовував метод діалогу; він один із перших став використовувати індуктивні докази та надавати визначення понять. Сократ не залишив жодного письмового твору, але ми про нього знаємо від його учнів, що також свідчить про його високий професійний статус.

Один з його учнів Ксенофонд вважав, що освічена людина має володіти ораторським мистецтвом, мистецтвом спору, вміти аналізувати, визначати поняття, використовувати аналогії. Саме Ксенофонд зазначав, що освіта повина бути державною та мати на меті виховання досконалих громадян, а не бути справою приватних осіб. На його думку, головним у вихованні є навчання справедливості, покори, поваги до вчителів. Ці якості слід виховувати через приклад дорослих; важливим у вихованні є розвиток розумової діяльності учнів.

Платон був учнем Сократа, засновником Академії, якою керував, в організації шкільної освіти використовував водяний годинник-будильник, дзвоник, який кликав учнів до занять з математики, діалектики, астрономії, природознавства тощо. Сократ вважав за необхідне проводити дошкільну підготовку учнів. На його думку, школи повинні бути державними, а не приватними.

Арістотель у своєму Лікеї організував школу, навчання в якій проходило під час прогулянок, він склав спеціальні твори, які були узагальнені в книзі “Органон”. На відміну від Платона, він у навчанні спирався більше на сенсорне сприймання матеріалу. Але спільним у Арістотеля та Платона є ставлення до етики, яку вони вважали головною у вихованні. На думку Арістотеля, виховання є головним, за своєю природою має бути двояким, відповідно до системи “раб – пан”, а в сім’ї “дружина – чоловік”. Метою виховання рабів повинно бути приготування до праці, а діти вільних повинні мати необхідне дозвілля для розвитку розуму й тілесного вдосконалення. Діти аристократів повинні здобувати найкращу освіту, тому що їм належить управляти державою.

Арістотель виділив фактори, що впливали на розвиток людини: зовнішній, навколишній світ до людини, що сприймається органами її почуттів; внутрішні сили, що розвивають у людині властиві їй задатки; цілеспрямоване виховання здібностей людини в необхідному для суспільства, держави напрямі. Учений зазначав, що вихователь, насамперед, розвиває душу, природа якої має три частини, які виконують різні функції: рослинну (харчування, розмноження), тваринну (відчуття, почуття), розумову (мислення, пізнавальна діяльність). Вищі функції виникають на основі нижчих, унаслідок чого сама природа душі вимагає єдності різних сторін виховання: фізичного, розумового, морального й естетичного. Арістотель першим зробив спробу теоретично обґрунтувати необхідність сприяння гармонійному розвитку особистості методами та засобами виховання.

Термін “схола” (сьогодні школа) позначав дозвілля, відпочинок від праці, який сприяв фізичному та духовному вдосконаленню.

Професійний статус античного вчителя змінювався відповідно до суспільної свідомості, розвитку освіти в країні та розвитку суспільства.

Аналізуючи народні приказки на зразок “Він помер або став учителем”, ствердження, що виховував юних громадян зазвичай найнепотрібніший раб – “педагог”, дослідниця І. Елліс зазначає, що спочатку соціальний статус учителя був низьким, але згодом софісти підняли викладання й роль учителя в ньому на професійний рівень, створивши систему освіти, яка проіснувала до Нового часу. Освіченість стали цінувати, а її здобуття стало проблемою. Важливим фактором, який сприяв становленню та розвитку професійного статусу вчителів, було відкриття та існування в освіті епохи еллінізму (з IV ст. до н. е. (з часу походів О. Македонського) до I ст. н. е.). В Олександрії була найбільша в стародавньому світі бібліотека, яка мала до 700 тис. рукописних книг [4]. Відомо, що в місті існували музей, обсерваторія, ботанічний сад, звіринець, що свідчить про високий розвиток культури, освіти. Це є позитивними факторами для розвитку професійного статусу вчителів.

Отже, спільним для давніх епох є те, що освіта зароджувалась у межах релігії, першими вихователями були батьки, приватні особи чи приватні школи. На перший план у вихованні висували такі якості, як мораль, доброта, справедливість, повага до вчителя. Учитель був шанованою людиною в суспільстві. Стати вчителем могли люди, які для того часу були найкращими за моральними якостями, рівнем освіченості. У народі вважали, що освіта надавала змогу мати гідне життя та владу, тому вона була доступна найкращим, заможним, тобто вищим верствам населення.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури [1; 3; 4; 6; 7; 8], професійний статус викладача в Давньому Римі (заснований у 752 р. до н. е.) також формувався в контексті складних соціально-культурних процесів розвитку суспільства, відображаючи їх специфіку. Відомо, що спочатку надавали родинно-домашню освіту; у сім'ях був патріархат, батько мав право вбити новонароджену дитину чи продати дорослого сина, саме він ніс відповідальність за виховання дітей.

З II ст. в Римі відбувся розподіл надання освіти відповідно до соціального статусу дитини. Більшість дітей навчали верхової їзди, фехтування, плавання; вивчення наук відходить на другий план, а в сім'ях знаті продовжується домашнє навчання із запрошенням учителів-греків [3, с. 40], але грецькі вчителі вже більше схильні не до індивідуальних занять, а до занять у школах. У римських тривіальних школах навчались дівчата та хлопці; частіше за все такі заклади були приватними, діти сиділи на підлозі, вчитель – на стільці. Вивчали закони Рима, читання, письмо, лічбу. Ці школи були за організацією подібні до середньовічних шкіл. Професія вчителя в них була на рівні ремісника, не мала поваги серед населення. Учителі самостійно шукали учнів для школи, отримували плату від батьків за навчання дітей. Прибуток учителя був мінімальним. Будь-який мешканець Рима, який умів читати та писати, міг відкрити таку школу.

У Римі також існували школи підвищеного типу – граматичні – спочатку їх відкривали грецькі вчителі, а з II ст. до н. е. почали поширюватися латинські й змішані греко-латинські граматичні школи. Навчалися в них хлопчики від 12 до 16 років; у таких закладах використовували спеціально створені посібники. Учителі граматичних шкіл посідали вище місце в суспільстві порівняно з учителями елементарних шкіл, а інколи перебували на державній службі та отримували плату від держави.

Для молоді аристократичного походження існували риторські школи. У них навчали основ ораторського мистецтва методом виконання вправ зі складання промов на задану тему з філософії, права, історії. Учителі риторики були людьми, як правило, заможними, брали участь у політичному житті, а в окремих випадках обіймали державні посади. Вимоги до вчителя були такі: необхідно було мати природні здібності, дотримуватись високих зразків, постійно вправлятися в публічних виступах [3, с. 41].

Отже, щодо престижності праці вчителя в Римі існують різні погляди. Зокрема, І. Елліс зазначає, що, незважаючи на певне значення й коло професійних обов'язків, серед вільних римських громадян працю педагога вважали принизливою, оскільки сама освіта в структурі суспільних цінностей не посідала провідної позиції. Пріоритетним було завдання служіння державі, військова могутність, підготовка сильних і витривалих громадян-патріотів.

Зміна ставлення до професії вчителя зумовлена захопленням Греції у II ст. до н. е. відповідною трансформацією системи освіти в Римі, яка потрапила під вплив еллінської культури та освіти, які вважались еталонними. Переможені греки були змушені зайняти порожню нішу, когорта педагогів Рима значно поповнилася освіченими людьми, носіями ексклюзивної науки та культури, які й піднесли рівень освіти в Римі на небачено високий рівень.

Педагогічна думка Рима знайшла відображення, насамперед, у творах Цицерона, Сенеки, Квінтіліана.

Одним із педагогів, який описував вимоги до вчителя, був Марк Туллій Цицерон (106–43 до н. е.). Він був також і оратором, і політичним діячем, і філософом. Сутність людини він визначав поняттям “гуманність”, “людяність”. Ідеал виховання – досконалий оратор, художник слова і громадський діяч. Цицерон вважав, що єдиним шляхом для досягнення істинно людської зрілості є систематична безперервна освіта та самоосвіта. Він був визнаний першим учителем римського народу. Своє педагогічне кредо він висловив так: “Я вважаю... своїм обов'язком... працювати в тому напрямі, щоб завдяки моїм старанням, ретельності, праці всі мої співгромадяни розширили свою освіту”. Твори Цицерона широко використовували в школах Середньовіччя й Відродження [3, с. 42].

Луцій Анней Сенека (близько IV ст. до н. е.) – філософ і оратор епохи імператорського Рима – вважав головним завданням виховання моральне вдосконалення людини. Його педагогічні ідеї тісно перехрещуються з етикою. Він стверджував, що збагнути природу й самого себе можна, тільки опанувавши філософію, яка є і головним засобом морального вдосконалення

людини. Основним методом виховання він вважав спонукання людини до саморуку.

Квінтіліан (бл. 35 – бл. 96) був першим римським учителем риторики на державному місці. Він вважав, що вже немовля необхідно навчати правильно вимовляти звуки мови, слова. Він звертав увагу вихователів на необхідність враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, висував вимогу зробити процес навчання природним і радісним для дітей завдяки застосуванню таких методів та прийомів, як організація спільної діяльності, змагань у мистецтві виголошення промов тощо. У вчителі він бачив високоосвічену людину, яка любить дітей, ставить до них обережно як у нагородах, так і в покараннях.

**Висновки.** Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури довів, що становлення професійного статусу педагога було нерозривно пов'язано з процесами розвитку суспільства і його системою освіти. Зміни ставлення суспільства до освіти та вчителів виявлялися то в посиленні значущості освіти, то, навпаки, у зниженні її, змінювалося й ставлення до педагога, підвищуючи його значення та роль у системі факторів, що забезпечують розвиток і стабільність суспільного життя. Характерними ознаками римського суспільства в сприйнятті та визначенні значущості педагога були практичність і прагматизм. Підвищення статусу вчителя було зумовлено не духовними потребами суспільства, а пріоритетністю завдань державного й ідеологічного характеру: підтримання державного ладу, забезпечення стабільності та успішності держави. Це й зумовило розвиток національної системи освіти, необхідність підвищення рівня професійності вчителів, що позначалось на професійному рівні вчителів і особливому ставленні до вчителів.

В античності становленню та розвитку професійного статусу сприяли такі умови: створення та відкриття шкіл; встановлення першої системи освіти; визначення кола предметів, які повинні вивчати учні, а отже, відповідними знаннями повинні були володіти й учителі; започаткування основ та методик викладання предметів; існування навчальної літератури, багатой бібліотеки. Серед усіх типів шкіл найбільшою повагою в суспільстві користувались гімназії. Саме вчителі гімназій мали найвищий професійний статус для свого часу, оскільки їх праці, які дійшли до наших днів, передавались від покоління до покоління, від учня до учня, що вказує на повагу до вчителя. Висновки та положення античних творів актуальні й сьогодні. Саме в працях античності відображено вимоги до вчителя та учнів, а також зазначено головну мету освіти – гармонійний розвиток особистості.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – Київ : Радянська школа, 1973. – 264 с.
2. Елліс І. О. Образ учителя в суспільно-культурному житті пізньорадянського суспільства 70–80-х років ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – історія педагогіки / І. О. Елліс. – Харків, 2011. – 180 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : учеб. пособ. для пед. учеб. завед. / под ред. академика А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – Москва : Сфера, 2001. – 512 с

4. Історія педагогіки : курс лекцій : навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Київ, 2004. – 171 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>.
5. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упор.: О. О. Любар ; за заг ред. В. Г. Кременя. – Київ : Знання, 2003. – 759 с.
6. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособ. / Д. И. Латышина. М. Гардарики, 2005. – 603 с.
7. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Київ : ДАКіМ, 2010. – 296 с.
8. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – Київ : Віктор, 2003. – 335 с.

*Стаття надійшла до редакції 23.09.2014.*

---

### **Васильева С. О. Истоки идеи формирования профессионального статуса учителей в античности**

*В статье проанализированы литературные данные с целью определения условий развития профессионального статуса учителей. В результате обобщения информации сделаны следующие выводы: становление профессионального статуса педагога было неразрывно связано с процессами развития общества и его системой образования; характерными признаками античного общества в восприятии и определении значимости учителя были практичность и прагматизм.*

**Ключевые слова:** профессиональный статус, учитель, образование, античность.

### **Vasilyeva S. Sources of the Idea of Formation of the Professional Status of Teachers in Antiquity**

*On the basis of scientific literature study the development conditions and the formation stages of teacher's professional status have been determined in the article. As a result of the study it has been established that the formation of the teacher's professional status was inextricably interlinked with the development of society and its system of education. Changes in the social attitude to education and teachers are seen in the increase of importance of education or, on the contrary, in its decrease. The attitude to teachers has also changed. The role of teachers in the system of factors which ensured the development and stability of the society has grown constantly. For an ancient society it was typical to turn to practicality and pragmatism in the perception of teachers and determining their importance for the society. The increase of teacher's status was not conditioned by moral needs of the society; instead it was related to the national and ideological needs, for example, the maintenance of public order, stability and progress of the state. It also led to the development of the national education system. The need for improving teachers' professionalism was seen and it reflected in the growth of teachers' professional level and special attitude to teachers.*

*The following conditions contributed to the establishment and development of teacher's professional status in the ancient times: the creation and opening of schools; the development of the first educational system; determination of the list of obligatory school subjects, which led to the determination of knowledge and skills teachers had to possess; launching the fundamental ideas and the main methods of teaching; the emerge of textbooks and well developed libraries also played an important role in the development of teacher's professional status.*

*We should mention that among all types of schools, the most respected in the society were gymnasiums. Gymnasium teachers, as we believe, had the highest professional status those days. It is confirmed by the fact that a lot of their works survived until modern times. They were passed down from one generation to the other, from one student to the other. This may indicate a great level of social respect for gymnasium teachers. The ideas of ancient teachers are still relevant today. The requirements to teachers, moral characteristics of students and teachers are reflected in the works of ancient teachers. The main goal of education which was named in the ancient times, that is the harmonious development of personality, is still relevant today.*

**Key words:** professional status, teacher, education, antiquity.



## ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ М. КОРФА В КОНТЕКСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М. КОРФА)

*У статті розглянуто вітчизняну історію, освітні традиції України, що становлять важливе джерело вдосконалення сучасної освіти, пошуку нових інноваційних шляхів реформування основ освітянської галузі в Україні. Наведено матеріал, який висвітлює окремі етапи становлення та розвитку земської початкової школи в Україні в другій половині XIX ст., для якого характерні оновлення суб'єктів управління початковою освітою, плюралізм змісту навчання, пошуки методів та форм, у яких би втілювалися національні освітні ідеї. Розкрито сутність дидактичних ідей і педагогічної діяльності барона М. Корфа в контексті становлення, розвитку та моніторингу освіти дорослих учнів. Зазначено, що М. Корф був одним із перших земських діячів у Російській імперії II пол. XIX ст., хто концептуально обґрунтував необхідність і практично започаткував перевірку знань дорослих селян.*

**Ключові слова:** земська школа, освіта дорослих, недільні повторні класи, перевірка знань, моніторинг освіти, дидактичні ідеї.

У сучасних концепціях розвитку національної освіти підкреслено, що всі ланки освіти повинні приділяти увагу історичній пам'яті народу України, його фольклору, творчості, народному мистецтву. Відтак, історично-педагогічні дослідження необхідно зорієнтувати на сучасність, на одержання результативності в інноваційних дидактичних пошуках. А отже, розуміння й удосконалення цілісного педагогічного процесу неможливо без усебічного вивчення аналізу педагогічної спадщини, провідних ідей і цінностей відомих українських освітян.

Важливе значення для вивчення вказаного напрямку педагогічних досліджень мають праці з філософії освіти В. Андрущенка, М. Згуровського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кудіної, В. Лутая, А. Маркевича та ін. Різноманітні аспекти навчання дорослої людини відображені в публікаціях українських учених: С. Батишева, Н. Дем'яненко, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Ледньова, І. Лікарчук, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Г. Філіпчука та ін. Аналіз цих досліджень свідчить про те, що освіта дорослих в Україні – перспективний напрям у системі неперервної неформальної освіти. Як зазначає В. Маслова, освіта дорослих – це складова системи освіти, її відносно відокремлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя [9, с. 11].

Незважаючи на розробленість питання освіти дорослих в Україні XIX ст. вітчизняними науковцями (Л. Вовк, Л. Корж, О. Попельнюх, О. Радул, С. Саяпіна, О. Сухомлинська), на нашу думку, дидактичні ідеї М. Корфа в контексті моніторингу якості освіти дорослих висвітлено недостатньо.

**Мета статті** – розглянути педагогічну діяльність М. Корфа в контексті моніторингу якості освіти дорослих.

Аналізуючи стан освіти України у II пол. XIX ст., переконаємось, що головним завданням державних інституцій та громадських організацій України в той час вважали не стільки освіту дорослих, скільки допомогу в організації самоосвіти, яка визначала першість у питанні просвітництва. Це вимагало, насамперед, розбудови діяльності освітнього суспільства на наукових засадах, залучення до неї висококваліфікованих фахівців освіти, які б визначали модель навчання та диференціювали основні принципи дидактики, а саме: принцип пріоритету самостійності навчання; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід того, хто навчається; принцип усвідомленості навчання; принцип діагностичності; принцип рівневої диференційованості; принцип індивідуалізації навчання; принцип системності; принцип актуалізації результатів; принцип ефективності; принцип розвитку освітніх потреб.

Вітчизняна педагогіка має давні й непересічні здобутки в цій царині освіти. Найбільшого поширення позашкільна освіта (чи освіта дорослих) набула, починаючи з II пол. XIX ст., передусім, як культурно-просвітницька діяльність самоорганізованої ліберальної інтелігенції, для якої головним рушійним мотивом було безкорисливе служіння народу шляхом надання освіти широким верствам населення. Відтак, українська інтелігенція пореформеного періоду вбачала в освіті дорослих важливий чинник допомоги народові адаптуватися до швидкозмінних суспільних обставин і розглядала її як засіб формування національної свідомості та дієвої підготовки до здобуття освіти. Тому необхідно наголосити, що усвідомлення ролі й значення освіти дорослих у житті народу спричинило, передусім, зростання активності громадських культурно-освітніх організацій та товариств.

Історичний аналіз свідчить, що в зазначений період перелік культурно-просвітницьких установ був досить розлогим: безкоштовні бібліотеки-читальні, народні читання, народні лекторії, народні університети, недільні й вечірні школи, повторювальні й додаткові класи для дорослих, курси для дорослих, народні будинки, народні театри, концерти, співочі свята, народні музеї, картинні галереї, спортивні заходи. Наприклад, в Україні діяло 111 недільних шкіл [2]. Їх засновниками були як урядові організації і міські управи, так і приватні особи, громади, земства, різноманітні товариства (зокрема, Харківське товариство поширення в народі грамотності, Київське товариство грамотності), місцеві "Просвіти", відділення благодійних товариств, комісії народних читань тощо. Для вчителів з їхнім невеликим заробітком, для священнослужителів та інших мало-забезпечених верств інтелігенції робота в недільній або вечірній школі, завідування бібліотекою, ведення народних читань тощо були додатковим заробітком. Натомість, земські вчителі працювали в земських соціально-культурних установах без усякої оплати. Втім, це не заважало їм бути справжніми подвижниками освіти дорослих.

Важливо зауважити, що це був період, коли зміст освіти в школах дорослих учнів конструювався виключно в процесі педагогічної практики. Перед освітянами шкіл для дорослих стояли завдання щодо створення власної методики, дидактики, збагачення змісту освіти, забезпечення відповідності інтересам людини, потребам економічного й соціально-політичного розвитку країни.

Сьогодні вітчизняні науковці намагаються вибудувати цілісну історію розвитку педагогічної думки в Україні, осмислити її національні особливості й досягнення, щоб увести в науковий обіг нові гуманістичні ідеї, виявляючи потенціал багатьох педагогів-реформаторів, діяльність яких є недостатньо вивченою дослідниками. Однією з таких особистостей є фундатор земської початкової школи – М. Корф, педагогічну спадщину якого в різні часи досліджували М. Антошак, Л. Гуцал, К. Єльніцький, В. Жилінський, Л. Корж, І. Кочергін, І. Кушніренко, М. Песковський, О. Попельнюх, С. Саяпіна, І. Шумілова, Л. Ярощук та ін.

Після повернення до України М. Корф, маючи передовий європейський досвід, осмислюючи досвід західних педагогів (А. Дістервег, Й. Пестолоцці, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Ч. Дарвін), звертається до проблеми моніторингу якості знань учнів, що вже здобули початкову освіту в “корфській школі”, і створює систему перевірки рівня залишкових знань випускників земської школи, організовуючи недільні повторювальні школи, для яких видає методичний посібник “Керівництво для недільних повторних шкіл” [6].

Земські початкові школи тривалий час працювали без загальних програм викладання предметів. Програми розробляла та затверджувала повітова училищна рада, їх могли змінювати вчителі й представники шкільної адміністрації, виходячи з рівня підготовки учнів, місцевих умов, освіти вчителів тощо. Виконуючи обов’язки члена Олександрівської повітової училищної ради, М. Корф у своєму звіті за 1869–1870 рр. зазначав, що не всі, навіть успішні, школи повіту діяли за затвердженими училищною радою програмами [10, с. 7]. Такий факт не був поодиноким і не викликав подиву та нарікань з боку наглядачів, оскільки вчитель діяв, виходячи з реалій сільського життя.

Слід відзначити плідну діяльність у напрямі упорядкування навчання в початковій школі Олександрівської повітової училищної ради на чолі з М. Корфом. Рада взяла на себе управління змістом навчання у початкових школах різних типів, які діяли на час виникнення ради у повіті, створивши орієнтовні навчальні програми всіх основних предметів початкової освіти [10].

Навчання в народній школі у 60–70-х рр. ХІХ ст. містило значний морально-релігійний компонент: учні вивчали Закон Божий та слов’янське читання. Проте, на відміну від попереднього періоду, коли хід навчання та зміст предметів було майже повністю віддано до рук священиків, засвоєння цих складних предметів відбувалося в тісному співробітництві всіх суб’єктів навчально-виховного процесу: вчителів, священнослужителів, наглядачів та земської адміністрації. Училищною радою Олександрівського повіту було розроблено навчальну програму для викладання Закону Божого, що 1868 р. була затверджена на місцевому рівні єпископом та стала керівництвом для викладання цього предмета в школах. Це дало змогу полегшити засвоєння змісту предмету, а тактовне керівництво наглядачів та співпраця вчителів та священнослужителів у початкових школах створили умови для розвитку “повсюдного прагнення діяти на почуття та розум уч-

ня, а не на пам'ять, і ознайомлення його з найголовнішими подіями Нового завіту, скорочуючи курс згідно з навчальним часом, зробити учнів своїх свідомими членами церкви” [10, с. 86].

Важливим компонентом початкового навчання було підвищення рівня грамотності серед народу. Чільне місце в змісті початкової освіти посідало навчання грамоти. Так, шкільною радою Олександрівського повіту було розроблено програму “навчання грамоти за звуковою метою”, у 1867 р. М. Корфом підготовлено “Керівництво з навчання грамоті” і вже через 3 роки в усіх школах повіту “...не навчали інакше, ніж за звуковою метою, і з таким успіхом, що не було невдачі навіть при дуже значній кількості учнів, що одночасно ставали до навчання” [10, с. 91]. Це дало змогу досягнути вражаючого результату в справі розвитку в учнів техніки читання.

Також шкільна рада поставила перед собою ще одне складне завдання – створення умов у початковій школі для свідомого засвоєння учнями основ слов'янського читання. Рада послідовно, “не задовольняючись механізмом слов'янського читання – який дається легко, і цілком, на жаль, задовольняє народ, – стала прагнути до того, щоб учні свідомо читали слов'янський текст Євангелія”. З цією метою рада розробила відповідну програму, нові способи навчання і, “незважаючи на те, що значна кількість учителів поставилися до цієї педагогічної вимоги як до нездійсненої, недосяжної – у багатьох школах повіту спостерігалися значні успіхи в цьому напрямі” [10, с. 101–102].

Навчання письма було важливим елементом змісту початкової освіти, що, за програмою шкільної ради Олександрівського повіту, який мали опановувати разом із навчанням читання [10, с. 103]. Саме тому, за свідченням М. Корфа, у 1870 р. серед учнів шкіл, які він інспектував, не було жодного учня, який не вмів би писати [10, с. 103]. Каліграфія почерку учнів також була важливим завданням педагогів. “У більшості шкіл, – писав М. Корф, – почерк учнів виграв від того, що радою, за клопотанням моїм, усі школи повіту забезпечені олівцями, сталевими пір'ями, ручками для них та папером для письма”. Опорними посібниками були “Рідне слово” (частина третя, де викладено елементарну граматику) К. Ушинського, “Руська початкова школа” М. Корфа, що містить збірку речень для диктування старшим класам [10, с. 105–106].

“Було б конче потрібно, щоб кожна школа навчила всіх своїх учнів свідомого вирішення арифметичних задач, які можуть часто зустрічатися в житті”, – писав М. Корф [10, с. 106]. Для досягнення цієї дійсно важливої мети початкового навчання шкільною радою було розроблено програму викладання арифметики, за якою математична підготовка учнів мала розпочинатися у 2-му та 3-му класах [10, с. 112]. Програма, окрім засвоєння чотирьох основних дій арифметики, передбачала опанування дорослими учнями досить складних тем, зокрема, навчання нумерації, лічби та писання чисел до мільйона тощо [10, с. 106–120].

За ініціативою М. Корфа почали масово викладати в початковій школі на другому етапі креслення планів та світознавство – відносно нові предмети початкової освіти. Опанування змісту предмета “Креслення”, за програмою шкільної ради, мало розпочинатися у 2-му класі. Проте в цей період не всі вчителі шкіл мали відповідну професійну підготовку до викладання, і не всі учні – до його засвоєння. Креслення планів викладали лише в деяких школах регіону, але це дало позитивні результати: учні отримали практичні уявлення про масштаб, розвинули твердість руки, ознайомилися з деякими географічними відомостями рідного краю, Росії, Європи [10, с. 120–121].

Зміст предмета “Світознавство” засвоювали учні за книгою для читання (другий відділ першої частини “Дитячого світу” К. Ушинського) та посібником “Світ Божий” (видання Черкасова), причому лише учні старшого класу. Впровадження цієї дисципліни в початкових школах дало змогу збагатити зміст початкової освіти, зробивши його більш цікавим, спрямувавши на розширення кругозору учнів. “Цей навчальний предмет, – писав М. Корф, – наскільки я помітив, дуже займає вчителів та учнів” [10, с. 122].

Узагальнюючи власний досвід та діяльність учителів, М. Корф запровадив відповідні дидактичні принципи в навчанні дорослих учнів та розробив власну парадигму освіти дорослих: учню належить провідна роль у процесі навчання; дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління й усвідомлює себе таким; дорослий, який навчається, володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який він може використовувати як важливе джерело навчання як для самого себе, так і колег; доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне використання набутих у ході навчання вмінь, навичок, знань та якостей; навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінована часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання; процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності учня та вчителя.

При всій індивідуалізації процесу навчання, педагог стверджував, що комплекс цілей навчання дорослих може мати низку типологічних цілей: отримання нових знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; набуття навичок і вмінь щодо застосування інформації; формування суджень, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей; задоволення пізнавальних інтересів, професійних потреб. Так, крізь призму власного життєвого досвіду та професійних умінь дорослі учні здобувають певний комплекс знань, умінь і навичок. Усе це передбачав М. Корф, коли розробляв систему освіти для дорослих учнів та перевіряв їхні знання.

Разом з тим, М. Корф розглядав навчальний процес у системі неперервної освіти дорослих, що має будуватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів і мати випереджальний характер. Особливостями планування процесу навчання дорослих є те, на думку М. Корфа, що воно здійснюється в процесі навчання кожного учня й за активної його

участі. Важливим аспектом у системі навчання дорослих є створення умов для реалізації процесу навчання, зокрема, фізичних, психологічних і навчально-методичних.

Виконання програм учителями конкретних шкіл та успішність учнів регулярно (як мінімум двічі на рік) перевіряли, для чого були призначені спеціальні особи (наглядачі) [10, с. 68–146]. Зазначимо, що одна з дільниць повіту була доручена піклуванню М. Корфа, з детальних звітів якого маємо багато відомостей щодо дійсного стану змісту початкової освіти.

Загалом можемо зробити висновок, що за ініціативою М. Корфа, який у 60–70-х рр. XIX ст. очолював Олександрівську училищну раду, було розширено мережу повторних недільних початкових шкіл, упорядковано та вдосконалено їх діяльність. Грамотне управління школами створило можливості для майже повсюдної повної реалізації розроблених училищною радою навчальних програм, введення до змісту навчання додаткових предметів, вдосконалення методики їх викладання.

Багатий досвід, накопичений земською школою під керівництвом М. Корфа, не є вичерпаним, відкриває перспективи для подальших досліджень у цьому напрямі. Ми погоджуємося з дослідниками педагогічної спадщини барона М. Корфа М. Антошак [1, с. 113], І. Кушніренком [8, с. 199–201], які відзначають у своїх працях, що М. Корф задумав здійснити перевірки знань (провести моніторинг), які надають учням у новій земській школі. Із цією метою він особисто провів іспити в шести різних населених пунктах Маріупольського та Олександрійського повітів дорослим селянам, які закінчили курс при перших випусках шкіл, тобто близько 14 років тому. “Весною треба об’їхати свою дільницю для іспиту, щоб опитати всіх учнів без винятку, з усіх предметів навчання”, – радить М. Корф членам повітової училищної ради [7, с. 241].

Щодо методики опитування учнів, то екзаменатор не повинен ускладнювати відповіді дітей нечіткими формулюванням питань. “Будь-яке питання, – писав М. Корф, – слід пропонувати ясно, просто й змінювати доти, поки учень не зрозуміє екзаменатора” [7, с. 242]. Думки М. Корфа про порядок і методику проведення іспитів суттєво відрізнялись від тієї офіційної системи перевірки знань учнів, яка побудована на засадах суворої дисципліни, страху й бездушного, бюрократичного ставлення екзаменатора до учнів. Водночас він був далекий від будь-яких ліберальних настроїв під час перевірки знань і вимагав об’єктивного підходу до кожного учня.

Як реформатор, М. Корф розумів, що важливою умовою ефективної організації процесу навчання дорослих є створення сприятливої психологічної атмосфери навчання, яка характеризується, перш за все, взаємною повагою учасників процесу навчання, доброзичливими відносинами між ними, взаємодопомогою та співпрацею. При навчанні дорослих важливим є: відмова від критики і покарань учасників процесу навчання, забезпечення умов для вільного висловлення думок; повага до плюралізму життєвих позицій.

На нашу думку, упродовж усього життя М. Корф своєю прогресивною діяльністю доводив, спираючись на визначення Я. Коменського: педагогіка – дослідна наука, а отже, тільки та теорія сильна, яка впливає із життя; призначення школи – виховувати, тому тільки зрозумілий учням матеріал може спонукати їх до діяльності.

Одночасно з бароном М. Корфом, на його прохання й за його програмою, моніторинг освіти дорослих провела відома діячка народної освіти графиня П. Уварова, яка давно листувалася з бароном, у низці шкіл Смоленської, Володимирівської та Московської губерній. Усього в п'яти губерніях перевірили знання у близько 500 дорослих селян. Після цього М. Корф дійшов висновку, що "...думка, нібито наші школярі досить швидко повністю розучуються, має замовкнути назавжди як така, що не відповідає дійсності" [5, с. 84].

Як член повітової училищної ради, М. Корф особисто проводив перевірочні іспити, визначаючи якість навчання учнів. Так, у Бердянському повіті за підготовленими бароном Корфом питаннями та бланками відповідей відбувалося опитування селян. Здійснював його представник предводителя дворянства К. Ковалевський. Одночасно було проекзаменовано 184 особи – жителів селищ Покровка, Вознесенка, Астраханка, Андріївка, Миколаївка. Опитували селян, які закінчували школу не менше ніж два роки тому. Перевірка опитування відбувалася таким чином: селяни отримували бланки із запитаннями, серед яких були анкетні дані, завдання з арифметики, письма та читання [1, с. 113]. Найкращі результати виявилися з читання (екзаменатор пояснював це використанням звукового способу навчання за М. Корфом), гірші – з арифметики та письма. К. В. Ковалевський зробив висновок: "...витрати на шкільну справу будуть виправданими, якщо селяни після закінчення народного училища матимуть змогу протягом декількох зим повторювати вивчене, поповнювати свої знання засобом читання книг" [12, с. 471]. Результати опитування було надіслано Управі та М. Корфу. Загалом було опитано близько 500 дорослих селян [1, с. 114].

Отримані результати на основі об'єктивних спостережень дали можливість з'ясувати, що із часом уміння та навички селянами частково втрачалися. Селяни, які вчилися лише одну зиму, на час перевірки стали майже неграмотними. Тільки ті з них, що займалися самоосвітою, зберегли навички читання й письма. Міцнішими були знання тих селян, у навчанні яких учителі дотримувалися умов правильного викладання [3, с. 14–16]. М. Корф дійшов висновку, що дорослим селянам, які закінчили "корфську" трирічку в підлітковому віці, потрібно дати можливість повторити, поглибити набуті знання та навички. М. Песковський зазначав: "Активна пропаганда барона Корфа на користь зміцнення й відновлення рівня елементарних знань дорослого селянського населення на декілька років випередила подібну пропаганду в скандинавських державах" [11].

Історичний аналіз свідчить, що під впливом прикладів Маріупольського й Бердянського земств "забажали отримати" М. Корфа й інші земства для ревізії шкіл, для керівництва учительськими з'їздами. Сьогодні важко

назвати земську губернію, в одному чи декількох повітах, де б не порушували питання про запрошення М. Корфа в тій чи іншій ролі. Принагідно зауважимо про природні альтруїстичні нахили останнього, які визначали для нього цілком своєрідну роль “мандрівного керівника й контролера в справі народної освіти України” [11]. Приклад Бердянського повіту доводить значення діяльності М. Корфа для держави.

Свою ідею М. Корф починає розвивати на сторінках періодичних видань. У жовтні 1881 р. в журналі “Русская мысль” з’являється його стаття “Образовательный уровень взрослых грамотных крестьян”. Тут автор подає звіт про перевірку повітів. У тому самому місяці “Вестник Европы” друкує звіт М. Корфа про стан народної освіти в Бердянському повіті, де автор знову звертається до ідеї необхідності перевірки знань селян [12, с. 470].

У 1872–1881 рр. головою управи Бердянського повітового земства був О. Товбич, єдиний великий землевласник у повіті, високоосвічена людина. За 9 років його діяльності на посаді голови кількість учнів у школах Бердянського повіту становила 38 699 учнів [7]. Стосовно відвідування школи дівчатами, то Бердянський повіт не був винятком. Але й у цьому питанні були позитивні зрушення. Так, порівняно з 1872 р., коли навчалось 85 дівчат, у 1880 р. школи відвідували вже 764 дівчини. Якщо простежити динаміку відношення кількості хлопчиків, що відвідували школи, до загальної кількості населення в окремо взятому селі, то в різні роки це співвідношення становило: у 1869 р. – 1 до 133, у 1972 р. – 1 до 44, а в 1880 р. – 1 до 13. О. Товбич серйозно й щиро ставився до новітніх освітніх розпочинань М. Корфа в Олександрівському повіті. Саме О. Товбич був одним з перших, хто вступив з М. Корфом у діяльне змістовне листування, результатом чого в 1873 р. стали відвідування й освітній огляд земських шкіл Бердянського повіту М. Корфом щодо змісту навчальних предметів, їх викладання та загального стану народної освіти в земських сільських школах для дорослих учнів повіту. У наступній своїй діяльності О. Товбич залишався вірним розпочинанням, які він успадкував від М. Корфа в Бердянському повіті шляхом листування, особистих стосунків, аналізу журнальних статей, що в цей час видавав М. Корф [11].

Наведемо інший приклад. Після закінчення повторної школи в с. Федорівка Олександрівського повіту в учителя В. Кольгуненка, учня М. Корфа, дорослі учні вільно вирішували практичні завдання з рідної мови, писали каліграфічним почерком, послідовно викладали власні думки на папері. Крім цього, селяни ознайомились з поняттям масштабу, правильно визначали площу; мали загальні відомості з батьківщинознавства, називали міста, губернії, річки, моря, головні торгові й портові міста України та Росії.

Аналіз дидактичних праць М. Корфа “Керівництво до навчання грамоті” [6] та “Російська початкова школа” [7] дає змогу стверджувати, що на основі вивчення закономірностей процесу навчання педагог сформулював розвивальний принцип навчання, під яким розумів “критерій, основу для вибору правильного методу дидактики” [13]. Звертаючись до відомих



психологічних ідей своїх попередників, а особливо до праць К. Ушинського, він експериментально в приазовських земських школах не тільки розширив принципи практичності, свідомості, природовідповідності, поступовості, доступності, самодіяльності, наочності, врахування індивідуальних особливостей, але саме в земській педагогіці обґрунтував “принцип стислості”, “простоти”, “упевненості в успіху”, і, що особливо цінно, на наш погляд, подав конкретні практичні поради вчителю щодо їх застосування. У земських школах втілювалися основні дидактичні принципи розвивального навчання, зокрема: не вимагати заучувати матеріал без розуміння, забезпечувати доступність у навчанні, стимулювати учнів до самостійного розмірковування, не залишати їх без допомоги, у навчанні йти вперед, спираючись на вивчений матеріал [13].

У цьому контексті особливу увагу М. Корф приділяв методам розвивального навчання. Він сформулював мету застосування методу навчання як правильний розподіл навчального матеріалу, що полегшує як передачу, так і засвоєння навчального матеріалу. М. Корф рекомендував запроваджувати самостійні письмові роботи, забезпечувати тісний зв'язок школи з громадським життям рідного села, краю, залучати учнів до красзнавчої діяльності. Це сприяло розумовому розвитку, формуванню спостережливості, умінню послідовно викладати свої думки, закріпленню тих знань, якими наділило їх життя й бесіди з учителями.

Відтак, земська школа України II пол. XIX ст., завдяки методичному доробку М. Корфа, стала на шлях розвивального навчання, основою методики викладання утвердилася організація самостійної пізнавальної діяльності, а роль учителя було спрямовано на активізацію діяльності учнів різноманітними засобами навчання [13].

Без перебільшення варто стверджувати, що педагогічні твори реформатора, громадського діяча, методиста М. Корфа “Наші педагогічні питання”, “Російська початкова школа”, “Наша шкільна справа” охоплюють усю історію української та російської школи з позитивними й негативними сторонами, з моменту зародження “розумної та регулярної народної школи”, тобто протягом 17 перших років життя на “малоросійському ґрунті”. Має рацію, на наш погляд, М. Песковський, який писав: “Якщо перерахувати ще декілька брошур, можна без перебільшення сказати, що один барон Корф зробив на користь роз'яснення потреб вітчизняної народної освіти, побутових її обставин, ставлення до неї законодавства незрівнянно більше, ніж було зроблено з цією метою за вказаний період у всьому російському друці” [11].

Аналізуючи архівні джерела, наукові праці й публікацій з історії педагогіки, переконуємось, що методологічні основи педагогічної і просвітницької діяльності М. Корфа найбільш чітко відображено в праці “Наші педагогічні читання” [4], до складу якої увійшли наукові статті останнього періоду діяльності педагога. Саме ця основна, на наш погляд, наукова праця розкривала сутність методики викладання вчителя у школі, зміст та за-

вдання підготовки вчителів, організація з'їздів вчителів і організацію відкриття повторних шкіл.

**Висновки.** Отже, відповідальність перед народом є високогуманістичною позицією М. Корфа, який відстоював правильність обраного ним методологічного підходу, заснованого на досягненнях світової педагогічної думки й власному практичному досвіді: рівний доступ до якісної освіти дорослого учня в земській недільній школі – шлях до знань, самопізнання, професійних навичок та розвитку власних умінь.

#### **Список використаної літератури**

1. Антошак М. М. Недільні повторювальні школи М. О. Корфа / М. М. Антошак // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя, 2006. – Вип. XIX. – С. 113–119.
2. Билан В. Т. Воскресные школы на Украине (1859–1862 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : спец. 07.00.01 “История Украины” / В. Т. Билан. – Киев, 1967. – 19 с.
3. Ельницкий К. В. Барон Николай Александрович Корф (к 20-летию со дня смерти) / Константин Васильевич Ельницкий. – Воронеж, 1903. – С. 14–16.
4. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Николай Александрович Корф. – Москва : Сотрудник школы, 1882. – 410 с.
5. Корф Н. А. Первые воскресные повторительные школы / Николай Александрович Корф // Русская мысль. – 1882. – № VII. – С. 81–84.
6. Корф Н. А. Руководство для воскресных повторительных школ / Николай Александрович Корф. – Санкт-Петербург, 1882. – 51 с.
7. Корф Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Николай Александрович Корф. – Санкт-Петербург : Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1872. – 274 с.
8. Кушніренко І. К. М. О. Корф: справа всього життя / І. К. Кушніренко, В. І. Жилінський. – Запоріжжя : Дніпропетровський металург, 2011. – 300 с.
9. Маслова В. В. Основы андрагогики : терминологический словарь-справочник для студ. соц.-гуманитарн. спец. / сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
10. Отчет члена Александровского уездного училищного совета барона Н. А. Корфа. – 1870. – Екатеринославская губ. – № (2), XXXVI. – 179 с.
11. Песковский М. Л. Барон Н. А. Корф, его жизнь и общественная деятельность / Матвей Леонтьевич Песковский. – Санкт-Петербург, 1893. – 95 с.
12. Сборник Постановлений Бердянского уездного земского собрания с 1866 по 1908 год. – Москва, 1910. – С. 469–471.
13. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / [сост. С. Ф. Егоров]. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 4. – 1989. – 528 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

---

#### **Лещенко Э. В. Дидактические идеи Н. Корфа в контексте мониторинга качества образования взрослых (к 180-летию со дня рождения Н. Корфа)**

*В статье рассматриваются отечественная история, образовательные традиции Украины, составляющие важный источник совершенствования современного образования, поиска новых инновационных путей реформирования основ образовательной отрасли в Украине. Представлен материал, который освещает отдельные этапы становления и развития земской начальной школы в Украине во второй половине XIX в., для которой характерны обновление субъектов управления начальным образованием, плюрализм содержания обучения, поиски методов и форм, в которых бы воплощались национальные образовательные идеи. Раскрыта сущность дидактических идей и педагогической деятельности барона Н. Корфа в контексте становления, развития и мо-*

иторинга образования взрослых учащихся. Отмечается, что Н. Корф был одним из первых земских деятелей в Российской империи II пол. XIX в., кто концептуально обосновал необходимость и практически внедрил проверку знаний взрослых крестьян.

**Ключевые слова:** земская школа, образование взрослых, воскресные повторные классы, проверка знаний, мониторинг образования, дидактические идеи.

**Leshchenko E. The Didactic Ideas of N. Korf in the Context of Adult Education Quality Monitoring (to the 180<sup>th</sup> Anniversary Form the Birth of N. Korf)**

*The article deals with the national history, educational traditions of Ukraine, which constitute an important source of modern education improvement, the search of new innovative ways to reform the foundations of the educational area in Ukraine. The mentioned material, which highlights some stages of formation and development of the provincial primary school in Ukraine in the second half of the 19<sup>th</sup> century, is being characterized by the update of the subject of administration of primary education, the pluralism of teaching content, the search of methods and forms that would implement the national education ideas. In the context of formation, the development and monitoring of adult education, the essence of the didactics and the teaching activity of baron N. A. Korf are disclosed. It is stated that N. Korf was one of the first leaders in the field of agrarianism who conceptually proved the necessity of and practically implemented the examination of knowledge of adult peasants in the Russian Empire of the second half of the 19<sup>th</sup> century.*

*It is noted that by generalizing his own experiences and the teaching activities of teachers, N. A. Korf introduced appropriate didactic principles to the adult education and developed the author's paradigm of adult education. Consequently due to the methodological heritage of N. Korf, the provincial school in Ukraine in the second half of the 19<sup>th</sup> century acquired the tendency of the developmental education, the organization of the independent cognitive activity became the foundation of the teaching methodology, and the role of the teacher became directed at the activation of the student's activity by various means of teaching.*

*It is proved that the responsibility of the people was highly humanistic position of N. Korf, who defended the rightness of the chosen methodological approach based on the achievements of the world pedagogy and his own experience – the equal access to the qualified education of adult learner in the provincial Sunday school – is the way to knowledge, self-knowledge, professional skills and the development of personal skills.*

**Key words:** provincial school, adult education, Sunday revision classes, knowledge examination, education monitoring, didactic ideas.

## ПРОБЛЕМА ДИТИНСТВА В ДОСЛІДЖЕННЯХ Д. ЕЛЬКОНІНА

*У статті розкрито напрями досліджень дитинства, що здійснювалися Д. Ельконіним, а саме: питання природи й еволюції дитинства; проблеми психічного розвитку дитини протягом різних періодів дитинства (розвиток нервової системи й вищої нервової діяльності, етапи психічного розвитку дитини протягом періоду немовля, раннього й дошкільного дитинства); психологія гри; розвивальне навчання.*

**Ключові слова:** дитина, дитинство, дослідження, розвиток, гра.

На сучасному етапі розвитку освіти дитинство визнається унікальним, значущим віковим періодом у житті людини, про що свідчить той факт, що воно є предметом полідисциплінарного дослідження, тобто різні аспекти дитинства вивчаються різними науками, зокрема існують історичний, етнографічний, соціогенетичний, психолого-педагогічний та інші аспекти його розгляду. У ХХ ст. цей інтерес набув значного посилення, зокрема, у психологічній науці, що досліджувала різні питання формування дитини протягом дитинства (розвиток нервової системи, пізнавальних процесів тощо).

Одним із учених, який зробив значний внесок у розробку різних проблем дитинства, був Д. Ельконін, котрий визнавав дитинство важливим етапом розвитку людини, протягом якого закладаються основи всього майбутнього життя особистості.

Аналіз історичної та психолого-педагогічної літератури показав, що певні аспекти педагогічної спадщини Д. Ельконіна досліджувалися вченими, зокрема: розвивальні програми, розроблені Д. Ельконіним спільно з В. Давидовим, аналізуються в працях Н. Петрової, О. Шароглазової та ін.; аналіз психології гри за Д. Ельконіним розкривається в дослідженнях Б. Хасан та ін.; питання дитячої психології у науковій творчості Д. Ельконіна проаналізовані в роботах А. Венгера, Б. Ельконіна, П. Нежного, В. Слободчикова та ін.; здобутки психологічної спадщини Д. Ельконіна та її вплив на розвиток сучасної науки розкрито в дослідженнях О. Асмолова, В. Зінченко, О. Леонтьєва, Л. Обухової та ін. Проте проблема дитинства в спадщині Д. Ельконіна не стала предметом окремого дослідження.

**Метою статті** є розкриття напрямів досліджень дитинства, що здійснювалися Д. Ельконіним.

Основними питаннями, які досліджував Д. Ельконін щодо проблеми дитинства, були такі: природа й еволюція дитинства; психічний розвиток дитини на різних вікових етапах дитинства; психологія гри та її значення для розвитку дитини; розвивальне навчання.

Так, розробляючи питання природи дитинства, Д. Ельконін дійшов висновку, що дитинство виникло на тому етапі еволюції тваринного світу, коли інстинктивні форми поведінки перестали відповідати відносинам із на-

вколишнім середовищем, які постійно ускладнювалися. Для набуття протягом життя відповідних форм поведінки і виникло дитинство [3]. У той час дитину не можна було включити до системи суспільного відтворення безпосередньо, оскільки вона ще не могла оволодіти знаряддями праці через їхню складність. Унаслідок цього природне залучення дітей до продуктивної праці відкладалось у часі. Д. Ельконін зазначав, що це відбувалося шляхом специфічного вклинювання нового періоду розвитку, який призвів до “зсуву вгору в часі” періоду оволодіння знаряддями виробництва.

На ранніх етапах розвитку людського суспільства, коли збиральництво за допомогою примітивних знарядь (збирання плодів з дерева або викопування коріння) було основним способом здобуття їжі, дитина дуже рано і швидко пристосовувалася до праці дорослих людей і практично засвоювала способи використання примітивних знарядь і здобування їжі. Дитинство такої дитини було дуже коротким і не передбачало спеціальної підготовки до праці та до життя взагалі. Діти вчилися всьому, спостерігаючи за дорослими й наслідуючи їх, і вже в ранньому віці могли виконувати певні види робіт, що й дорослі.

Треба підкреслити, що розкриття Д. Ельконіним природи виникнення дитинства сприяло підвищенню інтересу науковців до вивчення питань походження дитинства та стало основою для проведення нових досліджень, присвячених проблемі еволюції ставлення дорослих до дитинства і дітей.

У ході своїх досліджень Д. Ельконін підкреслював виняткове значення періоду дитинства в житті людини. Як відзначав учений, протягом дитинства відбувається формування дитини як члена суспільства, розвиток її психіки, свідомості від елементарних форм відображення, які притаманні немовлятам, до розвинених форм свідомого відображення дійсності, властивих дорослій людині [4].

Дитина, на думку дослідника, народжується надзвичайно безпомічною. Вона володіє лише тими природженими механізмами, що створюють можливість для підтримки її життя дорослими, які наглядають за нею [4, с. 14] і спрямовують розвиток дитини – “формування її як члена суспільства, процес становлення її як особистості” [4, с. 5]. Джерелом розвитку особистості дитини та її специфічно людських особливостей стає середовище.

У процесі свого розвитку дитина вступає у специфічні стосунки зі світом навколишніх її предметів і явищ, що були створені попередніми поколіннями людей. Ці стосунки характеризуються двома взаємопов’язаними особливостями. Перша особливість полягає в тому, що дитина не пасивно пристосовується до світу предметів, що оточує її, а активно присвоює собі всі досягнення людства, оволодіває ними. Другою особливістю стосунків дитини з оточуючою її дійсністю як джерелом розвитку є те, що конкретними носіями всього того, чим має оволодіти дитина протягом життя, є дорослі, які виховують і навчають її. Проте лише власна діяльність дитини з оволодіння дійсністю, опосередкована її стосунками з дорослими, які є но-

сіями всіх тих багатств, що були накопичені людством, є рушійною силою розвитку дитини як члена суспільства, її психіки і свідомості.

У своїх працях Д. Ельконін на основі принципів вивчення психічного розвитку дитини, що сформувалися в радянській дитячій психології (принцип об'єктивного підходу до психічного розвитку дитини, принцип причинного пояснення ходу розвитку, принцип вивчення психіки у процесі її цілеспрямованого формування), та методів дослідження психічного розвитку дітей (спостереження, експеримент тощо) розглядав різні питання дитячої психології. Так, він досліджував розвиток нервової системи і вищої нервової діяльності в дитячому віці (виникнення і розвиток вищої нервової діяльності протягом дитинства, вияви аналітичної діяльності мозку дитини, види утворення та розвиток тимчасових зв'язків, вікові особливості динаміки нервових процесів), етапи психічного розвитку дитини в різні періоди дитинства, а саме: у період немовля, ранньому та дошкільному дитинстві [4].

Д. Ельконіним були проаналізовані існуючі теорії щодо рушійних сил психічного розвитку дитини. Так, згідно з теорією преформізму, розвиток особистості із самого початку визначається спадковими задатками, і протягом дитинства відбувається поступове розгортання цих властивостей, а психічний розвиток зводиться лише до зростання, якісної зміни вже наявних властивостей, тим самим заперечуючи розвиток як вияв нових якостей. Інша теорія (сенсуалізм) стверджує, що дитина на момент народження є "tabula rasa" ("чистою дошкою"), і під впливом зовнішніх умов у неї поступово виникають психічні якості, властиві людині. Незважаючи на те, що ці дві теоретичні концепції, на перший погляд, здаються протилежними (одна бачить рушійні сили психічного розвитку у спадковості, інша – у зовнішньому середовищі), на думку Д. Ельконіна, вони обидві розглядають дитину як пасивний суб'єкт зовнішніх впливів.

З огляду на це, учений також аналізував теорію конвергенції цих двох факторів – спадковості й середовища. Проте, Д. Ельконін зазначав, що ця теорія не сприяє правильному розумінню процесів психічного розвитку дитини, оскільки вона стверджує, що спадковість визначає весь хід психічного розвитку, а середовище лише реалізує його [4].

Д. Ельконіним окремо були проаналізовані значення й особливості провідної діяльності дітей (у цій діяльності найповніше відображені типові для цього періоду розвитку стосунки дитини й дорослих; провідна діяльність пов'язує дитину з елементами навколишньої дійсності, які на цей момент є джерелами психічного розвитку; від провідної діяльності, у першу чергу, залежать основні психологічні зміни в дитини, які спостерігаються в цей період розвитку; саме всередині провідної діяльності відбувається формування або перебудова основних психічних процесів дитини) [4].

Особливо детально вчений досліджував специфіку розвитку дітей на різних вікових етапах дитинства. Зокрема, він виокремив такі основні моменти, що характеризують психіку дитини першого року життя [4]:  
1) розуміння мовлення дорослих і поява перших слів, що були самотійно

промовлені дитиною; 2) виконання різноманітних дій із предметами; 3) наявність перших спроб ходьби; 4) дія може керуватися словом; 5) словом може керуватися і сприйняття дитини. Найсуттєвішим набуттям є те, що на першому році життя в дитини виникає основна соціальна потреба – потреба у спілкуванні з дорослими [4, с. 92], а також відбувається інтенсивний розвиток рецепторної і рухової сфер дитини та форм спілкування.

Протягом раннього дитинства особливе значення має створення дитині умов для розвитку мовлення. Для оволодіння мовленням недостатньо лише дати дитині слова як зразки для запозичення, а необхідно створювати потребу в їх активному використанні [4, с. 96]. Зв'язок між словом і предметом або словом і дією виникає лише за наявності потреби у спілкуванні, у системі діяльності дитини, що відбувається за допомогою дорослих або спільно з ними.

Практична діяльність дитини раннього віку з предметами з боку її стосунків з дорослими характеризується як спільна діяльність, можливість якої активізує мовлення з використанням слів, які мають предметне значення. У процесі засвоєння застосування предметів і засобів спілкування – мови, що є головним змістом життя дитини в ранньому дитинстві, відбувається подальший розвиток її свідомості й окремих психічних властивостей [4, с. 103].

На думку Д. Ельконіна, раннє дитинство – це період формування власне предметних дій, період засвоєння способів використання предметів, сформованих суспільством [4, с. 122]. У засвоєнні предметних дій найважливіша роль належить мовленню як основному засобу спілкування дорослих з дитиною. Раннє дитинство є також періодом становлення первинних форм наочно-дієвого мислення, які виникають у процесі заміни ручних операцій операціями із знаряддям, унаслідок засвоєння дитиною суспільних способів застосування речей, тобто предметних дій [4]. Отже, у ранньому дитинстві формування нових рухів відбувається у процесі засвоєння предметних дій і є побічним продуктом практичної діяльності дитини, у центрі якої є предмет і оволодіння ними [4].

Особливістю дошкільного дитинства Д. Ельконін вважав поступове усвідомлення звукової складової мовлення, яку визначав центральним моментом усього засвоєння мовлення, оскільки воно підвищує можливість орієнтуватися дитині у складних співвідношеннях граматичних форм і виступає однією з найсуттєвіших передумов нового етапу в оволодінні звукової складової мовлення – етапу, пов'язаного з навчанням читання і письма [8; 10].

Рольова гра, малювання, ліплення, різні види конструювання, елементарні форми праці, що виникають у дошкільному дитинстві, є новим контекстом, до якого включаються і всередині яких розвиваються окремі рухи й дії дитини. На цьому етапі розвитку дітей їхнє формування опосередковується мотивами, завданнями й умовами діяльності. Нові види діяльності висувають вищі вимоги до окремих рухів, яким дитина вже володіє, і викликають потребу в засвоєнні нових рухів.

Дошкільний вік є періодом, протягом якого відбувається перехід від наочно-дієвого мислення до наочно-образного, а потім – до чисто словесного. Вирішальною умовою для цього переходу, на думку Д. Ельконіна, є набуття дитиною такого досвіду розв'язання завдань у наочно-дієвому плані, при якому формуються вищі орієнтації в умовах завдання й активізується мовленнєве спілкування.

У дошкільному віці відбуваються якісні зміни в поведінці дітей: поведінка в цілому, вчинки й окремі дії дитини стають довільно керованими. Поведінка дитини спочатку опосередковується образами, наданими в конкретній формі поведінки іншої людини, а потім – усе більш і більш узагальненими образами, які виступають у формі правила або норми, що формуються словесно [4].

Д. Ельконіном були виокремлені основні зміни, які відбуваються в дитини протягом дошкільного дитинства, а саме: виникають нові мотиви вчинків і дій, перш за все, суспільні мотиви, пов'язані з розумінням відносин між людьми, а саме: мотиви обов'язку, співпраці, змагання тощо (так, починають формуватися суспільні за своїм змістом мотиви виконання трудового завдання в найпростішій формі прагнення зробити щось корисне для іншої людини); формуються перші етичні інстанції і на їх основі – моральна оцінка, яка починає визначати емоційне ставлення дитини до інших людей (дошкільний вік є тим періодом, протягом якого виникають перші етичні норми поведінки й формуються пов'язані з ними моральні переживання. Виникнення почуття обов'язку у відносинах з іншими людьми (дорослими, друзями) і формування почуття обов'язку як мотиву діяльності мають важливе значення для переходу дитини в майбутньому до обов'язкової діяльності з правилами, якою є шкільне навчання); формується довільна поведінка й нове ставлення дитини до себе і своїх можливостей, особливим завданням тут є оволодіння вмінням керувати собою; виокремлюються певні дії та операції, оволодіння яким висувається дорослими перед дітьми, які сприяють оцінюванню дитиною своїх можливостей (“можу” і “не можу”) і починають мотивуватися наявністю або відсутністю необхідних умінь; розвиток стосунків дитини і дорослих та ускладнення змісту основних видів діяльності сприяє, по-перше, усвідомленню суспільної значущості праці, по-друге, виокремленню особливих функцій дорослих щодо дитини (функцій керівництва і навчання), по-третє, виокремленню дитиною свого місця в системі суспільних відношень, формуванню самооцінки (Д. Ельконін визнав її основним утворенням дошкільного дитинства) [4].

Окрім того, Д. Ельконін ґрунтовно досліджував психологію гри: проаналізував зарубіжні теорії гри, розуміння гри у вітчизняній психології; розкрив історичне виникнення рольової гри (історію іграшок, історичне виникнення розгорнутої форми ігрової діяльності), розвиток гри в дошкільному віці; показав її значення для розвитку дитини [5; 7; 9].

Результати своїх психологічних досліджень Д. Ельконін утілював у педагогічну практику. Так, спільно з В. Давидовим він розробив основи



теорії розвиваючого навчання, яке своїм змістом, формами й методами роботи та завдяки орієнтації на потенційні можливості й закономірності розвитку учнів спрямовувалося на розвиток їхніх фізичних, пізнавальних і моральних здібностей. Розвивальне навчання не лише сприяло формуванню в учнів теоретичного мислення, а й розумінню відносин і причинно-наслідкових зв'язків між фактами, явищами. Головними вимогами до організації навчально-виховного процесу за теорією розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова були такі [1; 2; 6]: поняття засвоюються не в готовому вигляді, а шляхом дослідження матеріально-предметних умов їх виникнення; спочатку засвоюються загальні, абстрактні поняття, а потім досліджуються конкретні форми їх виявлення; загальні зв'язки відтворюються у спеціальних предметних, графічних або знакових моделях, на основі яких аналізуються властивості цих зв'язків; навчальна діяльність спрямована на відкриття генетично вихідних, загальних зв'язків або елементарних форм, які визначають зміст і структуру об'єкту в цілому; в учнів формуються спеціальні предметні дії, за допомогою яких вони виділяють, моделюють, аналізують загальні зв'язки.

**Висновки.** Отже, Д. Ельконін ґрунтовно дослідив різні питання дитинства й розвитку дитини, які збагатили вітчизняну і світову науку. Учений розкрив питання природи й еволюції дитинства, дослідив різні проблеми психічного розвитку дитини протягом дитинства (розвиток нервової системи і вищої нервової діяльності в дитячому віці, етапи психологічного розвитку дитини протягом періоду немовля, раннього й дошкільного дитинства), детально розробив питання психології гри та ідеї розвивального навчання.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним для подальших розвідок є розкриття питань дитинства в науковій спадщині К. Вентцеля, а також розвиток поглядів на дитинство й дитину в історії педагогічної думки (вітчизняної та зарубіжної).

#### Список використаної літератури

1. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для педагог. навч. закл. / В. Лозова, Г. Троцько. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди : ОВС, 2002. – 400 с.
2. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / Э. Днепров, В. Зинченко, И. Кон, В. Лакшин и др. ; под ред. В. Давыдова. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
4. Эльконин Д. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д. Эльконин. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1960. – 328 с.
5. Эльконин Д. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 5. – С. 41–46.
6. Эльконин Д. Избранные психологические труды / Д. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Эльконин Д. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте / Д. Эльконин // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – Москва : АПН СССР, 1978. – С. 7–21.

8. Эльконин Д. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 38–54.
9. Эльконин Д. Психология игры / Д. Эльконин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
10. Эльконин Д. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Эльконин. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2014.

---

**Лупаренко С. Е. Проблема детства в исследованиях Д. Эльконина**

*В статье раскрыты разные направления исследований детства, которые осуществлялись Д. Эльконым, а именно: вопрос природы и эволюции детства; проблемы психического развития ребенка в разные периоды детства (развитие нервной системы и высшей нервной деятельности, этапы психического развития ребенка на протяжении младенческого, раннего и дошкольного детства); психология игры; развивающее обучение.*

**Ключевые слова:** *ребенок, детство, исследования, развитие, игра.*

**Luparenko S. Childhood Issue in D. Elkonin's Researches**

*Different fields of childhood researches carried out by D. Elkonin have been revealed in this paper. Thus, the scientist investigated the issue of nature and evolution of childhood: childhood appeared when it was impossible to include children in the system of social reproduction directly, as they were not able to use the tools of labor because of their complexity. As a result, children's natural engaging in labor was postponed. D. Elkonin asserted that it happened through specific wedging of a new period of development which caused "time upward shift" of the period of mastering the means of production. Besides, the scientist investigated the problem of children's mental development throughout childhood: development of nervous system and higher nervous activity, the stages of mental development over a period of babyhood, early infancy and pre-school childhood. Thus, the influence of development conditions on children, the development of their receptor and motor spheres and forms of communication are considered to be the most important features during babyhood; speech development, the formation of children's subject actions and their mental growth are the main processes which occurs during early infancy; role-playing game as preschoolers' leading type of activity, the development of their actions and movements, mental processes and personal formation come to the fore in pre-school childhood. D. Elkonin carried out these researches on the basis of the principles of investigation of children's mental development which occurred in national children's psychology (principle of objective approach to children's mental development, principle of causal explanation of course of development, principle of study of the psyche in the process of its purposeful formation, etc.) and methods of investigation of children's mental development (observation, experiment, etc.). D. Elkonin analyzed existing theories about driving forces of children's mental development (preformism and sensationalism) and the theory of convergence of two factors (heredity and surroundings). Moreover, D. Elkonin developed the foundation of psychology of game. He analyzed foreign theories of game and understanding of game which emerged in native psychological science, revealed historic appearance of role-playing game (history of toys, historic appearance of expanded form of game activity), development of game in pre-school age and the importance of game activity for child's mental development. The paper focuses on the fact that D. Elkonin implemented the results of his psychological researches into pedagogical practice. For instance, D. Elkonin and V. Davydov developed the basics of the theory of developing education which aimed at development of children's physical, cognitive and moral abilities through its content of education, forms and methods of work, orientation to children's potential abilities and patterns of development.*

**Key words:** *child, childhood, researches, development, game.*

УДК 373.5.013.41(477)-“195”

О. О. НАЛИВАЙКО

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВА ОСНОВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті виділено й проаналізовано основні нормативно-правові акти, що вплинули на розвиток ідеї диференційованого навчання учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ ст.*

**Ключові слова:** диференціація навчання, школа, закон, нормативно-правовий акт, учнівська молодь.

Як зазначено в Законі України “Про освіту”, основною метою освіти є “всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [1]. У цьому аспекті одним із пріоритетних напрямів роботи сучасної школи є забезпечення диференціації навчання, що дає змогу організувати цей процес на основі врахування індивідуальних особливостей кожного учня, розробити для нього індивідуальну траєкторію засвоєння змісту освіти.

Під час проведення дослідження встановлено, що у другій половині ХХ ст. у вітчизняній педагогіці було накопичено цінні для сьогодення теоретичні та практичні доробки з окресленої проблеми. Зокрема, в науковій літературі того часу визначено різні підстави для поділу учнів на групи для здійснення навчальної діяльності, зокрема такі: характер навчальної мотивації школярів (О. Бодальов, О. Леонтєв, Г. Щукіна та ін.), можливості сприйняття учнями навчального матеріалу (Д. Богоявленський, Н. Менчинська, І. Дубровіна, В. Крутецький та ін.) тощо.

Також у працях О. Савченко, С. Логачевської та інших авторів проаналізовано способи здійснення індивідуального й диференційованого підходів до навчання учнів на різних етапах шкільної освіти та їх дидактичне забезпечення. У деяких публікаціях (М. Поташнік, І. Унт та ін.) виділено різні рівні диференціації навчання учнів, запропоновано авторські моделі її реалізації в школі. Дослідниками також визначено способи сприйняття учнями навчального матеріалу (О. Потапов, В. Андронатій, О. Гобова, А. Сиротюк та ін.), схарактеризовано роль диференціації навчання в реалізації його розвивальної функції (О. Сельверстова).

Однак, як було з’ясовано в процесі здійснення наукового пошуку, в наукових працях не було проаналізовано нормативно-правові підстави реалізації диференціації процесу навчання у школі в окреслений історичний період. Проте це питання викликає сьогодні значний інтерес у сучасних

освітян, оскільки його вивчення дасть змогу вдосконалити сучасні законодавчі норми щодо організації шкільної освіти.

*Метою статті* є аналіз нормативно-правової основи диференціації шкільного навчання у вітчизняному педагогічному просторі другої половини ХХ ст.

У ході дослідження виявлено, що з другої половини ХХ ст. у вітчизняній педагогіці проблемі диференціації шкільного навчання приділяється значна увага. Важливо також відзначити, що саме в цей час були прийняті на державному рівні важливі законодавчі акти, які закріплювали диференціацію шкільного навчання як пріоритетний напрям розвитку освіти.

У світлі цього доцільним кроком є проведення докладного аналізу нормативно-правових актів, що регламентували реалізацію цього процесу в школі в межах вищезазначеного часового проміжку. Причому важливо підкреслити, що в умовах засилля комуністичної доктрини багато важливих рішень у галузі освіти приймалися на відповідних з'їздах КПРС.

Так, у Програмі комуністичної партії Радянського Союзу, що була прийнята ХХІІ з'їздом КПРС, визначено, що “середня освіта повинна забезпечувати ґрунтовне знання основ наук, засвоєння принципів комуністичного світогляду, трудову й політехнічну підготовку відповідно до зростаючого рівня розвитку науки й техніки з урахуванням потреб суспільства, здібностей і бажань учнів” [2, с. 7].

Значний інтерес для нашого дослідження викликає Закон СРСР “Про затвердження основ законодавства Союзу РСР і Союзних республік про народну освіту”, в якому чітко визначаються основи профільної диференціації шкільного навчання. Як зазначається в цьому документі, політехнічне навчання, трудове виховання і професійна орієнтація учнів здійснюється в процесі вивчення основ наук, трудового навчання, організації різноманітної позакласної діяльності, суспільно корисної праці учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, стану здоров'я і відповідно до вимог науково-технічного прогресу.

Зокрема, задля реалізації поставлених завдань щодо розвитку різнобічних інтересів і здібностей учнів та забезпечення їхньої професійної орієнтації організовувалися школи й класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів, різних видів праці, мистецтва та спорту в середніх загальноосвітніх школах. Для цих же цілей організовувалися факультативні заняття за вибором учнів [2, с. 23].

На забезпечення системної організації диференціації шкільного навчання також спрямовувалось опубліковане Положення “Про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів”. Як наголошувалося в цьому нормативно-правовому акті, “середня загальноосвітня школа з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів (гуманітарного і природничо-математичного профілів) забезпечує учням, які закінчують її, поглиблене оволодіння знаннями і навичками з обраних навчальних дисциплін, розви-

ток творчих здібностей відповідно до інтересів і нахилів сприяє свідомому вибору професії”.

Керуючись у своїй діяльності “Основами законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту”, “Статутом середньої загальноосвітньої школи” і змістом “Положення про середню загальноосвітню школу з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів”, затвердженим міністром освіти УРСР, школа поступово поглиблювала процес диференціації навчання учнів. Зазначимо, що в ті часи відкривалися школи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів у IX–X(XI) класах. При цьому за рішенням районного (міського) відділу народної освіти у школі могли одночасно створюватися класи з поглибленим вивченням кількох навчальних предметів. Школа також мала підтримувала постійний зв’язок з підприємствами та установами, що відповідали її профілю [2, с. 6769].

Водночас треба зауважити, що характерною ознакою навчально-виховного процесу в школі досліджуваного періоду були його ідеологізація й політизація. Школи як державні навчальні заклади покликані були виховувати слухняних, покірних громадян унітарної союзної держави. На всіх рівнях навчання обов’язковим було вивчення праць класиків марксизму-ленінізму, рішення з’їздів і пленумів партії, праці провідних партійних діячів. Об’єктивно школа перетворилась у бюрократичний заклад, який діяв у режимі одноманітності, односторонності й одноосібної влади. Це не могло не привести до падіння престижу знань, зниженню ефективності освіти, поглибленням розриву між освітою та потребами практичної діяльності [3].

Принципово нова фаза в розвитку ідеї диференціації шкільного навчання розпочалась за часи незалежної України. Так, були прийняті нормативно-правові акти, що на державному рівні закріплювали вимоги щодо забезпечення диференціації шкільного навчання. Зазначимо, що до них належать такі важливі документи: Закони України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту” та Укази Президента України “Про поліпшення функціонування загальної середньої освіти” та “Про додаткові заходи щодо підтримки обдарованої молоді”.

Зокрема, серйозним поштовхом для подальшого розвитку ідеї диференціації шкільного навчання стали освітні вимоги, відображені в Законі України “Про освіту”. Так, у ст. 36 цього закону зазначено, що “для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об’єднань” [1]. Таким чином, вперше за часів незалежної України на законодавчому рівні було зафіксовано диференціацію шкільного навчання як основу актуальної державної політики у сфері освіти.

Варто зауважити, що цінні ідеї з огляду на досліджувану проблему містяться також у “Концепції загальної середньої освіти”. Зосередженість

на потребах освіти й розвитку учнів передбачала пряму залежність проектування навчального змісту й методичного забезпечення від вікових та індивідуальних особливостей школярів. Основою всіх перетворень мало стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Зокрема, особливий інтерес становлять положення про старші класи школи, де вказується: “Старша школа (10–12 класи) є останнім етапом одержання повної загальної середньої освіти, на якому завершується формування цілісної картини світу, оволодіння способами пізнавальної і комунікативної діяльності, вміннями одержувати з різних джерел і переробляти інформацію, застосовувати знання. Старша школа функціонує переважно як профільна. Це створює значно кращі умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, які відрізняються передусім якісним складом своїх здібностей. Тут доцільним є поглиблене вивчення окремих предметів, широке використання курсів за вибором (економіки, екології, психології, програмування, соціальних тренінгів, автосправи тощо), факультативів” [4].

Як свідчить проведене дослідження, подальший розвиток ідея диференціації шкільного навчання отримала у “Державному стандарті базової і повної середньої освіти”. Відповідно до змісту цього нормативно-правового акту, виконання “Державного стандарту базової і повної середньої освіти” створює передумови: 1) для індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності у старшій школі, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп’ютерної та інших видів компетентності учнів; 2) у старшій школі навчання, зазвичай, є профільним. У зв’язку з цим зміст освіти й вимоги до його засвоєння диференціюються за трьома рівнями: обов’язкові результати навчання, визначені Державним стандартом, профільний, зміст якого визначають програми, затверджені МОН, та академічний, за програмами якого вивчаються дисципліни, що тісно пов’язані з профільними предметами, а також здійснюється загальноосвітня підготовка учнів, які не визначилися щодо напрямку спеціалізації, 3) змістове наповнення варіативної складової формується навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу закладу, індивідуальних освітніх потреб учня [5]. Доцільно звернути увагу, що у старшій школі, у тому числі в сільських однокласних школах, де створюються різнопрофільні навчальні групи учнів, за рахунок варіативної складової здійснюється профільне навчання. Відповідно, години цієї складової можуть використовуватися також для вивчення предметів за вибором учнів, факультативних занять тощо [5].

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дало змогу стверджувати: нормативне забезпечення ідеї диференціації шкільного навчання в аналізований період мало досить глибокі корені й потужну підтримку з боку держави, що дало змогу вивести диференціацію шкільного навчання на рівень акту-

альної державної політики. Виявлено, що найголовнішими ознаками такого виду навчання є багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності й гідності дитячої особистості. У подальшому науковому пошуку планується більш детально дослідити нормативно-правові акти щодо диференції шкільного навчання за часів незалежної України.

#### Список використаної літератури

1. Про освіту (із змінами) : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/laws/ZU\\_1060.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc).
2. Основные документы о школе / [сост. Е. С. Березняк]. – Киев : Рад. школа, 1982. – 399 с.
3. Савченко Н. М. Історія України: соціально-політичний аспект : навч. посіб. / Н. М. Савченко. – Харків : НФАУ : Золоті сторінки, 2003. – 380 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова Колегії МОН України та Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://gzosh59.ucoz.ru/zakonodavstvo/koncersija\\_zagalnoji\\_serednoji\\_osviti.pdf](http://gzosh59.ucoz.ru/zakonodavstvo/koncersija_zagalnoji_serednoji_osviti.pdf).
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: Постанова КМУ від 14.01.2004 р. № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.

*Стаття надійшла до редакції 18.09.2014.*

#### **Наливайко А. А. Нормативно-правовая основа дифференциации школьного обучения в отечественном педагогическом пространстве второй половины XX века**

*В статье проанализированы и выделены основные нормативно-правовые акты, повлиявшие на развитие идеи дифференцированного обучения учащейся молодежи в отечественной педагогической мысли второй половины XX века.*

**Ключевые слова:** дифференциация обучения, школа, закон, нормативно-правовой акт, учащаяся молодежь.

#### **Nalivaiko A. Normative-Legal Basis of Differentiation of Schooling in the National Educational Space of the Second Half of the Twentieth Century**

*Modern development of the education system requires the introduction of innovative science teaching tools to enhance the cognitive capacity of students. In light of this priority area of education is the differentiation of learning that enables learning process from the account of the individual characteristics of the individual, to ensure all students mastering the learning content, which may be different for different students. In the context of research interest is important to highlight the main legal provisions of the national educational system of the second half of the twentieth century that influenced the implementation of differentiation schooling. The study found that normative legal acts related to the chosen problem can be divided according to their admission to the Soviet period and the period of independent Ukraine. Thus, it was found that during the Soviet period, the issue of differentiation schooling regulated by the USSR Law “On Approval of the foundations of the USSR and Union Republics on Public Education”, Law of the USSR “On Public Education” and Regulations “On schools and classes with intensive theoretical and practical study of certain subjects.*

*The study made it possible to argue that the idea of regulatory support differentiation of schooling in the study period has quite deep roots and strong support from the state and output differentiation of schooling on the level of actual government policy. The study found that the most important features of personality based learning is multi-variant techniques, ability to organize learning both at different levels of complexity, by all means strengthening the value and dignity of the child’s personality.*

**Key words:** differentiation of learning, school, law, normative – legal act, students.

УДК [378.14:741/744](09)“19”

Т. В. ПАНЬОК

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПОЗИЦІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти розвитку художньо-педагогічної освіти в Україні в ХХ ст. на тлі різних соціальних, політичних, історичних подій, що характеризують її появу й сучасний стан, а також розкрито нові напрями подальшого розвитку. Доведено, що ефективність вивчення розвитку художньо-педагогічної освіти як системи залежить від дотримання багатьох компонентів. Передусім, художньо-педагогічна освіта має виконувати соціальне замовлення суспільства, яке стосується підготовки кваліфікованих фахівців і спрямована на розвиток національної культури як складової й важливого компонента освіти.*

**Ключові слова:** методологія, вища художньо-педагогічна освіта, історія педагогіки.

Методологію вищої художньо-педагогічної освіти ХХ ст. розкривають при вивченні фундаментальних основ дослідження узагальненні історичних процесів, що вплинули на визначення структури, логічної організації, методів і засобів освітньої діяльності у вищих навчальних закладах протягом ХХ ст. В історії педагогічної думки існує пряма залежність між суттю проблеми, її будовою, головними факторами, що впливали на ті чи інші освітні процеси, історичні наслідки, і застосовуваними засобами та методами пізнавальної функції, які дають об'єктивну характеристику компонентам наукового дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати й систематизувати суть, теоретичні та методологічні засади вищої художньо-педагогічної освіти в Україні протягом ХХ ст. у суспільно-історичному контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Ефективність процесу дослідження розвитку художньо-педагогічної освіти в Україні протягом ХХ ст. на теоретичному та практичному рівнях залежить від низки факторів, а особливо від встановлення залежності між основними положеннями наукового пізнання (діалектичний і метафізичний методи), загальнонауковими методами (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, аналогія, логічний та історичний) та методами мистецтвознавчої науки.

Наше дослідження базується на низці теоретико-методологічних засад, що були поділені автором на групи. Так, одна з них ґрунтується на твердженнях діалектичного методу й системного підходу як конкретизації принципів теорії наукового пізнання стосовно вивчення розвитку художньо-педагогічної освіти як системи: визначення загальних положень, зв'язків, закономірностей історичного розвитку, що є універсальним методом пізнання об'єктів, які розвиваються. Загальнонаукові засади роботи були продиктовані, передусім, специфікою і призначенням наукового до-



слідження як формою людського буття, що орієнтується на здобуття нових достовірних знань, а також розкриття їхньої сутності. Для визначення художньо-педагогічної освіти як системи ми вивчили певні множинні елементи, взаємозв'язок яких зумовлював розкриття цілісності та механізмів розвитку освіти в Україні, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі "педагогічна освіта" та зведенням їх до ґрунтового осмислення єдиної теоретичної картини. Розглядати художньо-педагогічну освіту як систему дають змогу ознаки, що притаманні системі, а саме:

- а) цілісність досліджуваного явища;
- б) структурність;
- в) взаємозалежність системи й зовнішнього середовища;
- г) багатоваріантність [1, с. 19].

Художньо-педагогічна система – це множинність взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів (пізнавальний, конструктивний, проектувальний, комунікативний, організаційний), що підлягають об'єднанню, педагогічним та ідеологічним цілям. Як і будь-яка система, художньо-педагогічна містить певну інформацію, що має стати предметом засвоєння й зумовити рух, розвиток та досконалість навчального процесу.

Таким чином, ефективність вивчення розвитку художньо-педагогічної освіти як системи залежить від дотримання таких принципів, як цілеспрямованість, діалектична єдність системи й довкілля, оптимальність тощо. Застосування діалектичного методу скерувало нас до аналізу співвідношень, взаємозумовленості, суперечливості, цілісності, спадковості між відмінними стадіями розвитку художньо-педагогічної думки, до вивчення безперервного розвитку художньо-педагогічного руху як системної одиниці.

Синтез наукового й художнього пізнання розглядали з різних позицій, передусім класики філософії: І. Кант, В. Гегель та інші – в контексті загальної теорії пізнання. Але для детальнішого його вивчення слід звернутися до сучасних авторів. Первинною класифікацією пізнання є його поділ на чуттєвий і раціональний рівні. Саме на цьому ґрунтується поділ пізнання на наукове й художнє. Вивчали проблему в цьому ракурсі такі автори, як: Д. Хессет, М. Вертгеймер, О. Тихомиров, І. Михайлова, Б. Ананьєв, В. Панов, В. Пернацький, Г. Кузьмінов, Р. Ільюченко.

Єдність процесів мистецтва, педагогіки, естетики, культурології, психології, а також їх взаємозалежності й взаємовпливів розглядали, передусім, С. Аверенцев, Н. Авер'янова, В. Афанасьєв, М. Бердяєв, В. Личковах, В. Шило та ін. Саме громадська діяльність багатьох художників стала інтегруючою основою в утвердженні провідної лінії національної спрямованості художньо-педагогічної спадщини.

Методологічні проблеми художньої освіти вивчали О. Богомазов, І. Врона, К. Гомолач, В. Кандінський, В. Кричевський, В. Крицінський, К. Малевич, М. Мурашко, П. Мусієнко, І. Мірчук, В. Пальмов, В. Січинський, С. Томах, П. Холодний, Ф. Шмідт та ін.

Вважаємо, що проблему розвитку художньо-педагогічної освіти слід розглядати з позиції її чуттєвого сприйняття природи чи природного витвору як головних джерел творчості. Питання чуттєвого сприйняття форми й змісту досліджував український художник і педагог В. Кричевський. Так, на своїх заняттях із композиції в Київському інституті пластичних мистецтв (КІПМ) художник вчив “внутрішньо” переосмислювати закони й правила образотворчого мистецтва, що, на його думку, давало студентові можливість самостійно опанувати таємниці мистецтва. Його особистий підхід базувався на системі провідних положень, що передбачали організацію навчально-виховного процесу на засадах урахування особистісних інтересів студентів, їх ціннісних орієнтацій і власного досвіду.

На початку ХХ ст. художньо-педагогічна освіта набувала концентрованого вираження результатів пізнання мистецьких процесів, що виявилось, передусім, у методичних розробках вищих навчальних закладів. На прикладі нашого дослідження з’ясовано, що художньо-педагогічна освіта зазнавала радикальних змін протягом 20-х рр., із середини 30-х та на межі 50–60-х рр. ХХ ст. У цілому в художньо-педагогічних процесах необхідність змін виникала тоді, коли накопичувалася критична кількість фактів, що суперечили існуючій освітній моделі. Науково-педагогічне товариство поступово висувало суттєво нову систему пояснень, що була обов’язковою умовою для появи нової парадигми, позаяк вона була не якимось скупченням ідей, а цілісною освітньою концепцією, здатною підтримати на певному історичному відтинку розвиток тієї чи іншої суспільно-педагогічної думки.

Вживання саме парадигмального засобу зумовило взяття за основу періодизації еволюції художньо-педагогічної освіти ХХ ст. в Україні не лише соціокультурних факторів, а й науково-педагогічних детермінант, коли оцінювання властивих різним періодам бінарних опозицій, за певних історичних умов, дали змогу якнайточніше та найповніше вивчити зародження провідних теорій художньо-педагогічної освіти в згаданий проміжок епохи.

Ще одну групу теоретико-методологічних засад нашого дослідження становлять положення, в яких розкрито поняття свідомості, підсвідомості, надсвідомості, що допомагає як створювати нові ідеї в науковій та художній творчості, так і сприяти їх плідному засвоєнню. Потреби, що сублімуються в художню творчість, зумовлені внутрішнім світом суб’єкта. У художньому пізнанні свідомість представлена як рівень об’єктивування, де очевидним є прояв вищих психічних форм мислення й волі, – таким чином відбувається взаємодія свідомості, підсвідомості та надсвідомості. При виробленні нових знань саме домінуюча потреба, як одне з джерел надсвідомості, є основоположною головною ідеєю в пізнанні. Після того, як ідея сформована і є мета пізнавальної діяльності, починає відбуватися процес, зумовлений домінуючою потребою індивіда в пізнанні. Осягаючи поняття “домінуюча потреба”, слід пам’ятати, що “у художньому образі втілюються суто суб’єктивні переживання, що позбавлені будь-якого узагальнення” [5, с. 41].

Для свідомості є характерним лише один потік інформації. Сфера підсвідомості визначає імпульсивно плинний рівень психічного життя, в

якому провідне місце належить емоційно-афективному змісту. Підсвідомість включає те, що було усвідомлюваним або може стати усвідомленим за певних умов. Перехід інформації з підсвідомості у свідомість пов'язаний, передусім, з емоційним підкріпленням, яке впливає на хід асоціативного процесу.

Діяльність надсвідомості не контролюється свідомістю й волею, а виникає за наявності потреби творчо-пізнавального характеру. Ця діяльність завжди орієнтована на задоволення домінуючої потреби і впливає з пізнавального завдання. Для будь-якої концепції художника ключовим моментом його творчості є винайдення ідеального образу, причому "ідеальність" досягається доволі індивідуально кожною особистістю. Метою кожного живописця є вираження особистого почуття прекрасного, чи навіть божественного, в повсякденному просторі людини. Згідно з психологією К. Юнга, архетип особистості "Imago Dei" ("образ Божий") знаходить свій вияв у спонтанному зображенні кола, хреста, квадрата, що означає відтворення космогенезу на рівні підсвідомості. Наприклад, споглядальне ставлення до предмета як єдності макро- і мікрокосмосу було характерним для багатьох авторських навчальних програм, зокрема художника і педагога Михайла Шаронова (Харківський художній інститут, 1922–1957) і тих завдань, що їх ставили перед студентами в майстерні станкового живопису: форма у просторі, малярство в локальному світлі, виявлення форми й простору напруженістю кольору тощо. [7, с. 25]. Переходячи поетапно від першого завдання до останнього, студент розкривав свій внутрішній духовний потенціал, що виявлявся та втілювалася через умовні, часом абстрактні завдання. Творчий і педагогічний метод М. Шаронова можна визначити як інтуїтивізм, що йде від безсвідомості до усвідомленого розуміння ідеального в явній, матеріальній формі буття. Ці та інші програми вищих навчальних закладів хоч і можна вважати авторськими, проте вони не формувалися "з нуля", оскільки в цей період легко можна віднайти тотожний педагогічний досвід як у Західній Європі, так і в ідеологічно, політично, пов'язаних мистецьких ВНЗ Москви й Ленінграда.

Аналізуючи початок 1920-х рр., доходимо висновку, що це був час найбільшого ідейно-теоретичного напруження між головними напрямками мистецької освіти, коли виразно окреслилася проблема формування інституцій із питань теорії художньої освіти. Проте жодна з нових мистецькоосвітніх теорій в Україні не набрала тієї рушійної сили, як, наприклад, маніфест школи Баугауза в Німеччині, що ширився по всій Європі. Цікавим явищем в Україні стали безапеляційні заперечення старого й пафосні спроби творення нових універсальних художніх систем, де майстерність викладача була позначена як рівнем психолого-педагогічним, так і мистецтвом пропагандиста нових соціально-комуністичних ідеологій.

Нову методологію художньої освіти в Україні значною мірою формували: ректор одеського політехнікуму, доктор філології, професор Б. Варнеке (1921), ректор Київського художнього інституту професор І. Врона, український науковець і художник К. Гомолач, М. Бойчук та низка інших.

Будівництво національної педагогічної школи 20-х рр. ХХ ст. ґрунтувалося на підвалинах української культури, а також поєднувалося з новою концепцією Наркомоса – розвитком практицизму і професіоналізму. Ця тенденція добре простежується в методології професора К. Гомолача. Виходячи з потреб масового виробництва й зважаючи на зв'язок освітніх завдань з індустріалізацією, К. Гомолач чітко спрямовує розроблену ним методику до завдань проф.-освіти. Розглядаючи питання суперечностей декоративності й вжитковості, він зазначав, що взаємодія та відсутність глибоких суперечностей між двома визначеними ним типами краси: ужитковою й конструктивною, що, власне програмується самим художником, і є кінцевою метою творення. Розробки науковця, які полягають у поєднанні декоративності й сучасних технологій, у майбутньому будуть взяті за основу в дизайн-проектуванні.

Таким чином, цінність методики К. Гомолача для розуміння тих процесів, що відбулися на початку ХХ ст. в художній освіті, не стільки в багатстві ілюстрованих схем та мистецьких зразків, що мають екстенсивний, речовий зміст, скільки в інтенсивному, понятійному змісті, що розкриває логіку творення залежно від тих чи інших чинників. Педагог-теоретик спонукав до аналізу реального твору в систематичних поняттях, до звернення уваги на дії та ідеї, якими визначається процес творення.

Матеріали наукового пошуку свідчать про те, що сформована перспективна й продуктивна структура художньо-педагогічної освіти на початку ХХ ст. об'єднувала на базі національного мистецтва навчальні курси, вищу художню освіту, професійну творчість та фабричне підприємництво. Завдяки їй досягнення українського мистецтва стали єдиним процесом розвитку традиції в художньому освітньому просторі. Відбувалося остаточне “примирення” рукотворних основ традиційного ремесла і фабричних принципів виробництва, що було надзвичайно актуально в період становлення професійної освіти. Процес виховання майбутніх митців трактувався як принципово нове соціальне явище, що не копіювало методики минулих століть.

Після реформи вищої художньої освіти (1934) було відкинута експериментальне навчання, різні європейські методики – починають формуватися міцні підвалини академічної школи, традиції якої й дотепер лежать у основі педагогічних систем вищих навчальних закладів мистецького спрямування. Були розроблені всесоюзні плани, методики, прийоми та способи навчання для випуску спеціалістів художників-педагогів, застосована чітка структура, логічна організація, методи й засоби всього навчального процесу, єдиного для всіх радянських республік.

Узагальнений досвід показав, що в перші повоєнні десятиліття були здійснені випуски художників, творчість яких помітно зміцнила позиції реалістичної школи, закладені в 30-х рр. ХХ ст. У цьому була заслуга тодішніх керівників малярських майстерень Києва, Харкова та Одеси.

Починаючи з другої половини ХХ ст., поширюються різні наукові видання, які неодноразово висвітлювали передовий досвід, популяризували й узагальнювали різноманітні педагогічні ідеї. У 50-ті рр. ХХ ст. вихо-

дять друком дидактичні праці відомих науковців – Г. Костюка, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, М. Ростовцева та ін. Їхні ідеї щодо забезпечення наступності в навчанні, розвитку здібностей, методики навчання, систематизації вивченого, формування в особистості інтересу до навчання й творчого пошуку, свідомої дисципліни активно використовували в художньо-педагогічних інститутах.

Художньо-педагогічна освіта, починаючи з другої половини ХХ ст., постає перед нами як конкретне поєднання найрізноманітніших зв'язків. За допомогою методу сходження від абстрактного до конкретного було з'ясовано, що у другій половині ХХ ст. відбувалися численні методичні конференції, симпозіуми, науково-методичні наради, які подавали узагальнення передового досвіду навчання (переважно Академії мистецтв СРСР), виховання й управління, на яких визначалися шляхи реалізації інноваційних педагогічних концепцій, теорій та принципово нових завдань, поставлених суспільним життям перед мистецтвом. Навіть у сучасних умовах діяльність викладацького складу мистецьких закладів постійно спрямована на переосмислення навчальних планів та навчальних програм, на створення відповідної науково-методичної бази для організації навчально-виховного процесу [4].

У 50-80-ті рр. ХХ ст. були визначені критерії формування освітньої мережі, закладені принципи матеріально-технічного й кадрового забезпечення та склалася низка чинників, які визначали характерні ознаки тогочасної освіти. Утім, це був складний і суперечливий період: при постійному декларуванні уваги з боку держави художньо-мистецькі навчальні заклади залишалися осторонь освітніх процесів.

З початком “лібералізації” комуністичного режиму в СРСР марксистська методологія зазнала помітної еволюції. З другої половини 50-х рр. ХХ ст. історико-педагогічна наука СРСР частково звільнилася від “квазі-марксистської ідеології” і ввела до свого обігу окремі західноєвропейські дослідження в царині художньо-педагогічної освіти. Щоправда, ставлення до них визначалося “критикою” немарксистських поглядів, намаганням зберегти “чистоту” марксизму, убезпечивши його від “буржуазних” впливів. Загальний ідеологічний контроль з боку правлячої комуністичної партії зберігався, так само як обов'язкові офіційні методологічні засади в педагогічній освіті й науковій роботі [3, с. 191].

На початку 60-х рр. ХХ ст. методологічні проблеми з педагогіки обговорювали на кількох всесоюзних нарадах і конференціях, де йшлося про потребу “оновлення” застарілого методологічного апарату при збереженні панівних засад марксизму-ленінізму.

Протягом 50–80-х рр. ХХ століття розвиток вищої художньо-педагогічної освіти визначався освітньою політикою КПРС і підпорядковувався завданням соціально-економічного розвитку держави. Неодноразові реформування системи освіти проводилися в прискореному темпі, без оприлюднення й попереднього обговорення, до того ж значно раніше, ніж відбувалося їхнє теоретичне осмислення й наукове обґрунтування. Генезис вищої школи в зазначений період був суперечливим і характеризувався як

значними прогресивними змінами, так і посиленням негативних тенденцій. До прогресивних змін можна віднести поліпшення матеріально-технічної бази; підвищення кваліфікаційного рівня викладачів; удосконалення змісту освіти та навчально-методичної літератури тощо.

Починаючи із середини ХХ ст., вітчизняна педагогіка, у тому числі й художня освіта, функціонували під впливом ідеологічних чинників, які зумовлювали формування єдиної наукової та освітньої парадигми й пропагували перевагу соціалістичної системи освіти. Практично до кінця 80-х рр. була відсутня національно-культурна орієнтація освітянського процесу, перед працівниками вищих навчальних закладів, передусім, стояла проблема поєднання досвіду, історичних традицій освіти з партійною та ідейною спрямованістю.

Сукупність виявлених фактів дає змогу зробити висновок, що здобуття Україною незалежності зумовило активний процес відродження національних культурних традицій, перебудови вищої освіти. Тому 90-ті рр. ХХ ст. позначені помітним зростанням уваги науковців і педагогів-практиків до проблеми змісту художньо-педагогічної освіти та її історичного розвитку.

Поступове входження України до культурно-освітнього простору європейської та світової спільноти поставило перед вітчизняною педагогічною наукою важливі завдання, одним із яких є підвищення рівня професійної компетентності й мистецько-творчої майстерності майбутніх фахівців різних художніх спеціальностей. Важливим у цьому процесі є визначення мистецько-педагогічних пріоритетів у національній зорієнтованості художньої освіти в Україні як невід'ємної складової світової культури. Навчання й духовне формування високопрофесійних майстрів – від набуття професійної грамоти до психології творчості – це запорука участі України в європейському і світовому мистецькому процесі [6, с.73].

**Висновки.** Детальне відтворення історії розвитку художньо-педагогічної освіти в Україні у ХХ ст. потрібне заради осмислення її становища в умовах сьогодення, а також заради об'єктивного передбачення її еволюції в майбутньому. Тому проведений нами аналітичний розгляд історичних стадій еволюції художньо-педагогічної освіти був спрямований у прийдешнє.

Процес розвитку й утвердження художньо-педагогічної освіти в Україні протягом ХХ ст. був складний і неоднозначний. Він являв собою базовий, міждисциплінарний і багатофункціональний феномен, тож його розглядали як системне соціально-педагогічне явище, що має упорядковане цілісне утворення. Вивчення проблеми розвитку художньо-педагогічної освіти дає змогу адекватно відтворити єдність і внутрішній зв'язок між історичними структурами художньої освіти й розвитком педагогіки в Україні протягом ХХ ст., обґрунтувати теоретичні та практичні засади художньо-освітніх ідей у вищій школі і, відповідно, удосконалити підготовку молоді до майбутньої діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 41 с.

2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер : пер. с англ. ; под общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. – Москва : Прогресс, 1987. – 336 с.
3. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності / Леонід Зашкільняк – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 1999. – 227 с.
4. Ковальчук О. Українська академія мистецтва: до 85-ої річниці заснування / О. Ковальчук // Образотворче мистецтво. – 2003. – № 1. – С. 4–6.
5. Левчук Л. Т. Психологія: Історія, теорія, мистецька практика : навч. посіб. / Л. Левчук. – Київ : Либідь, 2002. – 255 с.
6. Образотворче мистецтво: енцикл. ілюстр. словник-довідник / [упор. А. Пасічний]. – Київ : Факт, 2007. – 678 с.
7. Томах С. За пролетарські мистецькі кадри / С. Томах, Є. Холостенко. – Харків : Рух, 1932. – 92 с.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2014.

### **Панек Т. В. Теоретический анализ методологических позиций в процессе развития высшего художественно-педагогического образования в XX веке**

*В статье анализируются теоретико-методологические аспекты развития художественно-педагогического образования в Украине в XX в. на фоне разных социальных, политических, исторических событий, которые характеризуют его появление и сегодняшнее состояние, а также раскрываются новые направления в последующем развитии. Доказывается, что эффективность изучения развития художественно-педагогического образования как системы зависит от соблюдения многих компонентов. В первую очередь, художественно-педагогическое образование должно выполнять социальный заказ общества, который касается подготовки квалифицированных специалистов и направлен на развитие национальной культуры как составной части и важного компонента образования.*

**Ключевые слова:** методология, высшее художественно-педагогическое образование, история педагогики.

### **Panyok T. Theoretical Analyses of Methodological Aspects in the Development of the Higher art-Pedagogical Education During the XX Century**

*This paper examines the theoretical and methodological aspects of art-pedagogical education in Ukraine during the twentieth century against the background of social, political and historical events, that characterize its appearance and its impact on the present condition and reveal the direction of its further development. In the article proved that the effectiveness of studying the art-pedagogical education as a system, depends on the observance to a plenty of components. First of all art-pedagogical education should fulfill the social order for training the qualified specialists for all branches of industrial and national-economical systems, that aimed to the development of human culture as an important component of education.*

*In the beginning of the twentieth century art-pedagogical education acquire a concentrate expression of the results of art processes perception. For example, our study found that art-pedagogical education has undergone by the radical changes over the 20 years (from the mid 30's and on the verge of 50-60 years). In general, the necessity of changes in art-pedagogical processes occurred when the number of critical facts began accumulate and contradict to existing educational model. Scientifically-pedagogical association gradually bringing forward essentially new system of explanation. That was an obligatory condition for the appearance of a new paradigm, so as it wasn't some king of idea's accumulation, but an entirety educational concept, that can support the development of a social and educational thought at a historical segment.*

**Key words:** methodology, the highest art-pedagogical education, history of pedagogy.

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті подано аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження. Обґрунтовано його актуальність. Виявлено, існуючі в межах проблеми суперечності. Сформульовано концепцію дослідження, що має три взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації провідної ідеї. Визначено методологічні основи дослідження на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях методології. Окреслено хронологічні та територіальні межі дослідження.*

**Ключові слова:** індивідуальний підхід у навчанні, індивідуалізація навчання, друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст., студенти природничих спеціальностей, вищі педагогічні навчальні заклади України.

Актуальними проблемами сьогодення є інтеграція української держави в європейське й світове співтовариство та необхідність підняття нашої країни на новий соціальний і економічний рівень. Позитивні перетворення в країні здатні зробити кваліфіковані, творчі люди, що прагнуть до максимальної реалізації власних можливостей. Таких спеціалістів необхідно готувати, передусім, у педагогічному університеті. Найкращим чином професійно підготовлений учитель – надійне майбутнє у держави. Творчий потенціал, активна життєва позиція, яскрава індивідуальність кожного вчителя впливають на нове покоління, формуючи можливості всього народу. Тому пріоритети сучасної вищої педагогічної освіти лежать у площині забезпечення оптимальних умов для формування професіоналізму майбутніх педагогів, збереження та розвитку їхнього індивідуального потенціалу, надання можливостей для творчої самореалізації, що вимагає здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Сучасні науковці досліджують проблему індивідуалізації навчання фізіологічних, філософських та психологічних аспектах. У науково-педагогічній літературі (С. Гончаренко, В. Володько, А. Кірсанов, І. Унт та ін.) подано аналіз основних етапів розвитку проблеми індивідуального підходу до учнів у навчанні, а також є дисертаційні роботи історико-педагогічного спрямування Т. Вожегової, Л. Дубровської, О. Наливайко, Т. Плахтійенко, В. Фоміна та інших науковців, присвячені розвитку принципу індивідуального підходу в різні часи.

**Метою статті** є обґрунтування актуальності, формулювання концепції дослідження, визначення його методологічних основ та хронологічних і територіальних меж.

Особливий науковий інтерес у контексті нашого дослідження викликає період другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., для якого характерні: прискорення темпів розвитку суспільства, перехід його до постіндустріального, інформаційного суспільства; науково-технічний прогрес; реформаторські процеси й перетворення в освітній галузі, визначення стратегічного



курсу політики в освіті на комп'ютеризацію та інформатизацію; інтенсивний розвиток педагогічної теорії й практики організації навчання зокрема у вищих педагогічних навчальних закладах.

Індивідуалізацію в контексті дослідження розуміємо як урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей тих, хто навчається, у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються (І. Унт).

Питання вивчення та врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей тих, хто навчається, має глибоке коріння. Певний внесок у дослідження вказаної проблеми зробили представники педагогічної думки різних часів і країн: Платон, Аристотель, Квінтіліан, Вітторіно да Фельтре, Гуаріно Гуаріні, Франсуа Рабле, Мішель Монтей, Томаса Мор, Томмазо Кампанелла, Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервег, М. Ломоносов, Г. Сковорода, Ф. Янкович, О. Радіщев, І. Бецький, М. Новіков, Є. Гугель, В. Одоєвський, В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбова, М. Чернишевський, Л. Толстой, К. Ушинський, М. Бунаков, Б. Грінченко, О. Духнович, П. Каптерев, С. Миропольський, О. Острогорський, М. Пирогов, С. Рачинський, П. Редкін, С. Русова, Д. Пісарев, А. Луначарський, Н. Крупська, П. Блонський, С. Шацький, П. Юркевич, Г. Врецьон, М. Левицький та ін.

Про актуальність проблеми індивідуалізації навчання у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. свідчить присвячена їй значна кількість наукових праць, в яких індивідуальний підхід розглядали: як умову підвищення ефективності навчання (В. Гладких, М. Сонін та інші), формування пізнавального інтересу (Н. Морозова, Г. Щукіна та ін.); як засіб розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів (Л. Арістова, Д. Вількєєв, А. Кірсанов, І. Огородников, Н. Половникова, Н. Промотова, Є. Рабунський, І. Унт, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); в умовах проблемно-пошукової діяльності (В. Барабаш, Д. Вількєєв, М. Данилов, М. Махмутов та інші); як засіб ліквідації неуспішності та покращення дисципліни (Ю. Бабанський, А. Бударний, Л. Кузнецова, А. Липкіна, В. Лубовський, Н. Менчинська, Н. Мурачковський, С. Рівес, А. Славіна, В. Цетлін та інші); при роботі з обдарованими дітьми (Б. Ананьєв, Ю. Гільбух, Є. Голубева, Н. Левітов, Н. Лейтес, В. Мясіщев, Б. Теплов, В. Чудновський, В. Юркевич та інші); як засіб розвитку специфічних здібностей (В. Крутецький, Н. Левітов, Б. Теплов та ін.), розумового розвитку (І. Закірова та ін.); при організації самостійної роботи учнів (Л. Арістова, Б. Єсіпов, В. Буряк, З. Вологодська, А. Линда, Є. Рабунський, Л. Жарова, А. Усова, І. Унт та ін.); при формуванні індивідуального стилю діяльності (В. Мерлін, Є. Клімов, Ю. Самарін та ін.), застосуванні фронтальної, групової та індивідуальної форми навчальної роботи (А. Бударний, В. Загвязінський, А. Ільїн, Л. Книш, Х. Лійтметс, Т. Ніколаєва, Є. Рабунський, М. Тесемниціна, І. Чередов та інші); у процесі програмованого навчання (Г. Данілочкіна, В. Іванов, Г. Кондраченко, Ю. Кулюткін, Г. Розенберг, Г. Сухобська, І. Чуріков та ін.); при організації особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, В. Кремень, В. Мадзігон, І. Якиманська та ін.); під час упровадження в навчальний процес інфор-

маційних технологій (В. Андронов, Г. Балл, О. Братанич, В. Володько, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Глушков, В. Дерюга, А. Довгялло, Н. Завізна, І. Калошін, П. Лосюк, Є. Машбиць, Г. Селевко, Д. Тауман та ін.).

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують нові для другої половини ХХ ст. концепції, що слугують теоретичним фундаментом здійснення індивідуалізації навчання: концепція розвиваючого навчання (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін); концепція поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізїна, Л. Фрїдман); концепція активізації навчання (М. Данїлов, Б.Єсіпов, В. Лозова, М. Скаткін, І. Огородніков, М. Махмутов); концепція оптимізації навчання (Ю. Бабанський); концепція інформатизації освіти (Л. Білоусова, В. Биков, Я. Вовк, Б. Гершунський, А. Єршов, М. Жалдак, Б. Жебровський, М. Левшин, Т. Ломаковська, Є. Машбиць, В. Монахов, С. Пайперт, С. Раков, І. Роберт, О. Тихомиров, Т. Тихонова та ін.).

Теоретичному переосмисленню й розширенню поняття індивідуального підходу сприяли пошуки педагогів-новаторів (І. Волков, В. Дьяченко, Є.Льїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, Є. Ямбург та ін.), а також викладачів вищих навчальних закладів, що висвітлювали цікаві способи здійснення індивідуалізації навчання студентів вищих навчальних закладів на сторінках педагогічних періодичних видань (В. Воронін, Н. Зверєва, П.Лішев, А. Кузнецов, М. Нікандров, В. Рижкова, С. Стефанюк, А. Шляхметова та ін.).

Тобто педагогічна думка другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. дає багатий матеріал для теоретичного узагальнення проблеми індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України засобами інформаційних технологій у світі вимог до сучасної вищої школи.

Утім, на сьогодні відсутнє цілісне історико-педагогічне дослідження, в якому в обраних хронологічних межах (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) комплексно та системно проаналізовано теорію й практику індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів засобами інформаційних технологій.

Актуальність дослідження окреслених питань посилюють виявлені суперечності:

- між необхідністю персоналізації освітнього процесу, що зумовлена індивідуальним характером засвоєння знань, та переважно колективним способом організації процесу навчання, зокрема, у вищій школі;
- між дедалі вищими вимогами до професійного рівня сучасного вчителя та ситуативним урахуванням палітри потенційних можливостей майбутніх педагогів у реальній практиці вищої педагогічної школи;
- між наявним ступенем теоретичного обґрунтування та накопиченим досвідом індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах досліджуваного періоду й недостатнім його творчим використанням у сучасних умовах;
- між потребою використання історико-педагогічних надбань, які розкривають теоретичні засади й досвід здійснення індивідуалізації навчання на різних етапах розвитку вітчизняної вищої школи, що не втрача-

ли своєї наукової й практичної значущості в сучасних умовах, і відсутності неупередженого їх вивчення та узагальнення з метою критичного оцінювання й застосування в сучасних умовах.

Концепція дослідження ґрунтується на системно-хронологічному підході до розгляду проблеми індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. як важливого, складного, комплексного та неперервного процесу, що визначається низкою чинників: загальними тенденціями соціально-економічного й суспільно-політичного розвитку держави, досягненнями науково-технічного прогресу, що визначали параметри політики в галузі освіти; рівнем теоретичних надбань психолого-педагогічної науки в контексті досліджуваної проблеми; ступенем їх використання в практиці вищої педагогічної школи для підготовки фахівців протягом обраного періоду.

В основу дослідження покладено обґрунтовану нами періодизацію еволюції теорії та практики індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів в Україні другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., яка дає змогу досягти динамічності й повноти розкриття проблеми.

Цілісне розгортання проблеми в логічній послідовності дає змістовну та прогностичну інформацію для обґрунтування провідних напрямів творчого використання набутого досвіду на сучасному етапі реформування вищої школи в Україні.

Концепція дослідження має три взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації провідної ідеї:

– методологічний концепт включає різноманітні фундаментальні філософські теорії, передусім екзистенціалізм, прагматизм, персоналізм, філософську антропологію, а також відображає закони діалектики та взаємодію основних наукових підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до обґрунтування етапів, теоретичних засад і досвіду індивідуалізації навчання вітчизняних студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних закладів протягом другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.;

– теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, дефініцій, що забезпечує реконструкцію досліджуваного історико-педагогічного феномена з позиції історичної ретроспекції та характеризується ідентифікацією історико-педагогічних і наукових джерел, відходом від апріорно крайніх позицій в оцінці історичних подій, явищ, процесів;

– технологічний концепт передбачає творче використання знахідок теорії й практики індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. в сучасних умовах, зокрема у викладанні курсів “Загальна педагогіка”, “Педагогіка вищої школи”, “Історія педагогіки” тощо, написанні підручників і навчальних посібників, проведенні лекційно-практичних занять та викладанні спецкурсів.

Методологічні основи дослідження:

1) на філософському рівні методології: положення теорії пізнання про єдність процесівлогічного та історичного, загального й особливого, необхідності та випадковості; принцип детермінізму (причинозумовленість, взаємозв'язок і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності), принцип розвитку (постійний рух, зміна, розвиток явищ дійсності); принципи науковості, об'єктивності, єдності теорії й практики, історизму, діяльності, цілепокладання, інтегративності, полікультурності, що забезпечують об'єктивне вивчення предметів і явищ існуючої дійсності; положення наукових праць з філософії про особистість, обумовленість її поведінки зовнішніми обставинами й природною організацією, про визначення людиною цінності знань, сенсу предметів і явищ їх важливістю конкретно для себе; ідея виховання в навчальному процесі індивідуального досвіду людини; ідея цілісності людини (Т. Базилевич, М. Бердяєв, Е. Брейзах, С. Гессен, Дж. Дьюї, В. Зеньковський, А. Камю, І. Кант, В. Розанов, К. Ушинський, М. Хайдеггер, Л. Шелестов, Г. Челпанов, К. Ясперс та ін.);

2) на загальнонауковому рівні методології:

– гуманістичний підхід – дає змогу розглянути організацію вищої педагогічної освіти як підтримку індивідуальності, самотності людини, з позиції сприяння розвитку її позитивних суб'єктивних якостей;

– системний підхід – дає можливість досліджувати індивідуалізацію навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів як складну й багаторівневу систему, тобто взаємопов'язані, елементи, що взаємодіють між собою й утворюють певну цілісність;

– особистісно-діяльнісний підхід – вимагає необхідність особистісно орієнтованої організації навчального процесу, що забезпечується урахуванням індивідуальності людини, її унікальності, особистого досвіду, професійної складової в змісті навчальної діяльності, активністю особистості в пізнанні;

– ресурсний підхід – дає змогу розглянути організацію індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України досліджуваного періоду як зовнішні ресурси, що сприяють виявленню та розвитку внутрішніх, тобто індивідуальних ресурсів, забезпеченню індивідуальної траєкторії розвитку, реалізації потенційних можливостей особистості;

– аксіологічний підхід – зумовлює необхідність формування та виховання в процесі індивідуалізації навчання ціннісно-сміслової сфери особистості студента вищого педагогічного навчального закладу;

– акмеологічний підхід – дає можливість розглянути студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України досліджуваного періоду як суб'єктів життєдіяльності, в основі якої є потреба в нових досягненнях, прагнення до успіху, досконалості, віра в свої можливості;

– синергетичний підхід – створює підґрунтя для розкриття досліджуваної проблеми в постійному розвитку відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку суспільства;

– історіографічний підхід – допомагає відтворити реальну картину здійснення індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України в конкретних умовах певних етапів досліджуваного періоду;

– культурологічний підхід – дає змогу сприймати систему вищої педагогічної освіти в контексті розвитку людської культури як важливий її компонент;

– цивілізаційний підхід – уможливорює розгляд об'єкта в складі сучасних цивілізацій (європейської, української, російської);

– феноменологічний підхід – передбачає відмову від будь-якої ідеалізації, догматизму, упередженості, тобто неможливість заангажованого навіть власною свідомістю опису історичної дійсності;

3) на конкретно-науковому рівні методології:

– ідеї формування нової філософії освіти (А. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Зязюн, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, В. Огнев'юк, І. Прокопенко, Н. Скотна, В. Скотний та інші);

– положення та висновки щодо сучасних реформаційних процесів у галузі вищої освіти (В. Андрущенко, Б. Бокуть, Я. Болюбаш, В. Бондар, І. Бех, Н. Бібік, Д. Дзвінчук, В. Кремень, В. Огнев'юк, О. Савченко, А. Сбруєва, Є. Сулімата ін.);

– дослідження з історії України та історії становлення й розвитку вищої освіти в Україні (А. Алексюк, В. Балух, В. Білоцерківський, А. Бойко, Л. Ваховський, В. Вихрущ, Л. Вовк, О. Глузман, М. Грушевський, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, С. Золотухіна, Б. Євтух, В. Курило, І. Курляк, В. Луговий, О. Любар, В. Майборода, О. Микитюк, Н. Побірченко, О. Попова, О. Рафальський, І. Решетова, О. Сухомлинська, В. Смаль, Н. Терентєва, М. Чепільта інші);

– положення психологічної теорії розвитку особистості (К. Альбуханова-Славська, А. Бандура, Л. Божович, Л. Вигодський, Д. Ельконін, М. Каган, Г. Костю, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Н. Яковлєва та ін.);

– положення про принципи, методи, форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Бібік, Я. Болюбаш, В. Буряк, В. Волкова, І. Волков, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, С. Зиньов'єв, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Лозова, О. Молібог, Н. Нічкало, П. Підкасистий, М. Пістрак, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Скаткін, С. Скидан, Г. Терещук, Г. Троцько, М. Фіцула та ін.);

– дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, А. Бойко, В. Бондар, І. Бужина, Ф. Гоноболін, В. Гриньова, Н. Гузій, П. Гусак, В. Євдокимов, С. Єлканов, І. Зязюн, М. Кларін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, А. Маркова, О. Мороз, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Г. Троцько, В. Шахов, О. Щербаков, В. Шпак, В. Яковлєва, Т. Яценкота ін.);

– дослідження, що містять аналіз освітніх технологій (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Безпалько, Н. Бібік, Т. Дмитренко, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, Т. Ільїна, А. Кіктенко, О. Любарська, В. Монахов, О. Падалка, О. Пехота, Є. Полат, І. Прокопенко, Г. Сазоненко, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.);  
– концепцію індивідуалізації навчання (О. Бугайов, М. Бурда, В. Володько, С. Гончаренко, Д. Дейкун, В. Дивак, А. Кірсанов, Г. Литвиненко, І. Огородніков, Є. Рабунський, О. Савченко, В. Фірсов, І. Унт та інші).

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ ст. – початок ХХІ ст. – період інтенсивного розвитку вітчизняної дидактики вищої школи, що характеризується активізацією уваги науковців до теорії та практики індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. За нижню межу взято 50-ті рр. ХХ ст., коли: відбувалося післявоєнне відродження економіки й науки, що позначилося на реформуванні системи освіти; індивідуальний підхід в навчанні поставлено в центр уваги науковців. За верхню межу – початок 2000-х рр. ХХІ ст., який характеризується: політико-економічними змінами в суспільстві в межах розбудови незалежної української держави; реформуванням системи вищої освіти на основі національно-демократичних та особисто орієнтованих цінностей; стрімким розвитком педагогічної науки та комп'ютерної техніки; активізацією наукової розробки проблеми індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема засобами інформаційних технологій.

Щодо територіальних меж дослідження, то теорію та практику індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів розглядаємо, починаючи з другої половини ХХ ст. в Україні. У зв'язку із цим ураховуємо, що спочатку досліджувану нами проблему певний час українські науковці розглядали в контексті сприяння цього питання науковцями Радянського Союзу, до складу якого входила Українська Радянська Соціалістична Республіка, та під впливом радянських урядових документів.

**Висновки.** Проведений аналіз свідчить про актуальність та доцільність обраної нами теми. Перспективу дослідження вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні теорії і практики індивідуалізації навчання студентів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ століття – початку ХХІ ст.

#### **Список використаної літератури**

1. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк : ВДУ, 1999. – 276 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
3. Нові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Апостроф, 2012. – 348 с.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 192 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

**Писоцкая М. Е. Индивидуализация обучения студентов: историко-педагогический аспект**

*В статье представлен анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Обоснована его актуальность. Выявлены существующие в рамках проблемы противоречия. Сформулирована концепция исследования, которая имеет три взаимосвязанные концепты, способствующие реализации ведущей идеи. Определены методологические основы исследования на философском, общенаучном, конкретно-научном уровнях методологии. Обозначены хронологические и территориальные границы исследования.*

**Ключевые слова:** индивидуальный подход в обучении, индивидуализация обучения, вторая половина XX в. – начало XXI в., студенты естественных специальностей, высшие педагогические учебные заведения Украины.

**Pisotska M. Customization Student Learning: Historical and Pedagogical Aspect**

*The article analyzes the philosophical, psychological and pedagogical literature on the problem of study. Its relevance is justified. The contradictions existing with in the problem are identified.*

*The concept is based on the study of system-chronological approach to the consideration of the studied problem as an important, difficult, complex, integrated, continuous process, which is determined by a number factors: general trends of social-economic and public-political development of the state, the achievements of scientific-technological progress which determined the parameters of educational policy; the level of theoretical achievements of psychological-pedagogical science in the context of the studied problem; the degree of their usage in the practice of higher pedagogical school for preparing specialists during these lected period.*

*There search is based on the justified by us periodization of the evolution of theory and practice of individualization of teaching students of natural science specialities in higher educational institutions in Ukraine during the second half of the 20th century – the beginning of the 21st century. This gave the opportunity to achieve dynamic, logical consistency and completeness in the problem disclosure, as wellas to justify the directions of creative use of the experience gained at the present stage of reforming Higher School of Ukraine.*

*The concept of the study, has three interrelated concepts: the methodological concept, which includes various fundamental philosophical theories, reflecting the laws of the dialectics and interaction of basic scientific approaches of general scientific and specific scientific methodology on the problem of the study; the theoretical concept, defining the system of ideas, source categories, providing reconstruction of the studied historical and pedagogical phenom on from the perspective of historical retrospection; the technological concept, involving creative use of the finding sin the theory and practice of individualization of teaching students of natural science specialities of higher educational in stitutions Ukraine in the second half of the 20th century – the beginning of the 21st century in present-time conditions. The article outlines the chronological and territorial boundaries of the study.*

**Key words:** individual approach to learning, individualization of teaching, during the second half of the 20th century – the beginning of the 21st century, students of natural science specialities of higher educational institutions of Ukraine.

## РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПРЕСИ У ВІДОБРАЖЕННІ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

*У статті проаналізовано роль і значення преси у відображенні передового педагогічного досвіду в досліджуваній період, обґрунтовано етапи відображення педагогічного досвіду в педагогічній пресі у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.*

**Ключові слова:** педагогічний досвід, педагогічна преса, журналістика.

Наукове вирішення сучасних освітніх проблем неможливе без знання того, як розвивалася теорія і практика вітчизняної освіти і школи в минулому, без творчого осмислення й переосмислення набутого вітчизняного й зарубіжного досвіду.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що друга половина ХІХ – початок ХХ ст. – період бурхливого розвитку вітчизняної і зарубіжної педагогічної теорії і практики. Особливу роль у відображенні прогресивних освітянських досягнень вітчизняної і зарубіжної теорії і практики, у розв'язанні широкого спектру шкільних завдань відігравала в досліджуваній час періодична педагогічна преса за рахунок можливості швидкого реагування на освітянські проблеми. Але відображення педагогічного досвіду в тогочасній педагогічній пресі опрацьовано й узагальнено лише частково.

Близькими до нашої теми є дослідження розвитку педагогічної думки в періодичній пресі України І. Зайченко, С. Лаби, П. Лісового, В. Савинець та ін.; питання відображення передового педагогічного досвіду засобами масової комунікації у другій половині ХХ ст. розглянуто у дослідженні Г. Ткач.

Значну допомогу у вивченні й осмисленні предмету дослідження надали дисертаційні праці українських і російських дослідників, а саме: М. Азарної “Педагогічна преса в Росії в другій половині ХІХ століття: генеза, предметно-тематичні і структурно-функціональні особливості”, Н. Бондаренко “Традиції вітчизняної педагогічної журналістики та їх роль у розвитку російської освіти: на прикладі журналу “Учитель” – 1861–1918 р.”, І. Дубінець “Педагогічна просвіта батьків у вітчизняній періодичній пресі другої половини ХІХ ст.”, В. Лубашова “Новаторська діяльність журналу “Педагогічний збірник” щодо формування суспільно-педагогічної свідомості і розвитку навчально-методичної справи в Росії другої половини ХІХ – початку ХХ ст.”, І. Мельник “Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами західноукраїнських видань другої половини ХІХ – початку ХХ століть)”.

Утім, вивчення стану розробки цієї наукової проблеми свідчить, що незважаючи на значну кількість наукових праць з історії вітчизняної педа-



гогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ ст., відсутнє окреме цілісне дослідження, присвячене питанню відображення педагогічного досвіду у вітчизняній педагогічній пресі у зазначений історичний період.

**Мета статті** – розкрити роль педагогічної преси у відображенні передового педагогічного досвіду в досліджуваній період; обґрунтувати етапи відображення педагогічною періодичною пресою теорії і практики передового педагогічного досвіду в досліджуваній період.

Педагогічна журналістика як педагогічний феномен має багатий функціональний зміст: історико-прогностичний характер друкованих матеріалів, розкриває діалектичне співвідношення традиційної і інноваційної діяльності, консервативної і новаторської; вона реалізує дослідницький підхід до аналізу освітньої практики; актуалізація змісту педагогічної культури як цивілізаційної складової; сприяння підйому суспільного авторитету педагога; виконання інтегративної та інверсійної функцій [1].

Головним педагогічним фактором журналістики є спрямованість на розвиток вітчизняної освіти. Висвітлюючи та обговорюючи проблеми системи освіти, автори статей – педагоги, політичні й культурні діячі виступають у ролі своєрідних громадських експертів, формують певне ставлення читачів до визначених проблем. У цьому реалізується ціннісно-орієнтаційна функція педагогічної журналістики, спрямована на втілення в життя демократичних поглядів на підготовку педагогів та систему вітчизняної освіти в цілому [1].

Педагогічна журналістика висвітлювала найважливіші проблеми, які хвилювали вітчизняну громадськість. Так, у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. педагогічна преса відображала протистояння поглядів адептів західного і слов'янофільського напрямів на шляху розвитку вітчизняної школи: чи варто проводити шкільну реформу за західним зразком чи важливіше розвивати національні педагогічні ідеї та національну систему освіти.

Л. Пузирьова зазначає, що педагогічній журналістиці належить виключна роль у культурному розвитку: вони відрізняються оперативністю розповсюдження інформації, направленістю на вибіркове, аналітичне відображення актуальних для цього моменту подій, вони першими підхоплюють нову педагогічну думку, розповсюджують, популяризують її, сприяють зростанню і розвитку інтересу суспільства до педагогічних питань, формують педагогічний світогляд у вчителів. Педагогічна журналістика є важливим ланцюгом між вчителями в науковцями-педагогами, відображає положення, проблеми й потреби школи, дає змогу організувати їх обговорення, сприяє проведенню діалогу між учителями й ученими-педагогами. Завдяки зазначеним особливостям педагогічна журналістика має можливість значною мірою сприяти розвитку освіти, інституалізації передового педагогічного досвіду [2].

Феномен педагогічної журналістики як виду журналістики і як педагогічного явища, її виключність полягає в тому, що саме вона об'єднує в собі дві найважливіші для процесу розвитку освіти складові:

– по-перше, на її шпальтах здійснюється теоретичне осмислення проблем педагогіки, накопиченого педагогічного досвіду, спадщини теоретиків педагогіки, пошук вирішення принципових проблем освіти;

– по-друге, вона забезпечує максимально можливу участь в обговоренні теоретичних і практичних проблем школи учителів-практиків [2].

Педагогічна журналістика як педагогічний феномен була предметом дослідження у галузі генези та структурно-функціональних особливостей педагогічної преси в системі освіти М. Азарної, Г. Баліцького, А. Бережного, Т. Гуйван, А. Єлеонської, Б. Єсіна, Н. Кіріллової, Г. Кондратьєвої, Ю. Новошконова, О. Образцової, Є. Царьової.

Відомі дослідження щодо проблем виховного та морального потенціалу педагогічної журналістики І. Бабурової, Н. Віноградової, Л. Бересневої, Є. Камишевої, М. Захарченка, О. Фьодорової.

На сьогодні в напрямі вивчення педагогічної преси виконана низка історико-педагогічних досліджень. Відзначимо змістовний розділ Р. Доватор “Суспільно-педагогічні організації і педагогічна журналістика” у колективній монографії “Нариси історії школи і педагогічної думки народів СРСР. Кінець XIX – початок XX ст.”. У ній подано огляд найбільш впливових періодичних педагогічних видань дореволюційної Росії, що відображають державну освітню політику та соціально-педагогічні позиції суспільно-педагогічного руху, показана ідеологічна трансформація деяких із них як наслідок революційних подій 1905–1907 рр. [3].

Продовжуючи дослідження попередників, О. Камишева зазначає, що предмет та зміст знаходять втілення в таких функціях педагогічної преси:

– інформаційна функція озброює майбутнього учителя відповідно до його вітагенного досвіду широким спектром важливої інформації про учительську працю;

– мотиваційна функція полягає в тому, що зміст матеріалів педагогічної преси пробуджує в учителя потребу розширити, поглибити свої знання про учительську працю;

– орієнтаційна функція дає змогу використовувати знання, подані в публікаціях, як керівництво до дії в професійній діяльності, як орієнтир на професійний ідеал особистості учителя та його діяльності та уподобань;

– організаційна функція пов’язана з організацією мисленнєвої діяльності учителя через пізнання наданої в матеріалах педагогічної інформації;

– виховна функція полягає у долученні до цінностей учительської праці шляхом глибокого вивчення матеріалів педагогічної публіцистики;

– практична функція напрацьовує уміння та навички використання знань педагогічних публікацій у практичній діяльності, сприяє розвитку творчого мислення педагога при вирішенні педагогічних задач та ситуацій;

– самоосвітня функція розвиває зацікавленість і позитивну мотивацію педагога до набуття знань [4].

Тобто, можна констатувати, що педагогічна преса слугує професійному розвитку педагогічної спільноти та долученню її до кращого педагогічного досвіду.

Виникнення та розвиток педагогічної преси чітко пов'язані із суспільно-економічними змінами в житті країни.

Як зазначає М. Гончаров, реформи 60-х рр. XIX ст. у різних галузях суспільного життя, пов'язані зі скасуванням кріпацтва, викликали великий суспільний рух і у справі народної освіти. Питання нового виховання стали ареною боротьби різних суспільних груп та гаряче обговорювалися в загальній пресі й на різних нарадах. Саме в цей час і виникає педагогічна преса як відгук на запити суспільної думки та як найважливіший фактор розвитку народної освіти та педагогічної науки [5].

Період другої половини XIX ст. – початку XX ст. дає унікальний політико-освітній досвід взаємодії держави й суспільства. Важливим фактором такої взаємодії визначається також і відображення її у мережі педагогічних видань цього періоду [5].

Важливо зазначити, що в зазначений історичний період розвиток педагогічного досвіду та відповідно до його відображення в педагогічній пресі відбувався нерівномірно, що є передумовою виокремлення специфічних етапів висвітлення педагогічного досвіду в педагогічній пресі.

З урахуванням особливостей соціально-економічного, освітньо-культурного розвитку країни, чинників реформування системи освіти, розвитку науково-педагогічної думки, практичної діяльності педагогів і наявності розгалуженої мережі педагогічної преси, нами обґрунтовано етапи висвітлення педагогічного досвіду в педагогічній пресі.

I етап – 1850-60-ті рр. етап стрімкого набуття нового педагогічного досвіду та широкого його висвітлення у нових педагогічних виданнях.

Кінець 1850-х – 1860-ті рр. часто називають золотим часом вітчизняної педагогічної журналістики, часом її підйому, коли вона стала “найважливішим фактором розвитку народної освіти і педагогічної науки в Росії” [6], вперше вона стала необхідною і вперше отримала можливість впливу на розвиток вітчизняної освіти.

Роль і значення преси у відображенні передового педагогічного досвіду були та лишаються надзвичайно важливими. Надалі ми будемо вважати, що педагогічний досвід знаходив відображення насамперед саме в педагогічній пресі, яка набула широкого розповсюдження в досліджуваній період часу – друга половина XIX – початок XX ст., оскільки саме педагогічна преса відрізнялася швидким реагуванням на соціальні й педагогічні зміни в системі освіти та була одним з небагатьох доступних джерел донесення такої інформації.

Актуальність вивчення впливу преси на різні сфери життя суспільства, як зауважує О. Царьова, зростає в періоди загострення всіх соціально-економічних суперечностей, яким і був час середини XIX – початку XX ст. [7]. Саме в цей час педагогічна преса досягла значного розвитку. Г. Кондратьєва наводить кількість педагогічних тогочасних журналів (див. табл.) [8].

Таблиця

**Кількість педагогічних журналів у другій половині XIX ст.**

Журнали	Роки				
	1851–1860	1861–1870	1871–1880	1881–1890	1891–1900
Офіційно-громадські	2	17	19	19	25
Приватні	4	13	15	21	24
Разом:	6	30	34	40	49

З 1860-х рр. спостерігається розквіт вітчизняної педагогіки, пов'язаний з такими видатними педагогами, як К. Ушинський, М. Вессель, М. Корф, С. Міропольський та ін., розвивається громадсько-педагогічний рух. У 1867 р. в Олександрівському повіті Катеринославської губернії відбувся один з перших учительських з'їздів під керівництвом М. Корфа. У 1869 р. у Санкт-Петербурзі створюється перше педагогічне товариство, яке поклало початок розповсюдженню таких товариств по всій Росії.

У 1860-ті рр. саме на сторінках педагогічних видань стало можливим обговорення важливих питань школи і участь у ньому учителів-практиків. Журнали кінця 1860-х рр. висвітлювали актуальні педагогічні питання, які хвилювали громадськість (здійснення шкільної реформи, введення обов'язкового навчання, жіночої освіти, діяльність народної школи, вплив на школу німецької педагогіки та ін.), організувати широке обговорення цих питань можливо було лише на сторінках педагогічних журналів. Це й хотіли втілити в життя К. Ушинський, О. Чуміков та інші педагоги – редактори та видавці педагогічної преси.

На сторінках педагогічної преси знаходять відображення чимало питань, що турбували тогочасну громадськість, у тому числі педагогічну. Саме в цей час у педагогічній пресі з'явилися перші систематичні порівняльні педагогічні дослідження (Н. Авенаріус, В. Варенцов, М. Корф, С. Міропольський, Л. Модзалевський, М. Пирогов, К. Сент-Клер, К. Ушинський), які також активно обговорювалися в частині можливого запозичення виявленого досвіду для розвитку вітчизняної освіти.

Порівняльно-педагогічні дослідження, які висвітлювалися в педагогічній пресі, були спрямовані на наукове обґрунтування педагогічних спостережень реальної освітньої практики у школах Західної Європи, порівняння педагогічного досвіду в організації початкових шкіл, жіночих навчальних закладів з наявним вітчизняним досвідом. Автори публікацій робили змістовні рекомендації щодо порівняльного аналізу й методики критичного оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду.

Подальший розвиток педагогічної преси був певним чином пригальмований через зміни у політиці уряду. Це дає підстави виокремити II етап у висвітленні педагогічного досвіду у вітчизняній педагогічній пресі.

II етап – висвітлення педагогічного досвіду в педагогічній пресі 1870–1890-ті рр. етап певного обмеження подальшого розвитку і висвіт-

лення передового педагогічного досвіду внаслідок зростання формалізму та консерватизму.

У 1870–80-х рр. реакційність освітніх реформ і відносно зниження бурхливого розвитку педагогічної думки відбилося на розвитку педагогічної преси; це знайшло відображення у зміні її проблематики та адресної спрямованості. Розвиток педагогічної преси продовжився, однак, тематика й проблематика змінилися. Якщо в 1860-ті рр. у журналах обговорювалися масштабні загальнопедагогічні питання, які цікавили широкі кола суспільства, то в наступні два десятиліття проблематика звузилася, конкретизувалася, стала більш практичною, прикладною. Більша частина матеріалів у цей час була присвячена проблемам педагогічної практики й потребам народної школи, частково методичним питанням, які цікавили насамперед педагогів-спеціалістів. Публікувалися матеріали про учительські з'їзди, листи педагогів у редакції журналів, статті, написані народними учителями.

На нашу думку, звернення педагогічної преси до проблем практичного педагогічного досвіду, участь періодичних видань у вирішенні важливих питань педагогічної практики, які були корисні учителям-практикам, було, безумовно, заслугою вітчизняної педагогічної преси й новим етапом в її розвитку.

Наступний етап висвітлення педагогічного досвіду в педагогічній пресі мав, на нашу думку, свої окремі особливості, що й зумовило його виокремлення.

III етап – 1890 – 1919 рр. стало набуття та широкого висвітлення передового педагогічного досвіду, виникнення шкіл, заснованих на певних педагогічних ідеях, укорінення різних педагогічних концепцій.

У 1892–1893 рр. відбувся новий громадсько-культурний підйом, відродження педагогічного руху було однією з яскравих ознак цього підйому. Педагогічна наука та освітня практика звернулися до спадку видатних педагогів, що сприяло висвітленню на сторінках журналів досвіду гуманістичної спрямованості освітнього процесу, цілісного підходу до формування особистості та забезпечення єдності навчання і виховання, теорії та практики педагогічного процесу.

У 90-ті рр. XIX ст. вітчизняна педагогічна преса сформувалася, за визначенням Л. Пузирьової, як самостійний феномен, який значно впливав на розвиток теоретичної думки та практичної педагогічної діяльності педагогів [2]. Становилася “система вітчизняної педагогічної періодики, яка мала різновекторну спрямованість та достатньо широку географію” [9].

Так, 90-ті рр. XIX – початок XX ст. – це час розквіту вітчизняної педагогічної преси, коли на шпальтах висвічувалися найважливіші питання розвитку шкільної освіти та педагогічного досвіду, преса мала величезний вплив на учителів.

На наш погляд, розквіт педагогічної преси відбувся саме в 90-ті рр. XIX – початку XX ст. через низку причин.

По-перше, педагогічна преса щільно пов'язана з культурою та гуманітарним знанням, а цей час – це період розквіту вітчизняної духовної культури: філософії, літератури, музики, театру, образотворчого мистецтва, час великих відкриттів у галузі природознавства й точних наук. Розквіт культури, в свою чергу, невідривно пов'язаний з розквітом педагогічної думки й освіти.

По-друге, розквіт педагогічної преси в 90-ті рр. XIX – початку XX ст. був спричинений розвитком соціальної думки, неоднозначною соціально-політичною ситуацією в країні. До кінця XIX ст. протистояння представників різних суспільних напрямів загострилося, це відбивалося, в тому числі, і у різних поглядах на розвиток вітчизняної школи. Прихильниками ідей різних напрямів педагогічної думки стали педагогічні журнали, які висвітлювали великий, накопичений вітчизняною школою, педагогічний досвід [2].

**Висновки.** Визначено, що вітчизняну педагогічну пресу можна вважати не просто елементом суспільного життя, а частиною суспільно-педагогічного руху середини XIX – початку XX ст., відображенням його проблем та особливостей. Швидко реагуючи на все нове в галузі педагогіки та освіти, демократичні педагогічні журнали відіграли значну роль у розповсюдженні прогресивних педагогічних ідей, педагогічного досвіду учителів-практиків. Нездатність старої школи задовольнити освітні запити нового буржуазного суспільства визвала до життя потужний суспільно-педагогічний рух, сприяла розвитку педагогічної преси як засобу широкого обговорення проблем освіти.

Обґрунтовано етапи відображення педагогічного досвіду в педагогічній пресі у другій половині XIX – початку XX століття: I етап – 1850–60-ті рр. – етап стрімкого набуття нового педагогічного досвіду та широкого його висвітлення у розгалуженій мережі педагогічної преси; II етап – 1870–80-ті рр. – етап певного обмеження подальшого розвитку і висвітлення передового педагогічного досвіду внаслідок згортання реформ в освіті, зростання формалізму та консерватизму; III етап – 1890–1919 рр. – етап сталого набуття та широкого висвітлення передового педагогічного досвіду, виникнення шкіл, заснованих на певних педагогічних ідеях, укорінення різних педагогічних концепцій.

#### Список використаної літератури

1. Качалова Л. П. Педагогическая публицистика – путь к познанию / Л. П. Качалова // Наука и научный поиск. – 2011. – № 4 (9). – С. 53–58.
2. Пузырёва Л. В. О феномене русской педагогической журналистики (вторая половина XIX – начало XX вв.). Проблемы современного образования [Электронный ресурс] / Л. В. Пузырёва. – Режим доступа: [http://www.pmedu.ru/res/2012\\_1\\_6.pdf](http://www.pmedu.ru/res/2012_1_6.pdf).
3. Доватор Р. Л. Педагогическая печать России на рубеже двух веков / Р. Л. Доватор // Советская педагогика. – 1987. – № 6. – С. 114–120.
4. Камышева Е. Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Ю. Камышева. – Екатеринбург, 2003. – 200 с.
5. Гончаров М. А. Русские педагогические журналы и их влияние на общее и педагогическое образование России середины XIX – начала XX вв. (К 150-летию со дня

выхода журнала “Учитель”) Проблемы современного образования [Электронный ресурс] / М. А. Гончаров. – 2011. – № 4. – С. 47–59. – Режим доступа: www.pmedu.ru.

6. Богуславский М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.

7. Царева Е. В. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза : авторе. канд. под. наук : 13.00.01 / Е. В. Царева. – Санкт-Петербург, 2009. – 198 с.

8. Кондратьева Г. В. Из истории частных педагогических журналов второй половины XIX в. / Г. В. Кондратьева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 64–70.

9. Демков М. И. История русской педагогики. Новая русская педагогика / М. И. Демков. – 2-е изд. – Москва, 1910. – Ч. 2. – 136 с.

*Статья надійшла до редакції 05.08.2014.*

### **Проскурня А. И. Роль и значение прессы в отражении передового педагогического опыта (вторая половина XIX – начало XX в.)**

*В статье проанализированы роль и значение прессы в отражении передового педагогического опыта в исследуемый период, обоснованы этапы отображения педагогического опыта в педагогической прессе во второй половине XIX – начале XX в.*

**Ключевые слова:** педагогический опыт, педагогическая пресса, журналистика.

### **Proskurnya A. The Role and Importance of the Press in the Reflection of the Advanced Pedagogical Experience (Second Half of XIX – Early XX Century)**

*Modern Educational Scientific solve problems is impossible without knowledge of how to develop the theory and practice of national education and schools in the past, without creative thinking and rethinking gained national and international experience.*

*The main purpose – to reveal the role of educational media in reflecting progressive pedagogical experience in the study period. To prove phases display pedagogical periodical press forward the theory and practice of teaching experience in the study period.*

*The main factor in teaching journalism is focus on the development of national education.*

*Teaching journalism is an important link between teachers and scientists, educators, reflect the situation, problems and needs of the school, allowing them to organize discussions, facilitates dialogue between teachers and scientists and teachers.*

*Development and teaching experience under his reflection in the pedagogical press is uneven.*

*XIX – XX centuries. - a sharpening of social and economic contradictions. During this period pedagogical press has made considerable progress. In 60 years of teaching in the pages of publications was possible to discuss important issues and school participation of the teachers and practitioners.*

*Quickly reacting to everything new in the field of pedagogy and education, democratic educational journals have played a significant role in the dissemination of progressive educational ideas, teaching experience of teachers and practitioners.*

*On the development of teaching experience, we have identified a pedagogical press stages:*

*Phase I – 1850-60-ies. – rapid new experience and broad coverage of its extensive network of educational media;*

*Phase II – 1870-80-ies. – certain limit further development due to curtailment of reforms in education, growth formalism and conservatism;*

*Phase III – 1890-1919 years. – acquisition and extensive coverage of advanced teaching experience, the emergence of schools based on certain pedagogical ideas rooting different pedagogical concepts.*

**Key words:** teaching experience, educational media, journalism.

УДК 37.033+372.4

Н. М. СМОЛЯНЮК

## ВНЕСОК В. ПОЛОВЦОВА В РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА

*У статті на основі аналізу педагогічних джерел розкрито внесок В. Половцова у розвиток шкільного природознавства другої половини XIX та початку XX ст.*

**Ключові слова:** шкільне природознавство, методика природознавства, дарвінізм.

Освіта підростаючого покоління завжди була й буде важливим показником рівня розвитку суспільства. Проголошення та розбудова самостійної Української держави відкрили нову сторінку в розвитку освіти. Основними принципами розвитку системи освіти є гуманізація та демократизація усіх складових елементів та її національна спрямованість. Усі ці принципи знайшли відображення й у вивченні шкільного природознавства.

Сучасні педагоги намагаються вирішити проблему всебічного розвитку особистості, де велике значення має саме природнича освіта. Отже, виникає об'єктивна потреба аналізу, осмислення й використання історико-педагогічного досвіду вивчення шкільного природознавства, що надає додаткову можливість обґрунтованого впровадження новітніх освітніх технологій, необхідних змін змісту, форм і методів навчання й виховання учнів. Особливий інтерес у цьому контексті викликає період другої половини XIX та початку XX ст., для якого були характерні вагомі здобутки в галузі природничої освіти.

Аналіз історико-педагогічних праць представників революційно-демократичного педагогічного напрямку (О. Герцен, В. Белінський, М. Добролюбов, М. Чернишевський та ін.), поширеного у другій половині XIX ст. – на початку XX ст., доводить, що питання розвитку природничої освіти в цей час були надзвичайно актуальними.

У кінці XIX – на початку XX ст. питання ролі й значення природи привертати увагу вчених-природознавців, педагогів, методистів (А. Бекетов, В. Докучаєв, А. Краснов, В. Арнольд, В. Талієв та ін.), які під час публічних і навчальних лекцій, на сторінках педагогічної преси (“Русская школа”, “Вестник воспитания”, “Естествознание и география” та ін.) наголошували на необхідності вивчення навколишньої природи, зберігати й відновлювати природні ресурси; доводили необхідність збільшення кількості шкільних курсів природничих дисциплін, оскільки вбачали у вивченні природознавства дієвий шлях формування всебічно розвиненої особистості.

Проблему формування в учнів доступних їм уявлень та понять про об'єкти та явища природи, як одну з основних у методиці викладання природознавства, у цей період вивчали В. Половцов, Д. Кайгородов, І. Полянський, В. Герд, Л. Севрук та ін.



Усі ці вчені-природознавці зробили невід'ємний вклад в історію розвитку шкільного природознавства, що частково висвітлено у історико-педагогічних дослідженнях сучасних учених у галузі природничої освіти учнів (Н. Борисенко, Л. Гуцал, М. Караванська, В. Левашова, О. Норкіна, Т. Собченко, Л. Старикова, Н. Щокіна). Однак, на нашу думку, внесок В. В. Половцова не був розкритий повною мірою у вищезгаданих працях.

**Мета статті** – окреслити роль та значення методичної діяльності професора В. Половцова у розвитку шкільного природознавства.

Кінець XIX початок XX ст. характеризується боротьбою матеріалістичного та ідеалістичного напрямів у викладанні природознавства, проникненням ідеалістичного, антидарвіністського біологічного методу Т. Юнге та О. Шмейля біля стіни школи.

Особливу роль пропагандиста ідей Ф. Юнге та О. Шмейля в Росії відіграв відомий методист, професор В. Половцов. Він не просто переніс їх ідеї на російський ґрунт, а й піддав критиці, багато відкинув і проявив в оформленні основних положень біологічного напрямку певну самостійність. В. Половцов не тільки не ставить природознавство на службу релігійному вихованню, але й заперечує (хоча й непослідовно) проти нав'язування такої мети шкільному природознавству. Проте це заперечення телеологізму є лише зовнішнім, бо ж насправді він недоброзичливо ставився до викладання дарвінізму в школі [6; 8].

У період боротьби передових біологів з реакційними методичними ідеями Д. Кайгородова діяльність В. Половцова в області методики природознавства помітно зросла, він, на відміну від інших, рішуче захищав кайгородські ідеї на сторінках журналу “Образование” [7].

Для нього, видатного методиста й ученого, аж ніяк не характерний був той оптимізм, що його мали наші передові вчені, починаючи з 40-х рр. XIX ст. у боротьбі за науковість викладання природознавства. В силу чужого впливу В. Половцов відступив від традицій справжніх російських учених і, як і Д. Кайгородов, ухопився за німецький біологічний метод, в основі якого була знешкоджена революційна теорія Ч. Дарвіна.

В. Половцов визнавав у науці тільки факти, а між тим, еволюційну теорію Ч. Дарвіна, яка ґрунтується на безлічі фактів, він чомусь вважав тільки як більш-менш ймовірну гіпотезу і, спекулюючи цим суб'єктивним розумінням, заперечував проти її викладання у школі. В. Половцов дотримувався думки представників офіційної науки, які, за його висловом, над усе в науці цінять “суворість наукової думки і мало приділяють уваги спекулятивним побудовам, які не піддаються науковій перевірці”. Це висловлювання В. Половцова прямо стосується дарвінізму.

Сприймаючи еволюційне вчення Ч. Дарвіна як “спекулятивну побудову, що не піддається науковій перевірці”, В. Половцов говорить про еволюційні ідеї в школі, радить вчителям “стояти на твердому науковому ґрунті і брати з еволюційної теорії те, що стоїть у ній непорушно”.

Усе вище сказане переконує у тому, що вся методика викладання природознавства та інших предметів у школі будувалась на індукції, тому, усі педагоги-методисти, у тому числі і В. Половцов, послідовний прихильник індукції в науці, вимагали від шкільного природознавства суворої науковості і рішучої відмови від будь-яких упереджених думок і недостатнього суворого встановлення загальних положень [2; 6; 8].

Науковими дослідженнями в області ботаніки В. Половцов займався мало, зосередивши наукові інтереси на методиці природознавства. З метою розповсюдження своїх методичних ідей серед вчителів від брав участь у роботі комісій, що займалися питаннями викладання природознавства у середній школі, читав студентам Петербурзького університету та слухачам педагогічних курсів лекції за методики природознавства, видавав журнал “Природа у школі”. Окрім того був організатором спілки вчителів природознавців при С. – Петербурзькому педагогічному музеї воєнно-навчальних закладів, видав підручник з ботаніки та “Основи загальної методики природознавства”.

Початок методичної кар’єри В. Половцова припадає на кінець XIX ст. В цей період він брав активну участь у роботі “Комісії з питань викладання природознавства у технічних школах”, якою керував П. Лесгафт. Поділяючи постанови П. Лесгафта про “природничо-історичний метод”, В. Половцов взяв на себе зобов’язання розробити програму з ботаніки. На його думку, курс ботаніки повинен містити фактичний матеріал про життя рослин, що дає змогу учням робити узагальнення та перевіряти їх шляхом самостійних спостережень і дослідів. Обґрунтовуючи свою позицію, він вказував на необхідність внести при описуванні окремих рослинних організмів, можливо, більш широке вивчення різних пристосувань, вироблених рослинами. На його думку, знайомство з пристосуваннями “сприяє спостережливості та пробуджує мислення, спонукає допитуватися, яке призначення могла б мати та чи інша особливість у будові органів рослини, чи навпаки: якими особливостями повинні були відрізнятися ті чи інші частини рослин для досягнення тієї чи іншої мети. Нарешті, спостереження та досвід нерідко можуть бути тут використані для суворої перевірки зроблених висновків [5; 7].

Розроблена В. Половцовим програма являла собою коротку морфологію, фізіологію та анатомію квітучої рослини, яка закінчувалась невеликим систематичним оглядом найважливіших типів рослин, що розміщені від нижчих форм до вищих. Своєрідність цієї програми заключалась в її вступній частині, що містила матеріал про схожість утворень рослин і тварин у загальних рисах їх життєдіяльності. У всіх розділах програми підкреслювалась доцільність численних пристосувань рослин до умов існування, але, разом з тим, певною мірою відображалась і еволюція рослинного світу.

Програма, написана В. Половцовим, не зустріла загальної підтримки комісії. Одні члени комісії критикували її за відсутність чіткої систематики

рослин (С. Навашин), інші – за складність змісту і “зростаючий порядок” систематичного поділу. А. Кірпотенко та П. Лесгафт виступили проти вимоги В. Половцова про, можливо, більш широке висвітлення пристосувальних особливостей рослин.

Враховуючи думку членів комісії, В. Половцов переробив програму, відмовився від “зростаючого порядку”, частково скоротив об’єм матеріалу й у подальшому застосував її у Тенишевському комерційному училищі [7].

Працюючи над методикою природознавства, В. Половцов намагався розв’язати цілу низку питань: про ідею доцільності у шкільному викладанні, про гіпотези в навчальному предметі, про різницю між науковою дисципліною та шкільним предметом. В. Половцов хотів створити теоретично обґрунтований науковий курс методики природознавства, але, оскільки він керувався у своїх теоретичних побудовах філософією І. Канта, Д. Мілля, Е. Маха та інших їх однодумців, які прагнули примирити ідеалізм з матеріалізмом, то, звичайно, що він із цим завданням не впорався і наукової методики не створив.

Спроба В. Половцова теоретично обґрунтувати методику природознавства показала, що без марксистсько-ленінської теорії пізнання зробити це не можливо. Виходячи тільки з індуктивного методу й керуючись філософією Е. Маха, В. Половцов прийшов до ідеалізму. Процес пізнання не може бути одностороннім, бо тільки всебічний підхід до явищ природи забезпечує її знання.

Основним завданням методики викладання природознавства, згідно з В. Половцовим, є розробка таких форм викладання, які б дали можливість учням якнайкраще сприймати предмети і явища у природі. Оскільки цього можна досягти тільки у процесі безпосередньої зустрічі учнів з явищами, що розглядаються, то потрібно займатись розробкою проведення практичних занять, екскурсій, розробляти методику спостереження експерименту. Цим самим підкреслено, що головне у викладанні природознавства є ознайомлення учнів з фактами, з предметами і явищами природи.

При ознайомленні з явищами природи повинні розкриватись ті доступні для віку дітей зв’язки й відносини, які існують у природі, і які доступні для безпосереднього спостереження. У цьому саме й полягає суть біологічного методу, запозиченого в Німеччині та видозміненого В. Половцовим. Однак, нерозв’язаним у В. Половцова залишилось питання, як учням перейти від явища, факту до сутності, до поняття, до створення власного світогляду.

В. Половцов у своїй методиці припустився великої помилки ще й тому, що він визначав сприймання явищ і створення понять як механічне нанизування в пам’яті учнів розрізнених явищ. Насправді процес пізнання, навіть у дітей молодшого віку, відбувається не так примітивно.

Методика В. Половцова, побудована за біологічним методом, не розв’язує головного питання, до яких же саме знань вона повинна привести учнів. Адже спостереження окремих предметів, явищ, хоч і у взаємо-

зв'язках, тренують тільки органи чуття і неминуче приведуть до поверхневого простого, хоч і цілісного відображення виучуваного предмета або явища [3; 4; 8].

У 1901 р. В. Половцов виступив з основним докладом “Задачі природознавства як загальноосвітнього предмета”, на нараді вчителів – природознавців, делегатів XI з'їзду російських природодослідників та лікарів. Він критикував класичну освіту в чоловічих гімназіях, яка не забезпечує правильний розвиток молоді. “Навчити, – говорив В. Половцов, – значить настільки розвинути органи чуття фізичної та психічної діяльності людини, щоб чітко розуміти явища, які її оточують (наскільки це взагалі доступно) і вміти справлятися з тими задачами, які висуває їй життя (оскільки це взагалі не за нашої сили)”.

В. Половцов зазначав, що найважливішим засобом порятунку молоді від легковажності є природознавство, викладання якого необхідне не тільки тому, що наступив “...вік пару, електрики, телефонів, фотографій та х-променів, а й тому, що воно розвиває органи почуття, які дають змогу пізнати джерело ідей”. “Тільки за допомогою органів чуття, – підкреслював В. Половцов, – нам стають доступними головні джерела наших ідей – світ звуків, світ світла, світ тактильних відчуттів” [1, с. 7].

Заради максимального розвитку органів чуття В. Половцов вимагав введення природознавства в усі класи середньої школи й радив викладати його переважно шляхом проведення екскурсій, постановки дослідів та спостережень.

У доповіді приділялась увага упорядкуванню методів мислення учнів. Природознавство, – говорив В. Половцов, – дає змогу вчителю застосовувати у процесі навчання не тільки індукцію, яка має бути головною, а й дедукцію. За допомогою цих прийомів розумова діяльність учнів набуває необхідної логічності і буде сприяти розширенню духовних потреб учнів.

“Отже, – підкреслював В. Половцов, – ось те, що може й має дати природознавство як загальноосвітній предмет нашої середньої школи: 1) розуміння явищ навколишнього світу; 2) розуміння власного організму; 3) розвиток органів чуття як найважливішого фактора, що зумовлює наш психічний розвиток; 4) упорядкування і подальший широкий і продуктивний розвиток методів мислення; 5) розширення кола духовних потреб, а разом з тим моральної особистості учня” [1].

У висновку В. Половцов закликав викладачів природознавства проникнутися висунутими в його доповіді ідеями і прагнути до найбільш успішної їх реалізації.

Протягом 1903–1904 рр. В. Половцов переклав два підручника О. Шмейля, супроводжуючи переклади передмовами, в яких не тільки вихвалялись педагогічні таланти О. Шмейля, й пояснювалась сутність його “біологічного методу”.

Пізніше В. Половцов опублікував статтю, присвячену пам'яті Ф. Юнге, в якій здійснив аналіз методичних тверджень німецького педагога, під-

креслюючи, що всі вони відрізняються глибокою науковістю, але особливо науковими є “закони”, висунуті Ф. Юнге, що надають виняткову глибину його методичним поглядам.

Задачу подальшої розробки “справжнього та усюди застосованого біологічного методу Ф. Юнге” В. Половцов узяв на себе, присвятив цьому багато років [7].

**Висновки.** Безумовно, В. Половцов є видатною фігурою у сфері розвитку шкільного природознавства кінця XIX – початку XX ст. Саме він відіграв величезну роль у перебудові вербально-догматичного викладання природознавства та викладання, в основі якого дослід та спостереження.

Слід відзначити, що діяльність В. Половцова як ученого-натураліста та методиста зробила неоціненний внесок в історію розвитку шкільного природознавства. Свої ідеї та погляди йому вдалося успішно реалізувати у:

- доповідях перед учительською громадськістю;
- статтях на загальнометодичні теми викладання природознавства;
- першому систематичному курсі “Загальна методика природознавства”.

#### Список використаної літератури

1. Половцов В. В. Задачи естествознания как общеобразовательного предмета в средней школе / В. В. Половцов // Образование. – 1902. – № 2. – С. 7–13.
2. Половцов В. В. Избранные педагогические труды / В. В. Половцов. – Москва : Изд-во акад. пед. наук 1957. – 132 с.
3. Половцов В. В. К реформе преподавания естествознания в русской школе / В. В. Половцов // Природа в школе. – 1907. – № 1. – С. 6–12.
4. Половцов В. В. Основы общей методики естествознания / В. В. Половцов. – 4-е изд. – Ленинград, 1925. – 235 с.
5. Практические занятия по ботанике / под ред. и с предисл. Г. Н. Боча. – 3-е изд. – Москва ; Петроград : Госиздат, 1923. – 77 с
6. Райков Б. Е. В. В. Половцов, его жизнь и труды / Б. Е. Райков. – Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1956. – 330 с.
7. Федорова В. Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России / В. Н. Федорова. – Москва : Учпедгиз, 1958. – 434 с.
8. Шульга І. К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І. К. Шульга. – Київ : Рад. школа, 1955. – 290 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

**Смолянчук Н. М. Вклад В. Половцова в развитие школьного естествознания**  
*В статье на основе педагогических источников раскрыт вклад В. Половцова в развитие школьного природоведения второй половины XIX и начала XX ст.*

**Ключевые слова:** *школьное природоведение, методика природоведения, дарвинизм.*

**Smolyanyuk N. The Contribution of V. Polovtsov's to the Development of Natural Science School**

*This article tells about V. Polovtsov's contribution into the development of school natural history of the second part of the 19 th and beginning of the 20 th century. The article is based on the analysis of the pedagogical sources revealing this contribution.*

*And exactly famous methodologist, professor V. Polovtsov was especial propagandist of F. Yunger's and O. Shmale's ideas in Russia at the end of the 19 th and beginning of the 20 th centuries, V. Polovtsov was engaged in scientific researches in the sphere of Botany not*

*very much but he concentrated all his scientific interests on the methods of natural history. For the purpose of the dissemination of the methodological ideas among teachers he took an active part in the work of commissions which were occupied with the questions of teaching natural history in secondary schools; he delivered lectures on the methods of natural history to the students of St. Petersburg University and to the listeners of Pedagogical Courses. V. Polovtsov also published the magazine "Natural History in school." Besides he was the organizer of the Union of Natural History Teachers attached to St. Petersburg Pedagogical Museum of military training schools. V. Polovtsov published the text-book of Botany and "The Basis of general methods of natural history" he also took an active part in the work of "The commission on the problems of natural history teaching in technical schools."*

*V. Polovtsov considered that the main task of the methods of natural history teaching was working out such forms of teaching which would give pupils the possibility to perceive natural objects and phenomenon in the best way.*

*As far as this can be achieved only in the process of pupils' spontaneous interaction with phenomenon under review, therefore methods of nature teaching must be engaged in working out conducting of the practical trainings, excursions, work out the methods of observation of the experiment. So all these V. Polovtsov's propositions underline that the main thing in natural history teaching is pupils' first-hand acquaintance with facts, objects and phenomenon of nature V. Polovcov, school nature studying.*

**Key words:** *school natural history, methods of natural history, darwinism.*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВНЕСОК НАУКОВЦІВ У ПРОЦЕС ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

*У статті проаналізовано місце шкільного підручника серед інших засобів навчання у доробках науковців, обґрунтовано інноваційні підходи щодо їхньої підготовки з урахуванням помилок минулого, закономірностей та єдиної логіки формування навчальної книги, чинників, що стримували поступ національного підручникотворення.*

**Ключові слова:** підручникотворення, Західний регіон України, методологічне значення, чинники, аналіз, зміст.

Універсальним усеохопним аспектом дослідження різних педагогічних процесів і явищ є проблема підручникотворення, яка чи не найрельєфніше відображає погляди, ідеї, ідеологічні віяння, науковий потенціал діячів кожної історичної епохи.

**Мета статті** – висвітлити доробки сучасних українських науковців щодо створення концепції підручників для національної школи та розробки інноваційних підходів їхньої підготовки.

Так, до сьогодні не втратили значення теоретико-методологічні розробки з підручникотворення радянських учених. Виняткове місце підручника серед інших засобів навчання, зокрема Д. Зуєв обґрунтовує його обов'язковістю, оскільки навчальна література проектує предметний зміст на всі види пізнавальної діяльності дітей, тому на організацію її засвоєння спрямована активна діяльність як учня, так і вчителя [10, с. 79]. В. Беспалько повноцінний підручник трактує як комплексну інформаційну модель, що відображає всі головні елементи педагогічної системи – цілі, зміст, дидактичні процеси, організаційні форми, тож через врахування запитів свого споживача – учня та соціальних вимог до освіти він слугує організації всього процесу навчання [4, с. 26–37]. Аналізуючи функції та емоційні властивості навчальних посібників, можна виділити їхню зорієнтованість на збагачення змісту і форм життя школярів. З таких же позицій обґрунтовувалися педагогічні принципи підготовки підручників та методу їх використання у навчальному процесі [25].

Сучасні українські науковці спрямували зусилля на створення концепції підручників для національної школи та активно розробляють інноваційні підходи щодо їхньої підготовки. У такому контексті важливе науково-методологічне значення має доробок Я. Кодлюк [12], яка розкрила понятійний апарат підручникотворення та концептуальні основи дослідження навчальної книги.

Доробок з теорії і практики підручникотворення враховується у дослідженнях його розвитку на різних етапах історико-педагогічного проце-

су, зокрема й у регіональному аспекті. Водночас існує розуміння того, що цей процес узалежнений від політичних режимів, соціально-економічних умов та суспільного й технічного прогресу загалом. Ці й інші обставини зумовили складну багатошарову архітектуру, тож зважаючи на універсальність феномена підручникотворення, акцентуємо увагу на присвячених йому спеціальних комплексних дослідженнях та оригінальних напрацюваннях, що з'явилися у контексті вивчення різних історико-педагогічних явищ. Цілком зрозумілою є традиційна зосередженість уваги науковців на періоді XIX ст. – 30-х рр. XX ст., оскільки з уніфікацією навчальної літератури за радянського та сучасного державотворчого періодів вивчення регіонального аспекту цієї проблеми майже втрачає сенс.

За радянської доби історичний аспект розвитку дидактичної літератури фактично не став предметом наукового аналізу як відображення змісту освіти із притаманними різним епохам рівнем знань, світобаченням, стереотипами. Зважаючи на пануючі ідеологічні канони, навчальна книга стала ідейно-зумовленим об'єктом критики як педагогічного інструмента, котрий фокусує зосереджені у ньому риси реакційності, клерикалізму, нецтва, властиві школі й іншим інститутам, які функціонували на західноукраїнських землях у XIX ст. – 30-х рр. XX ст.

Подекуди їм протиставлялася навчальна література, що використовувалася у братських школах чи створювалася “прогресивною інтелігенцією”, однак при цьому вказувалося на її “соціальну та ідейну обмеженість” (релігійність) через невідповідність соціально-класовим уявленням про зміст навчання і виховання. Такі підходи, трактування, погляди впливають з історико-педагогічного доробку Л. Баїка [3], І. Бая [2], А. Ігната [11], Ф. Науменка [19]; Д. Щербини [27] та інших науковців [22].

Отже, предметне вивчення історії розвитку підручникотворення на західноукраїнських землях розпочалося лише за сучасної доби. Важливі уявлення з цієї проблеми дали праці відомих учених, які зорієнтовували на її подальше вивчення.

Так, Б. Ступарик навчальну літературу Галичини XIX ст. - 30-х рр. XX ст. [24] розглядав як засіб, що відображає освітню політику австрійського та польського політичних режимів. На основі аналізу підручників, що використовувалися у школах краю, він визначав характер навчального процесу, його мету та зміст освіти загалом. Критикуючи їх за невідповідність пізнавальним потребам і національним почуванням українських дітей, учений протиставляв їм підручники передових діячів, які долаючи спротив влади надавали їм національного спрямування.

З таких же позицій у контексті розвитку української дидактичної думки Галичини за міжвоєнного періоду Т. Завгородня [9, с. 81–95], з одного боку, проаналізувала підручники відомих педагогів, що відіграли вагому роль у розвитку національної системи освіти краю, а, з іншого – протиставляє їм навчальні книги, що відображали інтереси польського режиму та гальмували інтелектуальний розвиток і формування світогляду української молоді.



Таким чином, зі зміною радянської соціально-класової парадигми на сучасну національно-орієнтовану та розуміючи об'єктивність відображення в навчальній книзі цінностей, ідеологічних постулатів, притаманних пануючим політичним режимам, науковці в обох випадках не сприймають та піддають критиці офіційну (видану за держзамовленням) навчальну літературу, що закономірно спрямовувалася на виховання лояльних і відданих інтересам держави громадян.

Така ситуація черговий раз засвідчує необхідність активніше відмовлятися від ідейно-світоглядної заангажованості при вивченні певних педагогічних реалій і оцінювати їх, виходячи з конкретно-історичних реалій й інтересів усіх учасників суспільного процесу.

За роки незалежності з'явилося близько півтора десятка спеціальних монографічних і дисертаційних досліджень та сотні статей з проблеми підручникотворення на західноукраїнських землях у ХІХ ст. - першій половині ХХ ст. Вони розглядаються у різних аспектах теорії і практики навчання та виховання, педагогічної персоналістики тощо.

Її вивчення науковці зазвичай обмежують окремим регіоном, або ж, якщо дослідження стосується вузької проблеми, то його територіальні межі охоплюють всю України. Спеціальні комплексні праці з історії підручникотворення доволі схожі у структурно-змістовому відношенні. Поява та еволюція шкільних книг завжди узалежнюється від низки загальних і специфічних суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх чинників та визначається як поступальний процес ускладнення й удосконалення їх змістового наповнення.

Його періодизація, зазвичай, відповідає загальним етапам розвитку шкільництва, хоча насправді існувала й окрема десинхронна динаміка процесу створення навчальної книги, яка та зумовлена постійними змінами й доповненнями, спрямованими на покращення її змісту й ілюстративного оформлення.

До суб'єктивно-стимулятивних чинників активізації діяльності в цьому напрямі науковці відносять наявність національних педагогічних і культурно-освітніх товариств і високоосвічених інтелектуалів, спроможних відповідним чином відреагувати на зростання національної свідомості й культурно-пізнавальних запитів українства. Водночас, вони вказують на чинники, що стримували поступ національного підручникотворення у вигляді вузької мережі навчальних закладів, нерозробленості наукової термінології, неунормованості правопису, слабкої матеріально-фінансової бази тощо.

Вивчення підручникотворчих систем, що існували у різних регіонах за однакових хронологічних періодів, спонукало дослідників до визначення схожих педагогічних принципів укладання та ілюстрування навчальної літератури, які реалізовувалися у її навчально-виховних ідеях (доступність, народність, наступність, змістова цілісність, природовідповідність тощо).

З таких позицій доводиться їхня навчально-методична відповідність кращим європейським зразкам. Ще дві важливі тенденції, притаманні до-

слідженням з регіонального підручникотворення, проявляються у зосередженості уваги виключно на україномовній навчальній книзі та в намаганнях розглядати проблему на перетині різних наукових дисциплін. Окреслені та інші риси й характеристики не означають нівелювання своєрідності наукового доробку з цієї проблеми, позаяк відповідно до предмету і завдань студій науковці пропонували свої оригінальні висновки й узагальнення, що засвідчували реальний приріст знань з історії національного підручникотворення.

У площині окресленої історіографічної ситуації відзначаємо роботу І. Бая [2] про педагогічні засади укладання та ілюстрування українських підручників Галичини у другій половині XIX – на початку XX ст. Автор доводить, що після тривалих еволюційних пошуків саме за цього періоду відбувся поступовий перехід від зародження ідеї до втілення концепції національного підручника у життя. Це дослідження вирізняє, по-перше, намагання уникнути ідеалізації цього процесу, для чого аргументами були використані критичні оцінки вчителів-практиків; по-друге, докладний аналіз організаційно-методологічних основ художнього оформлення навчальних видань для народних шкіл і гімназій; по-третє, показ ролі допоміжних наочних засобів в опануванні учнями навчальною інформацією й оволодіння способами її використання.

А дослідження О. Фізеші [26] вирізняють широкі понад 150-річні хронологічні межі, що дали змогу розкрити етапи еволюції змісту букварів на Закарпатті упродовж другої половини XIX – початку XXI ст. У відповідному ракурсі аналізуються їхні освітні пріоритети та дидактичні принципи структурування. Виходячи з цього, автор доводить, що педагогічній думці краю до кінця 30-х рр. XX ст. була властива неподільна єдність з європейською педагогікою, а сучасні букварі потребують удосконалення в напрямі інтегрування їх змісту із творами, які органічно поєднують загальнолюдські цінності та національні ідеали.

Значний інтерес становлять дослідження, де підручникотворення розглядається у загальноукраїнському контексті, що дає змогу проводити паралелі, показувати загальні й особливі тенденції його розвитку в різних регіонах за певних періодів.

З таких позицій у дисертації І. Козак [13] було здійснено історико-педагогічну характеристику українських букварів кінця XIX – початку XX ст., а в роботі Н. Богданець-Білоskalенко [5] досліджено еволюцію підручників з читання для початкової школи в першій половині XIX ст. – 50-х рр. XX ст. Обидві дослідниці відстежували формування україномовної навчальної літератури в Західній та Східній Україні. При цьому, І. Козак на основі аналізу здобутків мовознавства, психології і педагогіки здійснила порівняння змістової та структурної організації букварів на предмет виявлення їхніх лінгвістичних, психологічних і дидактичних загальних та специфічних рис.

Н. Богданець-Білоskalенко зосередилася на аналізі процесу формування особистості на основі ціннісних орієнтирів, закладених у змісті під-

ручників з читання. Синтезований підхід на перетині різних наукових напрямів дав змогу у першому випадку виявити закономірності та єдину логіку формування навчальної книги як складової педагогічної системи, а в другому - з позицій сучасної педагогіки і психології здійснити системний аналіз читанок з погляду їх змістового наповнення певними ціннісними орієнтирами.

У широкому тематичному спектрі студій з підручникотворення рельєфно вирізняються кілька пріоритетних перспективних векторів. Перший полягає у зосередженості досліджень на навчальних книгах для початкової школи (Г. Дриндак [8], Н. Кузьменко [14], Г. Лемко [16], Г. Розлуцька [23], О. Юзик [28] та ін.), що значною мірою зумовлено розробленістю науково-дослідного інструментарію та “компактністю” цього сегмента дидактичної літератури. Порівняно з ним історія навчальної книги для середніх навчальних закладів досліджена гірше.

Прогалину у вивченні українських підручників для гімназій Галичини у ХІХ - на початку ХХ ст. заповнюють праці І. Курляк [15] та підготовлена в ракурсі історико-педагогічного дискурсу робота І. Гаврищика [7]. Узалежнивши їхній розвиток від змін в економічній і політичній ситуації в країні, автори показали визначальну роль навчальної книги у функціонуванні середніх шкіл, тож на їхній підготовці й виданні зосередили зусилля найвідоміші педагоги-практики та національні громадські інституції.

Через детальний аналіз дидактичних особливостей окреслюється еволюція підручників від безсистемних до внутрішньологічних видань, які відповідали основним педагогічним умовам навчально-виховного процесу у гімназіях. Другий вектор становлять праці про виховну роль навчальної книги. Численні статейні публікації засвідчують посилення уваги дослідників до вивчення регіональних аспектів етнопедагогіки в українській навчальній книзі різних періодів [20; 21 та ін.].

Виходячи з аналізу десятків підручників і навчальних посібників, науковці характеризують закладені в них виховні ідеї і цінності та відзначають педагогічні принципи, форми, засоби, що забезпечували їхнє досягнення.

Такий цільовий аналіз одного з основних джерел змісту освіти можна до певної міри вважати доцільним, бо він увиразнює окремі змістові орієнтири навчальної книги та її дидактичну вартість. Однак, при цьому, автори, по суті, не вдаються до її комплексного аналізу, тож подекуди штучно “підтягують”, підлаштовують різні дидактичні компоненти навчальної книги до тематики своїх вузькотематичних студій.

Навчальна книга – явище багатопланове, котре торкається різних сфер людської життєдіяльності, тому цілком закономірно, що до його вивчення звертаються представники багатьох галузей науки. Результати їхніх студій перетинаються і накладаються на історико-педагогічні дослідження, тож вони повинні враховуватися педагогічною наукою.

Зазначене стосується, приміром, статейних публікацій з теорії та практики творення шкільних підручників з української та іноземних мов і літератури на західноукраїнських землях до середини ХХ ст., які поглиблюють уявлення про рівень їхньої змістової структури, методичного забезпечення. Питання індивідуальної підручникотворчої діяльності визначних діячів і освітян знаходиться в центрі уваги дослідників педагогічної персоналістики, про що засвідчують й окремі спеціальні публікації [1; 6; 18 та ін.].

Для нагромадження масиву наукових знань не лише про навчальну, а й про українську дитячу книжку загалом та визначення перспектив її подальшого історико-педагогічного дослідження важливе значення мають на працювання з книгознавства, бібліотекознавства, бібліографознавства.

**Висновки.** Таким чином, науковий доробок про розвиток педагогічних феноменів має міждисциплінарний характер та ґрунтується на спеціальному науково-теоретичному інструментарії. За радянської доби історія навчальної книги в Західному регіоні України не стала предметом неупередженого аналізу, тож вона піддавалася безоглядній критиці з позицій пануючих ідеологій. У численній різнотиповій літературі, що з'явилася за роки незалежності, процес підручникотворення розглядається у різних тематичних ракурсах та зазвичай обмежується окремими регіонами.

#### Список використаної літератури

1. Антонюк Н. Книговидавнича і журналістська діяльність Василя Сімовича у роки Другої світової війни / Н. Антонюк // Українська періодика: історія та сучасність : доп та повідом. 22–23 грудня 1995 р. – Львів, 1995. – С. 218–222.
2. Бай І. Педагогічні засади укладання та ілюстрування українських підручників Галичини (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. Бай. – Івано-Франківськ, 2005. – 20 с.
3. Баїк Л. Г. Освіта в Східній Галичині, на Буковині та Закарпатті / Л. Г. Баїк // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (Х – поч. ХХ ст.) / за ред. М. Д. Ярмаченка та ін. – Київ : Радян. школа, 1991. – С. 159–187; Баїк Л. Г. Стан народної освіти, школи і педагогічної науки на західноукраїнських землях в період панування Австро-Угорської монархії / Л. Г. Баїк, Б. М. Мітюров. – Дрогобич, 1965. – 60 с.
4. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1988. – 160 с.
5. Богданець-Білоskalенко Н. І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50-ті роки ХІХ ст. – 50-ті роки ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. І. Богданець-Білоskalенко. – Одеса, 2007. – 20 с.
6. Воробець І. Михайло Галущинський – автор перших українських підручників з андрогогіки / І. Воробець // Михайло Галущинський – лицар обов'язку і чину : матер. наук. конф., присвяченої 120-річчю від дня народження М. Галущинського. – Львів ; Рогатин, 1999. – С. 113–122.
7. Гавришак І. Українські гімназійні підручники ХІХ століття: історико-філософський дискурс / І. Гавришак. – Тернопіль : Горизонт, 1999. – 130 с.
8. Дриндак Г. Теорія та практика створення шкільних підручників із рідної мови для початкових класів у 40-х рр. ХХ ст. / Г. Дриндак // Вісник Прикарпатського ун-ту: Педагогіка. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – Вип. VII. – С. 141–148.
9. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919–1939 рр.) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 167 с.

10. Зуев Д. Д. Школьный ученик / Д. Д. Зуев. – Москва : Педагогика, 1983. – 240 с.
11. Ігнат А. М. Світло Жовтня. Розповідь про загальноосвітню школу в Закарпатті / А. М. Ігнат. – Ужгород : Закарп. обл. вид., 1957. – 53 с.
12. Кодлюк Я. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Я. Кодлюк. – Київ, 2005. – 38 с.; Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: терія і практика / Я. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
13. Козак І. І. Історико-педагогічна характеристика українських букварів кінця ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. І. Козак. – Київ, 2004. – 20 с.
14. Кузьменко Н. Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857–1997 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Кузьменко. – Київ, 1998. – 21 с.
15. Курляк І. Є Українська гімназійна освіта в Галичині (1864–1918 рр.) : монографія / Ірина Курляк. – Львів, 1997. – 222 с.
16. Лемко Г. І. Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.І. Лемко. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
17. Литянский В. В. Развитие общеобразовательной школы на Дрогобычине за годы Советской власти (1939–1959 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Литянский. – Київ, 1959. – 15 с.
18. Маляр Л. Олександр Маркуш - автор і упорядник навчальних підручників, редактор педагогічних часописів / Л. Маляр // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. - Вип. 10. - С. 117–123.
19. Науменко Ф. І. Боротьба прогресивних сил Галичини за вищу школу в умовах буржуазної Польщі / Ф. І. Науменко, М. К. Рудко // Вісник Львівського ун-ту. – Львів, 1974. – Вип. 9. – С. 38–49.
20. Олійник Г. [Г. Лемко] Елементи етнопедагогіки в українських читанках на західноукраїнських землях (1919–1939 рр. ХХ ст.) / Г. Олійник // Актуальні проблеми української етнопедагогіки / за ред. Р. П. Скульського. – Івано-Франківськ, 2001. – С. 181–186.
21. Пелипейко І. Регіональні посібники і їх роль у вивченні курсу українознавства / І. Пелипейко // Українське народознавство і проблеми виховання учнів : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 10–12 жовтня 1995 р. : у 2 ч. / ред. Р. Скульського. – Івано-Франківськ, 1995. – Ч. 1. – С. 155–158.
22. Розвиток народної освіти в Українській РСР у 1978–1980 роках : доповідь ХХХVІІІ Міжнародній конференції з питань освіти. – Женева, 1981. - 25 с.; Розвиток народної освіти в Українській РСР у 1987–1989 роках : доповідь ХLІІ Міжнародній конференції з питань освіти. – Женева, 1990. – 35 с.
23. Розлуцька Г. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Розлуцька. – Житомир, 2006. - 20 с.
24. Ступарик Б. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.) / Б. Ступарик, В. Моцюк. – Коломия : Вік, 1995. – 173 с.; Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772–1939 рр.) / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника / Б. М. Ступарик. – Івано-Франківськ : ІСДО, 1994. – 144 с.
25. Теоретические проблемы современного школьного учебника : сб. науч. тр. / отв. ред. И. Я. Лернер. – Москва : НИИОП, 1989. – 172 с.

26. Фізеші О. Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX – кінець XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Й. Фізеші. – Івано-Франківськ, 2004. – 272 с.

27. Щербина Д. Н. Развитие народного образования на Буковине / Д. Н. Щербина. – Черновцы, 1961. – 283 с.

28. Юзик О. П. З історії підручників народних шкіл Галичини / О. П. Юзик // Наук. зап. Тернопільського державного педагогічного ун-ту: Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – № 8. – С. 27–32.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2014.*

---

**Стражникова И. В. Теоретико-методологический вклад ученых в процесс создания учебников Западного региона Украины (вторая половина XX – начало XXI века)**

*В статье анализируется место школьного учебника среди других средств обучения в наработках ученых, обосновываются инновационные подходы относительно их подготовки с учетом ошибок прошлого, закономерностей и единой логики формирования учебной книги, факторов, которые сдерживали продвижение национального создания учебников.*

**Ключевые слова:** *создание учебников, Западный регион Украины, методологическое значение, факторы, анализ, содержание.*

**Strazhnikova I. Theoretical and Methodological Deposit of Scientists in the Process of Creating Text-Books of the Western Region of Ukraine (Second Half of the XX – the Beginning of XXI Century)**

*In the article an author analyses the place of school textbook among other facilities of studies in the revisions of scientists, innovative approaches are grounded in relation to their preparation taking into account the errors of the past, conformities to law and only logic of forming of educational book, factors that restrained advancement of national text-bookcreation. In fact scientific work about development of the pedagogical phenomena, carries interdisciplinary character and is base on the special theoretical tool. In soviet times history of educational book in the western region of Ukraine did not become the article of impartial analysis, therefore she yielded to reckless criticism from positions of dominating ideologies. In numerous different types literature that appeared for years independence the process of text-bookcreation is examined in the different thematic foreshortening and usually limited to the separate regions.*

*Through the detailed analysis of didactics features the evolution of textbooks is outlined from unsystematic to intralogical editions which answered the basic pedagogical terms of educational-educator process in gymnasia. The second vector labours imagine the educator role of educational book. The numerous article publications certify strengthening of attention of researchers to the study of regional aspects of ethnopedagogic in the Ukrainian educational book of the different periods. Coming from the analysis of ten of textbooks and train aids, research workers characterize the educator ideas and values stopped up in them and mark pedagogical principles, forms, facilities which provided their achievement. Article publications from the theory and practice of creation of the school textbooks from Ukrainian and foreign languages and literature on Western Ukrainians earths to the middle of XX of century deepen an idea about the level of their semantic structure, methodical providing. A question of the individual text-bookcreation activity of prominent figures and teachers is in the spotlight of researchers of pedagogical personalistic, what the separate special publications certify about.*

**Key words:** *text-bookcreation, Western region of Ukraine, methodological value, factors, analysis, maintenance.*

## ІДЕАЛ ГРОМАДЯНИНА В ПОЄДНАННІ “НАЦІОНАЛЬНОГО” ТА “ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО” У ПОГЛЯДАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ І ПЕДАГОГІВ (1895–1910 РР.)

*У статті систематизовано погляди представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху на ідеал громадянина, що відобразили як “песимістичні”, так і “оптимістичні” позиції, які, проте, консолідувалися в розумінні ідеалу громадянина у поєднанні “національного” та “інтернаціонального”.*

**Ключові слова:** громадянське виховання, представники вітчизняного громадсько-педагогічного руху, ідеал громадянина.

Важливість громадянського виховання підростаючого покоління, його мету, завдання й зміст визначено в законах “Про освіту” (1991 р.), “Про вищу освіту” (2002 р., зі змінами 2014 р.), а також у концепціях національного виховання (1995 р.), виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996 р.), громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000 р.), громадянської освіти в школах України (2001 р.).

Для подальшого розвитку теорії та практики громадянського виховання особливого значення набуває творча спадщина представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху другої половини ХІХ – початку ХХ ст., оскільки означений час, за переконанням сучасних вітчизняних науковців, є невичерпним джерелом розвитку української педагогіки. Зокрема, О. Сухомлинська відзначила, що цей період пов’язаний зі становленням “модерної педагогічної думки” на основі пріоритету таких цінностей, як “українська (рідна) мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні морально-етичні постулати”, і, на думку Н. Побірченко, став добою “високого злету духовності, відродження національної свідомості, розквіту творчості в науці, літературі, мистецтві, педагогіці України”.

**Метою статті** є узагальнення поглядів вітчизняних громадських діячів і педагогів у період 1895–1910 рр. на ідеал громадянина, який було визначено у поєднанні “національного” та “інтернаціонального”.

В умовах політизації суспільного життя за часів правління Миколи ІІ представники вітчизняного громадсько-педагогічного руху на тлі поширення соціалістичних ідей у загальноросійському духовному просторі розвинули національно-патріотичний ідеал громадянина як людини гармонійної у фізичному й духовному сенсі, активного члена суспільства і трудівника, загальною ознакою яких стало поєднання загальноєвропейських цінностей життя (гуманізм, демократизм, свобода, рівність, гідність, справедливість) із національно-патріотичними устремліннями (любов до рідної землі, працелюбність, волелюбність, боротьба за кращу долю і щастя народу) та інтернаціональними мотивами (громадянин як людина національної та світової спільноти).

Саме таке розуміння ідеалу громадянина міститься у творчій спадщині Б. Грінченка (1863–1910), М. Грушевського (1866–1934), С. Русової (1856–1940).

Так, наприклад, голова Київської “Просвіти”, педагог і письменник Б. Грінченко, педагогічні погляди якого остаточно сформувалися в середині 1890-х рр., ідеалом громадянина визначав гуманну й демократичну особу, яка спроможна бути істинним патріотом і трудівником та є розвинутою в духовному, розумовому, культурному й фізичному сенсі.

Б. Грінченко вказував, що підростаюче покоління мусить бути спроможним виконати роль “громадян світу”. Так, наприклад, у статті “Жан Массе і французька Ліга народної просвіти” він наголошував, що освіта повинна мати загальнонародський характер, інтернаціональну й гуманістичну спрямованість та забезпечити всебічний і гармонійний розвиток особистості відповідно до культурно-історичного досвіду і духовних цінностей українського народу [1].

За такий же образ громадянина виступала громадська діячка і педагог С. Русова, яка у статті “Соціальне виховання, його значення в громадському житті” писала, що необхідно забезпечити “широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям” [8, с. 144].

Зі свого боку, М. Грушевський наголосив, що важливою рисою громадянина є обов’язок служити державі-громаді, яка існуватиме для загального добробуту й щастя. Він з прикрістю писав про занепад “вищих шкіл”, що не виконують своєї місії – формування такого типу інтелігента (фахівця), який би пройшов загальний курс наук і отримав належну спеціальну підготовку [2]

Подібні погляди мали М. Демков (1859–1939), В. Вернадський (1863–1945), І. Сікорський (1842–1919), які, висвітлюючи ідеальний образ громадянина, вказували на необхідність гармонійного фізичного й духовного його розвитку.

М. Демков у творі “Педагогічні правила і закони” ідеалом громадянина визначав таку особистість, яка досягла “повноти розвитку фізичних і духовних сил” і в змозі “бути великою людиною”. Для цього, за переконанням педагога, “грецька теорія гармонійного розвитку ... і нова теорія прагнення до ідеалів істини, добра і краси мають бути замінені” більш адекватною науковим вимогам “теорією повноти розвитку сил і морального самовдосконалення” [23].

У свою чергу, В. Вернадський підкреслював необхідність усвідомлення громадянином своїх сил і прав для того, щоб бути готовим розумно управляти своїм існуванням [11], а І. Сікорський акцентував потребу узгодити в особистості громадянина свідоме із тілесним – тобто досягти гармонійності духу й тіла, розуму, почуттів і волі [9].

Незважаючи на несприятливі суспільно-політичні умови в Російській імперії початку ХХ ст., більша частина представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху (Л. Українка, М. Черемшина, Г. Хоткевич та ін.) виявляла оптимізм і впевненість, що найближчим часом спільними зу-



силлями українства вдасться виховати національно свідоме покоління громадян, яке забезпечить затвердження української державності – принаймні, в межах автономії.

Так, наприклад, Леся Українка (1871–1913) виявляла оптимістичні настрої. Перші її твори (збірка “На крилах пісень”) були сповнені патріотичних і громадянських мотивів, а у складеному нею власноруч підручнику “Стародавня історія східних народів” (1891 р.) лунали співчуття визвольній боротьбі трудящих і переконання в тому, що український народ, попри всі суспільно-політичні та культурно-освітні перепони з боку австро-угорського і російського урядів, здобуде щасливе і справедливе майбутнє. Для цього, на думку поетеси, необхідно готуватися до “суворого життя”, що вимагає ідеалу громадянськості в образі мужньої і вольової людини, яка служить народу і живе з користю для трудящого люду (автобіографічні твори “Мрії”, “Як дитиною бувала”) [14, с. 120–121].

Крім того, Л. Українка пов’язувала своє розуміння ідеалу громадянина не тільки з українськими потребами, а й наділяла його світовою місією звільнення всіх поневолених і знедолених народів. Тому, звертаючись до зрілого покоління, вона закликала його до виявлення солідарності у визвольній боротьбі й усвідомлення своєї правоти у цій нелегкій і благородній справі.

Так, наприклад, у статті “Додаток до впорядника до українського перекладу книжечки “Хто з чого жие” (1901 р.) Л. Українка наголошувала: “Робітники всіх країн, єднайтеся! Єднайтесь, як вільний із вільним, рівний з рівним!” і підносила їх революційний дух і настрої: “Чия правда, того й буде сила!” [13, с. 306].

Оптимістичні настрої щодо ідеалу громадянина виявляв також письменник і педагог М. Черемшина (1874–1927). Він пов’язував його з образом інтелігента-просвітителя, якому було “непривітно і лячно ... у нашому краю”, тому прагнув нести світло науки своєму народові (“Осінь”). При цьому М. Черемшина закликав не обмежуватися освітніми справами, а “розкувати кайдани, нагріти студену країну” (“Щоб не тії гори”) і був переконаний, що темнота “щезне”, і люди опиняться “в ясній країні радощів” [17, с. 29].

Громадянський оптимізм М. Черемшини – це поєднання любові та ненависті, радості та суму, натхнення і розпачу. Педагог вірив у силу народу і тих людей, що “підуть до бою, переможуть” і здобудуть “долюволю” у рідному краї, і не розумів тих, хто шукає волі у чужих краях – в Америці та Канаді (цикл віршів “До Бразилії”).

Оптимістичним духом просякнутий також громадянський ідеал особистості у поглядах письменника, педагога і композитора Г. Хоткевича (1877–1938), який виступав за революційний шлях розвитку суспільства, про що й написав у творі “Так мусило бути” (1908 р.): “Відібрати силу правительства – це значить зробити революцію” [16, с. 193].

Свій зразок ідеалу громадянськості Г. Хоткевич втілює в образі головного героя повісті “Довбуш”. Літературний портрет, який був створений письменником на основі реальної історичної особи Олекси Довбуша (у

XVIII ст. на західноукраїнських землях очолив повстанський рух проти поміщиків), є прикладом мужнього й безстрашного борця за народне щастя, який захоплював панське майно й роздавав його бідним, тому “...загриміло ім’я Довбуша по всій гірській окрузі” [15, с. 201].

Учитель і поет В. Пачковський (1878–1942) щиро вірив у перемогу визвольної боротьби і світле майбутнє українського народу. Зокрема він був упевнений, що “бурі буде ясний день, зійде зерно ..., веселка ... заблิสне ..., сповістить весну нам!”, і переконував свого читача в цьому: “Я чую серцем, знаю я” [5]. Він був сповнений віри, що українські землі обов’язково будуть вільними – “... мені снилася мрія – Україна ... красується вільна, своя, у весні!” [6].

Такої ж думки дотримувався поет і революціонер Г. Чупринка (1879–1921), який, звертаючись до кожного українця, писав: “...Вірю я – ...ти будеш вільним наяву!” і закликав до боротьби: “Гей, на весла..., розігнавши млявий сон, ... виллем в море наше горе, ... роздратуєм, загартуєм нашу міць для ворогів!” (1909 р.) [18].

Проте не всі українські громадські діячі, письменники й педагоги були налаштовані оптимістично. У своїх роздумах, пошуках, сумнівах і ваганнях деякі з них втрачали надію на скоріші суспільно-політичні зміни, тому обмежувалися закликами до терплячої і наполегливої культурно-просвітницької діяльності, щоб з часом поступово задовольнити всі потреби українства.

Так, педагог і письменник-новеліст Л. Мартович (1871–1916) наголошував на необхідності виявлення людиною таких громадянських рис, як політична свідомість і громадянська чесність (оповідання “Іван Рило” 1895 р.), протестував проти пасивного й затурканого стану народних мас і напередодні революційних подій 1905–1907 рр. закликав до терплячих, поступових змін (“Винайдений рукопис про руський край”, “Стрибожий дарунок”) [7, с. 69–70, 72–77].

Письменник-новеліст Галичини В. Стефаник (1871–1936), виявляючи свої опозиційні настрої до існуючого державного устрою на українських землях, у листі до О. Гаморак (грудень 1900 р.) писав, що не треба “жити, як Бог приказав – сумирно і спокійно” [10, с. 184].

Проте В. Стефаник нерідко демонстрував песимістичний настрій щодо людської долі. Літературні герої В. Стефаника – це переважно “пасивні або інертні” люди, слабкі духом (“Боже, ти подаруй мені решту моєї дороги, бо я не годен вже йти”), а через бідність навіть зважуються на злочини [10, с. 149].

Загальною рисою тогочасних поглядів українських громадських діячів, письменників і педагогів на ідеал громадянина було пропагування зразків істинної громадянськості та засудження псевдопатріотизму.

Так, Л. Українка гнівно викривала пристосовницький характер західноукраїнських псевдопатріотів, які діяли за принципами “чия сила, того й воля”, “на чиєму возі їдеш, того й пісню співай” і намагалися виправдати таку свою “залізну консенквенцію” (тобто довести начебто послідовний характер свої намірів) піклуванням про інтереси українського народу. Така позиція, за переконанням української письменниці, не відповідала зразкам істинного па-

тріотизму і могла вразити “національне почуття ... народовських патріотів і релігійне почуття всього русько-українського народу...” [12, с. 13–14].

Зі свого боку, Л. Мартович в оповіданнях “Хитрий Панько” (1901 р.), “Квіт на п’ятку” (1901 р.), “Війт” (1903 р.), “Смертельна справа” (1903 р.), у новелі “Грішниця” (1905 р.) викривав псевдodemократичний характер буржуазних інституцій та їхню антинародну сутність [4, с. 119], а висвітлюючи суспільно-політичне життя тогочасного українства, підходив до нього з морально-етичних позицій – таврував тих, хто торгував інтересами народу і насправді був “перевертнем” (оповідання “Іван Рило”, 1895 р.) [4, с. 69–70].

У свою чергу, М. Черемшина істинність патріотичних почуттів вимірював карбами, які “ніколи не загнояться і не заростуть панським салом” [17, с. 14], а актор і письменник М. Яцків (1873–1961) наголошував, що справжня людина вміє бути і справжнім патріотом – тобто “вміє ділити тишину”, а псевдопатріот (“марний чоловік”) “фальшивим рухом продирає її і падає в безодню” [19].

**Висновки.** Таким чином, політизація вітчизняного духовного простору в період 1895–1910 рр. спричинила ствердження національно-патріотичного образу громадянина – громадянина-патріота (“громадянина-захисника” народу або “громадянина-революціонера” – борця за українську самостійну й незалежну державність), активного члена суспільства і трудівника, гармонійно розвинутого у фізичному й духовному сенсі, який керується загальноєвропейськими цінностями життя (гуманізм, демократизм, свобода, рівність, гідність, справедливість) та виявляє національно-патріотичні почуття (любов до рідної землі, працелюбність, боротьба за кращу долю і щастя народу).

Крім того, впродовж 1894–1910 рр. громадські діячі, письменники й педагоги продовжували засуджувати виявлення псевдопатріотизму, а також піднесли на рівень розуміння ідеалу громадянина як громадянина-патріота у поєднанні “національного” та “інтернаціонального”.

#### Список використаної літератури

1. Грінченко Б. Жан Массе і французька Ліга народної просвіти / Б. Грінченко. – Київ, 1913. – С. 79–80.
2. Грушевский М. Украинство в России, его запросы и нужды / М. Грушевский. – Санкт-Петербург, 1906. – С. 13–14, 24, 37–39.
3. Демков М. И. Педагогические правила и законы (начало) / М. И. Демков // Педагогический сборник. – 1899. – № 8. – С. 87–113.
4. Мартович Л. Твори / Л. Мартович. – Київ : Дніпро, 1976. – 426 с.
5. Пачковський В. Жайворонок / В. Пачковський // Українське слово: в чотирьох книгах. – Київ : Аконт, 2003. – Кн. 1. – С. 202.
6. Пачковський В. Я плакав у сні ... / В. Пачковський // Українське слово: в чотирьох книгах. – Київ : Аконт, 2003. – Кн. 1. – С. 202.
7. Погребенник Ф. Лесь Мартович. Життя і творчість / Ф. Погребенник. – Київ : Дніпро, 1971. – 194 с.
8. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова. – Київ : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
9. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения: Речь, произнесенная в торжественном заседании Второго Съезда Отечественных психиатров

в Києве профессором психіатрії при Університете св. Володимира І. А. Сикорским / І. А. Сикорский. – Київ, 1905. – С. 14.

10. Стефанік В. Кленові листки / В. Стефанік. – Київ : Дніпро, 1978. – 214 с.

11. Страницы автобиографии Вернадского. – Москва, 1991. – С. 184.

12. Українка Л. “Безпардонний” патріотизм / Л. Українка // Зібрання творів у дванадцяти томах. – 1977. – Т. 8. – С. 12–14.

13. Українка Л. Додаток до впорядника до українського перекладу книжечки “Хто з чого жиє” / Л. Українка // Твори в п’яти томах. – Київ : Держ вид-во худ. літ-ри, 1954. – Т. IV. – С. 303–306.

14. Українка Л. Твори в чотирьох томах / Л. Українка. – Київ : Дніпро, 1981. – Т. 1. – 541 с.

15. Хоткевич Г. Довбуш / Г. Хоткевич. – Москва : Советский писатель, 1969. – 447 с.

16. Хоткевич Г. Так мусило бути / Г. Хоткевич // Твори в двох томах. – Київ : Дніпро, 1966. – Т. 1. – С. 189–203.

17. Черемшина М. Карби / М. Черемшина. – Київ : Дніпро, 1974. – 212 с.

18. Чупринка Г. Гей, на весла! / Г. Чупринка // Українське слово: в чотирьох книгах. – Київ : Аконт, 2003. – Кн. 1. – С. 219.

19. Яцків М. Adagio consolante / М. Яцків // Українське слово: в чотирьох книгах. – Київ : Аконт, 2003. – Кн. 1. – С. 192.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2014.*

---

**Ткачев С. І. Идеал гражданина в сочетании “национального” и “интернационального” во взглядах отечественных общественных деятелей и педагогов (1885–1910 гг.)**

*В статье систематизированы взгляды представителей отечественного общественно-педагогического движения на идеал гражданина, которые отразили как “пессимистические”, так и “оптимистические” настроения, но при этом консолидировались в понимании идеала гражданина в сочетании “национального” и “интернационального”.*

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, представители отечественного общественно-педагогического движения, идеал гражданина.

**Tkachov S. Ideal of Citizen in Combination of “National” and “International” in the Looks of Domestic Public Men and Teachers (1895–1910)**

*In the conditions of political life in the days of the rule of Mykola II representatives of domestic public-pedagogical movement on a background distribution of socialistic ideas in all-Russian spiritual space developed the national and patriotic ideal of citizen as a harmonious man in physical and spiritual sense, active member of society and worker, the general sign of which was become by combination of the European values of life (humanism, democracy, freedom, equality, dignity, justice) with national and patriotic aspirations (love to native land, industriousness, love of freedom, fight, for the best fate and happiness of people) and international reasons (citizen of country and at the same time world, that as a man of national and world association).*

*Without regard to unfavorable social and political terms in the Russian empire of beginning of XX century greater part of representatives domestic public-pedagogical movement have the optimism and was sure that in the near time by joint efforts it will be succeeded to educate the conscious generation of citizens, which will be able to provide claim of the Ukrainian state system, nationally at least, within the limits of autonomy).*

*However adjusted not all Ukrainian publicmen, writers and teachers, were optimistically. In the reflections, searches, doubts and vibrations, some of them abandoned hope on more quick social and political changing, that is why limited to the appeals to patient in a civilized manner elucidative to activity, in course of time gradually to satisfy all necessities of Ukrainian people.*

**Key words:** civil education, representatives of domestic public-pedagogical movement, ideal of citizen.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.091.2:51

П. В. БЄЛЬЧЕВ

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*У статті розглянуто педагогічні умови формування інформаційної компетентності у майбутніх учителів математики в умовах педагогічного університету. Зосереджено увагу на засобах реалізації цих педагогічних умов, зокрема комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання.*

**Ключові слова:** інформаційна компетентність, педагогічні умови, учитель математики, комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання.

Модернізація вищої освіти України стосується насамперед створення нових освітніх стандартів, оновлення й перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Однією з важливих складових політики держави є набуття молоддю знань, орієнтація на розвиток компетентності, розробка та реалізація в навчально-виховному процесі вищої школи ефективних механізмів її формування. У сучасних умовах розвитку педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя математики набуває особливої значущості. Набуття такої компетентності дасть змогу учителю повною мірою реалізувати широкі можливості сучасних медіа освітніх і мережевих технологій.

Розглядаючи закономірність педагогічного процесу, вчений-педагог Ю. К. Бабанський стверджував, що ефективність цього процесу залежить від умов, у яких він проходить [1]. “Словник української мови” дає таке визначення: “Умова – необхідна обставина, яка робить можливим здійснення чого-небудь або сприяє чомусь” [2, с. 442]. У довідковій літературі сутність поняття “умова” визначається як необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [3, с. 1506]. Водночас, “обставина” характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [3, с. 818]. Отже, навчання фахівців залежить від певних умов, чинників, які є причиною – явищем, що породжує інше явище та визначає його характер, є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, які зумовлюють певні вчинки [3, с. 1140]. Це підкреслює причинно-наслідковий зв'язок між умовами професійної підготовки і результатами навчання фахівців.

Таким чином, якщо певна умова є причиною якогось ефекту, то вияв цього ефекту залежить не лише від усвідомлення нами цієї умови (її визна-

чення), а від її наявності, існування, реалізації. Відтак перед викладачем постає завдання не лише визначити, а й створити (підготувати), реалізувати певні умови для досягнення запланованого ефекту.

У педагогіці умови розглядають, насамперед, як філософську категорію, у якій відображено відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (Л. В. Онучак); спосіб формування чого-небудь або зовнішня обставина середовища, яка є причиною якісних змін особистості (К. В. Недялкова); фактори, що забезпечують успішне навчання (І. Я. Лернер); оптимальне поєднання різних факторів (Ю. К. Бабанський); спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори (Н. Г. Сидорчук); обставину, від якої залежить та завдяки якій відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців (В. Є. Воловник).

Отже, умови – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища. Дослідження формування інформаційної компетентності студентів, поліфункціонального навчального використання комп'ютера засвідчили, що цей процес потребує створення спеціальних педагогічних умов.

**Метою статті** є аналіз методологічної сутності поняття “педагогічні умови”, визначення педагогічних умов формування інформаційної компетентності студентів – майбутніх учителів математики.

Поняття “педагогічні умови” інтенсивно використовується у дисертаційних дослідженнях, присвячених проблемами професійної підготовки майбутніх фахівців, а тому вважаємо за доцільне проведення методологічного аналізу цього феномена.

Дослідниця Н. А. Бугаєць визначає “педагогічні умови як необхідність і достатність обставин, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу”. Під педагогічними умовами формування компетентностей студентів Я. В. Карлінська розуміє необхідні й достатні обставини, за яких навчально-виховний процес забезпечує ефективний розвиток інформаційної компетентності студентів у процесі навчання. Педагоги Н. В. Безлюдна, І. Ф. Харламов під педагогічними умовами розуміють обставини, що забезпечують успішне навчання студентів. А. Я. Найн зазнає, що термін “педагогічні умови” в широкому сенсі можна визначити як сукупність кінцевих результатів дії соціально-педагогічних процесів на цьому етапі розвитку суспільства [4, с. 14]. Погоджуючись з думкою А. Я. Найна, під педагогічними умовами ми розуміємо “сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань” [5]. Н. М. Болюбаш організаційно-педагогічні умови визначає як сукупність взаємопов'язаних факторів, які необхідні для цілеспрямованого процесу формування професійної компетентності з метою формування ключових і базових компетентностей. Отже, педагогічні умови – взаємозумовлені та взаємопов'язані обставини й способи організації навчально-виховного процесу, що забезпечують цілеспрямованість вибору технологій, методів, форм і засобів, які, утворюючи певну систему, визначають

ефективність функціонування освітнього середовища. Під педагогічними умовами формування інформаційної компетентності студентів розуміємо необхідні й достатні умови, за яких навчально-виховний процес забезпечує ефективний розвиток цієї компетентності у процесі навчання природничо-математичних дисциплін та вивчення інформаційних технологій.

Актуальність дослідження зумовлена суперечністю – необхідністю формування надпредметних інтегрованих, методологічних знань, умінь з використання інформаційних технологій і відсутністю практичних рекомендацій щодо організації творчого пошуку.

Послідовний аналіз специфіки професійної діяльності вчителя математики, особливості їх підготовки, розгляд прикладних комп'ютерних програм вказує, що сформованість достатнього рівня інформаційної компетентності є однією з цілей підготовки майбутніх педагогів. Зазначена ціль може бути досягнута шляхом формування фундаментальних компонентів (теоретичного, практичного, психологічного) в умовах навчального процесу педагогічного ВНЗ.

У педагогічній літературі зустрічаються різні назви компетентностей з інформаційних та комп'ютерних технологій: інформаційні (Н. В. Баловсяк, М. Г. Дзугоева, І. Г. Єрмаков, А. В. Хуторской), інформаційно-технологійні (В. П. Беспалов), ІКТ-компетентності (В. Л. Акуленко, С. А. Раков) тощо. У нашому дослідженні ми будемо використовувати поняття інформаційних компетентностей у розумінні соціально-значущих компетентностей, яких має набути кожний громадянин інформаційного суспільства. На основі аналізу численних досліджень з питань визначення змісту інформаційної компетентності можна зробити висновок, що її набуття передбачає: комп'ютерну грамотність; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; здійснення пошуку різноманітних відомостей в електронних енциклопедіях, книгах, у мережі Internet, їх опрацювання, систематизацію, опрацювання, зберігання, подання, передавання; застосування інформаційних технологій у самонавчанні та в повсякденному житті; здійснення процесу та досягнутих результатів технологічної діяльності; розуміння методологічних аспектів та технологічних обмежень використання ІКТ для розв'язування індивідуальних, професійних та суспільно значущих задач тощо.

Дослідник О. Шестопалюк визначає такі положення формування інформаційної компетентності майбутнього педагога: мотивація, потреба й інтерес до одержання знань, умінь та навичок у галузі технічних, програмованих засобів та інформації; сукупність громадських, природничих та технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, що становлять інформаційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення технічних ресурсів; досвід відносин “людини — комп'ютер” [6].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів математики потребує здійснення пошуків потребнісно-мотиваційного компоненту професійної компетентності; вироблення механізму координації дія-

льності професорсько-викладацького складу ВНЗ; створення системи моніторингу розвитку професійної компетентності студентів.

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких завдань: належне мотивування навчальної діяльності студентів під час вивчення навчальних дисциплін комп'ютерного циклу; структурування змісту й теоретичне опанування інформаційно-комп'ютерних технологій для роботи сучасного вчителя математики; впровадження інтегрованого й особистісно орієнтованого підходу до формування інформаційної компетентності у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін; переорієнтацію викладача від передачі готових знань студентів на виконання ролі консультанта, керівника, який опосередковано організує та стимулює учасників навчальної діяльності, надає ширші можливості для власної самоактуалізації та розвитку; впровадження проблемного навчання, що передбачає вирішення завдань без зразка схожого алгоритму дій, формування творчого підходу до використання інформаційних технологій та набуття інформаційної компетентності; залучення майбутніх вчителів до спеціально організованої, розвивальної, навчально-пізнавальної, рефлексивної діяльності, спрямованої на одержання, зберігання, обробку та передачу інформації.

Першою педагогічною умовою є мотивація майбутніх учителів математики на необхідність оволодіння інформаційною компетентністю, тобто вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її, володіння інформаційними технологіями, прийомами застосування комп'ютерної техніки. Випускники педагогічного університету повинні усвідомлено вибирати джерела інформації; вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, адаптуватися до нього; розуміти прочитану чи почуту інформацію; знати довідково-бібліографічний апарат книги, електронної енциклопедії, сайту; вміти ставити питання і знаходити на них відповіді в різних джерелах інформації; розрізняти важливу й другорядну інформацію, достовірну й помилкову; вміти користуватися новими інформаційними технологіями для спілкування з однодумцями; опрацьовувати інформацію для отримання певного особистого педагогічного продукту; аналізувати і критично ставитись до інформації, поданої в мережі Internet; мати досвід самостійної обробки інформації і продуктивне її використання в педагогічній діяльності.

Друга педагогічна умова – структурування змісту та теоретичне опанування інформаційних комп'ютерних технологій для роботи у різних видах діяльності майбутніх вчителів математики. Оптимізація навчального процесу не можлива без інтеграції та систематизації знань у всіх освітніх галузях. Кожна освітня галузь передбачає інтегроване засвоєння її загальних законів, інтеграцію її змісту і на цій основі – оптимізації навчально-виховного процесу. Натомість словники дають таке тлумачення інтеграції (від лат. *integer* – повний, цілий) – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів доцільності та ін.). У сучасній освіті інтеграція реалізується у таких напрямках: інтегровані лекції, інтегровані



курси, навчальні дисципліни комплексна педагогічна практика. У нашому дослідженні інтеграція стосується навчання насамперед природничо-математичних дисциплін та інформаційних технологій. До першої групи ми відносимо дисципліни класичної математики, загальну фізику, рівняння математичної фізики тощо. До другої – нові інформаційні технології, комп'ютерні технології в навчальному процесі, технічні засоби навчання тощо. Знання з цих дисциплін студенти мають використовувати під час засвоєння методики навчання математики, підготовки до активної педагогічної практики, виконання курсових та дипломних проектів з педагогіки та методики навчання математики. На нашу думку, що здійснення інтеграції на заняттях з перелічених вище дисциплін вимагає від викладачів таких умінь, як: формування змісту кожної навчальної дисципліни на основі максимальної інтеграції компонентів навчального матеріалу; створення інтегрованих підручників, посібників та методичних рекомендацій, які б були адекватні вимогам сучасного загальноосвітнього навчального закладу; проведення міжкафедральних науково-методичних семінарів з метою здійснення наступності, інтеграції, диференціації навчальних дисциплін, усунення невиправданого дублювання окремих тем, встановлення єдності у формуванні і тлумаченні наукових та педагогічних понять та ін.

Сучасний підхід до підготовки спеціалістів у вищій школі визнає студента головною фігурою всього освітнього процесу. Такий підхід характерний для особистісно-зорієнтованої педагогіки, інтерес до якої підвищився упродовж останніх років. На думку І. С. Якиманської, особистісно-зорієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість студента, його самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного студента спочатку розвивається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Отже, ефективну організацію особистісно-зорієнтованої діяльності студентів можна забезпечити лише на основі врахування логіки індивідуально-диференційованого підходу. У процесі навчання важливо не тільки враховувати сильні та слабкі сторони у здібностях кожного студента, застосовувати індивідуальні та групові форми роботи з ними, створюючи умови для засвоєння навчального матеріалу на рівні освітнього стандарту, а й всебічно намагатися досягти більш високих результатів. Це можна реалізувати за умов диференціації не тільки змісту навчання та вимог до його засвоєння, а й форм, методів, засобів навчання та дозування допомоги.

Згідно із власним досвідом та педагогічною практикою встановлено, що у кожній академічній групі є студенти, які потребують допомоги, причому різної за змістом та обсягом. Правильне дозування такої допомоги дає змогу поступово розвивати самостійність студентів, створювати для них ситуації успішних фахівців як математиків, так і педагогів. Разом з тим, необхідно забезпечувати збалансованість між індивідуальними та груповими формами навчання. Використання групових методів навчання допомагає найбільш продуктивно формувати вміння проектувати, конструювати професійно-педагогічні задачі, навчатися професійній рефлексії. Саме застосування таких методів і форм проведення занять, що імітують

або відтворюють професійну діяльність, у тому числі засобами інформаційних технологій, пов'язану з їх інтересами шляхом реалізації принципу адекватності навчально-пізнавальної та професійної діяльності студентів, сприяють активізації навчання в академічній групі.

Для створення необхідних організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів, форми розвитку інформаційної компетентності у майбутній професійній діяльності необхідно: корегувати зміст навчальних планів та програм у відповідності до тенденцій розвитку інформаційних технологій; планувати навчальний процес з урахуванням необхідності досягнення максимуму інформаційної компетентності на момент проходження студентами активної педагогічної практики; організація електронної бібліотеки, до якої включено інформаційно-технічні системи, електронні енциклопедії, програмовані педагогічні засоби, електронні засоби офісного призначення, систему підтримки прийняття рішень тощо; забезпечення доступу до сучасних професійних баз даних, інформаційних довідкових і пошукових систем; упровадження автоматизованої системи управління навчальним процесом: використання елементів дистанційного навчання, особистих сайтів викладачів; упровадження системи організаційних заходів, спрямованих на підвищення інформаційної компетентності викладачів для дисциплін педагогічного профілю.

Запропоновані завдання дають можливість коригувати зміст навчальних курсів, спрямовують педагогічні технології на створення умов для саморозвитку майбутніх викладачів математик у формуванні інформаційної компетентності; вдосконалити методи перевірки рівня сформованості компонентів професійної компетентності студентів.

Виникненню нового покоління сучасних засобів навчання суттєво сприяла поява новітніх інформаційних технологій. Сьогодення перспективного загальноосвітнього закладу характеризується використанням засобів мультимедіа, телекомунікацій, педагогічних програмних засобів, інтегрованих навчальних середовищ, призначених для відпрацювання навичок, оцінювання результатів навчання, моделювання, самонавчання тощо. Фактично можна відзначити утворення специфічної підсистеми у системі сучасних засобів навчання. Така система містить засоби, які так чи інакше використовуює мікропроцесорну техніку, тому є комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання. Саме такі пристрої та дидактичні засоби дають можливість реалізувати педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних та педагогічних дисциплін. Наприклад, під час вивчення загальної фізики використовуються відеоматеріали з мережі Internet (лекції викладачів, навчально-пізнавальні передачі, приклади використання технічних пристроїв), комп'ютерне моделювання фізичних дослідів, електронні системи творчих і проблемних завдань. При вивченні математики використовуються інформаційні комп'ютерні технології "Gran-3", "Динамічна геометрія", що дає змогу на екрані комп'ютера змоделювати розв'язок задачі, "дослідити" властивості геометричної фігури тощо. Досвід організації навчально-вихо-

вного процесу вказує, що формування інформаційної компетентності майбутніх учителів математики є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання. Результатом такої діяльності можуть стати створені студентами (під керівництвом або у співавторстві з викладачами) власні навчально-методичні матеріали, якими вони можуть оперувати та брати на себе відповідність за структуру, оновлення і впровадження в навчальний процес для розвитку власної особистості.

Отже, інформаційна компетентність майбутнього педагога розглядається як інтегративна професійна якість, що відображає зрілу особистість сучасного інформаційного суспільства, яка виявляється в складній поліфункціональній, поліпредметній інформаційній діяльності; формується й розвивається в процесі пізнання та перетворення інформаційного середовища, характеризується сукупністю професійно-змістових компетенцій, цінних орієнтацій, досвідом діяльності в повній особистісно значущій та соціальній і форі, здатністю до рефлексії та саморозвитку.

**Висновки.** Формування інформаційної компетентності як інтегративної якості особистості вимагає системного виконання організаційно-педагогічних вимог, які необхідно враховувати при навчально-виховній діяльності майбутніх вчителів математики. Всі вищезазначені умови мають використовуватися цілеспрямовано та якісно впливати на результати професійної підготовки студентів.

#### Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
2. Словник української мови : в. 11 т. / [за ред.: А. А. Бурячка, Г. М. Гнатюка]. – Київ : Наук. думка, 1979. – Т. 10. Т-Ф. – 699 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
4. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. – 1989. – № 2. – С. 12–19.
5. Шестопалюк О. В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександр Васильович Шестопалюк ; АПН України. Ін-тпед. освіти і освіти дорослих. – Київ : Б. в., 2010. – 44 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

#### **Бельчев П. В. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей математики**

*В статье рассмотрены педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей математики в педагогическом университете. Уделено внимание средствам реализации определенных педагогических условий, особенно компьютерно-ориентированными средствами обучения.*

**Ключевые слова:** *информационная компетентность, педагогические условия, учитель математики, компьютерно-ориентированные средства обучения.*

#### **Bielchev P. Pedagogical Conditions of Information Competence of Future Mathematics Teachers**

*The article deals with pedagogical conditions of information competence of future teachers of mathematics in terms Pedagogical University. Attention is paid to teaching tools for implementing certain conditions, including computer-based applications training.*

*Determined that sequential analysis of the specific professional activity of mathematics teachers, especially their preparation, review application software indicates that the formation of a sufficient level of information competence is one of the purposes of future teachers. The above objective can be achieved by forming basic components (theoretical, practical, psychological) in terms of the educational process of pedagogical universities.*

*It has been proved that the formation of professional competence of teachers of mathematics requires performing searches motivational component of professional competence; develop a mechanism for coordinating the activities of the faculty of the university; establish a monitoring system of professional competence of students.*

*To create the necessary organizational and pedagogical conditions of professional training of teachers, forms of information competence in their future careers need: to adjust the content of curricula and programs in line with the trends of information technology; plan the learning process with the need to achieve maximum information competence at the time of passing students actively teaching practice; organization of electronic library, which includes information technology systems, electronic encyclopedias, programmable pedagogical tools, electronic office supplies, a decision support system etc. Access to modern professional data bases, reference and information retrieval systems; automated learning management system, using elements of distance learning, personal sites of teachers; introduction of a system of organizational measures aimed at improving information competence of teachers for pedagogical disciplines.*

**Key words:** *information competence, pedagogical conditions, teacher of mathematics, computer-oriented learning tools.*

## ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

*На основі аналізу наукової літератури в статті обґрунтовано ефективність використання таких форм науково-дослідної роботи, як узагальнювальний спецкурс, студентське наукове товариство; визначено особливості використання нетрадиційних форм організації науково-дослідної роботи.*

**Ключові слова:** науково-дослідна робота, форма організації, дослідницькі вміння.

Зміни, що відбулися останніми роками в оцінюванні якості професійної праці педагога, мають принципову новизну. Дослідники Є. Белозерцев, В. Горова, І. Ісаєв, М. Кларін, З. Крапівін, З. Нігматов, Л. Подимова підкреслюють, що сучасний учитель повинен бути ґрунтовно підготовлений до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, що розвивається в інноваційному режимі, і, отже, мати здібності до здійснення дослідної діяльності. Інновації, в які виявляється включеним учитель, пов'язані з багатьма перетвореннями в системі освіти. Від учителя потрібно налаштованість на здійснення освітньо-виховної роботи на принципах гуманізму, особистісно орієнтованого підходу, усвідомленого вибору перспективних технологій педагогічної праці, що вимагає максимальної задіяності його творчого потенціалу. Саме ці параметри й повинні визначати систему підготовки майбутнього вчителя як особистості, здатної до пошуково-творчої мобільності, професійного самоствердження, здатної до розробки та впровадження новітніх освітніх технологій у процес навчання й виховання підростаючого покоління. У сформованій системі стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів зарекомендувало себе їх цілеспрямоване залучення до науково-дослідної роботи.

У практиці педагогіки вищої школи накопичено великий досвід. Функціонування науково-дослідної роботи студентів як системи в загальній структурі освітнього процесу у ВНЗ розглядали А. Акатов, В. Балашов, Г. Лагунов, І. Малюгіна, А. Момот. Різні аспекти використання можливостей науково-дослідної та навчально-дослідницької роботи в процесі професіоналізації особистості вчителя вивчали Л. Авдєєва, В. Журавльов, В. Загвязінський, А. Кочетов, В. Марєєв. Великий інтерес становлять порівняльні дослідження з проблем організації наукової діяльності студентів (Г. Воробйов, О. Ворожейкіна, В. Зуєв, Т. Малаховська, В. Матюхін, Н. Обухова, Ф. Ратнер, Т. Тартарашвілі, К. Цейкович) [1–5].

Аналіз теорії та практики вищої школи дає змогу виявити суперечності між об'єктивними потребами шкільної практики в педагогічних кадрах з високим науково-дослідним потенціалом, готових до освітньої інноваційної діяльності, і недостатньою розробленістю в педагогічній науці пи-

тань науково-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до освоєння системи навичок науково-дослідної роботи на необхідному рівні з урахуванням індивідуального підходу та застосування ефективних форм і методів їх розвитку.

Подолання суперечностей та недостатня розробленість проблеми застосування ефективних форм і методів науково-дослідної роботи студентів зумовили *мету статті* – визначити оптимальні форми організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів, які сприяють ефективному формуванню в них дослідницьких знань та вмінь.

Формування дослідницьких умінь та особистісних якостей майбутніх учителів найбільш ефективно відбувається шляхом введення узагальнювального спецкурсу “Основи науково-дослідної роботи”. Метою цього спецкурсу є формування основних компетенцій, необхідних для успішного проведення науково-дослідної роботи.

Основними завданнями спецкурсу, на наш погляд, є: формування мотивації до участі в науково-дослідній роботі; засвоєння основних методологічних засад науково-дослідної роботи, методики проведення психолого-педагогічного дослідження; опанування форм проведення науково-дослідної роботи; оволодіння способами оформлення результатів наукової роботи; дослідницької культури та етики науковця; стимулювання саморозвитку й набуття нових знань, опанування нових способів діяльності та вміння їх використовувати; розвиток потреби в самовдосконаленні й самореалізації [2; 3].

Розвиток особистісних якостей студентів, необхідних для проведення науково-дослідної роботи, активізує залучення майбутніх педагогів до різноманітних форм науково-дослідної роботи в студентському науковому товаристві в позааудиторний час. Увагу студентів необхідно спрямовувати на усвідомлення сутності й важливості науково-дослідної роботи для подальшої професійної діяльності майбутнього вчителя, актуальності прагнення до самовдосконалення. Стимулювання науково-дослідної роботи відбувається за допомогою надання методичних рекомендацій з питань планування та здійснення власної освітньої діяльності (демонстрація зразків і алгоритмів діяльності, постановка відповідних запитань тощо) [2; 3].

Студентам слід пропонувати значну ступінь свободи вибору в освітній діяльності. Необхідно надавати можливість у виборі завдань різного рівня складності, що дає можливість продемонструвати власні здібності й нахили, знання та вміння. Активізації студентів, залученню їх до цілеспрямованого розвитку власних якостей, важливих у науково-дослідній роботі та майбутній професійній діяльності, до набуття життєвого, соціального й духовного досвіду сприяє така робота:

– використання різних форм лекційних занять і урізноманітнення видів подання інформації: лекції-бесіди з активним залученням студентів до співучасті; лекція-дискусія, коли викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його питання, а й організовує вільний обмін думками в

інтервалах між логічними розділами; лекції з розбором конкретних ситуацій, за формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач не ставить питання, а наводить конкретну ситуацію; лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку; лекція-консультація проводилася з практичних тем або з тем з практичною спрямованістю. Це сприяє активізації творчого потенціалу, кращому усвідомленню значущості науково-дослідної роботи, її цінності в подальшій професійній діяльності;

– ділові та рольові ігри, в яких бере участь група майбутніх педагогів, кожен з них імітує або учителя на уроці, або учнів, в результаті цього формуються нові педагогічні навички і прийоми, збагачуючи всіх учасників гри. Ділова гра допомагає наблизити навчання до реалій педагогічної практики вчителя і шкільного життя, дає змогу її учасникам пригадати аналогічні ситуації, які мали місце в їх практичній діяльності, по-новому підійти до їх осмислення й вирішення. Ділова гра як колективна форма занять базується на колективному розумі і дає змогу перевірити теоретичні положення на практиці, розкрити творчі здібності учасників гри, стимулює студентів до подальшого розвитку досвіду діалогічного спілкування, самоспостереження, саморозвитку;

– широкий спектр різноманітних семінарів: семінар-захист проекту; семінар ліквідації безвихідних ситуацій; семінар-ситуація; семінар контрольних запитань. Ці форми використовували, перш за все, для розв'язання різноманітних завдань різної складності, що стимулювало студентів до розвитку гнучкості мислення, інтуїції, самостійності, формуванню дослідницьких умінь, розвитку мотивації до самостійного пошуку;

– соціально-психологічні тренінги, спрямовані на створення невимушеної комфортної атмосфери, яка дає змогу для найширшого виявлення знань та переконань студентів, прояву їхніх справжніх мотивів, спонукає до виявлення наявного досвіду науково-дослідної роботи, усвідомлення важливості його подальшого набуття й розвитку в подальшому особистісних якостей, які сприяють проведенню науково-дослідної роботи;

– індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке спрямоване на позааудиторну роботу студента з навчального курсу, самостійне вивчення частини програмного матеріалу; виконується на основі знань, умінь і навичок, набутих під час аудиторних занять; охоплює декілька тем навчального курсу. Його мета – систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу, розвиток навичок самостійної роботи. Використання ІНДЗ за спеціально складеними темами дало змогу акцентувати увагу студентів на значущих навичках науково-дослідної роботи, закріпити наявні й прискорити процес набуття нових знань і навичок, а також розвинути такі значущі якості, як наполегливість, допитливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самовдосконалення, творче педагогічне мислення;

– використання можливостей курсових, дипломних робіт як видів індивідуальних завдань навчально-дослідного й науково-дослідницького

творчого характеру, які мають на меті не тільки поглиблення, узагальнення та закріплення знань, а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання на різних етапах навчання та вироблення вміння самостійно працювати з навчальною й науковою літературою, новими інформаційними технологіями. Ці форми роботи використовують, перш за все, з метою виявлення остаточного рівня набутих у процесі навчання науково-дослідних знань і навичок, розвиненості мотивації, особистісних та професійних якостей, готовності до професійної діяльності й подальшого фахового зростання майбутніх педагогів;

– інші форми позааудиторної роботи студентів – у студентському науковому товаристві. Це написання творчих есе, підготовка наукових рефератів; педагогічна діагностика; проведення експериментальної роботи; підготовка доповідей і статей про результати наукової роботи. Зміст роботи наукових гуртків полягає в глибинному вивченні студентами навчального матеріалу, складанні анотацій і написанні рефератів; оволодінні навичками проведення експерименту й обробки наукових результатів; виготовлення наочних посібників. Завдяки самостійно-пізнавальній діяльності відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: формується ціннісно-смісловий зміст “Я-концепції”, мета трансформується в зміст діяльності, поліпшується оцінювання власної діяльності, виникає бажання продемонструвати свої якості, уміння й навички, намагання повернути до себе професійний інтерес, завоювати інтерес серед колег, сприяє формуванню професійної спрямованості.

Нетрадиційні форми організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів передбачають активну участь студентів у дискусії, урахування їх думки з обговорюваних питань; створює й реалізує демократичну можливість включення всіх учасників у розробку та реалізацію рішень, підвищує практичну спрямованість вирішення проблем. Нетрадиційні організаційні форми забезпечують створення в науково-дослідному колективі умов для рівності всіх суб'єктів, прояву їх індивідуальних якостей, власних думок, позицій, при цьому дає змогу досягти зв'язку творчих, науково-дослідницьких груп викладачів та майбутніх учителів, що робить НДРС цілісною системою. У процесі використання нетрадиційних форм наукової роботи можливі реалізація професійної суб'єктності, розкриття професійного потенціалу, професійне зростання студентів, підвищення їх компетентності, входження в процес активної самоосвіти, осмислення ідей і процесів крізь призму власної практичної діяльності.

Доцільність використання нетрадиційних форм наукової роботи зумовлена наявністю переваг: позитивний вплив на психологічний стан, поведінку майбутніх вчителів, їх задоволеність процесом та результатами науково-дослідної роботи, досягнення наукових завдань, стиль управління науковою діяльністю ВНЗ.

Серед нетрадиційних форм організації науково-дослідної роботи студентів найбільш цікавими, на нашу думку, є: педагогічні олімпіади та конкурси



педагогічної майстерності. Вони включають низку міні-конкурсів, які передбачають виявлення наукової ерудиції, використання даних педагогічного пошуку; виявлення якостей дослідника (наявність психолого-педагогічного мислення, здібності формулювати нові педагогічні ідеї, концепції; вміння розробляти технології, виявляти та узагальнювати педагогічний досвід) [2, с. 41].

Мозковий штурм, а також дослідницький ринг можуть реалізувати короткотермінове разове об'єднання студентів чи педагогів з метою оволодіти конкретною дослідницькою ідеєю, прийомом або з метою пошуку нового вирішення складної навчально-виховної проблеми. Особливостями цих форм є максимальна концентрація уваги учасників на обраній проблемі, якомога короткий термін її вирішення, активна участь усіх дослідників. Дослідницький ринг – це форма колективної наукової роботи, яка сприяє вдосконаленню знань слухачів, є однією з форм дослідницької самоосвіти, діяльністю всього студентського наукового колективу з вирішення однієї з актуальних для навчального закладу проблем. Дослідницький ринг дає можливість виявити ерудицію майбутніх педагогів, є різновидом дискусії.

Дослідницький фестиваль – багатопланова разова форма пропаганди ідей дослідження та інноваційного педагогічного досвіду. Дослідницька виставка є однією з характерних форм пропаганди і впровадження нового педагогічного досвіду у практику роботи, мета якої – показ досягнень студентського науково-дослідного колективу [3, с. 61–72].

Дослідницька дискусія – це дослідження, колективне обговорення якогонебудь спірного питання з метою правильного його розв'язання. Питання для дискусії необхідно формулювати так, щоб вони викликали у майбутніх учителів зацікавленість, прагнення висловити свою думку, переконати в ній опонентів, поділитися власним дослідницьким досвідом, запропонувати програму дій. Дискусія є доцільною й ефективною тоді, коли вона виникає на базі знань студентів із теми, що розглядається. Дуже важливо залучити учасників дискусії у жвавий, творчий обмін думками. З цією метою слід вибрати для обговорення якийнебудь цікавий педагогічний факт (випадок, подію, ситуацію), що стимулює увагу, примушує замислитися, посперечатися.

Дебати – обговорення будь-якого дослідницького питання, обмін думками, полеміка, суперечка, дискусія. Дебати в науково-дослідній роботі майбутніх педагогів можна використовувати для прийняття й відстоювання своїх рішень. Дебати вчать критично мислити, досліджувати актуальні науково-педагогічні проблеми та переконливо викладати свої погляди аудиторії. Мета дебатів – переконати іншу сторону в достовірності викладеного.

Евристичний семінар дає можливість студентам створювати власний навчальний продукт (ідеї, поняття, методи, способи діяльності). Семінар може бути пошуковий – організовується дослідницька діяльність студентів у групах, а потім здійснюється колективний пошук розв'язання найбільш цікавих та важливих проблем; з використанням індивідуальної чи групової роботи, семінар-круглий стіл – запрошуються спеціалісти з питань, що розглядаються [2, с. 56–57].

Дослідницька виставка (постійно діюча) – це одна з форм пропаганди науково-дослідної роботи студентів у навчальному закладі. Її завдання – показ досягнень студентського та педагогічного колективу у справі пропаганди нових методів, видів і форм науково-педагогічного дослідження, поширення новітнього педагогічного досвіду.

Діалогічна пара – не стільки форма організації науково-дослідної роботи, скільки жанр. У режимі діалогу можна проводити навчання майбутніх педагогів у межах процедури “акваріум” (усі зацікавлені особи сідають навколо, дискутуючи, і на першому етапі відбувається рефлексування ситуації, тобто обговорення позицій сторін, аргументів, переваг). Діалогічна пара заздалегідь визначає психолого-педагогічну або дидактичну проблему і готується до її обговорення, потім проводиться публічний діалог в “акваріумі”.

Колективні презентації – форма подання матеріалу, коли кілька (трьох або більше) осіб разом (по черзі) повідомляють інформацію аудиторії згідно з вказівками ведучого, який регулює черговість виступів, кожний, хто презентує, робить доповідь певної тривалості. Як правило, кожне повідомлення присвячене якомусь одному з кількох аспектів однієї теми; наприкінці колективних презентацій передбачено запитання аудиторії кожному доповідачеві.

Дослідницька естафета – форма науково-дослідної роботи, яка складається з декількох етапів і сприяє закріпленню результатів науково-педагогічного дослідження в практичній діяльності. Перший етап – “Стоп-кадр” (фрагменти уроку), на якому студент демонструє нестандартні прийоми, методи, засоби навчання, які він використовував під час педагогічного експерименту. Другий етап – “Калейдоскоп нестандартних уроків або виховних заходів”, у ході якого аналізують творчі знахідки студентів під час проведення ними активної педагогічної практики. Третій етап – “Трибуна вільних думок”: студенти-дослідники захищають моделі уроків і беруть участь у диспуті “Джерела педагогічної творчості”.

Для забезпечення дієвого результату та підвищення рівня вмотивованості участі студентів у різних формах науково-дослідної роботи, необхідна ретельна і цілеспрямована їх організація. Загальними вимогами при підготовці названих форм діяльності є визначення та вирішення таких питань: розробка актуальної тематики й правильний вибір форм проведення заходу; уточнення мети та завдань проведення заходу; визначення складу учасників заходу, його тривалості, дати й часу проведення; призначення доповідачів і опонентів, інших активних учасників заходу; організація процесу вивчення матеріалів, пов'язаних з досліджуваними проблемами; підготовка приміщення, чітке рішення організаційних питань.

Серед виявлених недоліків використання різних форм організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів можна назвати такі: недостатня увага в організації НДРС упровадженню конкретних форм і методів на рівні навчальної групи як основного первинного колективу студентів у ВНЗ; нерозвиненість форм і прийомів стимулювання програм індивідуально-

творчого розвитку майбутніх педагогів; слабка використання можливостей співпраці ВНЗ і базових загальноосвітніх навчальних закладів для розвитку творчої спрямованості та досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів; нереалізованість потенціалу форм позанавчальної науково-дослідної роботи для розвитку дослідницьких умінь студентів, які мають практичну значущість для майбутньої педагогічної роботи; недостатнє врахування при виборі напрямків, програм, форм і методів науково-дослідної роботи їх прихильності до вирішення соціально значущих проблем.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз дав змогу визначити, що формування дослідницьких умінь та особистісних якостей майбутніх учителів найбільш ефективно відбувається шляхом введення узагальнювального спецкурсу “Основи науково-дослідної роботи”; залучення майбутніх педагогів до різноманітних форм науково-дослідної роботи в студентському науковому товаристві в позааудиторний час; використання нетрадиційних форм науково-дослідної роботи. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого розгляду потребує формування особистісних якостей майбутніх педагогів при виборі форм організації науково-дослідної роботи.

#### Список використаної літератури

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін / Л. В. Артемова. – Київ : Кондор, 2012. – 272 с.
2. Жерносек І. П. Удосконалення методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях та гімназіях : монографія / І. П. Жерносек. – Київ : ІСДО, 2001. – 204 с.
3. Меерович М. Технология творческого мышления / М. Меерович, Л. Шрагина. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 495 с.
4. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособ. / [под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой]. – Москва : ПОР, 2001. – 256 с.
5. Шейко В. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник для вузів / В. Шейко, Н. Кушнарєнко. – Київ : Знання, 2008. – 310 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

#### **Белостоцкая О. В. Оптимальный выбор форм организации научно-исследовательской работы**

*На основе анализа научной литературы в статье обосновано эффективность использования таких форм научно-исследовательской работы, как обобщающий спецкурс, студенческое научное общество; определены особенности использования нетрадиционных форм организации НИРС.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, форма организации, исследовательские умения.

#### **Belostotskaya O. Optimal Choice of Forms of Organization of Research Work**

*Modern teacher should be thoroughly prepared for work in secondary schools, developing an innovative mode and have the ability to implement research activities. The teacher requires mood for educational and educational work on the principles of humanism, a student-centered approach, informed choice of promising technologies pedagogical work that requires maximum use of his creativity. In the current system, stimulate the creative possibilities of the future has long since proven their meaningful involvement in research work.*

*The purpose of the article – to determine the optimal form of organization of scientific work dosldinoi future teachers who contribute to the efficient formation of their research knowledge and skills.*

*Formation of research skills and personal qualities of the future teachers of the most effective is due the introduction of the synthesis of a special course “Basics of research work.” The purpose of this elective course is to develop the basic skills required for successful research work. The main objectives of the special course, in our opinion, are: the formation of motivation to participate in the research work; understanding of basic methodological principles of research work, methods of psychological and pedagogical research; mastery of forms of research work; seizing the means of registration of results of scientific work; research culture and ethics of the scientist; encouraging self-development and the acquisition of new knowledge and the development of new ways of life and the ability to use them; development needs for self-improvement and self-realization. Development of personal qualities of students required to conduct research work, activates attract future teachers to the various forms of research work in the Student Scientific Society in extracurricular time. Students’ attention should be directed at understanding the nature and importance of the research work for the future career of the future teachers, the relevance of self-improvement. Stimulating research work is facilitated through guidelines on the planning and implementation of its educational activities.*

*Non-traditional forms of scientific research of the future teachers actively involve students in the discussion, taking into account their views on the issues discussed; creates and implements democratic possibility of including all stakeholders in the development and implementation of solutions increases action-oriented problem solving. In the process of using non-traditional forms of scientific work possible implementation of professional subjectivity, disclosure of professional capacity, professional development of students, enhance their komppetentnosti, place an active process of self-understanding of the ideas and processes through the prism of their own.*

**Key words:** *research work, form of organization, research skills.*

## СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОСНОВНІ ЗАСАДИ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ

*У статті подано сутнісну характеристику та основні засади моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах. Проаналізовано класичні праці в галузі методології педагогіки. Зазначено методологічні основи (науково-теоретичне підґрунтя) моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах, які вказують на те, що для ефективного управління ним необхідно враховувати певні закономірності. Схематично зображено сукупність методологічних засад моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах та розглянуто провідні з них щодо її створення. Зроблено акцент на методології, яка складається із закономірностей, принципів, підходів, функцій та методів управління освітніми системами.*

**Ключові слова:** методологія управління, закономірності, принципи, підходи, функції управління, інтеграційні процеси, функція контролю та моніторингу, посадово-функціональна діяльність керівника ДНЗ.

Певні зміни, що відбуваються в системі освіти загалом і дошкільної зокрема, зумовлені інтеграційними процесами, які потребують подолання суперечностей між глобальним і національним, традиційним та інноваційним, загальним та індивідуальним. Успішному перебігу зазначених процесів сприятиме створення взаємоадаптаційної мотиваційної сфери взаємодії керівника й підлеглих навчального закладу.

Моделювання управлінської діяльності є таким механізмом, що забезпечує стабільність позитивного розвитку об'єкта управління та гарантує досягнення запланованих результатів. Так, В. Ананішнев указує, що управлінський ефект значною мірою формується на стартовій стадії моделювання. На цій стадії визначають початкові параметри, статику та динаміку об'єкта управління, розраховують організаційно-економічні ресурси [8].

При моделюванні управлінської діяльності доцільно спиратися на загальнонаукові, загальнопедагогічні закономірності, принципи тощо. Необхідно визначитися з науково-теоретичним підґрунтям управлінської діяльності в освіті. У літературі таким підґрунтям виступає відповідна методологія.

У галузі методології педагогіки класичними вважають роботи праці В. Краєвського. Науковець зауважує, що в широкому значенні методологія – це система принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а також як учення про цю систему. Водночас це вчення про метод наукового пізнання та перетворення світу [4].

Сучасні наукові джерела розглядають цей термін в основному як методологію наукового пізнання, яку розуміють як вчення про принципи побудови, форми та способи науково-дослідної діяльності. На сьогодні існує

два типи методології, що об'єднані спільною функцією – служити керівництвом, орієнтиром у науковій роботі. Крім того, як наголошує вчений, розрізняють ще декілька рівнів методології. Зміст першого з них – філософські знання. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження та процедур, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, наприклад, у педагогіці. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в цій галузі (наприклад, співвідношення педагогіки та психології), так і питання попередніх рівнів, наприклад, системного підходу або моделювання в їх застосуванні до педагогіки. Деякі вчені виділяють також четвертий рівень, утворений методикою й технікою дослідження [4, с. 6–8]. Після аналізу зазначених підходів до методології, В. Красівський, спираючись на визначення поняття методології, яке дає М. Данилов, робить висновок, що методологія – це система знань про основу та структуру педагогічної теорії, про принципи підходи та способи одержання знань, які відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки та методів, оцінювання якості спеціально-наукових педагогічних досліджень.

**Мета статті** – обґрунтування моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах і тлумачення поняття методології та її сутнісного значення з позиції філософії й загальнонаукових підходів: системного, діяльнісного тощо.

Термін “методологія вживають у різних наукових галузях. Управління в системі освіти, як науковий напрям, спирається на систему методологічних принципів і способів організації діяльності. В. Олійник актуалізує, що проблема методології управління освітою є на сьогодні дуже актуальною. Це пов'язано з тим, що система освіти розвивається в умовах ринкових відносин. Автор наголошує, що вкрай необхідно визначити концептуальні ідеї розвитку управління освітою, описати взаємозв'язок культури й освіти, розкрити сутність управлінської стратегії, які у своїй сукупності становлять основу методології управління [1].

В. Маслов зазначає, що для успішності посадово-функціональної діяльності керівника навчального закладу необхідно розуміти навчальний заклад як систему, що має складну структуру (підсистеми різного рівня), ієрархічне підпорядкування й вплив однієї підсистеми на іншу, що він прагне до ентропії та має необхідність у запобіганні їй, стабілізації управління в заданому напрямі. Усе це є об'єктивно необхідною конкретною системною філософією управлінської діяльності, що становить певну методологію [2]. Сама методологія управлінської діяльності, за твердженням науковця, складається із закономірностей, принципів, функцій управління навчальним закладом.

Методологічною основою управлінської діяльності керівника навчального закладу в умовах ринкових відносин вважають наукові основи менеджменту як науки про мистецтво управляти. Ю. Конаржевський підкреслює, що провідною науковою ідеєю менеджменту є людиноцентристський підхід в управлінні навчальним закладом, який полягає у двох принципах: повага й довіра до людини. Спираючись на праці Д. Мерсер, автор розкриває реалізацію зазначених принципів таким чином: сприяти максимальному розвитку ініціативи, таланту, творчих здібностей людини, умінню знайти себе в незнайомій ситуації; заохочувати досягнення й особистісний внесок у розвиток закладу; створювати умови для творчого зростання; сприяти колегіальному прийняттю рішень; гарантувати особистісний захист кожному співробітнику навчального закладу [3, с. 50–51]. Ефективне використання людиноцентристського підходу сприятиме демократизації управління й гуманізації відносин у навчальному закладі.

За дослідженнями Г. Єльнікової, можна стверджувати, що основою традиційного управління є філософія детермінізму й діалектичний підхід, які у своїй єдності становлять певну методологію управління [5].

Отже, методологія управління поповнюється таким підходом, як синергетичний, в основу якого покладено теорію нестабільності. Об'єктом синергетики є процеси самоорганізації у відкритих системах різної природи. За твердженням авторки, у сучасній методології управління розглядають й адаптивні процеси, які виникли в результаті взаємодії організацій з оточенням і необхідні для забезпечення стабільності функціонування або для розвитку організації [6]. Водночас учена зазначає, що методологія становить основу, фундамент раціональних дій із досягнення результатів, а отже, і дій управління.

Для нашого дослідження в працях Г. Єльнікової важливим є виділення поняття адаптивного керівництва в умовах нестабільності, під яким розуміється здатність керівника вибирати та поєднувати різні стилі керівництва залежно від ситуації. При цьому підвищення адаптивності керівництва досягається за рахунок переформування творчих груп, перепроєктування завдань або модифікації посадових повноважень [6, с. 4]. Таким чином, в умовах сьогодення стає актуальним такий методологічний принцип управління, як адаптаційний, який за своєю сутністю є видом взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним або освітнім середовищем, що сприяє узгодженню вимог і очікувань її учасників.

Методологічні засади теорії управління проаналізовано в праці О. Галуса, який визначив низку наукових принципів педагогічного управління освітніми процесами [7].

Автор зробив їх певну класифікацію за змістовною сутністю та характером вияву, об'єднавши в такі групи: методологічні, педагогічні, організаційні. Він наголошує на тому, що методологічні принципи є провідними, оскільки пронизують усі структурні компоненти освітньої системи, виступаючи об'єктивним підґрунтям її успішного функціонування. До методо-

логічних принципів зараховано: принцип соціальної зумовленості; принцип науковості; принцип конкретно-історичного підходу; принцип системності; принцип діалектичної суперечності; принцип єдності якості та кількості; принцип розвитку; принцип неперервності; принцип каузальності (причинності); принцип демократичного централізму. Для нашого дослідження важливим є виділення блоку саме методологічних принципів, які є системозбережними факторами, що забезпечують процес управління та сприяють стійкості, оптимізації, гармонійному розвитку освітньої системи.

Методологічні основи (науково-теоретичне підґрунтя) моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах указують на те, що для ефективного управління ним необхідно враховувати певні закономірності, дотримуватися визначених принципів, використовувати певні підходи, здійснювати відповідні функції та знати сутність і механізми реалізації стратегії управління.

На сьогодні універсальними закономірностями в управлінні вважають такі закономірності управління, як: єдності управління організацією; сполучення централізму й децентралізму; співвідношення керівної та керованої підсистем; вплив загальних функцій управління на кінцевий результат [9].

У книзі “Теоретичні основи педагогічного менеджменту” подано різні закономірності управління. Зазначена сукупність закономірностей у повному обсязі відображає причинно-наслідковий зв’язок між управлінськими впливами керуючої підсистеми та результатами цих впливів на керовану підсистему.

Принципами управління освітніми системами вважають конкретні правила, які базуються на об’єктивних закономірностях і врахування яких полегшує управлінську діяльність, неодмінно спрямовує процес на позитивний результат і гарантує його досягнення. У монографії “Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні” проаналізовано підходи різних авторів щодо виділення принципів управління соціально-педагогічними системами та зведено їх у таблицю. Усього таблиця містить 57 принципів. Разом із тим, спираючись на розуміння того, що постійні зміни, у яких перебуває навчальний заклад, стимулюють його розвиток, для чого треба постійно вдосконалювати форми, методи, забезпечувати випереджальний розвиток науки, нести конкретну відповідальність за виконану роботу, мати винагороду за успіхи тощо, у зазначеній книзі виділяють такі принципи: детермінованості, адаптивності, цілеспрямованості та критеріальності, розподілу компетенції й ієрархічності, професіоналізму, науковості, демократизації та фінансово-економічної забезпеченості праці, гуманізації управління, відкритості.

При побудові моделі можна спиратися саме на вищезазначену групу принципів. Це пов’язано з тим, що потреби теорії та практики функціонування й розвитку навчальних закладів роблять актуальним завдання формалізації процесів управління ними з визначенням технології, описом дія-



льнісних зв'язків тощо. Отже, забезпечення оптимальності управління навчальним закладом сприятиме створенню певної моделі управління. А при її розробці необхідно дотримуватися певних правил, які тісно пов'язані з правилами здійснення самого процесу управління.

Провідними при розробці моделі вважають підходи, за якими вона будується. Необхідно спиратися на підходи до управління, що виділені науковою школою Г. Єльнікової, а саме: конкретно-історичний, з позицій виділення різноманітних шкіл в управлінні; процесний; системний; ситуативний. Також вважаємо за необхідне додати й такий підхід, як адаптивний.

Конкретно-історичний підхід до управління ґрунтовно описаний у книзі "Основи менеджменту", в якій розкрито становлення науки управління та розвиток різних наукових шкіл, наприклад, Ф. Тейлора, А. Файоля. Значимо, що описані наукові школи управління визначають сутність управління та сприяють чіткішому визначенню процесів, що відбуваються при управлінському впливі на керований об'єкт та на його наслідки.

Процесний підхід до здійснення управлінської діяльності було введено класичною школою управління. Це пов'язано з тим, що безпосередньо при управлінні здійснюється певна діяльність, яка має певну послідовність і складається із системи актів, спрямованих на досягнення запланованої мети, тобто будь-яка діяльність за своєю суттю є процесом, у тому числі й управлінська, і її можна розглядати як сукупність взаємопов'язаних дій. Стосовно управління ця сукупність дій має назву "функції, які динамічно змінюються в просторі та часі й тісно пов'язані між собою". Нижче буде розглянуто функції управління. Основне призначення щодо використання процесного підходу в управлінні – це визначення всієї сукупності процесів, що відбуваються в системі управлінської діяльності, забезпечення їх ефективної реалізації. Під час моделювання управління дошкільним навчальним закладом необхідно враховувати те, що в процесі діяльності здійснюється не один процес, а їх сукупність, і вони мають певні етапи й послідовність.

Процеси, які відбуваються при здійсненні управлінської діяльності, повинні управлятися як система, через створення й осмислення мережі процесів, їхньої послідовності та взаємодії. У зв'язку із цим провідним на сьогодні вважають системний підхід, який забезпечує розгляд керованого об'єкта як складної цілісної системи.

Крім того, системний підхід в управлінні враховує багатомірність навчального закладу та відповідного управління ним. При здійсненні управління беруть до уваги вплив і взаємодію багатьох факторів, як зовнішніх щодо навчального закладу, так і внутрішніх, що безпосередньо та опосередковано впливають на функціонування й розвиток навчального закладу. Також системний підхід забезпечує врахування синергетичного ефекту, згідно з яким ціле завжди якісно відрізняється від простої суми його складових, і зміну в кожній складовій навчального закладу розглядають з позицій зміни інших складових, що у своїй сукупності дає уявлення про

зміну в усьому навчальному закладі. Побудова моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах має ґрунтуватися на цьому підході; адже він дає змогу уявляти складність управлінської діяльності, коли керівникові необхідно приймати рішення з урахуванням великої кількості факторів.

*Ситуативний підхід* спирається на положення про те, що центральним моментом під час здійснення управління є ситуація як конкретний набір обставин, що впливають на керований об'єкт у конкретний час. Дослідники вважають, що ситуацію можна охарактеризувати внутрішніми та зовнішніми ситуаційними чинниками, які, по суті, являють собою стандартний набір чинників макростану економіки (політична ситуація, соціокультурні чинники, науково-технічний прогрес, важливі міжнародні події) та мікросередовища керованого об'єкта (споживачі освітніх послуг, конкуренти, закони, профспілки), а також чинники його внутрішнього середовища (цілі, структура, завдання, технологія, персонал). Ситуативний підхід визначає, які методи управління будуть найкращими і які необхідно використовувати в тій чи іншій ситуації, тобто ґрунтується на тому, що пріоритетність методів управління визначається ситуацією. Для визначення методу управлінської діяльності необхідно враховувати безліч факторів як у самому керованому об'єкті, так і в зовнішньому середовищі. Цей підхід наголошує на тому, що не існує єдиного найбільш підходящого методу управління. Отже, ситуативний підхід забезпечує гнучкість управлінської діяльності, вимагає оперативності в прийнятті управлінського рішення й урахування множинності факторів.

*Адаптивний підхід* є необхідним для пристосування навчального закладу до мінливих умов як зовнішнього, так і внутрішнього середовища. Він необхідний для виживання та збереження конкурентоспроможності закладу в сучасних швидкоплинних умовах функціонування. Сутність його полягає в тому, що для здійснення успішної діяльності навчальному закладу необхідно постійне корегування його механізмів розвитку з урахуванням змін, що відбуваються у внутрішньому та зовнішньому середовищі. Основні характеристики адаптивного підходу в управлінні навчальним закладом полягають у такому: гнучкість, що сприяє саморозвитку учасників навчального процесу, спрямовує на самоуправління, пристосовуючи функціонування педагогічної системи до внутрішніх потреб і зовнішніх вимог; кооперація та взаємодія адміністрації, учителів і учнів на всіх етапах управлінського циклу з урахуванням поточних ситуацій; багатомірність структури: за підрозділами загальноосвітнього комплексу; за ієрархією управління навчальним процесом із боку його учасників; за дидактичним аспектом педагогічної системи; за процесуально-функціональною структурою; різноспрямованість і узгодженість взаємозв'язків, що забезпечує цілісність системи та сприяє її переходу на новий рівень якості упорядкування за рахунок саморозвитку її окремих елементів; специфічність механізму реалізації адаптивного управління й самоуправління навчальним процесом шляхом здійснення освітнього моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання. Зазначені

характеристики ми будемо враховувати при побудові моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах.

Наступними складовими методологічних аспектів є функції та методи управління. Як зазначено вище, функції управління, їх формування та перебіг зумовлені процесуальним підходом до управлінської діяльності, а вибір методів управління – ситуативним підходом.

Спираючись на праці провідних учених, можна зазначити, що на сьогодні класичними є такі функції управління, як: планування, організація, контроль, аналіз, регулювання.

Грунтовно підходи до визначення управлінських функцій керівника в соціальних системах та їх класифікації описано в праці З. Рябової. Авторка проаналізувала сутність управлінських функцій і дійшла висновку, що сьогодні разом із класичними функціями управління існують ще й модернізовані. Провідною управлінською функцією вважають ту, що забезпечує управлінську структуру інформацією про стан керованого об'єкта. Такими є функція контролю та моніторингу, між якими існує принципова відмінність, а саме: контроль є одноразовим актом, який проводить керівник за встановленими стандартами з метою визначення стану керованого об'єкта; моніторинг є пролонгованим, він передбачає відстеження динаміки розвитку об'єкта управління з метою поточного коригування його стану. Об'єднує ці дві управлінські функції те, що вони є механізмами зворотного зв'язку й забезпечують суб'єкт управління інформацією про стан керованого об'єкта. Вони створюють інформаційну основу для прийняття управлінських рішень і прогнозування подальшого розвитку об'єкта управління. Але моніторинг – більш містке поняття, він не тільки створює основу для прийняття управлінського рішення, а й забезпечує поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта управління [10]. Методи управління – одна з методологічних засад моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах. Це пов'язано з тим, що реалізація управлінських функцій здійснюється через відповідні методи.

Важливою класифікацією є та, у якій окремо виділено метод управління педагогічним колективом. Наприклад, це класифікація, наведена в монографії “Основи внутрішкільного управління”, має такий вигляд: організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, адміністративно-господарчі, або фінансово-господарчі, економічні методи управління навчально-виховним процесом.

Безпосередньо в умовах мінливості навколишнього середовища керівникові потрібно постійно адаптуватися до певних умов, у яких перебуває навчальний заклад. У зв'язку із цим необхідно використовувати адаптивні методи управління як закладом у цілому, так і педагогічним колективом зокрема. Отже, актуальними є виділення таких методів управління, які б допомогли керівникові скоригувати індивідуальне сприйняття кожним членом педагогічного колективу організаційних цілей, потреб, завдань діяльності навчального закладу для усвідомленого розуміння виробничих за-

вдань і таким чином забезпечити стратегічну орієнтацію в діяльності колективу. Такими можуть бути адаптивні методи, що передбачають делегування повноважень підлеглих на основі самоменеджменту.

Найбільший результат управлінського впливу забезпечують методи, що орієнтовані на мотиваційну сферу педагогічного колективу, тобто саме використання цих методів сприяє взаємоприспосуванню природних здібностей та можливостей людини й умов, у яких вона ці здібності та можливості використовує. Застосування своїх природних задатків для розв'язання виробничих питань допомагає розвитку як цих задатків, так і умов, у яких вони використовуються.

**Висновки.** Таким чином, нами розглянуто науково-теоретичне обґрунтування моделі управління дошкільним навчальним закладом на адаптивних засадах і виявлено, що основою побудови моделі є певна методологія управління. Вона складається із закономірностей, принципів, підходів, функцій і методів управління освітніми системами.

#### **Список використаної літератури**

1. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою [Електронний ресурс] / В. В. Олійник // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010\\_4/10olimen.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10olimen.pdf).
2. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 3–10.
3. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 2000. – 224 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.
5. Єльнікова Г. В. Зміна філософії управління в освітній політиці України : навч. посіб. 1 / Г. В. Єльнікова // Технології впровадження освітньої політики : навч.-метод. матер. для підготовки керівників освіти районного (міського) рівня; пакет 2 / за наук. ред. Л. М. Ващенко, В. В. Олійника. – Київ, 2010. – С. 6–19.
6. Єльнікова Г. Перспективні підходи до управління освітніми системами на адаптивній основі / Галина Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8–9. – С. 3–22.
7. Галус О. М. Принципи педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. М. Галус // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 3. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010\\_3/10gomvzn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_3/10gomvzn.pdf).
8. Ананишев В. Моделирование в сфере образования / В. Ананишев // Системная психология и социология. – 2010. – № 2 (1). – С. 67–85.
9. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – Москва : Высшая школа, 1990. – 175 с.
10. Рябова З. В. Порівняльна характеристика моніторингу та контролю в освітніх системах / З. В. Рябова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 9. – С. 11.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.*

---

**Большукина А. В. Сущностная характеристика и основные принципы модели управления развитием дошкольного образовательного учреждения на адаптивных принципах**

*В статье рассматриваются сущностная характеристика и основные принципы модели управления развитием дошкольного образовательного учреждения на адаптивных*

ных принципах. Анализируются классические работы в отрасли методологии педагогики. Отмечаются методологические основы (научно-теоретическая подпочва) модели управления дошкольным учебным заведением на адаптивных принципах, которые указывают на то, что для эффективного управления им необходимо учитывать определенные закономерности. Схематически изображается совокупность методологических принципов модели управления дошкольным учебным заведением на адаптивных принципах и рассматриваются ведущие из них относительно её создания. Делается акцент на методологии, состоящей из закономерностей, принципов, подходов, функций и методов управления образовательными системами.

**Ключевые слова:** методология управления, закономерности, принципы, подходы, функции управления, интеграционные процессы, функция контроля и мониторинга, должностно-функциональная деятельность руководителя ДОУ.

### **Bolshukina A. Essence Description and Basic Principles of Case Development of Preschool Educational Establishment Frame is on Adaptive Principles**

*In the article essence description and basic principles of case development of preschool educational establishment frame is examined on adaptive principles. The analysis of classic works is given in industry of methodology of pedagogics; methodological bases (naukovo-teoretichne subsoil) of case preschool educational establishment frame are marked on adaptive principles, which specify on that for an effective management they must take into account certain conformities to law. The aggregate of methodological principles of case preschool educational establishment frame is schematically represented on adaptive principles and the lead are considered from them in relation to its creation. It is also accented on methodology, which consists of conformities to law, principles, approaches, functions and methods of management the educational systems. It is marked that at the design of administrative activity it is expedient to lean against scientific, zagal'nopedagogichni conformities to law, principles but other. It is necessary to be determined with naukovo-teoretichnim subsoil of administrative activity in education. The proper methodology comes forward in literature such subsoil.*

*Methodological basis of administrative activity of leader of educational establishment in the conditions of market relations is consider scientific bases of management as sciences about an art to manage.*

*It is selected, that basis of construction of model is certain methodology of management. The noted methodology consists of conformities to law, principles, approaches, functions and methods of management the educational systems.*

**Key words:** methodology of management, conformity to law, principles, approaches, management functions, integration processes, function of control and monitoring, post-functional activity of leader of preschool educational establishment.

УДК 371.011.3-051:172.1:005.336.2(045)

О. В. ВАРЕЦЬКА

## ЗМІСТОВІ ЛІНІЇ У ВИЗНАЧЕННІ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ”

*У статті обґрунтовано актуальність розвитку соціальної компетентності особистості, окреслено основні підходи в судженнях щодо сутності поняття “соціальна компетентність”, серед яких ретельно проаналізовано змістові лінії як здібності, здатності, особистісні якості, інтегративна характеристика, набір компетентностей. Зроблено висновок про соціальну компетентність як загальне, збірне, особистісне, складне, системне, інтегративне, багатогранне поняття, у якому в певному сполученні поєднуються певні ознаки і яке свідчить про рівень адаптивності, компетентності людини, дає їй змогу бути ефективною в її життєдіяльності, результативно виконувати соціальні функції в межах компетенцій.*

**Ключові слова:** здібності, здатності, соціальна компетентність особистості, професійна компетентність, особистісні якості, учитель початкової школи, соціальний досвід, соціальні ролі, післядипломна освіта.

У Законі України “Про вищу освіту України” та Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. наголошено на необхідності розвитку особистостей, які здатні забезпечити прискорене економічне зростання й культурний розвиток країни; бути суспільно активними свідомими громадянами, конкурентоспроможними на європейському та світових ринках праці; здібними до взаємодії в мінливих умовах соціуму, продуктивної співпраці в різних командах, соціальних групах, виконання різних соціальних ролей, тобто соціально компетентних.

Як ми вже зазначали у попередніх працях, дослідження проблеми соціальної компетентності досить поширені. Можна відзначити строкатість у тлумаченні поняття “соціальна компетентність”, адже “їх стільки, скільки є дослідників цієї проблеми” (Додж), а також різноманітність змістових ліній, зокрема когнітивної (з соціальним і емоційним інтелектом та соціальними знаннями в основі), поведінкової, ціннісної тощо. Соціальну компетентність загалом розглядають як соціальну адаптованість, виконання соціальних ролей, рівновагу між суспільними вимогами й можливостями особистості, соціальну поведінку, соціальну дійсність, мистецтво жити, оволодіння соціальним досвідом, як загальне, збірне, інтегративне поняття, яке свідчить про рівень соціалізації людини, зокрема професійної, і має характеристики, властиві широким сферам людської діяльності. Однак, існують й інші підходи, які ми мусимо розглянути.

**Метою статті** є висвітлення інших підходів до визначення поняття “соціальна компетентність особистості”.

Питання розвитку соціальної компетентності перебуває в колі уваги науковців: західних (К. Bierman, J. Brown, M. A. Conroy, G. Dunlap, L. Edmunds, L. Fox, V. Landsheer, L. Spencer, S. Spencer, J. Raven, J.A. Welsh

та ін.), українських (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Докторович, І. Зарубінська, В. Луговий, О. Савченко та ін.), російських (Е. Зеєр, І. Зимня, С. Краснокутська, Є. Муніц, А. Хуторський та ін.). Проте його вивчення є актуальним, адже зумовлює різноманітні здатності, насамперед взаємодіяти з іншими в різних групах відповідно до соціальної ролі та статусу, а також гнучко реагувати на соціальні зміни й відповідно змінюватися.

Варто наголосити на тлумаченнях соціальної компетентності як здатності, адекватності дій ситуації; вміння брати на себе відповідальність; виявлення схильності до кооперації (С. Бахтеєва); здатності ефективно вирішувати проблемні ситуації, які виникають у процесі реалізації особистістю свого потенціалу в суспільно-соціальному середовищі (С. Злобін і Т. Дворак). Водночас С. Нікітіна розширює аспекти соціальної компетентності старшокласників як універсальної здатності особистості, що охоплює розуміння суспільної дійсності та вишколене оперування соціальними знаннями, вміннями, нормами, які потрібні для результативного розв'язання практичних завдань (здійснення власного вибору та ризикування, адаптивне сприйняття себе в часі і просторі, життя без порушення норм суспільства, вибудова свого життєвого проекту майбутнього, виходячи з поєднання індивідуальних та колективних цінностей) [14, с. 74]. Науковець акцентує на відповідності розвитку здатностей особистості певним суспільним нормам. Таким чином, крім когнітивного й особистісного компонентів, простежується поведінковий, діяльнісний мотиваційно-ціннісний.

З іншого боку, Г. Яппарова розуміє соціальну компетентність дошкільників як якість особистості, що забезпечує взаємодію людини зі світом на основі ставлення до себе, інших, суспільства, дійсності [22]. Як складну динамічну систему особистісних якостей студентів, що забезпечує здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших, висвітлює це поняття О. Спірін. На його думку, соціальна компетентність передбачає володіння соціальними знаннями, вміннями, наявність досвіду прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, готовність до взаємодії з різними людьми [18, с. 12].

Спостерігаємо деяку суперечливість у поглядах І. Черноусова, який, з одного боку, соціальну компетентність не характеризує як окрему особистісну характеристику, однак у психологічному аспекті визначає як особистісну якість, що “забезпечує взаємодію людини зі світом на основі ставлення до себе, до інших, до суспільства, до дійсності” [21, с. 18]. Маємо підтримати думку І. Зарубінської щодо подання автором, з одного боку, необґрунтовано широкого змісту визначення соціальної компетентності, з іншого – окреслення ціннісно-сміслової складової, яка важлива для розуміння сутності цього феномена [9, с. 39].

Як свідоме вираження особистості, що виявляється в переконаннях, поглядах, відносинах, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, що сприяють конструктивній взаємодії, трактує цей феномен щодо керівників М. Лук'янова. Тому серед орієнтирів для формування соціальної компетентності вона називає усвідомлення не-

обхідності наявності або розширення спеціальних знань, умінь з метою досягнення високого рівня адаптивності, прийняття норм конкретного соціуму та прагнення до його розуміння; осмислення й адекватну оцінку своїх можливостей у цій ситуації, досягнення передбачуваного результату; уміння (здатність, готовність) актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії [13]. Як бачимо, чітко простежуються різноаспектні орієнтири, які можуть становити перелік і зміст компонентів соціальної компетентності, таких як: когнітивний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, операційно-технологічний, рефлексивний.

Саме така характеристика простежується у визначенні С. Писаревої. Чотири позиції: як якість особистості, сформована в процесі соціалізації із соціальною адаптацією як першим етапом входження індивіда в соціальні відносини; як певний рівень адаптації людини до ефективного виконання заданої соціальної ролі; як ефективна взаємодія із середовищем, що виявляється в соціальних відносинах; як результат соціального розвитку [15] – можуть бути орієнтирами у визначенні структури соціальної компетентності. Таким чином, розглядуване поняття є особистісним, складним, системним, інтегрованим, багатограним, у ньому в певному сполученні поєднуються ознаки, описані вище. Такої позиції дотримується більшість дослідників соціальної компетентності.

Саме тому найчастіше поняття “соціальна компетентність” ґрунтується на інтегративному підході, який простежується в працях С. Гончарова, М. Докторович, Б. Жиганова, І. Зарубінської, І. Зимньої, Н. Калініної, Н. Ляхової, В. Масленнікової, Н. Ротаєвої та ін. Зокрема, соціальну компетентність як особистісну інтегративну якість розглядають С. Гончаров, Д. Єгоров, І. Зимня, В. Масленнікова, С. Рачева та ін. Кожний з науковців акцентує на певних нюансах. Так, С. Рачева підкреслює поєднання ціннісного розуміння соціальної дійсності, конкретних якостей особистості, здібностей, вмінь, соціальних знань як керівництва до дії, суб’єктної готовності до самовизначення, застосування соціальних вмінь у головних сферах діяльності людини [за 3]. Спільну думку з С. Рачевою висловлює С. Гончаров, який визначає суб’єктну здатність до самовизначення, самоуправління й нормотворчості як прояви соціальної компетентності [7, с. 12]; Д. Єгоров, що відзначає важливість забезпечення ефективного входження особистості в соціальну дійсність, самовизначення, самореалізації, важливості вміння здійснювати соціальні технології в межах діяльності людини; В. Масленнікова, Г. Селевко, які звертають увагу на загальну здатність, готовність особистості до діяльності, заснованої на знаннях, досвіді, набутих у процесі навчання, соціалізації й орієнтованих на самостійну, успішну участь у діяльності [17, с. 139].



Як цілісне інтегративне особистісне утворення соціальну компетентність тлумачать Б. Жиганов, Н. Калініна, І. Лук'янова та ін. Так, Б. Жиганов акцентує на тому, що соціальна компетентність дає змогу людині бути ефективною в її життєдіяльності [8, с. 6–7], І. Лук'янова звертає увагу на важливості таких компонентів цього утворення, як усвідомлення необхідності прийняття норм, потреб, вимог, реалій конкретного соціуму, намагання зрозуміти його та розширення або наявності широкого діапазону соціальних знань і вмінь з метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення, адекватного оцінювання конкретних соціальних умов, зіставлення їх та власних можливостей у плані досягнення бажаного результату в конкретній ситуації взаємодії; уміння, здатність, готовність актуалізувати особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення та вибір можливих і найефективніших способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії [13]. Водночас, Н. Калініна [12, с. 82] вказує на адаптаційний контекст соціальної компетентності, пов'язує її з успішністю виконання освітньою установою соціального замовлення суспільства, держави, конкретного соціуму та пропонує вважати її основним індикатором результативності його діяльності.

Крім цього, Б. Жиганов, як і І. Зимня, М. Докторович, І. Зарубінська, Е. Зеєр, Н. Ротатаєва, Р. Скірко, М. Соснін, В. Шадриков та інші тлумачать соціальну компетентність як складну особистісну інтегративну характеристику. Зокрема, вони роблять акцент на адекватному розв'язанні завдань усього спектра стандартних та нестандартних соціальних ситуацій (І. Зимня) [11], на якості функціонування особистості в соціумі, яка охоплює соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для ефективної взаємодії (досягнення знання та володіння соціальними ролями) із зовнішнім соціальним середовищем (М. Докторович стосовно підлітків), на соціальних знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях і якостях, які дають змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції психолога на основі позитивного ставлення до себе та іншого (Р. Скірко щодо майбутнього психолога), на єдності певних знань, умінь, навичок, зокрема у відборі необхідних знань (Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Ляхова, М. Соснін, В. Шадриков та ін.), на сукупності певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проєктах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі (І. Зарубінська стосовно студентів вищих навчальних закладів економічного профілю) [9, с. 47], на системному відображенні рівня соціальної адаптації, особистісного самовизначення, професіоналізації людини як суб'єкта діяльності (Н. Ротатаєва) [16, с. 9], на важливості можливості досліджувати компетентність не тільки шляхом вивчення результатів діяльності фахівця, а й діагностуючи

особистісні якості та мотиваційні фактори, які визначають ефективність певної праці (Б. Жиганов) [8, с. 6–7].

Таким чином, в інтегративному визначенні поняття “соціальна компетентність” науковці акцентують на когнітивному, ціннісному, мотиваційному, діяльнісному, комунікативному, операційно-технологічному, оцінному, рефлексивному аспектах, що буде враховано у формулюванні нами сутності цього поняття, визначенні його структури та функцій.

При цьому варто зазначити, що поняття “соціальна компетентність” вживають у вузькому й широкому значенні. У вузькому – характеризує оволодіння колом соціально-психологічних знань, морально-правових суджень, що дають змогу успішно адаптуватися й активно діяти в тому чи іншому соціальному оточенні [1, с. 11]. Виокремлюють такі позиції: взаємодія людини в соціумі; змістовне наповнення включає знання “що” і “як”, засоби і способи взаємодії; компонентний склад; вікова динаміка і вікова специфіка [10]. Однак, як нам видається, варто, з огляду на принципи компетентнісного підходу, перенести акценти із знаю “що” на знаю “як”.

У широкому значенні слова, як ми вказували вище, посилаючись на І. Зимню, всі компетентності за своїм змістом і формою соціальні, адже їх розвиток і реалізація відбуваються в соціумі. Така компетентність передбачає знання історії розвитку й функціонування суспільства: засвоєння наукових основ філософських, соціально-політичних, економічних, юридичних, етичних знань і вмінь, що описують і пояснюють людську практику [1, с. 11]. Вищевказане збігається з думкою експертів “DeSeCo” щодо виявлення компетентності в діяльності особистості в різних контекстах, зокрема соціально-економічному, громадському, політичному, правовому оточенні. Побудована вона на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Серед умінь – ефективне спілкування, володіння невербальною мовою, співчуття, розв’язування конфліктів поглядів на основі толерантності, а конфліктів інтересів через конструктивні переговори; поведіння за умов тиску, погроз, дискримінації, уникнення небезпечних ситуацій, конструктивне розв’язування проблем; спільна діяльність і співпраця [23, с. 1–3]. Як бачимо, сьогодення ситуація вимагає розвитку таких умінь. Спільну думку висловлює й С. Головін, акцентуючи на формах прояву соціальної компетентності (духовній, громадянській, професійній тощо), у яких вона завжди виступає як орієнтація особистості на взаємодію, кооперацію зусиль, гармонійне, справедливе узгодження інтересів. Така орієнтація стійка й пронизує всі сфери життєдіяльності особистості” [6, с. 456]. Ми підтримуємо таку позицію.

Перегукується з вищенаведеним і думка А. Хуторського, адже серед ключових освітніх компетенцій він визначив також соціально-трудова, які означають “володіння знаннями та досвідом у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудова сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у

сфері сімейних відносин і обов'язків, в питаннях економіки і права, у сфері професійного самовизначення". Науковець актуалізує вміння учня (відповідно вчителя) аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти адекватно до особистої та громадської вигоди, володіти етикою трудових і цивільних відносин (опанувати мінімально необхідними для життя в сучасному суспільстві навичками соціальної активності та функціональної грамотності) [20].

З огляду на це, актуальною й цілком слушною є позиція науковців, зокрема Т. Болотіної, яка формування громадянськості пов'язує із соціальною компетентністю. За такого підходу остання представлена знаннями своїх прав і свобод, вміннями їх реалізовувати, не обмежуючи інтереси інших; вміннями вести діалог з владними структурами та іншими людьми; готовністю нести відповідальність за свої дії, вчинки й вибір перед собою, іншими, суспільством і державою; наявністю власного ставлення до соціальної діяльності й прагненнями її перетворювати [5]. Як нам видається, набуває важливості змістове наповнення програм підвищення кваліфікації вчителів початкової школи знаннями суспільствознавства, економіки, права, історії, збагачення предметів інваріантної складової соціальною компонентою.

Стає зрозумілим погляд науковців на соціальну компетентність як на узагальнювальне поняття для набору компетенцій, компетентностей. Так, О. Бахтєнова вказує на інтегрований комплекс соціальних компетенцій, що базується на системі особистісних психологічних особливостей, моральних цінностей, установок особистості, який у сукупності дає змогу індивіду успішно взаємодіяти із суспільством і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [4]. І. Зимня включає десять компетентностей в узагальнений набір, серед яких п'ять надає статусу "ключових соціальних" (процитуємо найбільш важливі для нашої статті). Зокрема, це компетентність здоров'язбереження (знання та дотримання норм здорового способу життя, свобода та відповідальність за вибір способу життя, досвід і готовність до реалізації цих знань у процесі життєдіяльності, прийняття здоров'язбереження як цінності тощо); компетентність громадянськості (знання та дотримання прав і обов'язків громадянина, свобода та відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання історії та сучасного стану держави, знання та гордість за символи держави, досвід і готовність до виявлення громадянськості й активної позиції в суспільному житті, ставлення до статусу громадянина як до цінності, управління поведінковими проявами статусно-позиційних атрибутів); компетентність соціальної взаємодії (знання характеристик і позиційно-рольових особливостей взаємодії із суспільством, спільнотою, групою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; вміння організувати взаємодію з іншими людьми та підтримувати її, передбачати конфлікти та розв'язувати їх, виявляти співчуття, толерантність, повагу та прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальну мобільність, досвід і готовність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати в групі, знаходити адекватні різним ситуаціям рішення; ставлення до соціальної взаємодії як до цінності, здатність до регу-

ляції функціонально-рольової та міжособистісної взаємодії); компетентність у спілкуванні; компетентність в інформаційних технологіях [11]. Як бачимо, з одного боку, сутність соціальної компетентності розглядають як інтегрований комплекс, набір компетенцій, з іншого – ці компетентності є структурою соціальної. Багатогранність цього поняття виявляється в тому, що кожен зі складових можна розглядати як самостійну компетентність. Схожу думку знаходимо в О. Петрова.

У свою чергу, С. Хазова [19] виокремлює п'ять складових соціальної компетентності: соціально-економічну; соціально-комунікативну, полікультурну, інформаційно-інструментальну, політичну, індивідуально-особистісну. Т. Беляєва [2] у дев'яти сегментній структурі вирізняє еґо-компетентність, соціально-психологічну, психологічну, комунікативну, конфліктну (конфліктологічну), морально-правову, економічну, політичну, професійно-трудоу. Як нам видається, у сучасних умовах актуальності набуває забарвлення економічної компетентності духовним (світським) аспектом, розвиток громадянської й медіаінформаційної грамотності (МіГ).

Науковці вирізняють також такі види соціальної компетентності, як самоідентифікація (еґо-компетентність), комунікативна, соціо професійна, соціально-психологічна, вербальна (В. Куніцина), додаючи сутнісні характеристики соціальної компетентності: оперативну соціальну, вербальну, комунікативну, соціально-психологічну, еґо-компетентність (Є. Муніц), включаючи професійну та комунікативну до загальної соціальної компетентності (М. Агайл), розглядаючи професійну як складову соціальної компетентності (В. Безрукова, Н. Павлик), як форму її прояву (Н. Бобріч).

Отже, розуміння соціальної компетентності як узагальнювального поняття для набору компетенцій, компетентностей дає змогу розвивати її в різних категоріях людей (дітей, що живуть у сім'ї, поза нею, випускників шкіл та професійних навчальних закладів, спеціалістів у системі підвищення кваліфікації) розробляти різні програми розвитку окремих компетентностей, що входять до цієї структури. Спільну думку знаходимо в Т. Беляєвої [2, с. 12]. Більше того, науковець вважає важливим спрямування впливу на емоційно-ціннісну, когнітивну та операційну підструктури, що дає основу для створення вимірального інструментарію соціальної компетентності.

Слід відзначити, що спостерігається тенденція уточнення сутності поняття “соціальна компетентність” через інші компетентності, ототожнення з поняттям “соціально-психологічна компетентність”, а також розгляду соціальної компетентності як складової інших.

**Висновки.** Отже, соціальна компетентність є загальним, збірним, особистісним, складним, системним, інтегративним, багатогранним поняттям, у якому в певному сполученні поєднуються певні ознаки і яке свідчить про рівень компетентності людини, характеристики, властиві широким сферам людської діяльності.

У подальшому маємо дослідити співвідношення понять “соціальна компетентність” і “професійна компетентність”.

### Список використаної літератури

1. Байков Ю. Н. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса / Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 6. – С. 12–24.
2. Беляева Т. Б. Модель социальной компетентности / Т. Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 10–12.
3. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Л. И. Берестова. – Москва, 1994. – 24 с.
4. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01 / Бехтенова Елена Федоровна. – Новосибирск, 2006. – 276 с.
5. Болотина Т. В. Гражданское образование в контексте модернизации образования / Т. В. Болотина // Академический вестник. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 62–64.
6. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск ; Москва : Харвет АСТ, 2001. – 654 с.
7. Гончаров С. Г. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С. Г. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 3–18.
8. Жиганов Б. А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – “Педагогическая психология” / Б. А. Жиганов. – Москва, 2007. – 19 с.
9. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – Київ, 2011. – 505 с.
10. Землянская Е. Обучение в сотрудничестве / Е. Землянская // Учитель. – 2002. – № 3. – С. 35–37.
11. Зимняя И. Б. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
12. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 460 с.
13. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – 2001. – С. 240–242.
14. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.05 / Никитина Светлана Владимировна. – Омск, 2004. – 214 с.
15. Писарева С. А. Диссертационные исследования “компетентности” учителя и ученика / С. А. Писарева // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. – 2002. – Ч. 1: Сборник научных статей. – С. 180–190.
16. Ротатаева Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология” / Н. А. Ротатаева. – Москва, 2002. – 23 с.
17. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 137–143.
18. Спирин А. В. Алексей Викторович Формирование социальной компетентности студентов в межвузовском образовательном центре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. В. Спирин. – Кострома, 2010. – 24 с.

19. Хазова С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С. А. Хазова. – Москва : Академия Естествознания, 2010. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/61-2394>.

20. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Ключевые компетенции и образовательные стандарты. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

21. Черноусов И. В. Формирование социальной компетентности личности – важная задача высшего профобразования / И.В. Черноусов // Вестник ТГУ. – 2007. – Вып. 6 (50). – С. 17–20.

22. Яппарова Г. М. Игровые технологии как средство формирования социальной компетентности старших дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rusnauka.com/ESPR\\_2006/Pedagogica/6\\_japparova.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Pedagogica/6_japparova.doc.htm).

23. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. – New-York, 1996. – 123 p.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2014.*

---

**Варецкая Е. В. Содежательные линии в определении сущности понятия “социальная компетентность личности”**

*В статье обосновывается актуальность развития социальной компетентности личности, определяются основные подходы в суждениях относительно сущности понятия “социальная компетентность”, среди которых тщательному анализу подвергаются содежательные линии как способности, личностные качества, интегративная характеристика, набор компетентностей. Делается вывод о социальной компетентности как общем, собирательном, личностном, сложном, системном, интегративном, многогранном понятии, в котором в определенном сочетании соединяются определенные признаки и которое свидетельствует об уровне адаптивности, компетентности человека, позволяет ему быть эффективным в его жизнедеятельности, результативно выполнять социальные функции в рамках компетенции.*

**Ключевые слова:** способности, социальная компетентность личности, профессиональная компетентность, личностные качества, учитель начальной школы, социальный опыт, социальные роли, последипломное образование.

**Varetska O. The Concept of “Individual Social Competence”: Major Aspects**

*The paper shows the significance of individual social competence, outlines the main approaches to its definition, the author thoroughly analyses such aspects as abilities, capabilities, personal qualities, integrative characteristics, various competencies.*

*The term “social competence” in its narrow sense is referred to as certain characteristics enabling socio-psychological knowledge mastering, moral and legal judgments that contribute to successful adaptation and performance in a particular social environment and such concepts as human interaction in society, content, methods and techniques of interaction, composition, age and age-specific dynamics.*

*Attention is also paid to social competence in its broad sense taking into account the social nature of all the competences in their content and form, their development and social implementation.*

*It is concluded that social competence is a universal, composite, individual, complex, systemic, integrative and multi-faceted concept which combines certain characteristics indicating the level of adaptability, human expertise, allowing a human being to be effective in life and fulfill social functions efficiently within competencies.*

**Key words:** abilities, capabilities, individual social competence, professional competence, personal qualities, primary school teacher, social experience, social roles, postgraduate education.

## СУЧАСНІ ВИМОГИ РОБОТОДАВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті подано результати опитування керівників провідних фітнес-клубів України щодо відповідності професійного рівня випускників вищих навчальних закладів вимогам ринку фітнес-послуг. Виявлено потребу в співпраці роботодавців сфери оздоровчого фітнесу та вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх фітнес-тренерів. Проаналізовано перелік вимог з боку роботодавців до рівня компетентностей та особистісних якостей фітнес-тренера. Запропоновано перспективні шляхи вдосконалення професійної освіти майбутнього фітнес-тренера.*

**Ключові слова:** вища освіта, кваліфікація, компетентність, ринок фітнес-послуг, роботодавці, фітнес-тренер.

Як відомо, головною метою професійної підготовки у вищому навчальному закладі є забезпечення ринку праці конкурентоспроможними фахівцями. Особливо це актуально для сучасної сфери фізичної культури й спорту, для якої характерні високий динамізм ринку праці та поява нових професій (такий як фітнес-тренер). У професійному середовищі обговорюють проблему нестачі кваліфікованих кадрів – фітнес-тренерів та наголошують на невідповідності компетенцій фізкультурних кадрів реаліями практики. У зв'язку із цим доцільно конкретизувати вимоги роботодавців до майбутніх фітнес-тренерів.

Специфіку діяльності та вимог до переліку компетенцій фахівця у сфері фітнесу вивчали В. О. Пономарьов, Є. Г. Сайкіна, К. Д. Волков, С. А. Хазова та інші. Так, на думку С. А. Хазової доцільною є роздільна підготовка вчителів фізичної культури, тренерів із видів спорту та організаторів фізкультурно-рекреаційної діяльності. Дослідницею виокремлено професійно значущі якості представників різних спеціалізацій, зовнішні критерії конкурентоспроможних фахівців у сфері фізичної культури [6].

До професійних компетенцій інструктора тренажерної зали К. Д. Волков зараховує предметно-професійний, комунікативний, аналітико-рефлексивний, іміджево-презентативний та комерційний компоненти та деякі якості: активність, доброзичливість, відповідальність, здатність працювати в команді, здатність до навчання, толерантність [1].

За результатами експертних оцінок роботодавців В. О. Пономарьов виявив, що велика кількість тренерів з атлетичної гімнастики має труднощі в професійній діяльності, пов'язані з нестачею засобів педагогічної взаємодії зі споживачами послуг атлетичної гімнастики; невмінням самостійно регулювати свою діяльність у межах виконання соціально-ціннісних завдань. Більшість студентів не вміє чітко формулювати свою думку, виступати перед аудиторією, дискутувати, що свідчить про недостатньо розви-

нуті рефлексивні здібності. На тлі задовільного володіння вузькопрофесійними знаннями, уміннями й навичками студенти демонстрували другорядність саморозвитку професійно-педагогічної компетентності для подальшої професійної кар'єри [3].

Є. Г. Сайкіною, Л. В. Сідневою, Д. Г. Калашніковим обґрунтовано освітні вимоги до фахівця з дитячого фітнесу, розроблено професіограму дитячого фітнес-тренера. До основних загальнопедагогічних якостей викладача оздоровчої аеробіки автор зараховує: емоційність, уміння встановлювати психологічний контакт, дисциплінованість, вимогливість, чуйність, лідерські якості, авторитетність тощо [2; 4; 5].

Зарубіжні дослідники також відзначають подібні узагальнені характеристики інструктора з фітнесу та подають перелік необхідних професійних компетенцій [7].

Проте експертних оцінок щодо вимог до фітнес-тренера з боку роботодавців у літературі нами не виявлено. Не викликає сумнівів той факт, що професійну підготовку фахівців необхідно здійснювати відповідно до вимог ринку та, зокрема, запиту роботодавців. Вивчення цього питання дасть змогу конкретизувати зміст освіти й форми його реалізації в навчальному процесі; вибір засобів для індивідуалізації навчання; професійний відбір при вступі до навчального закладу або наймі на роботу; пошук засобів профілактики стану професійного вигорання та інші завдання.

**Мета статті** – розглянуто результати опитування роботодавців щодо рівня володіння спеціальними компетенціями фітнес-тренерами – випускниками вищих навчальних закладів.

Для досягнення мети дослідження ми провели опитування 35 керівників та менеджерів провідних фітнес-клубів України, таких як: група компаній “Sport Life”, ТОВ комплексу “Софійський”, “MyFit”, компанія “Fitnessservice”, фітнес-клуб “Гран Прі” та інші організації.

Більшість опитаних (61%) вважає, що однією з проблем підготовки кадрів для сфери фітнесу є відсутність стандартних вимог до рівня знань, умінь та навичок фітнес-тренерів. При цьому 65% експертів впевнені, що працювати на посаді фітнес-тренер повинні особи, які здобули вищу освіту та мають кваліфікацію “фітнес-тренер”; 39% роботодавців влаштовує наявність у фахівців кваліфікації “фахівець з фізичної рекреації”; для 17% опитаних достатньою вимогою для прийому на роботу були наявність у претендентів вищої освіти та кваліфікації “тренер з виду спорту”. Значна кількість опитаних (35%) вважає, що фахівці, які планують працювати на посаді фітнес-тренера, повинні мати вищу освіту та кваліфікацію “фахівець з фізичної реабілітації”. Лише 4% роботодавців наявність вищої освіти в робітників не вважають обов'язковою умовою для прийому на роботу та переважно цінують бажання працювати фітнес-тренером.

Водночас, керівники фітнес-клубів акцентують на потребі в співпраці роботодавців у сфері фітнесу та вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх фітнес-тренерів (100%).



Роботодавці досить позитивно оцінили рівень теоретичних знань випускників різних вищих навчальних закладів (79% респондентів), проте 30% опитаних не задовольняє рівень практичних навичок з побудови занять фітнесом, яким володіють майбутні фахівці; 52% – частково задоволені рівнем володіння цією компетентністю. Характерним є те, що 45% опитаних відзначили вищий рівень теоретичних знань у випускників вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, які здобули кваліфікацію “фітнес-тренер”, погоджується у фахівців інших кваліфікацій. Значна частка опитаних (22%) із цим не згодна.

Інша закономірність спостерігається в розподілі відповідей на запитання: “Чи відповідає Вашим вимогам рівень демонстрації техніки фізичних вправ з різних напрямків фітнесу, яким володіють фахівці з вищою освітою (без досвіду роботи), що проходять стажування на посаді фітнес-тренера у Вашому закладі?”. Так, 52% опитаних частково задоволені, а 26% – не задоволені рівнем володіння цією компетентністю. При цьому випускники вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, які здобули кваліфікацію “фітнес-тренер”, демонструють вищий рівень техніки виконання фізичних вправ з різних напрямків фітнесу, ніж фахівці інших кваліфікацій (так вважають 76% опитаних).

Дещо іншу закономірність демонструють результати опитування щодо рівня знань та вмінь з методики побудови занять фітнесом у випускників, які мають кваліфікацію “фітнес-тренер”. Тільки 22% респондентів вважають, що такі випускники демонструють вищий рівень цієї компетентності, ніж фахівці інших кваліфікацій, а 50% з цим частково згодні. Вищий рівень проведення занять з фітнесу демонструють випускники профільних спеціалізацій, ніж фахівці інших кваліфікацій (так вважають 71% опитаних).

На запитання про перевагу випускників вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, які здобули кваліфікацію “фітнес-тренер”, щодо рівня організаторських навичок опитувані відповіли таким чином: 23% – з цим цілком згодні; 41% – згодні частково; 23% – не згодні.

На запитання щодо відповідності вимогам рівня здатності молодих фахівців до імпровізації частина експертів (30%) відповіли, що цілком задоволені, – 39% частково задоволені, а 13% – зовсім не задоволені таким рівнем здатності до імпровізації у фітнес-тренерів без досвіду роботи.

Рівень комунікативних навичок у фітнес-тренерів влаштовує лише 26% роботодавців, 34% – частково влаштовує, 21% – не влаштовує цей рівень. При цьому 27% опитуваних – не фахівці, які здобули кваліфікацію “фітнес-тренер”. На думку експертів (22%), випускники з кваліфікацією “фітнес-тренер” не мають переваги у володінні комунікативними навичками перед фахівцями інших кваліфікацій. Проте 14% повністю згодні, а 59% роботодавців частково згодні з тим, що випускники вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, які мають кваліфікацію “фітнес-тренер”, демонструють вищий рівень володіння комунікативними навичками, ніж фахівці інших кваліфікацій.

Цікавим є те, що більшість експертів не вважає обов'язковою умовою для прийому на роботу наявність у фітнес-тренера спортивного звання та спортивних нагород, проте для 22% опитаних перевагу мають спортсмени високого класу.

Очікуваним було те, що 83% респондентів вважають за необхідне наявність у фітнес-тренера приємної та презентабельної зовнішності. При цьому артистичність як риса характеру повинна бути властива фітнес-тренеру (так вважають 56% опитаних).

Більшість роботодавців (91%) вказує, що фахівцям з вищою профільною освітою необхідно додатково отримувати професійні знання та навички з напрямів фітнесу на курсах. Аналіз вільних висловлювань роботодавців свідчить про те, що модельними характеристиками фітнес-тренера мають бути такі: універсальність (85%), досвід роботи (100%), педагогічний талант (87%), харизма (100%), вміння продавати фітнес-послуги (100%), медична компетентність (89%), бажання вчитися (100%), психологічна компетентність (100%).

**Висновки.** Таким чином, аналіз відповідей роботодавців дає змогу стверджувати таке:

1. На сьогодні існує необхідність узгодження вимог ринку фітнес-послуг до фахівця та змісту навчальних програм випускника вищих навчальних закладів.

2. На ринку фітнес-послуг затребуваним є фахівець, який має вищу освіту. При цьому випускники вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, які здобули кваліфікацію “фітнес-тренер”, мають переваги при прийомі на роботу.

3. Значна кількість опитаних (35%) вважають, що фахівці, які планують працювати на посаді фітнес-тренера, повинні мати вищу освіту та кваліфікацію “фахівець з фізичної реабілітації”. Це свідчить про необхідність збільшення дисциплін відповідного змісту в навчальному плані підготовки майбутнього фітнес-тренера.

4. Більшість роботодавців відзначають досить високий рівень фундаментальних знань у випускників вищих навчальних закладів фізкультурного профілю.

5. Виявлена неоднозначність висновку, що випускники вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, які здобули кваліфікацію “фітнес-тренер”, демонструють вищий рівень теоретичних знань, техніки виконання фізичних вправ з різних напрямів фітнесу, побудови занять з фітнесу, ніж фахівці інших кваліфікацій. Думки експертів розділились: у середньому 45% опитуваних визнають вищий рівень компетентності випускників кваліфікації “фітнес-тренер”, а решта із цим не згодна. Отже, постає проблема подальшого вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах.

6. Більшість експертів не вважає обов'язковою умовою для прийому на роботу наявність у фітнес-тренера спортивного звання й спортивних нагород, що є досить специфічним у сфері фізичної культури та спорту.

7. Модельними характеристиками фітнес-тренера експерти називають: універсальність, досвід роботи, педагогічний талант, харизма, вміння продавати фітнес-послуги, “медичну компетентність, бажання вчитися, психологічну компетентність, артистизм, приємну зовнішність. У зв’язку із цим постає проблема вдосконалення системи профвідбору абітурієнтів, визначення їх схильності до педагогічної діяльності, виявлення специфічних рис характеру та поведінки, які б сприяли формуванню конкурентоспроможного фахівця у сфері фітнесу. Крім того, на наш погляд, постає необхідність введення до навчального плану підготовки фітнес-тренерів розширеного циклу дисциплін медичного та психологічного змісту, знань і вмінь з акторської майстерності, основ ораторського мистецтва тощо.

8. Результати опитування роботодавців свідчать про необхідність подальшого вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах та пошук шляхів органічного поєднання традиційно консервативного змісту вищої фізкультурної освіти й прогресивних тенденцій, які формуються в динамічній сфері фітнес-послуг.

На наш погляд, у перспективі доцільною є розробка нових педагогічних підходів, методів і засобів розвитку професійно значущих рис фітнес-тренера та корекції небажаних. У зв’язку із цим існує необхідність у проведенні подальших досліджень, присвячених цій темі.

#### **Список використаної літератури**

1. Волков К. Д. Формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту специальных профессиональных компетенций для работы в оздоровительном фитнесе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Константин Дмитриевич Волков ; Российский ГУФКСиТ. – Москва, 2009. – 24 с.
2. Калашников Д. Г. Построение учебных программ повышения квалификации специалистов фитнес-клубов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Г. Калашников. – Москва, 2005. – 37 с.
3. Пономарьов В. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Пономарьов. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
4. Сайкина Е. Г. Концептуальные основы подготовки специалистов по фитнесу в современных социокультурных условиях : монография / Е. Г. Сайкина. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 393 с.
5. Сиднева Л. В. формирование профессиональных знаний и умений проведения занятий по базовой аэробике у студентов высших физкультурных учебных заведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Сиднева. – Москва : РГАФК, 2000. – 27 с.
6. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки : монография / С. А. Хазова. – Майкоп : Адыгейский государственный университет, 2011. – 24 с.
7. National Strength and Conditioning Association Personal Training Certificate – NSCA) / M. N. Malek, D. P. Nalbon, D. E. Berger, J. W. Coburn // Importance of health science education for personal fitness trainers. Journal of Strength and Conditioning Research. – 2002. – № 16 (1). – P. 19–24.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

**Василенко М. Н. Современные требования работодателей к формированию готовности будущих фитнес-тренеров к профессиональной деятельности**

*В статье представлены результаты опроса руководителей ведущих фитнес-клубов Украины относительно соответствия профессионального уровня выпускников высших учебных заведений требованиям рынка фитнес-услуг. Выявлена потребность в сотрудничестве работодателей сферы оздоровительного фитнеса и высших учебных заведений, осуществляющих подготовку будущих фитнес-тренеров. Проанализирован ряд требований со стороны работодателей к уровню компетентности и личностным качествам фитнес-тренера. Предложены перспективные пути совершенствования профессионального образования будущего фитнес-тренера.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, квалификация, компетентность, рынок фитнес-услуг, работодатели, фитнес-тренер.*

**Vasilenko M. Modern Requirements of Employers to the Readiness Formation of Future Fitness Trainers to Professional Activity**

*The paper presents the results of survey of managers of leading fitness clubs in Ukraine on the conformity of the professional level of university graduates to fitness services market requirements. It was identified a needs in collaboration between employers in health fitness sphere and higher educational establishments that prepare future fitness trainers. It was analyzed a employers' list of requirements about the level of competencies and personal qualities of fitness trainers. It was established that graduates from higher education establishments in physical culture and sport, that have qualified "fitness trainer" have advantages when applying for a job. Most employers are noted rather high level of fundamental knowledge of graduates from higher education establishments in physical culture and sport. However, only 45% of respondents recognize the highest level of competence of university graduates with the qualifications "fitness trainer", compared with other qualified specialists. The majority of experts does not consider a prerequisite for employment fitness trainers availability sports titles and sports awards, but 22% of respondents preferred to high-class athletes.*

*It was revealed that only 26% of employers are satisfied of the communication skills level of the fitness trainers. However, 14% of employers fully agree and 59% – partly agree, that graduates from higher education establishments in physical culture and sport with the qualifications "fitness trainer" demonstrate a higher level of communication skills than other qualified specialists. It was proposed perspective ways for the improvement the professional education of future fitness trainer.*

**Key words:** *higher education, qualifications, competence, fitness services market, employers, fitness trainer.*

УДК 37.011.3-051:51:[005.336.2]

Д. О. ГАЛЬЧЕНКО

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*У статті подано модель реалізації математичної компетентності майбутнього вчителя математики, обґрунтовано вибір типу навчання, що домінує у формуванні професійної компетентності. Компетентнісний підхід розглянуто як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту навчання. Він передбачає переорієнтацію знаннєвої парадигми, що домінує, на створення умов для оволодіння студентом необхідним комплексом компетенцій. Розглянуто технологію реалізації моделі компетентнісного підходу на конкретному прикладі з теми “Лінійні диференціальні рівняння першого порядку”.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, математичні здібності, диференціальне рівняння.

Для сучасної системи вищої професійної педагогічної освіти характерні відкритість, акцент на діяльнісний, особистісний та практикоорієнтований аспекти в процесі навчання студентів для набуття суб’єктивного досвіду в розв’язанні професійних завдань, посилення творчої та самостійної активності студентів, надання їх можливостей активної комунікації в процесі навчання, а також підвищення ролі самоосвіти в динамічно змінюваних умовах соціуму для забезпечення можливості неперервного навчання протягом усього життя.

Компетентнісний підхід передбачає зміну змісту дисциплін, виділення у межах предметності основних, вузлових для сучасного стану науки проблем та організацію діяльнісного навчання навколо цих проблем. Це вимагає від викладача розуміння та аналізу змісту основних проблем, виокремлення із загальної сукупності проблем ряду важливих завдань, розробки методики навчання способів їх розв’язання та застосування їх на практиці.

Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу відображено в працях українських науковців, таких як: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.

Проблемам формування математичних знань, навичок і вмій студентів присвячені дослідження М. І. Бурди, К. В. Власенко, В. І. Клочка, Т. В. Крилової, М. В. Метельського, В. Г. Моторіної, С. О. Скворцової, Н. А. Тарасенкової та ін.

Сучасні педагогічні технології та проблеми їх упровадження в навчальний процес вищої школи розглядали А. О. Андрущак, М. М. Башмаков, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, І. В. Роберт, Г. К. Селевко, В. Д. Симоненко, М. М. Скаткін, О. І. Скафа, І. С. Якиманська та ін.

Різні аспекти проблем навчання диференціальних рівнянь розкрито в працях З. В. Бондаренко, В. І. Клочка, Г. О. Михаліна, М. І. Шкіля.

Тенденція скорочення часу на ряд дисциплін фундаментального циклу у підготовці майбутнього учителя математики, до яких входить курс диференціальних рівнянь, зумовила проблему: як за досить обмеженого часу отримати якомога якісніший результат з навчання диференціальним рівнянням на засадах компетентнісного підходу?

**Мета статті** – розглянути особливості формування математичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Основним результатом компетентнісного навчання в освіті постають компетенції, якими повинен оволодіти випускник будь-якого навчального закладу. Рівень освіченості тепер визначається не обсягом знань, а готовністю розв'язувати завдання, спираючись на набуті знання. Під готовністю розв'язувати проблемні ситуації ми розуміємо, що випускник повинен володіти вміннями та інтелектуальними якостями для розв'язання проблем.

Модель професійного розвитку особистості потребує розвивальної моделі навчання, яка передбачає відповідну технологію. Розвиток особистості в навчанні є неперервним процесом, який відбувається з тією чи іншою інтенсивністю залежно від ситуації. Цією інтенсивністю можна керувати в контексті обраної педагогічної технології. Вибір технології визначається типом навчання, що домінує (сукупність мети, змісту та методів навчання), а також потребами індивідуалізації розвитку особистості. Для майбутніх учителів математики технологія навчання повинна орієнтуватися на розвиток творчої особистості.

Викладач ВНЗ повинен бути спроможним надати педагогічну підтримку студенту, що виражається в актуалізації його внутрішнього потенціалу для подолання ним перешкод у досягненні поставленої мети. Крім цього, у зв'язку з переходом до компетентнісної парадигми навчання йдеться не про засвоєння знань загалом, як це обумовлювала знаннєва парадигма, а про володіння лише тими знаннями, які потрібні для формування вмінь виконання певної діяльності, для оволодіння компетенціями. Найбільш загальні компетенції, які мають широкий спектр використання, називають ключовими. У Європі виділяють п'ять ключових компетенцій: політичні та соціальні, міжкультурні, комунікативні, соціально-інформаційні, персональні.

Компетентнісний підхід до навчання потребує моделювання професійних ситуацій, вирішення яких ставить студента в позицію суб'єкта майбутньої професійної діяльності, робить необхідним оволодіння професійними компетенціями в контексті інноваційного навчання.

Особливість професійної педагогічної діяльності дає змогу забезпечити професійну ідентифікацію вчителів-математиків як суб'єктів інтелектуальної праці вже на стадії професійної підготовки. Компетентнісний підхід передбачає набуття досвіду самостійного вирішення педагогічних завдань, що дає змогу особистості вчителя-математика почувати себе незалежним, самостійним суб'єктом педагогіко-математичної діяльності.

Серед численних означень поняття компетентнісного підходу можна виділити деякі суттєві рими цього підходу. Наприклад, О. І. Пометун під

поняттям компетентнісного підходу розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових та предметних компетентностей особистості. Окрім того, компетентнісний підхід характеризують як сукупність загальних принципів визначення цілей, відбору змісту навчання, організації навчального процесу та оцінювання навчальних результатів. До цих принципів належать такі положення:

1) цілі навчання повинні бути спрямовані на те, щоб студенти могли самостійно вирішувати завдання в різних галузях та видах діяльності;

2) зміст навчання є дидактично адаптованим досвідом вирішення пізнавальних, світоглядних та інших завдань;

3) організація навчального процесу ґрунтується на створенні умов для формування в студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань, які становлять зміст навчання;

4) оцінювання навчальних результатів здійснюється, виходячи з аналізу рівнів навчальних досягнень на певному етапі навчання.

Компетентнісний підхід розглядають як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту навчання. Він передбачає переорієнтацію знанневої парадигми, що домінує, на створення умов для оволодіння студентом необхідним комплексом компетенцій.

Перспективність компетентнісного підходу в навчанні є очевидною, як і є очевидним факт його недостатньої розробленості. Значний акцент слід зробити на розробку технологій з реалізації компетентнісного підходу в навчальній практиці ВНЗ класичного та педагогічного профілів. Саме цю розробку слід вважати одним з найважливіших завдань модернізації професійного навчання.

Традиційний підхід у навчальному процесі зорієнтований на формування комплексу знань, умінь та навичок. Це зумовлює той факт, що випускник є добре поінформованим фахівцем, але не здатним використовувати набуті знання у своїй професійній діяльності. У цьому й полягає відмінність між традиційним і компетентнісним підходами, а саме в тому, що компетентнісний підхід містить не лише комплекс знань, умінь та навичок, а й набір професійних та особистісних якостей, що відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівця.

Щоб стати компетентним фахівцем, майбутньому вчителю математики необхідно розвивати ключові компетенції як найбільш універсальні за своїм характером та широким спектром діяльності. Особливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя математики відіграють такі ключові компетенції:

– інформаційна – виявляється в діяльності, яка пов'язана зі структуруванням значущої в контексті професійної діяльності інформації;

– комунікативна – актуалізується в завданнях організації взаємодії в ході вирішення професійних завдань;

– управлінська – інтегрує готовність здійснювати проектування, конструювання та реалізацію контролюючих заходів.

Зважаючи на вищезазначене, розглянемо реалізацію компетентнісного підходу в навчанні майбутніх учителів математики в курсі диференціальних рівнянь. Для цього виділимо дві моделі показників компетенцій: модель майбутнього вчителя математики (студент); модель викладача, який навчає студента [3].

Модель показників компетенцій студента (Модель I).

1. Інтелектуальні компетенції:

1.1. Наявність мотиву студента до пізнавальної діяльності курсу диференціальних рівнянь.

1.2. Уміння орієнтуватися та користуватися різноманітними інформаційними джерелами для одержання нових знань (наукові праці, навчальні посібники, дидактичні матеріали з курсу диференціальних рівнянь).

1.3. Володіння дидактичними вміннями та навичками навчальної діяльності (уміння правильно формулювати поняття, означення, теореми, проблеми; доводити та застосувати теореми, леми, властивості; правильно розв'язувати задачі та обчислювати приклади в курсі диференціальних рівнянь).

1.4. Сформована цілісна картина про світ, вибір власної світоглядної позиції (мати власну точку зору, уміти правильно її відстоювати).

1.5. Уміти виявляти закономірності в основі наук, що вивчаються, норм, правил суспільного життя (уміти застосовувати знання курсу диференціальних рівнянь на практиці).

1.6. Формування ціннісних засад гуманістичного характеру.

1.7. Уміння виявляти, оцінювати різні явища дійсності з погляду ціннісних засад.

1.8. Формування здібностей діяти в навколишньому мікросоціумі відповідно до норм моралі та правил поведінки.

2. Методичні компетенції:

2.1. Володіння методами наукового пізнання навколишнього середовища в курсі диференціальних рівнянь.

2.2. Формування навичок самодетермінації, які мають суттєве значення для вирішення проблем у курсі диференціальних рівнянь.

2.3. Уміння проектування та планування власної діяльності (пізнавальна, соціальна, професійна) у курсі диференціальних рівнянь.

3. Комунікативні компетенції:

3.1. Знання про засоби, способи, закономірності спілкування в курсі диференціальних рівнянь.

3.2. Володіння засобами запобігання та вирішення конфліктів у реальній життєвій ситуації.

3.3. Знання психічних особливостей індивіда, законів та закономірностей індивідуального розвитку.



3.4. Прогнозування та оцінювання наслідків розвитку конфліктних ситуацій із ровесниками.

3.5. Саморегуляція власної поведінки в межах норм комунікації  
 Модель показників компетенцій викладача ВНЗ (Модель II)

1. Науково-теоретичні компетенції:

1.1. Усвідомлення та орієнтація в методах наукового пізнання, логіки викладання наукових знань у курсі диференціальних рівнянь.

1.2. Орієнтація у відборі змісту навчання на засадах виявлення та формування провідних ідей, понять, закономірностей, компетенції й фактів у курсі диференціальних рівнянь.

1.3. Розуміння сутності цільових орієнтацій у сучасній галузі освіти, педагогіки, методики вищої математики з орієнтацією на курс диференціальних рівнянь.

1.4. Виявлення ключових компетенцій, які необхідно сформувати в студента в процесі навчання диференціальних рівнянь.

2. Методичні компетенції:

2.1. Орієнтація в різноманітних та суттєвих характеристиках технологій, методик, методів і прийомів навчання студентів, орієнтованих на розвиток їх універсальних здібностей у курсі диференціальних рівнянь.

2.2. Володіння та застосування продуктивних методів навчання диференціальних рівнянь, які розвивають особистість студента, адекватних цілям та змісту навчання.

2.3. Використання засобів навчання для активізації діяльності студентів та розвиток їх інтересів у курсі диференціальних рівнянь.

2.4. Знання сутності та умов успішного застосування активних форм навчання в курсі диференціальних рівнянь.

3. Особисті компетенції:

3.1. Знання психолого-фізіологічних, педагогічних особливостей розвитку студентів.

3.2. Володіння прийомами саморегуляції, педагогічним тактом у будь-яких педагогічних ситуаціях.

3.3. Глибока ерудиція та кругозір педагога.

3.4. Сформованість гуманістичних цінностей особистості викладача.

Застосуємо ці дві моделі показників компетенцій з конкретних тем із курсу диференціальних рівнянь. Розглянемо застосування цих моделей компетентнісного підходу на прикладі теми "Лінійні диференціальні рівняння першого порядку". Частина заняття із цієї теми доцільно присвятити розв'язанню геометричної, фізичної чи інших задач прикладного характеру на складання диференціального рівняння.

Мета заняття, яке організовується на засадах компетентнісного підходу, полягає в тому, щоб показати студентам, що ті знання, уміння та навички, яких вони набули на попередніх заняттях, а саме поняття й методи розв'язування диференціальних рівнянь першого порядку, можна застосувати при розв'язуванні задач з інших галузей математики. Звідси випливає, що

студент повинен уміти застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, саме розв'язування фізичних задач з використанням певного типу диференціальних рівнянь явно показує це вміння. Тому слід зробити особливий акцент на ролі диференціальних рівнянь у математиці.

Розглянемо технологію реалізації моделі компетентнісного підходу на конкретному прикладі з детальним описом на кожному кроці розв'язування прикладної задачі.

Розпочинаючи вивчення теми “Лінійні диференціальні рівняння першого порядку”, доцільно розглянути прикладну задачу, зокрема на знаходження закону зміни температури тіла [2].

Модель I:

– наявність мотивації студента до пізнавальної діяльності під час розв'язування прикладу, до цього потрібно додати п. 3.1–3.5.

– Модель II:

– орієнтація методів та логіки розв'язування прикладу;

– відбір прикладу;

– використання ІКТ або роздаткового матеріалу;

– п. 3.1–3.4.

*Умова задачі.* Знайти закон зміни температури  $T$  тіла, що охолоджується, масою  $m$  та теплоємністю  $c$ . Температура зовнішнього середовища  $t$  ( $T > t$ ). Коли температура зовнішнього середовища  $t = 0$ , то температура тіла дорівнює  $T_1$ .

Модель I:

– уміння користуватися навчальними посібниками та задачниками з певної теми та орієнтуватися в них;

– уміння правильно формулювати завдання, знати методи розв'язання лінійних рівнянь першого порядку, уміти брати інтеграли;

– п. 3.1–3.5.

Модель II:

– розуміння суті даного прикладу;

– виявлення ключових компетенцій: інформаційна, комунікативна, управлінська.

*Розв'язання.* За законом Ньютона нескінченно мала кількість теплоти  $dQ$ , що віддається тілом протягом нескінченно малого інтервалу часу  $dt$ , пропорційна різниці температур тіла та зовнішнього середовища:

$$dQ = -k(T - t)dt,$$

де  $k$  – коефіцієнт пропорційності. Знак “–” означає, що відбувається втрата теплоти, тобто величина  $dQ$  є від'ємною.

Відомо, що

$$Q = mc(T - t), \quad (1)$$

де  $m$  – маса тіла,  $c$  – теплоємність тіла. Зробивши припущення, що теплоємність є незалежною від температури величиною, після диференціювання рівняння (1) одержимо:

$$dQ = mcdT$$

Тому  $-k(T-t)dt = mcdT$ . Розв'язавши його методом Лагранжа (варіації довільної сталої), одержимо загальний інтеграл:

$$T = t + Ce^{-\frac{k}{mc}t} \quad (2)$$

Для цього етапу сформулюємо моделі компетентнісного підходу.

Модель I:

- мати власну думку з розв'язування даного прикладу;
- уміти застосовувати знання про поняття лінійного диференціального рівняння першого порядку, уміти використовувати методи його розв'язання (Бернуллі та Лагранжа);
- уміти розв'язувати рівняння з відокремлюваними змінними;
- уміти обчислювати невизначені інтеграли;
- п. 1.6–1.8; 3.1–3.5.

Модель II:

- орієнтуватися в численних методиках та методах розв'язування даного прикладу;
- п. 3.1–3.4.

Розв'язування задачі завершуємо встановленням шуканого закону.

Підставляємо початкові умови  $t = 0$ ,  $T = T_1$  у загальний інтеграл (2). Звідси:

$$T_1 = t + Ce^{-\frac{k}{mc} \cdot 0} \quad \Rightarrow \quad C = T_1 - t \quad (3)$$

Підставимо знайдене значення сталої  $C$  (3) у загальний інтеграл (2). У результаті одержимо шуканий закон:

$$T = t + (T_1 - t)e^{-\frac{k}{mc}t}$$

На завершальному етапі технологія застосування моделі компетентнісного підходу буде такою.

Модель I:

- володіти технікою оперування початковими умовами задачі Коші;
- удосконалювати обчислювальні навички;
- правильно будувати хід розв'язування;
- навички підбивати підсумки та формулювати остаточні результати;
- п. 3.1–3.5.

Модель II:

- володіти та застосувати результативний метод, тобто працювати з даними задачі Коші та формулювати результати;
- п. 3.1–3.4.

**Висновки.** Розв'язування задач на основі розглянутої моделі дає можливість студентам ще раз переконатись, що математичні методи пізнання мають реальний життєвий смисл і відповідають вимогам сучасності. А відтворення навчального матеріалу в контексті математичних проблем – один із шляхів реалізації компетентнісного підходу в процесі математичної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Отже, на нашу думку, зміст курсу “Диференціальні рівняння” у педагогічних ВНЗ об'єктивно дає змогу формувати математичну компетентність у майбутніх учителів математики. Однак такий вплив не повинен бути стихійним.

#### **Список використаної літератури**

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / укл.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко. – Київ : Изд., 2004. – 24 с

2. Самойленко А. М. Диференціальні рівняння у задачах / А. М. Самойленко, С. А. Кривошея, М. О. Перестюк. – Київ : Либідь, 2003. – 504 с.

3. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–27.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

---

#### **Гальченко Д. А. Особенности формирования математической компетентности будущего учителя математики**

*В статье исследуется модель реализации математической компетентности будущего учителя математики, обосновывается выбор доминирующего типа обучения в формировании профессиональной компетентности. Компетентностный подход рассматривается как один из важнейших факторов обновления содержания образования. Он предусматривает переориентацию доминирующей знаниевой парадигмы на создание условий для овладения студентом необходимым комплексом компетенций. Рассмотрено технологию реализации модели компетентностного подхода на конкретном примере по теме “Линейные дифференциальные уравнения первого порядка”.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, математические способности, дифференциальное уравнение.

#### **Galchenko D. Some Features of the Mathematical Competence Forming for the Future Teacher of Mathematics**

*In the article the implementation model of the professional competence of the future teacher of mathematics was examined. The choice of the dominating type of training for the mathematical competence forming is grounded. The competence approach was considered as one of the main conceptual points for the training content update. This approach presumes reorientation of the knowledge paradigm relative to the creation of conditions for students to master the necessary complex of competences. The key competences for the training of the future teacher of mathematics, such as informational, communicative, and managerial were marked out. Competence approach was described as the whole set of the common principles of objectives determination, the training content selection, the training process organization, and the training results evaluation. Two models for the competence features were selected: the model of the future teacher of mathematics (student), and the model of the student's teacher. The technology for the realization of the competence approach model was examined using an example of the step-by-step solution of the first order linear differential equations. The author came to the conclusion regarding the reasonability of the described methodology using for the differential equations teaching based on competence approach.*

**Key words:** competency approach, mathematical modeling, differential equations.

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ”

*У статті висвітлено філософські, педагогічні та психологічні підходи до визначення поняття “компетентність”, “компетенція”, “професійна компетентність”; розкрито сутність дефініції “професійна компетентність соціального працівника”; визначено співвідношення між компетентністю та компетенцією. Конкретизовано теоретичні уявлення щодо інтерпретації понять: “студенти”, “підготовка”, “професійна підготовка”, “готовність”, “готовність до професійної діяльності”.*

*Зауважено, що під компетентністю розуміється здатність особистості до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, досвід діяльності. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості. Акцентовано на тому, що майбутні соціальні працівники є особливою соціокультурною спільнотою сучасного українського суспільства, яка докорінним чином визначає перспективи розвитку країни.*

**Ключові слова:** *вміння, знання, компетентність, компетенція, навички, особистість, професійна підготовка, соціальний працівник, розвиток, студенти, суспільство.*

Майбутні соціальні працівники є особливою соціокультурною спільнотою сучасного українського суспільства, яка докорінно визначає перспективи розвитку країни. Їм властива підвищена професійна й соціальна відповідальність за майбутнє держави й захист гідності та значущості кожної особи в суспільстві; їх можна розглядати як ефективний індикатор соціальних змін, оскільки професія соціального працівника ґрунтується на принципі, за яким стосунки між індивідом і суспільством взаємодоповнюють одне одного, за яким кожен індивід може зробити значний внесок у розвиток і процвітання суспільства.

На сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні відбуваються якісні зміни її сутності, мети і завдань. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [12].

Держава повинна забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, засвоєння і впровадження наукових та інноваційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [4]. Нові вимоги до освіти зумовлюють необхідність змін і в системі професійної майбутніх соціальних працівників.

Участь України у Болонському процесі вимагає переорієнтації традиційних освітніх технологій на новітні. Ці процеси торкнулись усіх ланок освіти, у тому числі професійної, яка має орієнтуватися на сучасний ринок праці, що ставить нові вимоги до кваліфікованого фахівця. Випускники

ВНЗ мають оперувати такими технологіями та знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства та сучасного соціуму. Лише компетентнісний підхід в освіті зможе забезпечити високий рівень підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проблемам компетентнісного підходу до професійної підготовки приділяли увагу багато українських і зарубіжних науковців: О. Бермус, Н. Бібік, В. Болотов, О. Волкова, Н. Галєєва, Е. Зеєр, О. Олейникова, Л. Паращенко, В. Серіков, Л. Тархан, А. Хуторський, Є. Царькова (модернізація освіти на основі компетентнісного підходу); І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун (методи реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн); Е. Зеєр, О. Крисан, Ю. Татур, А. Хуторський (сутність компетентностей); Х. Кеурулайнен, О. Локшина, М. Савчин, О. Пащенко (моніторинг рівнів досягнення компетентностей) та ін.

**Мета статті** – розглянути наукові підходи до визначення поняття “професійна компетентність майбутніх соціальних працівників”.

Студенти – це мобільна соціальна група, основною діяльністю якої є підготовка до виконання соціальних і професійних ролей [3]. Соціальна цінність – значущість явищ і предметів з погляду їх відповідності чи невідповідності потребам суспільства, соціальних груп і особистості. Цінності існують як у вигляді колективних уявлень, так і суб’єктивних уподобань та переваг, вони є орієнтирами діяльності людини. Ціннісні орієнтації визначають духовний стрижень особистості, виражають її ставлення до світу й самої себе, до професійної діяльності; вони здійснюють вплив на спрямованість та зміст соціальної активності [5].

Поняття “підготовка” у “Великому тлумачному словнику української мови” трактується як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3]. Дефініція професійної підготовки в енциклопедії професійної освіти має такий вигляд: сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [5]. У Законі України “Про вищу освіту” (2002) поняття “професійна підготовка” визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [6].

Професійну підготовку майбутніх соціальних працівників розуміють і як процес, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів країни надати особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринках праці; як цілісний прояв усіх аспектів особистості; систему мотивів, відносин, установок, рис особистості, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції.

Дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників вимагає розкриття змісту й сутності поняття “професійна компетентність”. Термін “компетентність” (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає володіння теоретичними знаннями, практич-

ними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. У словнику “Професійна освіта” [15] компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Незважаючи на те, що терміни “компетентний”, “компетентність”, “компетентно” часто зустрічається в педагогічній літературі, вони не є однозначними та, за висловом деяких європейських педагогів (Г. Халаш, Д. Куллахан та ін.), “безпроблемними”. Так, на думку угорського педагога Г. Халаша поняття “компетентність” “включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання; це є реальна здатність застосування знань на практиці” [17].

Ірландський вчений-педагог Дж. Куллахан розуміє під компетентністю “загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики”. Він також розрізняє три терміни: уміння (*competencies*), навички (*skills*), компетентність (*competence*).

Французький педагог Ж. Перре вживає поняття “компетентність широкого спектру”, або ключові вміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях і контекстах, притому основним є вміння опанувати нові ситуації. Згідно з концепцією Ж. Перре, компетентність – це взаємозв’язок між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю особистості.

Автор статті “Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн” І. Тараненко зауважує, що французький учений Ж. Делор, говорячи про вміння та компетентність, називає чотири “опорні види знань”: здобування знань, навчання дії, навчання жити разом, навчання бути. Ці “основи” або “опори” є фундаментальними видами навчання, які визначають компетентність для життєдіяльності та відображають потреби суспільства [17].

На думку дослідниці І. Родигіної, певне просування у питаннях практичної реалізації положень щодо компетентності особистості може бути досягнуто за умови розуміння специфіки компетентності як загальної здатності, надпредметного утворення, системи життєвих вмінь і систематичної роботи, спрямованої на їх формування через реалізацію діяльнісного підходу [16].

Загальною метою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття “компетенція” в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дають змогу розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [13]. Компетентність переважно визначають як сполуку психічних якостей, що дає змогу діяти самостійно й відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції. Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що дають їй змогу обґрунтовано міркувати про цю галузь і ефективно діяти в ній. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості.

Компетентність як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; вона включає знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані у життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності.

Розмаїття розумінь поняття спонукало до поглибленого аналізу сутності поняття “компетентність” і виокремлення основних його характеристик у трактуванні науковців. Так, О. Овчарук визначає компетентність як інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [11, с. 93], О. Пометун – як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання [11, с. 18], Ю. Татур – як здібність людини (спеціаліста) реалізувати свій людський потенціал для професійної діяльності [18, с. 15]. На думку І. Зимньої, компетентність – це заснована на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини [8, с. 13]. Дослідники С. Шишов і В. Кальней тлумачать компетентність як здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань [21, с. 21], Б. Кенжебеков – як готовність і здатність особистості використовувати теоретичні знання і практичний досвід для вирішення окремих завдань [10], С. Боднар – загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [2, с. 99], О. Бергмус називає компетентністю здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності [1].

Професійна компетентність передбачає постійне підвищення кваліфікації, пошук можливостей до найбільш повного розкриття себе в професії, самостійність, відповідальність, здатність до інноваційної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників ми розглядаємо як один із критеріїв ефективності досягнення загальної мети професійної підготовки. Активний розвиток складових професійної компетентності відбувається в процесі оволодіння професійною освітою.

Суперечливими є погляди і щодо поняття “компетенція”. Так, наприклад, А. Хуторський вважає, що компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) та необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них [19], вчені Е. Зеер, Е. Симанюк розуміють компетенцію як інтегративну цілісність



знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, здібність людини реалізувати на практиці свою компетентність [7, с. 26], О. Бергмус називає компетенцією сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів [1], Н. Шестак – характеристику спеціаліста, виражену через здатність діяти, яка базується на єдності знань, професійного досвіду і поведінки відповідно до мети й ситуації [20, с. 30], С. Боднар – сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для його соціокультурного існування [2, с. 99], Р. Пастушенко – комплекс знань, умінь, емоційно-ціннісних ставлень, творчих здібностей, які формують потенціал пізнавальної і професійної діяльності чи діяльності людини в щоденних життєвих ситуаціях [14], Н. Бібік – реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [11, с. 49]. Подальший аналіз дав змогу визначити співвідношення між компетентністю та компетенцією. Так, на думку Н. Бібіка “компетенції” сприймаються як похідне, вужче від поняття “компетентність” [11, с. 48], а І. Зимня зазначає, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенції [9].

Але, на нашу думку, наразі проблема формування і розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників вивчена недостатньо. У педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені змісту та формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, та глибокі обґрунтування педагогічних умов цього процесу, не визначено засоби актуалізації формування професійної компетентності студентів спеціальності “соціальна робота”.

До того ж, до основних складників поняття “компетенція” вводяться знання, вміння, навички, як і у складових поняття “компетентність”. Головна відмінність криється в узагальнювальній характеристиці. На відміну від компетентності, компетенція виступає як інтегрована характеристика фахівця, виражена через потенційну готовність (здатність) до застосування набутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, досвіду діяльності.

**Висновки.** Отже, спираючись на аналіз наукових джерел, можна визначити компетентність як здатність особистості до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, досвід діяльності. Аналіз теоретичного матеріалу з досліджуваної проблеми засвідчив, що у вітчизняній системі освіти традиційно переважало залучення майбутніх спеціалістів переважно до пізнавальної діяльності, в якій мають розвиватися професійні знання, вміння та навички. Але в сучасних умовах для підготовки конкурентоспроможних спеціалістів на ринку праці цього недостатньо. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників особливу увагу потрібно звертати на формування у студентів професійної самостійності, мобільності, ініціативи, відповідальності, творчого підходу у вирішенні професійних завдань, високої працездатності. Це допоможе

майбутнім соціальним працівникам витримати конкуренцію на ринку праці, подолати труднощі із професійною адаптацією.

#### Список використаної літератури

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Эйдос. – 2005. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Боднар С. Термінологічний аналіз понять “компетенція” і “компетентність” у педагогіці: сутність та структура / С. Боднар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 93–99.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
4. Державна Національна програма: Освіта (Україна ХХІ ст.). – Київ : Райдуга, 1994. – 49 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – Київ : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
6. Закон України “Про вищу освіту”: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380–IV від 25.12.02. // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 4.
7. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006 – № 8. – С. 20–26.
10. Кенжебеков Б. Т. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста / Б. Т. Кенжебеков // Высшая школа Казахстана. – 2002. – № 2. – С. 171.
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
12. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / [укл.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Лемківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко]. – Київ, 2004. – 60 с.
13. Настільна книга педагога / [упор.: В. М. Андрєєва, В. В. Григоращ]. – Харків : Основа, 2006. – 352 с.
14. Пастушенко Р. Проектирование общеобразовательных компетенций образовательной области “Человек и общество” [Электронный ресурс] / Р. Пастушенко // Эйдос. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2007/0930-20.htm>.
15. Професійна освіта : словник: навч. посіб. / [укл. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
16. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 1. – С. 34–36.
17. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн [Електронний ресурс] / І. Тараненко // 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. – Київ : Контекст, 2000. – 336 с. – Режим доступу: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/prof/taranenko>.
18. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Авторская версия [Электронный ресурс] / Ю. Г. Татур. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа: [http://technical.bmstu.ru/istch/komp/tatur\\_II.psd](http://technical.bmstu.ru/istch/komp/tatur_II.psd).

19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

20. Шестак Н. В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н. В. Шестак, В. П. Шестак // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 29–38.

21. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2014.*

### **Доманчук Д. С. Научные подходы к определению понятия “профессиональная компетентность будущих социальных работников”**

*В статье освещены философские, педагогические и психологические подходы к определению понятия “компетентность”, “компетенция”, “профессиональная компетентность”; раскрыта сущность дефиниции “профессиональная компетентность социального работника”; определено соотношение между компетентностью и компетенцией. Конкретизированы теоретические представления относительно интерпретации понятий: “студенты”, “подготовка”, “профессиональная подготовка”, “готовность”, “готовность к профессиональной деятельности”.*

*Подчеркивается, что под компетентностью понимается способность личности к выполнению профессиональных обязанностей за сформированы знания, умения, навыки, опыт деятельности. Компетентность является своеобразным мерилем уровня профессионализма личности. Акцентирована том, что будущие социальные работники являют собой социокультурное сообщество современного украинского общества, которая коренным образом определяет перспективы развития страны.*

**Ключевые слова:** *умения, знания, компетентность, компетенция, навыки, личность, профессиональная подготовка, социальный работник, развитие, студенты, общество.*

### **Domanchuk D. Scientific Approaches to the Definition of “Professional Competence of Future Social Workers”**

*The article deals with the philosophical, pedagogical and psychological approaches to the definition of “competence”, “competency”, “professional competence”; the essence of the definition “professional competence of a social worker”; defined the relationship between competence and competency. Specific theoretical views regarding the interpretation of the terms: “students”, “training”, “training”, “ready”, “readiness for professional activity”.*

*Indicates, what professional training of future social workers understand and as the process that characterizes technologically sound principles of higher educational institutions of the country to provide the identity of such a level of professionalism, thanks to which it will be competitive on the labour market; as a complete manifestation of all aspects of personality; a system of incentives, relationships, attitudes, personality traits, knowledge, abilities and skills that provide the ability to effectively perform their professional functions.*

*Focus on the fact that future social workers are a special socio-cultural community of the modern Ukrainian society, which fundamentally determines the prospects of development of the country. Competent in a particular field people possesses the appropriate skills, knowledge, practical skills, allowing him justified conclusions about the industry and to act effectively in it.*

*It is emphasized that under the competence refers to an individual’s ability to perform professional duties for the generated knowledge, skills, experience. Competence as a complex personality category is a practical willingness and ability of a person to act in a particular industry; it includes knowledge, ideas, skills, motives, values, realized in life and professional contexts, requires experience. Competence is a kind of measure of the level of professionalism of the individual.*

**Key words:** *skills, knowledge, competence, competency, skills, personality, vocational training, social worker, development, students, society.*

УДК 070.422.001:378.14

М. Д. ДЯЧЕНКО

## ОРІЄНТАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на творчий саморозвиток особистості, розкрито сутність понять “творчий саморозвиток”, “особистісне самовдосконалення”, “професійне самовдосконалення”, “самонавчання”; конкретизовано теоретичні уявлення щодо комплексної організації самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх учителів та їх саморозвитку; окреслено педагогічні ознаки успішного творчого саморозвитку майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** *майбутній учитель, особистісне самовдосконалення, особистість, педагогічні ознаки, професійне зростання, професійне самовдосконалення, самонавчання, самореалізація, самостійна творча пізнавальна діяльність, творча активність, творчий саморозвиток, творчий потенціал.*

В умовах модернізації сучасної освіти та інтеграції України в європейський соціокультурний простір зростає значення творчого саморозвитку студентів, зокрема майбутніх учителів. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває проблема правильних акцентів у підготовці студентів з метою розвитку в них важливих професійних рис, прагнення до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Курс на модернізацію вищої освіти зумовлює інтенсивний пошук нових шляхів і методів оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців та забезпечення умов для їх особистісного розвитку, адже метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Основні напрями розвитку вищої освіти в Україні визначено Конституцією України, Законом України “Про освіту”, Законом України “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст.

Розвиток громадянського суспільства, реалізація нових ідей, формування й удосконалення системи ціннісних орієнтацій значною мірою залежать від творчої активності кожної людини та її перетворювальної діяльності, результативність якої зумовлюється не лише наявністю суспільних вимог до якості виконання роботи, а й творчих здібностей особистості.

Сьогодні гостро постає проблема оновлення освіти, створення умов для творчого самовиявлення й особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, бо “динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій у всьому світі, – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається” [2]

Наразі в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в період розбудови державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється, передусім, у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства, у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності, у спотворенні цілей і функцій освіти [2].

Сьогодні спостерігається суперечність між фактичним станом професійної підготовки майбутніх учителів і соціальним замовленням на підготовку творчого педагога, здатного до постійного саморозвитку в умовах швидкозмінного суспільного життя. А це вимагає створення умов для творчого розвитку й самореалізації кожної особистості, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя. Особливого значення такий підхід набуває під час формування особистості майбутнього педагога, який у подальшому впливатиме на формування особистості вихованців. Тому сучасна вища освіта поряд з якісною професійною підготовкою передбачає всебічний розвиток особистості кожного студента, спроможного до активного сприйняття нового, до особистісного розвитку, до безперервного професійного самовдосконалення.

Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна так звана “незавершеність” як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. При цьому пройдені особистістю стадії розвитку, точніше характерні для цих стадій особистісні новоутворення, “насичуючи” одне одного своїм змістом, перетворюються на синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо [1].

Здатність до саморозвитку – одна з педагогічних ознак успішного розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. Саморозвиток включає в себе самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізацію. Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає їй піднятися на вищий рівень як у професійному, так і в особистісному сенсах.

Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Найважливішим чинником саморозвитку особистості можна вважати самопізнання, на основі якого людина має можливість самовизначатися у своїй діяльності, займатися власним самовдосконаленням та реалізувати на практиці свої особистісні можливості.

Саморозвиток майбутнього вчителя – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність професійної діяльності.

Процес саморозвитку, як зазначає Т. Северіна, є значно ширшим, ніж процес самовдосконалення, реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей. А процес самовдосконалення передбачає усвідомлений, цілеспрямований, перетворювальний, позитивний вплив на власну особистість відповідно до визначеної стратегії самотворення. На думку вченого, особистісне самовдосконалення за своєю сутністю – це особистісне зростання, оскільки їх основою є генезис моральної самосвідомості особистості [9].

Самоозвиток особистості потребує педагогічного управління цим процесом. Педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу й творчому ставленню дає змогу створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Вирішення зазначеної проблеми великою мірою зумовлене наявністю в майбутніх учителів внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно, потреби в самовдосконаленні. Феномен саморозвитку – це обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення [5, с. 21].

Як стверджує О. Колісник, саморозвиток доцільно розглядати як соціальний, особистісний та духовний феномен [4, с. 77]. Саморозвиток безпосередньо пов'язаний з усвідомленням особистістю своєї цінності й унікальності та сприяє розвитку діяльності, яка спрямована на самого себе з метою позитивних самозмін і наближення до “Я-ідеального”. Саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [7, с. 77]. Саморозвиток можна трактувати як усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних можливостей людини, її творчого потенціалу.

Щоб пояснити сутність процесу саморозвитку, необхідно визначити його характерні ознаки. Нам імпонує думка Л. Кулікової про те, що саморозвиток слід розглядати, враховуючи найсуттєвіші його характеристики:

- саморозвиток є соціально й особистісно детермінованим феноменом, причому визначальними є самодетермінація та особистісна мотивація;
- саморозвиток – це соціальне явище, що сприяє духовному вдосконаленню людини й суспільства, а також суттєво підвищує соціальну ефективність життя, діяльності та спілкування особистості;
- саморозвиток – це особистісно значущий процес, оскільки спонукає розвиток особистості, її духовності, культури, потенційних можливостей;
- саморозвиток передбачає єдність протилежностей: він передбачає діяльну й духовну основу; виявляється як самодіяльність особистості, але потребує психолого-педагогічної підтримки; характеризується закритістю в сподіваннях і реалізації та водночас відкритістю в мотивації;
- у саморозвитку об'єднуються креативність та творча спрямованість із рутинною щоденною працею;

- саморозвиток – це діяльність, дискретна стосовно актів самовпливу і неперервна за внутрішньою роботою особистості над собою;
- саморозвиток передбачає, з одного боку, зовнішню педагогічну підтримку, а з другого – автономну діяльність самої особистості, яка її спрямовує та розвиває [6, с. 75–76].

Спираючись на концепцію І. Раченка, можна виокремити такі стадії творчого саморозвитку майбутнього вчителя:

- професійне становлення: це, по суті шлях “спроб і помилок”, особистих пошуків у професійній діяльності;
- стихійне самовдосконалення: полягає в орієнтації творчої діяльності працівника на здобуті ним базові знання, уміння та навички;
- планомірна раціоналізація особистісної творчої діяльності, що виражається в плануванні особистістю свого творчого досвіду, а також у системному використанні власних новацій у професійній діяльності;
- оптимізація процесу й результатів праці: період, коли творча діяльність не лише планується, а й на основі наукової організації праці прогнозується її розвиток [8, с. 134–175].

Поділяємо підхід, що пропонує О. Слободян [11], згідно з яким саморозвиток особистості базується на таких положеннях:

- сприяє самовдосконаленню, самореалізації особистості;
- має діяльнісний характер (поза власною активною діяльністю, бажанням і власним зусиллям у роботі над собою її особистісне формування неможливе);
- внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки;
- основою формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості є внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку;
- зовнішніми факторами саморозвитку особистості є впливи середовища та цілеспрямоване виховання, причому зовнішні фактори впливають на розвиток особистості не безпосередньо, а лише через внутрішню сферу й породжують відповідні потреби, що зумовлює несхожість, різноманітність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну своєрідність;
- саморозвиток особистості – це не самовільний, спонтанний процес, у ньому визначальну роль навчання й виховання можуть виконувати лише за умови, якщо будуватимуться на ідеях саморозвитку та самовдосконалення особистості.

У більшості досліджень виокремлюються такі етапи саморозвитку:

- 1) усвідомлення необхідності роботи над собою, яке виникає в результаті взаємодії потреб у розвитку, цілеспрямованості, аналізу внутрішнього етапу, зовнішніх умов і вимог;
- 2) вироблення програми роботи над собою. На цьому етапі особистість порівнює своє “Я” у теперішньому, “Я”, яким його хочуть бачити інші, і “Я”, яким уявляє себе в майбутньому;

3) активне здійснення програми самовиховання, включаючи зміну себе. На завершальному етапі проходять оцінка обставин і самооцінка внутрішнього світу, повторюється весь цикл самовиховання, проте на новому рівні та з іншим змістом. Слід зауважити, що таке виділення етапів саморозвитку науковці вважають умовним, адже часто етапи перехрещуються один з одним.

Можна виокремити низку принципів, що відповідають пріоритетним стратегіям у професійній підготовці майбутнього вчителя, спрямованій на саморозвиток особистості:

- принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоврядування, самокорекції, максимальної самореалізації;
- принцип взаємодії концептуального й технологічного рівнів у процесі професійної підготовки студентів;
- принцип єдності аксіологічного й культурологічного підходів в організації професійного навчання майбутніх учителів;
- принцип орієнтації на оволодіння сучасними методами, прийомами професійної педагогічної діяльності;
- принцип співтворчості педагога-майстра і студента – майбутнього вчителя;
- принцип поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів.

Однією з умов творчого саморозвитку майбутнього вчителя є формування адекватної самооцінки майбутніх фахівців, яка ґрунтується на професійних компетенціях і яка допомагає реально й адекватно оцінити свої можливості та професійні здібності.

Комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх учителів та їх саморозвитку дасть змогу підвищити рівень самонавчання й творчої активності студентів такою мірою, яка забезпечить їхнє подальше професійне та особистісне зростання, безперервне самовдосконалення впродовж усього життя.

Процес самонавчання сприяє формуванню самостійності майбутнього вчителя. Передумовою високого рівня самонавчання й творчої активності студентів є комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності, їх саморозвитку, що дає змогу підвищити рівень настільки, щоб забезпечити їхнє подальше професійне й особистісне зростання.

В основі самоосвіти – процес самонавчання, що забезпечує не тільки оволодіння способами придбання необхідних знань, а й формування самостійності як професійно значущої риси особистості. Тому одним із найважливіших завдань вищої школи сьогодні стає формування готовності майбутніх фахівців до самонавчання та прояву творчої активності.

Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних і регулятивних дій; спосіб набуття нових знань і соціальної орієнтації; ознака інтелектуального розвитку. У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, і результатом самонавчальної діяльності, оскільки самонавчання як один із проявів творчої активності – інте-



гративної риси особистості – це єдиний процес, в основі якого лежать самостійність як базова риса особистості й домінування пізнавальної мотивації.

Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання та проблеми. Самовдосконалення завжди пов'язано з усвідомленням необхідності успішно працювати на користь суспільства. “А останнє потребує вироблення проекту щодо розвитку творчого потенціалу, чіткого визначення і усвідомлення цілей самовдосконалення” [10, с. 52].

На основі професійної самосвідомості й активного самопізнання студента розвиваються професійно важливі особистісні якості, які й забезпечують розвиток і формування психологічної готовності до професійної діяльності. До особистісних рис майбутнього вчителя можна зарахувати розвинуту інтуїцію, стійкість до стресу, швидкість реакції, рефлексивність, спостережливість, комунікабельність, здатність до імпровізації, готовність до ризику [3].

Серед характеристик успішного творчого саморозвитку майбутнього вчителя виокремлюємо здатність до самоосвіти, самонавчання – це глибоко усвідомлена творча діяльність з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної й інших видів діяльності, надбання на цій базі необхідних знань, навичок і вмінь, формування рис, які забезпечують саморозвиток особистості.

Критеріями творчої активності майбутніх учителів є: прояв інтелектуальної ініціативи; наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь; прояв самостійності й здатності до самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності. Творча активність студентів, на нашу думку, охоплює й розумову, професійну та соціальну активність. Під розумовою активністю мають на увазі швидкість в аналізі інформації, оперативність в інтерпретації інформації та інші якості, пов'язані з інтелектуальною працею вчителя в навчально-виховному процесі в школі.

Під професійною активністю можна розуміти прагнення вчителя виконувати свої професійні обов'язки в навчанні, формуванні й вихованні особистості учня; під соціальною активністю – риси креативності, ініціативності в педагогічному середовищі та співтоваристві. Черговою ознакою успішного розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя є схильність до самовираження.

Учитель – людина з особливим світоглядом – вищою формою професійної самосвідомості. Світогляд визначають як “комплекс уявлень людини про себе і про світ, єдність знання й оцінки”; як результат суспільної самосвідомості, що втілюється в індивіді; як єдність його моральних, філософських, політичних та інших ціннісних уявлень.

Потреба в саморозвитку й самоактуалізації, самореалізації є важливим складником зрілої особистості, на чому наголошують у своїх наукових розвідках багато вчених (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський). Завдяки саморозвитку особистість, реалізуючи свої здібності, самовдосконалюється, у результаті чого стає не просто конкурентоспро-

можним фахівцем, професійно успішною людиною, а й ініціатором розвитку суспільства, робить власний внесок у культурно-історичний розвиток.

Розвиток соціальної зрілості особистості майбутнього вчителя тісно пов'язаний із відповідним розвитком та розкриттям потенційних можливостей особистості. Підвищується рівень її організації, особистість стає більш інтегрованою, зростає її професійна самосвідомість, стає глибшим розуміння соціального змісту вчинків, їх морального значення. Зростання рівня соціальної зрілості студента корелюється у зв'язку зі змінами структури ролей, цілей, які майбутній учитель накреслює для себе в процесі підготовки до оволодіння професією. Основними критеріями соціальної зрілості є соціальна активність, соціальна самовизначеність, соціальна відповідальність, готовність до виконання соціальних ролей. Розвиток вищого рівня соціальної зрілості особистості є результатом постійної роботи над собою, саморозвиток і самовиховання, глибоке усвідомлення сучасності з позицій планетарного мислення.

Творчий саморозвиток на індивідуальному рівні здійснюється у двох формах: 1) неусвідомлених, стихійних (імітація, стихійна адаптація, гра), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями; 2) усвідомлених (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення), коли особистість виступає як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності. Усвідомлений саморозвиток – це один із найефективніших засобів самоствердження.

Успішний саморозвиток особистості майбутнього вчителя відбувається за умови його спрямованості на безперервне особистісне та професійне самовдосконалення впродовж усього життя, його здатності й постійної готовності самоосвіти та самовиховання. Зовнішні й внутрішні умови для творчого саморозвитку майбутнього вчителя створюються завдяки індивідуальному підходу та творчому ставленню до студента всіх викладачів, задіяних у педагогічному процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Педагогічними ознаками успішного творчого саморозвитку майбутнього вчителя є: винахідливість, прагнення до відкриттів; інтуїція, передбачення; безпосередність; адаптивна гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення; незалежність, потреба в свободі творчості; сприйнятливості (“відкритість”) щодо нового досвіду; ентузіазм; кмітливості, завзятість; внутрішня й соціальна зрілість; сміливість, мужність; впевненість в умовах невизначеності; природні творчі здібності; пізнавальні здібності; соціальна та творча активність; емпатійні здібності; здатність дивуватися; здатність швидко здобувати нові знання; здатність легко пристосовуватися до нових умов і обставин; наполегливість; здатність до співпраці; здатність до самовираження; здатність повністю орієнтуватися в проблемі, розуміти її стан; здатність генерувати ідеї; здатність до комбінування; здатність до диференціації явищ; здатність відкидати несуттєве та другорядне; здатність до наполегливої праці; здатність до аналізу й синтезу; прагнення до постійного розвитку, самовдосконалення, духовного зростання. І найголовніша ознака – любов до дітей, прагнення дарувати їм добро, вселяти в учнів упевненість у власних силах і можливостях.

**Висновки.** Отже, саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти й самовиховання особистості студента. Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження та самовираження. Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти творчо й компетентно вирішувати педагогічні проблеми. Творчий саморозвиток є незамінним суб'єктивним чинником становлення та розвитку особистості майбутнього вчителя. Педагогічна діяльність – особливий вид діяльності, в якому гармонійно поєднуються організаційна, навчальна, виховна, дослідна й творча діяльність учителя, тому такою актуальною наразі є проблема творчого саморозвитку майбутнього педагога як запорука його безперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

#### **Список використаної літератури**

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – № 1, Т. 15. – С. 3–18.
2. Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття”. – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
4. Колісник О. П. Духовний саморозвиток особистості / О. П. Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 62–77.
5. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / М. А. Костенко; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы : учеб. пособ. / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во Хабар, Гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.
7. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 256 с.
8. Раченко И. П. НОТ учителя: Книга для учителя / И. П. Раченко. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1989. – 237 с.
9. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна ; Державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань, 2012. – 225 с.
10. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
11. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін / О. П. Слободян. – Львів, 2004. – 205 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2014.*

#### **Дяченко М. Д. Ориентация будущего учителя на творческое саморазвитие в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема**

*В статье освещены философские, педагогические и психологические взгляды на творческое саморазвитие личности; раскрыта сущность понятий “творческое саморазвитие”, “личностное самосовершенствование”, “профессиональное самосовершен-*

*ствование”, “самообучение”;* конкретизированы теоретические представления о комплексной организации самостоятельной творческой познавательной деятельности будущих учителей и их саморазвития; обозначены педагогические признаки успешного творческого саморазвития будущего учителя.

**Ключевые слова:** *будущий учитель, личностное самосовершенствование, личность, педагогические признаки, профессиональный рост, профессиональное самосовершенствование, самообучение, самореализация, самостоятельная творческая познавательная деятельность, творческая активность, творческое саморазвитие, творческий потенциал.*

**Dyachenko M. The Orientation of Future Teacher of Creative Self-Development in the Process of Professional Training as a Pedagogical Problem**

*The article deals with the philosophical, pedagogical and psychological perspectives on creative self-development of personality, the essence of the concepts of “creative self-development”, “personal self”, “professional self” “self”; specific theoretical understanding of the complex organization of independent creative cognitive activity of future teachers and their self-development; identified pedagogical features of successful creative self-development of a future teacher.*

*Modern higher education along with quality training provided for the full personal development of each student is capable of active new perceptions, personal development, continuous personal improvement. The ability to self-development is one of the pedagogical features of successful development of the creative potential of the future journalist in the process of professional training. Self-development includes self-knowledge, creative self-determination, self-management, self-improvement, self-actualization.*

*Creative self-development is a process of continuous self-creation and self-improvement creative personality traits that helps her to rise to a higher level and be able to competently solve vital creative challenges. The development of a future teacher is a process of conscious, purposeful self-development as a teacher, which includes self-improve their knowledge, skills, personal and professional qualities that allow for personal growth and effectiveness of professional activity. Complex organization of independent creative cognitive activity of future teachers and their self-development will increase the level of self-learning and creative activity of students in a degree which will ensure their future professional and personal growth, continuous improvement throughout life.*

*Criteria of creative activity of the future teachers are the manifestation of intellectual initiative; the presence of optimal motivation; level of development of creative abilities and skills; demonstration of the independence and capacity for self-organization in the educational-cognitive activity. Under mental activity refers to the speed in the analysis of information, efficiency in the interpretation of information and other qualities associated with the intellectual work of teachers in the educational process at school. Pedagogical activity is a special kind of activity that combines organizational, research and creative activity, therefore, the teacher must be capable of active perception new for continuous personal and professional self-improvement.*

**Key words:** *future teacher, personal self-improvement, personality, educational signs, professional growth professional self-improvement, self-learning, self-realization, self-creative cognitive activity, creative activity, creative self-development, creativity.*

## ОСНОВЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ПРЕДМЕТОМ РЕЧИ

*В статье раскрываются особенности предварительной работы с предметом речи в рамках юридической риторики.*

**Ключевые слова:** предмет речи, юридическая риторика, инвенция.

Инвенция (в переводе на русский язык – “изобретение”) – это набор способов получения и предварительной систематизации какого-либо материала. Как раздел риторики, инвенция предполагает разработку проблематики, связанной с предметной областью речи, а именно с тем, о чем пойдет разговор.

Инвенция, по сравнению с другими разделами риторики, наиболее тесно связана с “миром вещей”, и в этом смысле фактически является переходом от неречевой действительности к речевой. Искусство получения материала, таким образом, предполагает, прежде всего, введение в речевой оборот некоторого количества фактов, почерпнутых в реальной действительности.

В повседневной реальности мы говорим о тех предметах и явлениях окружающего нас мира, которые, с нашей точки зрения, этого заслуживают. Построение речи всегда предполагает, что отбор некоторой группы предметов и/или явлений уже предварительно осуществлен. Так, только в редких случаях мы можем предложить кому бы то ни было “поговорить о чем-нибудь”. Но и такое предложение будет фактически означать, что у вас (то есть у вашего партнера и вас) есть, по крайней мере, несколько тем, которые предположительно могли бы стать предметом общего внимания.

**Цель статьи** – раскрыть особенности предварительной работы с предметом речи.

Риторика, как известно, сформировалась в ориентации на судебные речи как наука, обслуживающая потребности судопроизводства. Иными словами, “предметная область” риторики была изначально весьма четко обозначена. Вопросы, “о чем” говорить, стало быть, не возникало. Тем не менее, косвенным образом обращения говорящих к тому или иному “фрагменту действительности” были все-таки обусловлены важностью предмета. А чем определяется важность предмета?

Например, большое количество людей говорит о преступности, потому что это важно (интересно). А почему это важно (интересно)? Да потому, что это общераспространенное явление. Нет людей, поведение которых не отклонялось бы от норм. Но преступность – это ведь тоже явление, связанное с экстремальным отклонением от нормы. Потому оно и интересно, что типично.

Любая типология базируется на такой категории, как интерес. Примечательно исходное, латинское, значение этого слова. Interest в переводе с латинского означает “важно”. Именно это значение и задает направление в изучении того или иного объекта или явления действительности.

Интерес к чему бы то ни было изначально связан с ощущением “важности” этого “чего-то” в жизни общества. В хорошо известном риторам трактате Гельвеция “Об уме”, в частности, сказано: “Если физический мир подчинен закону движения, то мир духовный не менее подчинен закону интереса. На земле интерес есть всемогущий волшебник, изменяющий в глазах всех существ вид всякого предмета”.

Отсюда и рекомендация классической риторики, в соответствии с которой обращение к теме всегда мотивируется (и должно быть мотивировано) социальным интересом. Только в этом случае оратора ожидает успех. Если придерживаться данной рекомендации, то, видимо, можно утверждать, что успех любого речевого взаимодействия тоже зависит от того, какого рода интересы движут собеседниками. Интересы эти, со всей очевидностью, должны быть общими.

***Например***, сколько бы вы ни убеждала своего партнера по речевой коммуникации в том, что соучастие с разделением ролей (одна из тем уголовного права) – это интересная тема, сколько бы ни аргументировали актуальность этой темы, в частности ссылками на то, что в любых групповых преступлениях существует разделение ролей, вероятность пробуждения в собеседнике острого интереса к этой теме остается ничтожно малой. Кроме того, единственного случая, когда ваш собеседник – следователь из УБОПа, и, стало быть, “соучастие, предполагающее разделение ролей между участниками организованной преступной группы” (а именно так определяется соучастие с разделением ролей в энциклопедических словарях и учебниках по уголовному праву) составляет для него предмет профессиональной деятельности.

Таким образом, предмет, который “движет” вами как говорящим, должен, по крайней мере, вписываться в поток так называемых “тем на слуху” для ваших слушателей. Понятно, что чем менее индивидуальный интерес представляет предмет обсуждения, тем выше потенциальных собеседников находится в вашем распоряжении, и тем выше вероятность того, что случайно выбранный вами кандидат в собеседники захочет поддерживать предлагаемое ему речевое взаимодействие.

Итак, общение между оратором и аудиторией происходит там, где есть интерес высокого уровня общности, достаточный для того, чтобы поддерживать общение. Где нет общего интереса – там нет и общения, а значит, и речевого взаимодействия между оратором и аудиторией.

### **Выбор целевой аудитории**

#### **Второй вопрос инвентии – выбор целевой аудитории.**

Если бы данная закономерность действительно формулировалась так просто, инвентия, может быть, и вообще была бы не нужна: достаточно было бы порекомендовать любому говорящему выбирать предмет, соответствующий общественному, в худшем случае – групповому, интересу, и успех коммуникации был бы обеспечен. Но рекомендации такой инвентия, тем не менее, не давала.

Объяснялось это, прежде всего, тем, что предложенная выше закономерность отнюдь не определяла уровня продуктивности речевого контакта.

Дело в том, что предмет, применительно к которому наблюдается общественный интерес, далеко не всегда известен говорящему в той же степени, в какой ему обычно известен предмет его индивидуального интереса. И если по поводу того же соучастия с разделением ролей, составляющего предмет вашего личного интереса, вы можете говорить часами напролет, то по поводу такого “предмета” общественного интереса, как типичные преступления в США, вашей речевой энергии может хватить не более чем на пять минут.

Инвенция, в частности, учит: любой говорящий имеет сильные стороны в том, что касается владения определенной предметной областью. В этом случае главной его задачей становится, прежде всего, определить, какое место данная предметная область занимает относительно предметных областей, приковывающих к себе общественный интерес.

Например, шансов переоценить общезначимость “соучастия с разделением ролей” у нас, например, вообще нет либо их мало. Это означает, что говорящему с самого начала следует отдавать себе отчет в том, что предметная область, в которой он силен, принадлежит к разряду крайне узких. Если это действительно так, то возможностей соединить область своего индивидуального интереса с областью общественного интереса крайне мало. А потому необходимо выбирать аудиторию, представляющую определенные профессиональные и групповые интересы (скажем, аудиторию следователей УБОПа), или собеседников, индивидуальные интересы которых совпадают.

Таким образом, вопрос о выборе “фрагмента действительности” как предмета разговора (речи) превращается в вопрос о выборе целевой аудитории. Именно аудитория становится той “средой”, в которой может или не может существовать ваш “предмет”. А значит, минимум представлений об аудитории, который от вас требуется, прежде чем вы начнете говорить, – это осознание того, до какой степени в принципе данная аудитория является пригодной для вас “средой”.

Уже здесь может показаться, что вы с вашим “соучастием с разделением ролей” совсем безнадежны и что у вас нет никакой возможности приспособить предмет индивидуального интереса к интересу общественному. Однако вывод этот весьма преждевременный: инвенция тем и была хороша, что не предполагала безнадежных ситуаций. И более того: спасение ваше, с точки зрения инвенции, могло быть не в том, чтобы найти одного-двух понимающих вас следователей УБОПа, а в том, чтобы всего-навсего превратить узкий предмет в широкий и приспособить его к потребностям целевой аудитории.

Суть заключается в том, чтобы, не перевоспитывая аудитории, изменить вид предмета, причем изменить его не столько для аудитории (для нее предмета этого пока так и так нет!), сколько для вас самих. Для этого надо представить себя на месте слушателя и преобразовать предмет так, чтобы вы в роли воображаемого слушателя слушали сами себя.

**Некоторые узкие профессионалы своего дела считают, что если “Это интересно для меня”, то это значит, что “Это интересно вообще”.** Поразительно, но подлинники знатоки в той или иной узкой области знаний, как правило, хуже всего могут представить свою область знаний посторон-

ним. Эти подлинные знатоки практически не способны варьировать содержание интересующей их предметной области, ибо данная область становится для них “неприкосновенной”, “священной”. А это и проявляется в том, что освещаться она может исключительно в тех же самых выражениях, которые однажды были (может быть, даже успешно!) найдены для нее.

Между тем, очевидно, что применительно к разным категориям слушателей должны существовать разные способы развертывания одной и той же темы. И это не столько потому, что разные категории слушателей в разной степени проявляют интерес к теме. Гениальным открытием инвенции было то, что уровень общественного интереса к той или иной теме есть, прежде всего, вопрос актуализации.

Как это понимать – вопрос актуализации? Это следует понимать следующим образом: общественно неинтересных (и вообще неинтересных) тем не существует, существуют лишь неправильно поданные темы.

Примеры использования инвенции

**Например,** вас, как представителя так называемой широкой общности, не интересует “механизм имплементации норм международного права в национальное”, поскольку в вашей личной жизни “механизм имплементации норм международного права в национальное” не только не является предметом забот, но и просто не занимает никакого места: вы вообще не знаете, что это такое. А потому приглашение вас к разговору о “механизме имплементации норм международного права в национальное” поставит вас в тупик: приглашение такое вы можете принять из любопытства, но не по причине индивидуального интереса к теме. Значит ли это, что вас вообще не следует приглашать к разговору о “механизме имплементации норм международного права в национальное”? Определенно, нет.

Есть некоторая вероятность, что, например, “включение Украины в Евросоюз” интересует вас чуть больше, чем “механизм имплементации норм международного права в национальное”: вы, по крайней мере, знаете, что “включение Украины в Евросоюз” – это какой-то процесс, происходящий сегодня. Однако приглашать вас к обсуждению “включения Украины в Евросоюз” тоже небезопасно: вы можете сослаться на неосведомленность в данной области знаний и не принять приглашения. “Включение Украины в Евросоюз” не является в вашей жизни вопросом первостепенной важности. Получается, что к разговору об включении Украины в Евросоюз вас тоже не имеет смысла приглашать? Воздержимся от ответа и попробуем продвинуться еще немного дальше.

Проблема “возможностей улучшения качества жизни” вас как обывателя, в первую очередь, конечно, не волнует, однако сказать, что проблема эта находится за границами ваших интересов вообще, было бы неправильно. Так, вы с интересом можете выслушать сообщение о том, что можно “сделать” с показателями уровня жизни при продуманной государственной политике. Более того, вы, скорее всего, даже попытаетесь и сами “сделать” что-нибудь подобное. Видимо, вы примите приглашение к разговору о возможностях улучшения качества жизни, правда, только в том случае, если



вам на момент этого разговора вообще нечем будет больше заняться. Следует ли приглашающему терпеливо ждать, когда такой “момент праздности” наступит в вашей жизни? Оставим пока и этот вопрос без ответа.

Зададим лучше вот какой вопрос: почему вас интересуют возможности улучшения качества жизни, пусть даже только хоть в какой-то степени? Ответ очевиден: потому что вас вообще интересуют возможности человека (обоснования данного положения предьявлять, видимо, ни к чему). Разумеется, это не означает, что вы очертя голову броситесь участвовать в разговоре “Давайте обсудим возможности человека!”, поскольку возможности человека интересуют вас в проекции на конкретного человека, то есть, например, на вас самого (если поблизости в данный момент нет более подходящей и интересной для вас кандидатуры, которая в принципе легко может оказаться поблизости, но данный вопрос мы оставим в стороне).

Итак, если вам, скажем, в не слишком неблагоприятной обстановке (например, не в вагоне метро, когда вы приготовились к выходу) задан вопрос, можете ли вы улучшить качество жизни, отказавшись от ряда вредных (неэкологических) продуктов, вы будете очень даже не прочь попытаться. Хотя бы только и из так называемого спортивного интереса, то есть из желания узнать, до какой степени это для вас достижимо. Разумеется, попытка, скорее всего, удастся не слишком, но это определенно будет попытка осуществить улучшение качества жизни в миниатюре, которая – после данной попытки – перестанет быть для вас “совершенно чужой” и, может быть, даже покажется крайне интересной.

Попытаемся понять, что произошло с большинством из нас на протяжении разговора “об улучшении качества жизни”. Произошло следующее: предмет вашего индивидуального (правда, все-таки случайного) интереса – “механизм имплементации норм международного права в национальное” – каким-то образом превратился в предмет общественного интереса. Каким образом? Очень просто: мы подыскали “мостик” для целевой аудитории. Ведь всем известно, что частью процесса повышения качества жизни является изменение режима питания, не так ли? Но изменить режим питания можно лишь в том случае, когда мы можем отличить более экологические продукты от менее экологических, не так ли? Именно так. А как их отличать? По маркировкам на упаковке. А как побудить производителей к тому, чтобы они информировали покупателей о качественном составе продуктов на упаковке? Конечно, при помощи норм права. Такие нормы права есть в Европе, не так ли? Есть. А в Украине они могут быть? Да, могут. Но для этого необходимо видоизменить нормы украинского законодательства в соответствии с нормами европейских стран. Такое внедрение в украинское законодательство законодательных норм европейских стран и есть имплементация. А способы, которыми она происходит, и есть “механизмы имплементации норм международного права в национальное”.

Итак, в обозначенном примере мы реализовали одну из главных рекомендаций инвенции: она касалась того, как индивидуальный интерес может быть “сопряжен” с интересом общественным: нужный говорящему предмет

перестраивается таким образом, чтобы оказаться в поле зрения говорящего, после чего искомая ступень градации (доступная пониманию слушателей) переносится по горизонтали в конкретную – данную “речевую ситуацию”, с учетом присутствующих.

**Выводы.** Общение между оратором и аудиторией происходит там, где есть интерес высокого уровня общности, достаточный для того, чтобы поддерживать общение. Где нет общего интереса – там нет и общения, а значит, и речевого взаимодействия между оратором и аудиторией.

#### Список использованной литературы

1. Андреев В. И. Деловая риторика. Практический курс для творческого саморазвития делового общения, полемического и ораторского мастерства / В. И. Андреев. – Казань, 1993.
2. Апресян Г. З. Ораторское искусство / Г. З. Апресян. – Москва, 1978.
3. Бернацкий Г. Г. Культура политической дискуссии / Г. Г. Бернацкий. – Львов, 1991.
4. Васильева А. Н. Основы культуры речи / А. Н. Васильева. – Москва, 1990.
5. Дюбуа Ж. Общая риторика / Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкаенберг и др. – Москва, 1986.
6. Кохтев Н. Н. Ораторская речь: Стиль и композиция / Н. Н. Кохтев. – Москва, 1992.
7. Кохтев Н. Н. Основы ораторской речи / Н. Н. Кохтев. – Москва, 1992.
8. Эрнст О. Слово предоставлено вам: Практические рекомендации /по ведению деловых бесед и переговоров / О. Эрнст. – Москва, 1988.

*Стаття надійшла до редакції 08.09.2014.*

---

#### **Заставська Л. П. Основи юридичної риторики: попередня робота з предметом мовлення**

*У статті розкрито особливості попередньої роботи з предметом мовлення в межах юридичної риторики.*

**Ключові слова:** предмет мовлення, юридична риторика, інвенція.

#### **Zastavskaya P. The Basis of Legal Rhetoric: Preliminary Work with the Subject of Speech**

*Communication between the speaker and the audience takes place where there is a high level of community interest, sufficient to maintain communication. Where there is no public interest - and there is no communication, and hence the verbal interaction between the speaker and the audience.*

*Invention, in particular, teaches any speaker has strengths in regard to the possession of a particular subject area. In this case his main task is, above all, to determine what place this subject area is relatively subject areas, to engage the public interest.*

*The choice “fragment of reality” as a subject of conversation (speech) becomes the question of the choice of the target audience. It becomes the audience that “the environment”, which may or may not be your “thing.” So, at least representations about the audience that you have to do before you start to say - is to realize the extent to which, in principle, this audience is suitable for you, “medium”.*

*The key is to not re-educating the audience, change the appearance of the object, the change is not so much for the audience (for her subject that until so and so is not!), But for yourself. For this we need to present themselves at the listening position and convert the object so that you as an imaginary listener listening themselves.*

**Key words:** the subject of speech, legal rhetoric Invention.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІВНІЧНІЙ І ЛАТИНСЬКІЙ АМЕРИЦІ, АФРИКАНСЬКИХ ТА АРАБСЬКИХ КРАЇНАХ

*У статті розкрито актуальні проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних установ у Північній і Латинській Америці, африканських та арабських країнах до роботи з дітьми. Визначено найбільш характерні особливості вищої освіти країн, які належать до другого типу регіонів, які позитивно реагують на інтеграційні процеси. Проаналізовано наукові дослідження, підходи педагогів і психологів до вирішення цього питання. Особливу увагу приділено розкриттю специфіки та особливостей підготовки майбутніх вихователів ВНЗ Північної й Латинської Америки до професійної діяльності.*

**Ключові слова:** вища освіта, майбутній вихователь, професійна підготовка, діти дошкільного віку, інтеграційні процеси.

Сучасні тенденції суспільного розвитку України потребують переходу вищої школи до нової концепції підготовки майбутніх спеціалістів, удосконалення її якості, що вмотивовує процеси інтегрування, підвищення рівня професіоналізму, компетентності та інтелектуальної культури педагога. Ключовою парадигмою сучасної освіти стає її орієнтація на особистість. Перед сучасною вищою педагогічною освітою постало досить складне завдання: зберегти всі позитивні здобутки та досвід української освіти й збагатити його інноваційними досягненнями європейських освітніх середовищ, гармонійно узгодити їх з українськими [6, с. 31].

До другого типу належать регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. Насамперед, це країни Латинської Америки. І в процесі історії, і сьогодні Латинська Америка перебуває в зоні дії інтеграційних імпульсів з боку США й Західної Європи.

**Мета статті** – розкрити специфіку й особливості підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти у вищих навчальних закладах Північної й Латинської Америки, африканських та арабських країнах до професійної діяльності.

Усі сучасні моделі латиноамериканської освіти є прототипами американських або їх модифікації. Серед латиноамериканських країн Бразилія та Аргентина вже давно орієнтуються на американську модель освіти. Мексика та Коста-Рика шукають інші шляхи розвитку освітньої системи, спираючись на тісний контакт з Європою [7]. Розвинена мережа “відкритих” університетів також сприяє зменшенню впливу США. Такі університети діють при Національному автономному університеті Мексики, при університетах Коста-Рики та Колумбії. Латиноамериканські держави (особливо Мексика й Чилі) з питань освіти та культури розвивають співпрацю з Японією й країнами Азіатсько-Тихоокеанського регіону.

Державні витрати на освіту в країнах Латинської Америки й держав

Карибського басейну в середньому становлять близько 50 млрд дол. США на рік, а витрати на освіту одного учня – близько 500 дол. США. Єдиної системи підготовки вихователів дитячих садків у зазначених країнах не існує. Є поодинокі коледжі, які готують вихователів, проте частіше з дітьми працюють особи, які мають педагогічну, але не спеціальну освіту.

В арабських країнах спостерігається прагнення до виокремлення чотирьох регіонів, що тяжіють до внутрішньої інтеграції, враховуючи сферу освіти. Це регіони Магриба (включаючи Лівію), Близького Сходу (Єгипет, Ірак, Сирія, Ліван, Йорданія), Перської затоки (Саудівська Аравія, Кувейт, ОАЕ, Катар, Оман, Бахрейн), країни узбережжя Червоного моря й Мавританія. У цих країнах спостерігається нерівномірність у процесі розвитку середньої та вищої освіти. У Єгипті, Судані, Мавританії, Алжирі зосереджено 2/3 неграмотного населення арабського світу.

В арабських країнах державні витрати на освіту становлять приблизно 25 млрд дол. США на рік (за даними початку 1990-х рр.), а на освіту одного учня – близько 300 доларів [7]. Окремої підготовки вихователів для системи дошкільної освіти немає.

До третього типу належать ті регіони, які інертні до інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входять значна частина країн Африки на південь від Сахари (крім ПАР), низка держав Південної та Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів. Тривалість шкільного навчання в низці африканських країн нижча від мінімальної – 4 роки. У цих регіонах переважає неграмотне населення [7]. Так, майже 140 млн африканців, що проживають на південь від Сахари, є неграмотними. Найнижча тривалість шкільного навчання в Нігерії – 2, 1 року, у Буркіна-Фасо – 2,4 року, Гвінеї – 2,7 року, Джібуті – 3,4 року.

З-поміж найбільших країн Африканського континенту значну увагу приділяють професійній підготовці майбутніх фахівців в Нігерії [1, с. 59]. Так, у 60-ті рр. ХХ ст. було створено численні короткострокові курси й коледжі для підготовки викладачів. Навіть терміни, які тоді вживали: “crushprogram” (“програма прориву”) і “emergencocolleges” (“екстрені коледжі”), – свідчать про важливість поставлених завдань. Зокрема, для підготовки фахівців було організовано тримісячні курси в Нігерійському коледжі мистецтв, науки й техніки; коледж в Ібадані; інші коледжі, що здійснювали підготовку викладачів з дипломами III і IV ступенів (найнижчих). Гостра потреба в кадрах призвела до того, що їх призначали з випускників середньої й навіть початкової школи.

За даними ЮНЕСКО, у початкових школах таких країн, як Нігерія або Гвінея, підручники є тільки у 30% дітей. Матеріальна база освіти надзвичайно низька. Співвідношення “учень-учитель” (середнє число учнів на 1 вчителя) в країнах цього регіону є одним з найвищих у світі.

Наприклад, у Бурунді цей показник дорівнює 49, Кенії – 39, Намібії – 38 при середньосвітовому показнику 16, а в розвинутих країнах світу – 23. У цих регіонах немає передумов для формування життєздатних національ-

них систем вищої освіти. Реальну можливість підтримки зв'язків зазначеного регіону зі світовим науковим і освітнім співтовариством уряди країн вбачають у направленні студентів на навчання за кордон. У таких країнах, як Буркіна-Фасо, Мозамбік, Руанда, кількість студентів у розрахунку на 100 тис. жителів коливається від 16 до 60 осіб. Для порівняння: у Республіці Корея – майже 4000, Лівані – понад 3000, Аргентині – 3300, Венесуелі – близько 3000, США – близько 6000 [7]. Між півднем і північню Африки спостерігається гігантський розрив у якісному рівні освіти. У країнах Африки (на південь від Сахари) державні витрати на освіту в середньому становлять близько 9 млрд дол. США на рік; а на освіту одного учня – близько 70 дол. США.

На основі дослідження системи вищої освіти США О. Пивоварова виокремила її особливі ознаки, а саме: потужні, відомі світові вищі навчальні заклади, які можна умовно поділити на елітарні, в яких навчаються діти багатих батьків, нащадки відомих політичних, державних діячів та підприємців; престижні – з гарною матеріально-технічною базою, висококваліфікованими професорсько-викладацькими кадрами, давніми традиціями й чималою кількістю студентів; великі багатопрофільні (здебільшого університети), центральні у кожному штаті; вузькопрофільні (коледжі, вищі навчальні заклади), центральні в кожному штаті [10, с. 126–128]. Як зазначають О. Глузман, В. Володько, у США понад 3 тис. вищих закладів освіти, які поділяються на три категорії: дворічні міські молодші технічні коледжі, діяльність яких фінансує міська влада; чотирирічні коледжі та професійні інститути, що пропонують загальну дипломну освіту в галузі вільних мистецтв; університети, які дають студентам фундаментальну гуманітарну й спеціальну освіту в одному зі структурних підрозділів університету – педагогічному факультеті, коледжі, вищій школі чи навчально-дослідному центрі [4, с. 134].

Серед недоліків системи вищої освіти США дослідники, як правило, називають вузькопрофільний характер вищої освіти. Як зазначає П. Буров, досягнення американських навчальних закладів у галузі функціонально-технічних рішень організації навчального процесу, його комп'ютеризації, у підготовці фахівців різного рівня є незаперечними [2, с. 5].

У США кожен штат має свої стандарти підготовки педагогічних кадрів. Фахівці з дошкільного виховання отримують загальну дворічну академічну підготовку, потім упродовж двох-чотирьох років освоюють дисципліни, що торкаються психічного й фізичного розвитку дитини. Випускники отримують ліцензійний сертифікат, високий бал якого дає змогу продовжити навчання ще протягом двох років в аспірантурі й здобути науковий ступінь магістра.

Як свідчать дослідження О. Глузмана, Т. Кошманової та інших, тенденція щодо поглиблення змісту педагогічної освіти, спрямування її, передусім, на оволодіння фахівцем практичними вміннями та навичками організації навчально-виховного процесу спостерігається й у Сполучених Штатах [3; 5; 11].

Цілком реальне переведення найближчим часом підготовки вихователів дошкільних закладів на університетську базу [14]. Нині у зв'язку з

процесами інтеграції, технізації та інформатизації суспільства в дошкільній педагогіці США триває дискусія щодо професії вихователя. Американські науковці наголошують на тому, що лише компетентні вихователі здатні забезпечити якісну освіту дітей, тому підготовка педагогічних кадрів належить до пріоритетних напрямів вищої освіти [12].

У структурі педагогічної освіти США (із-поміж найвідоміших університетів – Болл університет (штат Індіана), Північний Іллінойський університет (штат Іллінойс), Мічиганський університет (штат Мічиган), університет у Філадельфії (штат Пенсильванія)) виділяються ВНЗ різних рівнів: університети (з терміном навчання 4–5 років), педагогічні коледжі (4–5 років), коледжі вільних мистецтв (4 роки), молодші коледжі (2 роки). Основна частина майбутніх педагогів навчається 4 роки (70%).

Перші 2 роки занять торкаються предметів загальноосвітнього циклу, де значне місце посідають гуманітарні дисципліни: економіка, філософія, література, історія, політологія, соціологія тощо; теоретичні психолого-педагогічні дисципліни: загальна педагогічна психологія, психологія розвитку дитини, основи освіти, філософія виховання, історія педагогіки, педагогічна соціологія, порівняльна педагогіка, методи навчання, педагогічна етика. У змісті навчання передбачено поєднання обов'язкових і елективних курсів. Крім лекцій і семінарів, практикують нетрадиційні методи та форми навчання: моделювання, рольові ігри, мікрОВикладання. Важлива частина педагогічної освіти – це практика й стажування. В університетах на педагогічну практику відводиться 4–5 тижнів, у коледжах вона введена до навчального плану роботи на всіх курсах. До програми педагогічної практики входить спостереження навчально-виховного процесу, аналіз викладання, власні заняття. Н. Мельник здійснила ґрунтовне дослідження підготовки майбутніх вихователів в американському університеті Монтк-леа [9]. На прикладах цього університету та вітчизняного державного університету міста Умані автор проаналізувала особливості фахової підготовки вихователів у США й Україні. Порівнюючи дисципліни, вона дійшла висновку, що студенти в американському університеті отримують ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку.

Н. Мельник зазначає, що третю підгрупу дисциплін в американському університеті поділено на три великих підгрупи: “Соціальні науки й мистецтво: реалізація демократичного підходу в початковій школі та дошкільних закладах”, який включає вивчення географії, соціології, антропології, археології, історію мистецтва, соціальні науки, літературу тощо; “Технології інтегративного навчання у початковій школі та дошкільних закладах” забезпечують методичну підготовку педагогів через вивчення теорії організації освітнього процесу, методик практичної реалізації навчально-виховного процесу, методик діагностики та оцінювання успішності проекту (розвитку дітей, освітнього процесу), методик інтегративного підходу в дошкільній освіті (під час курсу акцент роблять на практичній діяльності студентів і проведенні якомога більшої кількості тренінгів);

курс “Співпраця з родинами” передбачає вивчення теорії і практики співпраці із сім’єю [9]. Результати досліджень також свідчать, що в американському університеті на аудиторні заняття в навчальному плані передбачено значно меншу кількість годин, ніж в українських (1083 – майже 1700), а на самостійну роботу – значно більша їх кількість (2889 проти 1300). Велику увагу також приділяють педагогічній практиці студентів – 1021 година.

R. E. Adam, C. Dobson, R. N. Singer, зазначають, що в США, крім спеціалістів загального профілю щодо роботи з дітьми дошкільного віку, яких готують у педагогічних коледжах, студенти факультетів університетів за бажанням можуть обрати спеціалізацію. У межах цієї спеціалізації, як правило, студенти отримують необхідні знання щодо роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема про особливості адаптації та профілактики дезадаптації. Навчально-методична література здебільшого охоплює не тільки дошкільний період, а й початкову школу [13, с. 243].

Порівняльний аналіз змісту навчальних планів українського та американського університетів свідчить, що, незважаючи на відмінності, які є в них, підготовка фахівців у сфері дошкільної освіти у вищих навчальних закладах України й США досить ефективна та здійснюється у двох напрямках завдяки вдосконаленню й оновленню навчального процесу відповідно до потреб сучасного суспільства та введенню більшої кількості предметів професійного спрямування. Досвід США в цьому аспекті повинен трансформуватися так, щоб засвоїти найдоцільніші його надбання й водночас зберегти рівновагу між високоякісною вищою педагогічною освітою та поміркованими матеріальними витратами на неї [9].

У США та Україні спостерігаються тенденції до регламентування курсів навчальних програм в університетах, збільшення терміну навчання, збільшення терміну педагогічної практики; висуваються вимоги до компетентності вихователів, батьки здійснюють зовнішнє незалежне оцінювання роботи вихователів, проводять акредитацію дошкільних установ і сертифікацію педагогічних кадрів.

Так, у Канаді дошкільна освіта починається для дітей з 3–4 років (залежить від провінції країни), але не є обов’язковою. Дошкільна освіта надається безкоштовно в школах (дитячі садки або класи для дітей у початкових школах), також створено групи батьківських, добровільних і приватних органів. У Канаді налічується майже 170 державних і приватних коледжів, які за своїм профілем діляться на суспільні (Communitycolleges) і технічні (Technicalinstitutes). У Квебеку діє своя система коледжів загальної та професійної освіти (CEGEPs). Тривалість навчання в коледжі – близько двох років. Велику увагу в навчальному процесі приділяють набуттю студентами практичних навичок у лабораторіях і майстернях. Після закінчення навчання в коледжі студенти отримують сертифікати та професійні дипломи. Зауважимо, що однією з переваг дошкільної освіти в Канаді є гнучкий підхід до дітей залежно від їх можливостей і потреб. З 4–5 років починається Кіндергарден (kindergarten) – проміжний рівень між дитячим

садом і школою. Основна мета дошкільної освіти в Канаді – сприяння духовному, моральному, культурному, розумовому та фізичному розвитку дітей. Програма Кіндергарден охоплює зазвичай шість галузей знань – умінь: персональний і соціальний розвиток; здоров'я і фізична активність; мова; математика; наука й технології; мистецтво.

Професійна підготовка вихователів здійснюється в спеціальних навчальних закладах або на факультетах педагогічних навчальних закладів. Згідно з дослідженнями Р. Мейвогель, існує курс навчання вихователів дитячих садів, де впродовж двох років готують спеціалістів для роботи з дошкільниками. Одним із предметів у цих навчальних закладах, безперечно, є методика фізичного виховання, зміцнення та збереження здоров'я дітей [8, с. 6].

**Висновки.** Нами проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти в країнах Північної та Південної Америки.

Отже, варті уваги вітчизняних фахівців дошкільної освіти такі особливості американської підготовки вихователів:

1) збільшення кількості навчального часу на професійні дисципліни. Кількість годин на екологічні дисципліни в університетах США значно перевищує кількість годин, що передбачені навчальними планами університетів України;

2) збільшення кількості предметів, пов'язаних з професійною підготовкою. На нашу думку, було б доцільно ввести до навчальних планів курси “Соціальні науки й мистецтво: реалізація демократичного підходу в початковій школі та дошкільних закладах”, “Технології інтегративного навчання у початковій школі та дошкільних закладах”, “Курикулум дошкільної освіти (інклюзивне навчання)”, “Практика педагогічного викладання в університеті”;

3) професійне спрямування всіх екологічних курсів, які викладаються чи будуть викладатись у ВНЗ України, з метою максимального поліпшення підготовки майбутніх вихователів до навчання та виховання дітей дошкільного віку. У змісті підготовки вихователя буде відображатися не тільки теоретичний аспект, але й безпосередній досвід;

4) збільшення терміну практики студентів педагогічних вишів у дошкільних закладах, що забезпечить високу якість надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти.

Проведений аналіз не повністю розкриває особливості професійної підготовки вихователів у США. Важливим аспектом цього питання є стандарти професійної підготовки вихователів в Америці, що становить перспективу подальших досліджень такого напрямку [9].

#### **Список використаної літератури**

1. Бомова Н. Б. Некоторые особенности профессиональной подготовки в университетах зарубежных стран на примере специальности “Организация рекреационного спорта” / Н. Б. Бомова // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 1–2. – С. 40–42.



2. Буров П. А. Основные направления в новейшей теории образовательного менеджмента в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Буров Павел Анатольевич. – Москва, 2005. – 164 с.
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: Теория и практика исследования / А. В. Глузман. – Киев : Просвита, 1998. – 256 с.
4. Глузман О. В. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США / О. В. Глузман, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 133–140.
5. Кошманова Т. С. Підготовка учителів у США (історичний аспект) / Т. С. Кошманова // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 155–158.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2003. – 216 с.
7. Лиферов А. П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции / А. П. Лиферов // Magister. – 1999. – № 1. – С. 46–65.
8. Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе / Р. Мейвогель // Обруч. – 1998. – № 3. – С. 4–6.
9. Мельник Н. І. Порівняльний аналіз фахової підготовки кадрів дошкільної освіти у США / Н. І. Мельник // Педагогічна теорія і практика : зб. наук. праць. – 2012. – № 3. – С. 132–140.
10. Пивоварова О. Організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США / О. Пивоварова // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 121–128.
11. Пуховська Л. П. Сучасні стратегії формування професіоналізму вчителя у різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : вид-во ХДПУ, 2002. – Вип. 32. – Ч. 1. – С. 35–40.
12. Barnett W. S. Long-term effectson cognitive development and school success / W. S. Barnett // W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.) Early careand education for children in poverty: Promises, programs, and long-termresults. – Albany, NY: SUNY Press, 1998. – P. 11–44.
13. Singer R.N. Physical education / R. N. Singer. – NewYorketc.: Holt, Rinehart a Winston, cop. 1976. – XIY. – 481 p.
14. Virginia Department of Social Services [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.dss.virginia.gov/family/cc/index.cgi>.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2014.*

---

**Зданевич Л. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по дошкольному образованию в Северной и Латинской Америке, африканских и арабских странах**

*В статье раскрыта актуальная проблема подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений в Северной и Латинской Америке, африканских и арабских странах к работе с детьми. Определены наиболее характерные особенности высшего образования стран, принадлежащих ко второму типу регионов, которые положительно реагируют на интеграционные процессы. Проанализированы научные исследования, подходы педагогов и психологов к решению данного вопроса. Особое внимание уделено раскрытию специфики и особенностей подготовки будущих воспитателей в вузах Северной и Латинской Америки к профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, будущий воспитатель, профессиональная подготовка, дети дошкольного возраста, интеграционные процессы.*

**Zdanevich L. Professional Preparation of the Future Specialists in Pre-School Education in North and Latin America, African and Arabian Countries**

*Topical problem of preparation of the future tutors of pre-school establishments in North and Latin America, African and Arabian countries to the work with children has been revealed in the article. The most typical peculiarities of higher education of the countries, belonging to the second type of regions, which respond to the integration processes, have been determined.*

*Scientific researches, approaches of the pedagogues and psychologists to solving of this question have been analyzed. Special attention is paid to revealing specificity and peculiarities of preparation of the future tutors in higher educational establishments of North and Latin America to professional activity. Detailed characteristic of educational process in Universities of North and Latin America, African and Arabian countries as for preparation of the future tutors has been done.*

*On the basis of study of the system of higher education of the USA special features, which differ this system among the systems of education of other countries have been singled out. It is cleared out that to the third type belong those regions, which are inert to the integration of educational processes. This group includes great number of African countries to the South from Sahara (except Republic of South Africa), a number of states of South and South-East Asia, small island countries of the basins of Pacific and Atlantic oceans.*

*The reforms that are intensively introduced abroad, lead, first of all, to the strengthening of flexibility and variability of the system of higher education, facilitate the development of different educational establishments and various directions of preparation of the future specialists of pre-school education.*

**Key words:** *higher education, future tutor, professional preparation, children of pre-school age, integration processes.*

## ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА

*У статті на підставі теоретичного аналізу наукової літератури визначено та схарактеризовано структурні компоненти конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки.*

**Ключові слова:** конкурентоспроможність, структура конкурентоспроможності, фахівець муніципальної економіки.

З метою визначення суті та змісту професійної підготовки спеціаліста, муніципальної економіки зокрема, поряд із розумінням суті та змісту його конкурентоспроможності важливим стає з'ясування її структури.

**Мета статті** – визначити й схарактеризувати структурні компоненти конкурентоспроможності фахівців муніципальної економіки.

Насамперед звернемося до наукової літератури. Так, В. Андрєєв [1] виокремлює такі компоненти, як-от: мотиваційно-потребнісний, діловий, організаційно-вольовий, інтелектуальний, загальнокультурний, моральний, комунікативний, психофізіологічний.

Р. Ахметін [7] вважає, що конкурентоспроможність – складне особистісне утворення, що має цілком визначену структуру, що складається мінімум з двох блоків або підструктур. Перший блок можна – базовий, сформований засобами професійної освіти. До нього входять професійні знання, практичні вміння та навички, технічне мислення, компетентність. Другий блок – особистісно-індивідуальний – розвивається засобами професійної освіти на основі глибокої особистісної мотивації студента та включає такі компоненти: здібності, відповідальність, досвід регуляції діяльності, особистісну спрямованість.

Н. Гейжан [2] до структури конкурентоспроможності зараховує чотири характеристики: професійну кваліфікацію, соціальну компетентність (економічна, правова, менеджерська, політична грамотність, відповідний досвід діяльності й відносин), психологічну стійкість (упевненість у собі, просторово-часова орієнтація, ідентифікація з певною соціальною, референтною групою), морально-етичні позиції (прагматичне або етичне самообмеження при виборі засобів досягнення особистісно значущих цілей).

Ю. Дмітрієва [3], вивчаючи питання підвищення рівня конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів, визначає такі її складові: мотиваційну, кваліфікаційну, особистісну, ділову.

Є. Євплова [4], досліджуючи проблему формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів професійного навчання, визначає такі компоненти в її структурі, як мотиваційний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Так, мотиваційний компонент забезпечує високу мотивацію педа-

гога професійного навчання до професійно-педагогічної діяльності, що є досить важливою особливістю для конкурентоспроможного спеціаліста. Цей компонент формує інтерес у майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності, забезпечує спрямованість на засвоєння знань та набуття навичок у педагогічній галузі, дає змогу сформувати потребу в розвитку власної конкурентоспроможності. Діяльнісний компонент полягає в здійсненні педагогами професійного навчання педагогічної діяльності на основі тих знань та умінь, яких вони набули в процесі навчання. Цей компонент дає змогу педагогам професійного навчання застосовувати на практиці методи активної соціально-психологічної взаємодії в процесі навчання й виховання студентів. Рефлексивно-оцінний компонент допомагає педагогам професійного навчання усвідомлювати й оцінювати рівень своєї конкурентоспроможності, виявляти потребу в її формуванні, визначати причини, що гальмують її розвиток. Окремим компонентом конкурентоспроможності майбутніх педагогів професійного навчання, за Є. Євплогою, є професійна компетентність, яка включає психолого-педагогічні знання, знання по галузях, психолого-педагогічні вміння, вміння по галузях, професійно значущі, особистісні якості (цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, комунікативність, креативність).

Л. Ємельянова [5], вивчаючи питання інтегральних характеристик конкурентоспроможного фахівця, виділяє такі компоненти в структурі його конкурентоспроможності: діяльнісний, що розглядає взаємодію суб'єктів через результат діяльності (товар, послуги тощо); комунікативний, що виступає як засіб взаємодії суб'єктів; нормативно-ціннісний, що передбачає виконання прийнятих правил поведінки суб'єктами конкуренції (вони повинні бути засновані на моральних нормах життєдіяльності суспільства), а також ціннісні орієнтації, що відповідають суспільно значущим цілям. Ці компоненти структури конкурентоспроможності виступають як компетентності, які необхідно сформувати на базі контекстного підходу в освітньому процесі, що реалізується у вищому навчальному закладі. Усі три компоненти наявні в структурі професійно важливих характеристик суб'єкта, якого включено до конкурентної взаємодії, і є інтегруючою ланкою будь-якого рівня конкурентоспроможності (особистості, групи). Ці компоненти тісно взаємопов'язані й утворюють цілісність, тобто внутрішню єдність суб'єкта діяльності в умовах конкуренції. Дослідниця зазначає, що діяльнісний компонент характеризується професійною компетентністю (знання, вміння, досвід) та високою якістю професійної діяльності, відповідальністю за доручену справу, творчим підходом до справи, потребою в саморозвитку, дотриманням трудової дисципліни, раціональним розподілом робочого часу, винахідливістю, оригінальністю, володінням комп'ютерними технологіями, знанням хоча б однієї іноземної мови. Діяльнісний компонент, за Л. Ємельяною, передбачає професійну мобільність – здатність спеціаліста до ротації, його обізнаність щодо виробничого процесу в цілому, а також готовність отримувати нові знання, необхідні в умовах реаль-

ності, що змінюється. Комунікативний компонент становлять уміння працювати в колективі, співробітництво, орієнтація на вироблення взаємної згоди, взаємодопомогу, адаптаційну мобільність, соціальну активність, комунікативна компетентність.

Цікавий погляд на структуру конкурентоспроможності спеціаліста надано Н. Журановою [6], яка, досліджуючи проблему формування конкурентоспроможності спеціалістів у системі середньої професійної освіти на прикладі підготовки менеджерів готельно-туристського сервісу, до її складових зараховує конкурентоспроможність особистості спеціаліста, конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці, статусну конкурентоспроможність спеціаліста. До компонентів конкурентоспроможності особистості студента вчена зараховує регулятивно-адаптаційний компонент, компонент спрямованості, іміджевий, когнітивний, професійний та комунікативний компоненти. При цьому важливими елементами конкурентоспроможності особистості майбутнього менеджера вона вважає професійні компетенції та професійно значущі якості.

Н. Кононець [7], розуміючи під конкурентоспроможністю професійно-психологічний комплекс, до її структури зараховує професійну придатність, професійну належність, професійну освіту, становлення на рівні багатопрофільності, багаторівневості, культурного й професійного розвитку, високої кваліфікації, професійну компетентність, цивільну та етичну зрілість особистості.

Н. Корнейченко [7], розглядаючи проблему формування конкурентоспроможності спеціаліста готельного сервісу у процесі навчання в коледжі, у її структурі виокремлює потребнісно-мотиваційний, змістовно-процесуальний та рефлексивно-оцінний компоненти. Так, потребнісно-мотиваційний компонент відображає мотивацію навчально-професійної діяльності, мотивацію досягнення, потребу в саморегуляції поведінки та діяльності, потребу в саморозвитку. Змістовно-процесуальний компонент становлять знання, уміння, навички комунікативного, регулятивного й іншого характеру, що визначають успішність конкурентоспроможної поведінки, соціально-особистісні, економічні, організаційно-управлінські, загальнонаукові, загальнопрофесійні, спеціальні компетенції. Рефлексивно-оцінний компонент уключає самооцінку, самоконтроль, самоаналіз, управління саморозвитком і професійним зростанням, саморегуляцію поведінки й діяльності. Крім того, дослідниця зазначає, що структура та зміст конкурентоспроможності майбутнього спеціаліста визначається низкою внутрішніх і зовнішніх параметрів. До внутрішніх параметрів (індивідуально-особистісних) вона зараховує індивідуальні схильності, здібності, задатки, риси характеру, професійно значущі якості, що дають змогу студентам ефективно оволодіти обраною професією й здійснювати в майбутньому різноманітні професійні функції. До групи зовнішніх параметрів, за Н. Корнейченко, входять нормативні та соціально-організаційні. Нормативні задають відповідність усіх характеристик спеціаліста вимогам державного освітнього

стандарту, вимогам роботодавців та суспільства як комплексного користувача професійних послуг. Соціально-організаційні визначаються корисністю певних професійних послуг й потребою в них різноманітних соціальних структур користувачів. Соціально-організаційні параметри вимагають від випускників гнучко орієнтуватися на ринку праці й бути готовими до продовження освіти, перекваліфікації, самоосвіти та саморозвитку.

В. Мезінов [8] до структурних компонентів конкурентоспроможності спеціаліста зараховує професійну спрямованість, професійну компетентність, операційно-технологічну готовність до професійної діяльності, професійну мобільність, творчий потенціал, готовність до професійної діяльності. На підставі вищезазначеного вченим виокремлено такі компоненти конкурентоспроможності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний (ціннісні орієнтації особистості, позитивна настанова на різноманітні види соціально значущої активності, потреби самоактуалізації, самоствердження, самовираження, саморозвитку); морально-естетичний (прагнення до етичного самовдосконалення, виявлення особистісних перспектив конкурентоспроможної поведінки, самовдосконалення відповідно до ідеальної моделі конкурентоспроможності особистості); когнітивний (утворює знання основних категорій, принципів та закономірностей педагогічної діяльності; знання сутності педагогічної професії, знання й уміння самопізнання й самооцінки свого професійного потенціалу); діяльнісно-практичний (уміння й навички пізнавального, комунікативного, регулятивного та іншого характеру, що визначають успішність конкурентоспроможної поведінки).

Д. Мустафіна [9] у структурі конкурентоспроможності майбутніх інженерів-програмістів виокремлює такі компоненти: професійно-особистісні (цінності й сенс професійної діяльності; знання, уміння, навички; досвід прийняття рішень у ринкових ситуаціях); інформаційні (уміння знаходити інформацію, що забезпечує прийняття ефективних рішень); інженерне мислення, що включає рефлексію якості процесу і результату проектно-конструкторської діяльності з позицій вимог ринку; самостійність у виборі стратегій діяльності; потреба в успішній діяльності та визнанні досягнень; відповідальність; творчий потенціал; соціальні компетенції (правова тощо).

Особливого інтересу набуває досвід О. Потапової [10], яка в структурі конкурентоспроможності майбутніх менеджерів туризму виокремлює такі компоненти: інтелектуальний (сукупність знань, умінь, навичок, що формують цілісність сприйняття професійної сфери діяльності; потреба в самоосвіті та саморозвитку – професійне мислення, що визначає специфіку вирішення професійних проблем (здатність до прийняття рішень, критичне мислення, гнучкість мислення, креативність тощо)); особистісний (ініціативність, комунікабельність, відповідальність, самостійність, дотримання професійних та моральних норм та правил; професійна спрямованість особистості (система цілей, мотивів, цінностей, настанов), психофізіологічні характеристики: темперамент, тип нервової системи, стресостійкість); діяльнісний (уміння ставити цілі та реалізовувати їх, вміння планувати свою

діяльність, самоконтроль, рефлексія, готовність до інноваційної діяльності, уміння формувати й вирішувати професійні проблеми, уміння діяти в стандартних та нестандартних ситуаціях; уміння застосовувати ефективні форми навчання: традиційні (лекції, практичні заняття, курсові та дипломні проекти, самостійна робота, виробнича практика), інноваційні (закордонні стажування, навчальна експедиція до туристичного підприємства, організація самостійної професійної діяльності студента, науково-практична конференція); уміння використовувати методи активного та інтерактивного навчання (ділові, рольові ігри, тренінги, конкретні ситуації, проблемні бесіди, проектна діяльність, дискусія тощо)).

Як вважають О. Полькіна, О. Філатова та Д. Чернилевський [7], конкурентоспроможність, як базове утворення особистості спеціаліста, включає в себе сукупність трьох взаємопов'язаних елементів. До першого елемента вчені зараховують об'єкти засвоєння в процесі підготовки: мислення, емоційно-вольові прояви, засоби діяльності та поведінки, цінності й ціннісні орієнтації, що домінують та породжуються в суспільстві на певному історичному етапі; знання, що забезпечують оптимальні рішення; досвід вирішення загальнолюдських та професійних проблем; традиції, норми. Другий елемент – особистісні якості майбутнього спеціаліста: психологічні, розумові та поведінкові. Третій елемент, на їх думку, включає ключові кваліфікації: у галузі міжособистісного спілкування, у галузі професійної діяльності, у галузі інформаційної діяльності.

На думку М. Рожкова [7], компонентами конкурентоспроможної особистості є соціальна грамотність, професійна мобільність, творча активність, психологічна підготовленість. Ядром конкурентоспроможної особистості є мотив подолання, що визначає активність людини в складних соціальних ситуаціях, які характерні для даного періоду в житті суспільства.

О. Романовська [11], досліджуючи організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоспроможного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах, виділяє такі компоненти конкурентоспроможності інженера-педагога: мотиваційно-когнітивний (передбачає професійно спрямовану орієнтацію й мотивацію навчально-професійної діяльності, мотивацію досягнення, високий рівень домагань, потребу в саморозвитку та оволодінні професією, а також систему професійних знань), особистісно-діяльнісний (містить особистісні якості й уміння) і рефлексивно-оцінний (передбачає самооцінку, самоконтроль та самоаналіз, управління саморозвитком і професійним зростанням, саморегуляцію поведінки й діяльності).

М. Шилова та В. Бєлих [12], розробляючи модель конкурентоспроможної особистості, у її структурі визначають такі базові компоненти: мотиваційно-потребнісні, ділові, організаційно-вольові, загальнокультурні, моральні якості, інтелект, психологічну, комунікативну структуру самосвідомості.

Ж. Шуткіна [13], досліджуючи організаційно-педагогічні умови формування конкурентоспроможності випускників недержавних вищих на-

вчальних закладів, серед основних її компонентів виокремлює мотиваційно-потребнісний, діловий, організаційно-вольовий.

На підставі аналізу підходів учених щодо визначення структурних компонентів конкурентоспроможності особистості (випускників вищих навчальних закладів, майбутніх фахівців, спеціалістів) нами виокремлено та схарактеризовано такі структурні компоненти конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки, як потребнісно-мотиваційний, змістовно-процесуальний, оцінно-результативний.

Так, потребнісно-мотиваційний компонент конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки передбачає високу мотивацію його професійної діяльності, мотивацію досягнення, високий рівень домагань; формує потребу в успішній діяльності та визнанні досягнень; забезпечує потребу в саморегуляції поведінки й діяльності, самоствердження, самовираження, потребу в саморозвитку та оволодінні професією; дає змогу сформувати потребу в розвитку власної конкурентоспроможності; відображає цінності та сенс його професійної діяльності; формує інтерес до професійної діяльності; передбачає професійно спрямовану орієнтацію, сприяє розвитку спрямованості на засвоєння знань, умінь, навичок професійної діяльності; відображає ціннісні орієнтації особистості фахівця муніципальної економіки, його позитивну настанову на різноманітні види соціально значущої активності.

Змістовно-процесуальний компонент становлять професійно значущі, соціально значущі та особистісні якості; професійні знання, уміння й навички, що формують цілісність сприйняття професійної сфери діяльності; забезпечують прийняття ефективних рішень у професійній діяльності, визначають успішність конкурентоспроможної поведінки фахівця муніципальної економіки (знання основних категорій, принципів та закономірностей професійної діяльності; знання суті професії тощо; уміння й навички пізнавального, комунікативного, регулятивного й іншого характеру; уміння знаходити інформацію, що забезпечує прийняття ефективних рішень тощо); соціально-особистісні, економічні, організаційно-управлінські, загальнонаукові, загальнопрофесійні, спеціальні компетенції; цей компонент характеризується професійною спрямованістю, а також професійною, стратегічною, управлінською, функціональною, соціальною компетентністю та високою якістю професійної діяльності, відповідальністю за доручену справу, творчим підходом до справи, винахідливістю, оригінальністю; дотриманням трудової дисципліни, раціональним розподілом робочого часу. Змістовно-процесуальний компонент передбачає професійну мобільність – здатність фахівця муніципальної економіки до ротації, його обізнаність щодо професійної діяльності в цілому, а також готовність отримувати нові знання, о необхідні в умовах реальності, що змінюється; цей компонент полягає в здійсненні фахівцями муніципальної економіки та менеджменту міського господарства професійної діяльності на основі тих знань і вмінь, яких вони набули в процесі навчання; дає їм змогу їм застосовувати на практиці методи активної соціально-психологічної взаємодії в процесі своєї професійної діяльності.



Рефлексивно-оцінний компонент включає рефлексію якості процесу й результату професійної діяльності з позицій вимог ринку; передбачає його самооцінку, самоконтроль, самоаналіз, управління саморозвитком і професійним зростанням, саморегуляцію його поведінки та діяльності; передбачає знання й уміння самопізнання та самооцінки свого професійного потенціалу, дає змогу усвідомлювати й оцінювати рівень своєї конкурентоспроможності, виявляти причини, що гальмують її розвиток.

**Висновки.** Отже, аналіз наукової літератури з проблеми структури конкурентоспроможності спеціалістів дав змогу визначити структуру конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки, що дасть можливість у подальшому у процесі його професійної підготовки зосереджувати увагу на формуванні того чи іншого структурного компонента з метою формування його конкурентоспроможності.

#### Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Курс творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 1996. – 608 с.
2. Гейжан Н. Ф. О критериях конкурентоспособности личности выпускника профессиональной школы / Н. Ф. Гейжан // Проблемы социологии профессионального образования рабочих : тезисы докладов. – Санкт-Петербург, 1994. – С. 88–91.
3. Дмитриева Ю. А. Повышение уровня конкурентоспособности выпускников вузов по специальности “Управление персоналом” на рынке труда : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Ю. А. Дмитриева. – Москва, 2010. – 23 с.
4. Евплова Е. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Евплова Екатерина Викторовна. – Челябинск, 2012. – 170 с.
5. Емельянова Л. А. Интегральные характеристики конкурентоспособного специалиста: контекстный подход / Л. А. Емельянова // Вестник московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Педагогика и психология. Проблемы психологии управления. – 2010. – № 3. – С. 76–85.
6. Журанова Н. А. Формирование конкурентоспособности специалистов в системе среднего профессионального образования (на примере подготовки менеджеров гостинично-туристического сервиса) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Журанова Наталья Анатольевна. – Самара, 2006. – 247 с.
7. Корнейченко Н. В. Формирование конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Корнейченко Наталья Викторовна. – Астрахань, 2008. – 144 с.
8. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мезинов Владимир Николаевич. – Елец, 2009. – 317 с.
9. Мустафина Д. А. Формирование конкурентоспособности будущих инженеров-программистов в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. А. Мустафина. – Волгоград, 2010. – 23 с.
10. Потапова Е. В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов туристского вуза в процессе учебно-производственной практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Потапова Елена Васильевна. – Москва, 2007. – 171 с.
11. Романовська О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Романовська. – Харків, 2011. – 22 с.

12. Шилова М. И. Формирование конкурентоспособности выпускника ВУЗа / М. И. Шилова, И. Л. Белых // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып 4.

13. Шуткина Ж. А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шуткина Жанна Александровна. – Нижний Новгород, 2008. – 177 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.08.2014.*

---

**Ильенко О. Л. К вопросу о структуре конкурентоспособности специалиста**

*В статье на основе теоретического анализа научной литературы определены и охарактеризованы структурные компоненты конкурентоспособности специалиста муниципальной экономики.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, структура конкурентоспособности, специалист муниципальной экономики.

**Pienko O. On the Structure of Competitive Specialists**

*In the article on the basis of theoretical analysis of scientific literature (V. Andreev, R. Ahmetin, J. Dmitrieva, N. Korneichenko, V. Mezinov, D. Mustafina, O. Potapova, O. Romanovska and others) such structural components of competitiveness of municipal economy specialist as need and motivational, content and processional, result evaluative are determined and characterized. Thus, need and motivational component of competitiveness of municipal economy specialist means his high professional motivation, forms his need of successful professional activity, guarantees his need of self-development, of self-realization, of competitiveness; it reflects values and sens of municipal economy specialist's professional activity, forms his interest in profession, means his professional orientation, promotes the development of his professional knowledge and skills etc. Content and processional component of competitiveness of municipal economy specialist includes his professionally significant qualities, socially significant qualities and personal qualities; professional knowledge and skills; social and personal, economical, organization and management, general scientific, general professional and special competences; this component is characterised by professional, administrative, functional, social competitiveness; it means professional mobility of municipal economy specialist. Result evaluative component of competitiveness of municipal economy specialist includes reflection of the quality of the process and result of his professional activity, means his self-appraisal, self-control, self-analyses, management of his self-development and professional growth, self-regulation of municipal economy specialist's behavior and activity etc.*

**Key words:** competitiveness, structure of competitiveness, municipal economy specialist.

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

*У статті висвітлено умови, сприятливі для вдосконалення навчально-виховного процесу студента-хореографа, з метою результативного формування його творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю, а саме: орієнтація педагогічного процесу на певні освітні принципи, що базуються на взаємодії навчання, виховання й розвитку на всіх етапах підготовки майбутнього вчителя хореографії; віра в себе та свої творчі сили; цілеспрямованість як уміння керуватись у своїх діях не випадковими прагненнями, а стійкими переконаннями; свобода в педагогічному творчому процесі як рушій творчого розвитку.*

**Ключові слова:** творчий потенціал, психолого-педагогічні умови, майбутній вчитель хореографії, народно-сценічний танець.

З часів існування людства хореографія була і є одним з видів художньо-творчої діяльності, яка в специфічній, властивій тільки їй формі – танцях – відображає внутрішній світ людини, її бажання, прагнення, творче ставлення до дійсності. У танці реалізуються потреби в спілкуванні людини із собою подібною, у самовираженні, у вираженні свого ставлення до світу природи та світу культури.

Навряд чи можна назвати професію, яка потребувала б ще більшої різнобічної обдарованості, ніж учитель хореографії.

У сучасних умовах, коли від випускників професійних навчальних закладів культури та мистецтва потрібні не тільки володіння певним комплексом сформованих компетенцій, а й розвинені особистісні якості, що дають їм змогу активно включатися в перетворювальну діяльність, перед педагогічним співтовариством стоїть проблема створення оптимальних умов як для цілісного розвитку особистості майбутніх учителів, так і для формування творчої індивідуальності кожного окремо взятого студента.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя танцю є чи не найважливішим завданням кожного педагога-хореографа.

Творчий потенціал як динамічна структура особистості включає комплекс індивідуальних творчих здібностей, які виявляються й розвиваються в творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом життя. Він базується на уявленні й фантазії, асоціативних зв'язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційному розмаїтті та емпатійних почуттях, які здійснюються в процесі творчої діяльності.

Творчий потенціал має комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на психологічному, соціальному та духовному.

Проблемі підготовки майбутніх учителів, розвитку їх творчих здібностей, формуванню творчого потенціалу присвячено багато психолого-педагогічних наукових досліджень. Вивченню творчої особистості, її поте-

нційних можливостей та здібностей присвячені праці Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Н. Кузьміної, М. Лазарєва, В. Моляко, М. Поташника, Е. Яковлевої; розвитку творчих здібностей майбутнього педагога – О. Євдокімової, Є. Калугіної, Г. Панченко та ін.; психолого-педагогічним аспектам формування творчого потенціалу майбутнього фахівця – В. Вербеця, І. Драча, О. Жури, С. Олійника, О. Чаплигіна, Н. Устинової, С. Хмельковської та ін.; формуванню творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі вивчення мистецьких – В. Воеводіна, Г. Гладишева, В. Орлова, О. Музики та ін.

З погляду більшості дослідників творчий потенціал містить у собі всі здібності особистості: мислення, волю, пам'ять, переконання, уяву, оригінальність, ініціативність, високу самоорганізованість і працездатність. Дослідження вчених показують, що творчий потенціал сприяє зростанню професіоналізму майбутнього вчителя.

*Мета статті* – розглянути процес формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю.

Актуальність теми зумовлена посиленням уваги до питань, пов'язаних з професійним рівнем творчої особистості майбутніх педагогів.

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) – наявні запаси, витoki, джерела, а також засоби, які можуть бути мобілізовані, задіяні, використані для досягнення поставленої мети та вирішення певної проблеми.

На мою думку, творчий потенціал особистості – це сукупність нереалізованих, але наявних у людини якостей і здібностей, які визначають нові шляхи творчості, що приводять до незвичного бачення – а після, до вирішення оригінального рішення проблеми або ситуації.

Творчий потенціал студента-хореографа – це сукупність закладених від народження генетичних і фізіологічних особливостей, внутрішньої творчої енергії, які за допомогою духовного й фізичного розвитку позитивно впливають на якість результату творчого процесу. Він включає в себе психогенетичні й психологічні якості, інтегральну цілісність природних і соціальних сил, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, вироблення творчих стратегій і тактик у цьому процесі, які дають змогу знаходити унікальне, принципово нове вирішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації.

Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії – складний і багатогранний процес накопичення та актуалізації творчої енергії, у результаті якого розкривається й збагачується творчий досвід, пробуджується потреба у творчості, яка виявляється в реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної компетентності.

Хореографічне мистецтво та формування творчого потенціалу майбутнього вчителя танцю як суб'єкта продуктивної творчої діяльності – нерозривний педагогічний процес становлення потенційних творчих сил сту-

дента-хореографа, в результаті якого формуються такі творчі якості, які забезпечують високий рівень творчої праці.

Особливим напрямом хореографічного мистецтва, що ефективно впливає на формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії, є народно-сценічний танець, який сприяє вихованню хореографічної культури майбутніх педагогів та виявленню їхньої творчої індивідуальності. Сучасний етап розвитку народно-сценічного танцювального мистецтва вимагає підготовки висококваліфікованих педагогів, що володіють високим рівнем творчого потенціалу, які досконало володіють навчальним матеріалом, мають достатній рівень підготовки і можуть у практичній діяльності передати національні особливості танців різних народів. Надзвичайно важливу й вирішальну роль у підготовці такого фахівця відіграє спеціально розроблена навчальна система. Народний танець, як предмет навчання, є однією з профільних дисциплін спеціального циклу. Запропонований студентам навчальний теоретичний і практичний матеріал передбачає вивчення фольклорних танців у їх автентичному характері, виконання сценічних танців з метою вироблення в студентів творчого підходу до проведення уроків та створення танцювальних композицій.

Так, навчальна дисципліна “Народний танець” у Харківській гуманітарно-педагогічної академії являє собою систему навчальних занять, у процесі яких студент має можливість, оволодівши ґрунтовними знаннями з основних розділів дисципліни, досягти високого рівня професійної компетентності для подальшого їх застосування в практичній діяльності.

Вивчаючи духовну, моральну своєрідність різних народів світу, майбутні вчителі хореографії випробовують їх дух, переживають сумні й щасливі моменти в їхньому житті, поважають їх звичаї. Народні танці, акумулюючи такі моральні категорії, як відповідальність, обов’язок, честь, совість, терпимість, любов, повага, співпереживання, є вагомим засобом на шляху професіоналізації студента-хореографа. Поєднання теорії та методики в процесі вивчення народно-сценічного танцю сприяє активізації психічних процесів студента. Єдність навчальної та творчої роботи передбачає набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних та творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання пізнавального інтересу й потреби в розумовій діяльності, постійне збагачення науковими знаннями, сприяє акумуляції творчої активності з подальшим її застосуванням у творчій діяльності.

Якісного результату на шляху формування творчого потенціалу студентів-хореографів можна досягти як у процесі аудиторної роботи, так і позанавчальної діяльності. Теоретична та практична підготовка є основною формою набуття знань і вмінь студента в ході навчально-виховної роботи. Навчаючи студентів народно-сценічного танцю, з орієнтацією на високі показники сформованості творчого потенціалу, використовують ряд допоміжних засобів, зокрема: творчі завдання, елементи проблемного навчання, інноваційні та інтерактивні технології. Створюють умови для ком-

фортного перебігу навчального процесу з урахуванням індивідуального підходу до кожного студента. Це значною мірою формує й збагачує творчий потенціал майбутнього вчителя хореографії.

Основними завданнями теоретичного курсу є ознайомлення студентів з національною культурою, багатством танцювальної та музичної творчості різних народів, а також специфікою формування й розвитку системи викладання народно-сценічного танцю, методикою побудови та проведення уроків. Завданнями практичного курсу є розвиток професійних якостей майбутніх педагогів-хореографів, музичності, виразності, емоційності та артистичності виконання, вироблення танцювальної техніки, вдосконалення координації рухів, здатності до інтерпретації художнього образу, виховання в студентів вміння передавати характер, стиль і манеру виконання танців різних народів. На практичних заняттях використовують систему тренувальних вправ біля станка – екзерсис, що, крім фізичної підготовки (сила та міцність м'язів, висока працездатність і витривалість), розвиває й виховує справжню національну манеру та певний характер виконання рухів.

Курс теорії та методики народно-сценічного танцю дає можливість студентам, майбутнім учителям хореографії, відчувати свою національну належність, познайомитися й проникнути в образну сутність танцювальної культури інших народів, сприяє патріотичному та інтернаціональному вихованню.

Народно-сценічний танець як вид мистецтва – це високохудожній, професійний, створений на основі народного фольклору або власного бачення балетмейстера й збагачений різноманітною палітрою виразних засобів, які максимально точно допомагають розкрити художньо-образний зміст хореографічної дії.

Особливе місце в процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії займає позааудиторна робота: концертна діяльність, участь у фестивалях та конкурсах, майстер-класах, семінарах-практикумах, потокові заняття в хореографічному колективі, наукова діяльність, самостійна робота. Відомий балетмейстер, педагог, професор І. Смирнов зазначав, що заняття в хореографічному колективі пробуджують у людині творче начало, бажання мислити, зіставляючи факти і явища, робити висновки [6, с. 42].

Торкнутися глибинного змісту народної хореографічної творчості, мистецтва народного танцю, студенти Харківської гуманітарно-педагогічної академії можуть на тренувальних заняттях і концертних виступах ансамблю танцю “Сонцеворот”. Участь у хореографічних фестивалях і конкурсах сприяє активному стимулюванню розвитку стійкого інтересу до обраного напрямку творчості та самоствердження особистості студента, прояву всього попереднього творчого досвіду, що, у свою чергу, виховує дисциплінованість, колективізм, дружбу, товариськість. Проведення майстер-класів та семінарів різних жанрів народно-сценічного танцю створює умови взаємобміну досвідом і майстерністю між педагогами та студентами, а також творчого задоволення від вдалих експериментів, які дають гарантовано високоякісний результат на шляху професійного становлення.

Рівень професійної компетентності й творчого потенціалу студента-хореографа певним чином залежить від його залучення до наукової діяльності. Науково-дослідна робота студентів-хореографів, як одна з форм пізнавально-творчої діяльності, забезпечуючи формування інтелектуальної активності, є логічним продовженням аудиторної роботи, яка сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, оволодінню знаннями на творчому рівні, реалізації творчих здібностей, умінь і навичок дослідницького характеру, суттєвому поглибленню знань з певної дисципліни в процесі творчого пошуку. Адже стадія пошуку передбачає накопичення необхідних вихідних знань, систематизацію фактів, інтелектуальну підготовку до генерації творчих ідей. Дослідження наукових аспектів хореографічного мистецтва в наукових гуртках і проблемних групах, участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях з метою отримання та усвідомлення нових фактів у процесі досліджень наукової теорії й практики привчає студентів до самостійної роботи, що, як відомо, є основою творчого процесу.

Самостійна робота студентів-хореографів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Вона є плановою, пізнавальною, організаційно-методичною діяльністю, яка здійснюється без прямої допомоги викладача та спрямована на досягнення успішного результату. Організація самостійної роботи в процесі вивчення теорії та методики народно-сценічного танцю характеризується чіткою поставкою цілей навчальної роботи. Метою самостійної роботи в процесі вивчення дисципліни "Народний танець" є активізація розумової та творчої активності студентів, формування потреби безперервного самостійного поповнення необхідних для процесу професійного становлення як педагога знань і вмінь.

Результат формування творчої особистості майбутнього вчителя танцю можна значно покращити шляхом визначення та впровадження певних психолого-педагогічних умов у навчально-виховний процес.

Під психолого-педагогічними умовами розуміють таку організацію навчально-виховного процесу, що позитивно сприятиме гармонійному розвитку студента-хореографа та формуванню його творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю.

Однією з умов є орієнтація на певні освітні принципи. Класифікація принципів навчання та виховання повинна базуватися на концепції взаємодії навчання, виховання й розвитку в процесі підготовки майбутнього вчителя хореографії:

- принцип постійної мотивації;
- принцип доступності та послідовності (від простого до складного);
- принцип наочності;
- принцип зв'язку теорії з практикою;

- принцип проблемності (являє собою послідовну й цілеспрямовану постановку завдань перед студентами, вирішуючи які вони під керівництвом педагога активно засвоюють нові знання, уміння та навички);
- принцип індивідуалізації (вимагає максимального врахування характерологічних (фізичних, психологічних, інтелектуальних, творчих) особливостей кожного студента);
- принцип самовираження (передбачає вільний прояв власних думок, дій, спроб творчого вираження, самостійності тощо);
- принцип виховання (сприяє становленню світогляду та впливає на поведінку студента, виробленню схильності до співпраці, наполегливості, працьовитості, ретельності, відповідальності тощо);
- принцип гуманізації виховання (передбачає створення умов для формування кращих якостей та розвитку здібностей студента; повагу до особистості, її гідності, розуміння її інтересів);
- принцип результативності (передбачає постановку цілей навчання, прогнозування кінцевого результату);
- принцип міжпредметності (передбачає зв'язок навчальної програми з іншими видами мистецтва (музика, театр, образотворче мистецтво тощо)).

Невід'ємною частиною й дуже важливим завданням навчально-виховної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток людини, за словами В. Сухомлинського, є віра у свої творчі сили, розум, волю, наполегливість, адже відчуття своєї могутності – це крила вільнодумства людини [7, с. 105].

Тому черговою умовою процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя танцю засобами народно-сценічного танцю є віра в себе, в свої творчі сили. Віра завжди виступає результатом попередньої роботи свідомості, що спирається на здатність передбачати результати дій до того, як вони здійсняться, що виявляється в підвищеному радісному, веселому настрої, у безтурботності, у вищому щасті. Вище щастя людини саме й полягає в тому, що вона усвідомлює в собі творчі сили, бачить себе як творця [7, с. 472].

Вкрай важливим завданням педагога-хореографа на цьому етапі формування творчого потенціалу студента на заняттях народно-сценічного танцю є його, по можливості, позитивна оцінка, а також відзначення успіхів як результату творчої діяльності майбутнього вчителя.

Вагомою умовою, ідеальним і бажаним образом майбутнього результату діяльності, від якого певною мірою залежить процес формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії, виступає бажана мета. Усвідомлення та формування мети відкриває можливості при досягненні жаданих результатів, а також професійного й інтелектуального вдосконалення. Тому важливим завданням педагога, формуючи творчий потенціал студента-хореографа, постає дотримання умови націлювання студентів на бажаний, високий результат.

Ще однією не менш важливою умовою навчально-виховного процесу на шляху формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хорео-



графії засобами народно-сценічного танцю є свобода. Свобода в педагогічному процесі – це співтворчість педагога та студента у вирішенні нових освітніх і виховних завдань. Мистецтво танцю – внутрішня, творча свобода особистості танцівника, яка спрямована на прояв бажаного результату через рух, пози, художній образ, емоції. Тому важливим завданням педагога-хореографа є забезпечення раціонального співвідношення свободи та необхідності в навчально-виховному процесі студента-хореографа. При цьому свобода не ототожнюється із вседозволеністю. Вона означає можливість іти своїм власним шляхом, наскільки дозволяють конкретні обставини навчального процесу. Свобода нерозривно пов'язана із відповідальністю особистості за власний вибір. Вона може виражатися у виборі цілей діяльності, засобів досягнення мети.

**Висновки.** Отже, рівень професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії значною мірою залежить від того, наскільки в нього сформований творчий потенціал. Народно-сценічний танець має широкий вибір засобів і можливостей для виховання творчо активного педагога-хореографа. Народно-сценічне хореографічне мистецтво – ефективний засіб процесу формування творчого потенціалу на шляху підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії.

#### **Список використаної літератури**

1. Василенко К.Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю / К. Ю. Василенко. – 3-тє вид. – Київ : Мистецтво, 1996. – 496 с.
2. Гусев Г.П. Методика преподавания народного танца. Танцевальные движения и комбинации на середине зала / Г. П. Гусев. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – Москва : Академический Проект : Культура, 2005. – 304 с.
4. Зайцев Є. В. Основи народно-сценічного танцю : навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I–IV рівнів акредитації, а також для загальноосвітньої школи, позашкільних та професійних навчальних закладів, системи післядипломної педагогічної освіти / Є. В. Зайцев, Ю. В. Колесниченко. – 3-є вид. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 416 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 247 с.
6. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера / И. В. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.09.2014.*

#### **Кошавец І. Н. Формирование творческого потенциала будущего учителя хореографии средствами народно-сценического танца**

*В статье рассматриваются условия, благоприятные для усовершенствования учебно-воспитательного процесса студента-хореографа, с целью результативного формирования его творческого потенциала средствами народно-сценического танца, а именно: ориентация педагогического процесса на определенные образовательные принципы, базирующиеся на взаимодействии обучения, воспитания и развития на всех этапах подготовки будущего учителя хореографии; вера в себя и свои творческие си-*

*лы; целеустремленность как умение руководствоваться в своих действиях не случайными стремлениями, а устойчивыми убеждениями; свобода в педагогическом творческом процессе как двигатель творческого развития.*

**Ключевые слова:** *творческий потенциал, психолого-педагогические условия, будущий учитель хореографии, народно-сценический танец.*

### **Koshchavets I. Formstion of the Creative Potential of Future Teacher of Choreography Using the Folk Stage Dance**

*The development of the creative potential of the future teacher of dance is the most important task of every teacher-choreographer.*

*Creative potential as a dynamic personality structure, includes a set of individual creative abilities, which appear and develop in creative activities. It is comprehensive and is manifested at all levels of individuality: the psychological, social and spiritual.*

*Special direction of the choreographic art that effectively influences the formation of the creative potential of the future teacher of choreography, a folk-stage dance, which greatly contributes to the education of future teachers choreographic culture and identify their creative individuality.*

*Folk dance as a subject of learning is one of the profiling discipline. Training theoretical and practical material which includes the study of folk dances in their authentic character, the execution stage dance in order to develop students' creative approach to drawing lessons and dance compositions. Folk dance has a wide range of facilities and opportunities for the education of the creative activity of the teacher-choreographer.*

*The article investigates the conditions favorable for the perfecting of the educational process of student-choreographer, with the purpose of effective forming of creative potential of future teacher of choreography by folk-stage dance. The author has highlighted a number of conditions, including the orientation of educational process for certain educational principles based on the interaction between education, training and development at all stages of training of the future teachers of choreography; faith in yourself and your creative powers; purposefulness as the ability to guide in their actions not as accidental aspiration but firm conviction; freedom in the creative process as a pedagogical engine of creative development.*

**Key words:** *creative potential, psychological and pedagogical conditions, future teacher of choreography, folk-stage dance.*

## ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЕКОЛОГІЧНО ЗНАЧУЩОЇ РЕФЛЕКСІЇ

*У статті розкрито питання розвитку в майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії. Подано різні методи екологічно значущої рефлексії, які згодом успішно трансформовані педагогами в практику роботи з молодшими школярами.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи, екологічно значуща рефлексія.

На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи виховання нового покоління фахівців, які відповідатимуть запитам суспільства в галузі професійної підготовки кадрів із її сучасними підвищеними стандартами, з урахуванням потреб та особливостей студентської молоді.

Поряд із цим загострення екологічних проблем і необхідність їх вирішення породили новий напрям в освіті – екологічний. Екологічне виховання молодого покоління – запорука безперервного гармонійного розвитку людської цивілізації та суспільства, становлення особистості на кожному життєвому етапі.

Окреслене питання знайшло відображення у численних наукових працях, у яких розкрито теоретико-методичні основи екологічної освіти й виховання у вищій школі (О. Біда, Л. Білик, Ю. Бойчук, Н. Демешкант, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, В. Онопрієнко, О. Плахотнік, Н. Рідей, Т. Саєнко, С. Совгіра, Г. Сорокіна, Г. Тарасенко та ін.), посилення ролі екологічної доміанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл (К. Гуз, В. Ільченко, Г. Пустовіт, С. Шмалей та ін.).

Формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи у своїх працях приділяли увагу Н. Бібік, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. Проблема ціннісного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної підготовки зазначених фахівців розглянута також у дослідженнях Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішеної, М. Хроленко та ін.

**Мета статті** – висвітлити питання розвитку в майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії.

Це питання є складовою з проблеми нашого дослідження, а саме теоретико-методичних засад формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Так, на змістово-практичному етапі формування екологічних цінностей передбачалося ознайомлення студентів з основними поняттями про рефлексію, рефлексивними вміннями й навичками, шляхами їхнього формування та значущістю для майбутньої професійної діяльності.

Майбутній учитель початкової школи робить перші впевнені кроки у професійній еколого-педагогічній діяльності тоді, коли до нього при-

ходить відчуття свого власного “Я”, відчуття і переконання в тому, що він (як особистість і професіонал) має моральний обов’язок і несе відповідальність за духовно-екологічний розвиток своїх вихованців. Такі відчуття й переконання приходять завдяки самоактуалізації особистості, що лежить в основі рефлексивних дій: самооцінки, самопізнання, самовиховання, самоствердження і професійного самовдосконалення.

Цілком поділяємо позицію Г. Тарасенко стосовно того, що надійним шляхом підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації ціннісного пізнання дітьми природи може стати актуалізація вітагенного досвіду студентів. Вітагенний досвід (вітагенний – той, що сприяє розвитку життя) – це квінтесенція життєвого досвіду, що забезпечує самодетермінацію особистості. Такий досвід, на думку Г. Тарасенко, є досвідом розвитку власного життя серед природи й суспільства; в ньому акумульована життєва інерція людини, концентровано виражена її базова потреба в самореалізації власної індивідуальності. Тому вітагенний досвід є результатом самопізнання, самоорганізації людиною свого “Я”, осягнення нею власної суті [5, с. 253].

Поняття “самоактуалізація” введено в науковий обіг американським психологом А. Маслоу, який визначав цей термін, як “повне використання талантів, здібностей, можливостей”. Самоактуалізація в педагогічному аспекті привертає увагу до рефлексивних процесів самопізнання, самовиховання, рефлексії особистих якостей, життєвого та професійного досвіду, конструктивного використання компетенцій.

До вітагенної інформації (за Г. Тарасенко) належить пам’ять періоду дитинства, яка стає для майбутнього вчителя основою емоційно-естетичної рефлексії на природу. Враження дитинства утворюють у пам’яті студента певний блок, що концентровано фіксує досвід емоційно-естетичних рефлексій на природні об’єкти та явища. Кожний майбутній учитель початкової школи носить у собі величезне багатство минулих вражень від зустрічей з природою, але мало хто вміє влучно користуватись ними в педагогічному процесі [5, с. 254]. Тому в системі корекції ціннісної сфери кожного студента корисним стане прийом цілеспрямованого підживлення його найперших емоційних вражень від контактів із природою, стимулювання рефлексії.

Рефлексія – це розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості [3, с. 46].

На початку ХХІ ст. в наукових наробках поняття “рефлексія” все більше розглядається в контексті духовного саморозвитку особистості. Так, І. Бех зазначає, що особистість рефлексує в горизонтальному й вертикальному напрямках. За горизонтального напрямку вона, розмірковуючи про свою наявну духовну структуру, визначає ступінь розвитку тієї чи іншої духовної цінності та простір її дієвості: чи ця цінність стосується вузького кола суб’єктів чи більш широкого. За вертикального напрямку рефлексії особистість осмислює власний духовний світ як індивідуально-історичне явище. За

такого аналізу духовного світу важливо, як зазначає І. Бех, щоб поза межами аналізу не залишився певний фрагмент духовної структури [1, с. 30–31].

В експериментальному навчанні до уваги брали позицію вченого щодо розмежування на рефлексивно нерозвинену, рефлексивно напіврозвинену та рефлексивно розвинену особистість [1, с. 36–37].

Рефлексивно нерозвинена не має жодної рефлексії, така особистість наслідує спосіб життя інших.

Рефлексивно напіврозвинена особистість завдяки частковій рефлексії починає розуміти вплив зовнішнього світу на власне Я, тому здатна його відстоювати. Однак таке відстоювання є результатом не волі, а впертості.

Рефлексивно розвинена особистість прямує до свого духовного призначення, виховує в собі високу духовність, на яку вона орієнтується в повсякденному житті, тому й піднімається до рангу служіння. Особистості цього типу критично ставляться до себе, переосмислюючи пройдений життєвий шлях з погляду духовної самозначущості.

На змістовно-практичному етапі формування екологічних цінностей студентів рефлексивно розвинена особистість становила орієнтир наукових пошуків.

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної рефлексії у цілому та екологічно значущої зокрема передбачалося активне впровадження таких ідей:

- поліфункціональність – стимулювання, ініціювання та забезпечення саморозвитку, самовиховання, самореалізації еколого орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкової школи;
- інтегрованість екопрофесійного особистісного утворення – спрямованість на розвиток діалогічних, суб'єкт-суб'єктних стосунків з іншими, довкіллям; на особистісне еколого-професійне зростання та реалізацію внутрішніх можливостей еколого орієнтованого студента;
- недирективність – саморегуляція, яка покликана підвищувати продуктивність навчальної діяльності в ситуації наповнення екологічним змістом навчально-виховного процесу;
- конструктивність – створення сприятливих умов для стимулювання еколого-креативного потенціалу, саморозвитку й самореалізації іншого суб'єкта.

Для розвитку в майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії використовували такі методи, які згодом були успішно трансформовані педагогами в практику роботи з молодшими школярами, а саме: метод екологічної лабілізації, екологічної асоціації, художньої презентації природних об'єктів, екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії, екологічної турботи, ритуалізації, екологічних очікувань та ін. (А. Львовичкіна [2], В. Скребець [4], С. Шмалей [7], В. Ясвін [8] та ін.).

Метод екологічної лабілізації (від лат. *labilis* – нестійкий) пов'язаний із цілеспрямованим впливом викладача на учасників еколого-виховного

процесу, в результаті якого в них виникає психологічний дискомфорт, зумовлений розумінням майбутніми вчителями неефективності традиційних стратегій екологічної діяльності. Наприклад, при створенні біотопної експозиції до діарами природного ландшафту навмисно додають обгортки від цукерок, морозива, поліетиленові пакети тощо для того, щоб викликати психологічний дискомфорт при спогляданні порушеної краси пейзажу. У студентів активізуються лабілізаційні процеси – бажання позбавитися від неприродних предметів.

Метод екологічних асоціацій (від лат. *associatio* – з'єднання) використовується для встановлення аналогій між виявами природних об'єктів і відповідними соціальними виявами, а образ, який при цьому виникає, сприяє різнобічному розвитку уявлення особистості про досліджуваний феномен (наприклад, танок метеликів).

Метод художньої репрезентації природних об'єктів (від франц. *representation* – представництво) полягає у формуванні “художнього поля” їх сприймання засобами мистецтва. У контексті цього методу були застосовані прийоми, розроблені Г. Тарасенко: метафоризація “естетично непривабливих” природних об'єктів; складання “сезонних” словничків, які об'єднують образи-метафори в межах однієї естетичної домінанти, характерної для певної пори року, тощо [6, с. 230]. Майбутнім учителям початкової школи також були запропоновані завдання типу: прокоментувати філософський смисл картини К. Білокур “Цар-колос”; скласти екологічну казку для молодших школярів за мотивами картини М. Приймаченко “Квіти-оченята” тощо.

Метод екологічної ідентифікації (від лат. *identificare* – ототожнювати) полягає в педагогічно зумовленому ототожненні себе з природним об'єктом, зануренні в обставини, в яких розгортається специфічна екодрама. Цей метод стимулює процес психологічного моделювання станів природних об'єктів, сприяє кращому розумінню цих станів, поглиблюючи тим самим уявлення особистості про певний природний об'єкт. Реалізацію цього методу можна здійснювати у формі ігор-перевтілень (“Про що мріє тополя”, “Морські дива” та ін.), написання міні-творів, розробки проєктів (“Коли верба засмучена”, “Я – море”, “Джерельні сльози”, “Природна краса без сміття” тощо) та ін.

Метод екологічної емпатії полягає в педагогічному підсиленні співпереживання студента стану природного об'єкта, співчуття йому в умовах екологічної небезпеки. Цей метод стимулює проєкцію, тобто перенесення особистістю власних станів на природні об'єкти, а також переживання власних емоцій і почуттів стосовно стану природних об'єктів. Наприклад, майбутнім учителям початкової школи пропонувалася участь у проєкті “Рада природи” (учасники “вживалися” в той чи інший суб'єкт природи й висловлювали від його імені почуття з приводу антропологічної діяльності, а потім надавали пропозиції щодо розв'язання нагальних проблем) та ін.

Метод екологічної рефлексії полягає в педагогічному сприянні аналізу студентом власних дій і вчинків щодо природи з огляду їхньої екологічної доцільності. Цей метод має важливе значення в корекції стратегій і створенні мотивації вдосконалення індивідуальних технологій взаємодії в системі “людина – навколишнє середовище”. Наприклад, пропонувалася така ситуація: із кращих спонукань приносимо додому з вулиці кошеня, не знаючи, що мати-кішка продовжує піклуватися про нього. Відзначаючи екологічну недоцільність такого вчинку, наголошували на тому, що, з “погляду тварини”, ми не можемо сприйматися інакше, як “викрадачі малюків”. Формою реалізації цього методу було написання міні-творів (“Я очима мого домашнього улюбленця”, “Я відчуваю загрозу природі...”, “Я очима флори” тощо).

Методи розвитку індивідуальних способів взаємодії зі світом природи (методи екологічних очікувань, ритуалізації, екологічної турботи) передбачають освоєння технологій, які дають майбутньому вчителю змогу брати участь у житті самої природи, у процесах, що відбуваються в ній (виготовлення годівниць, висадка дерев тощо).

Серед прийомів стимулювання професійної рефлексії, які дали студентам змогу здійснювати рефлексивний аналіз своїх дій, поглядів, особистісно-професійних якостей, примушували їх досліджувати власну еколого-педагогічну поведінку, були такі: рефлексивний консиліум – групове обговорення конкретної еколого-педагогічної проблеми, пошук альтернативних шляхів вирішення та ін.; рефлексивні дебати – ігровий прийом, подібний до “сократичного діалогу”; рефлексивне інтерв’ю – комунікативна методика, яка розвивала як “мистецтво ставити питання”, так і внутрішню настанову на вдумливий пошук відповідей.

Разом з тим перед педагогічною практикою проводили рефлексивний тренінг. Його процедура полягала в тому, що студенти по черзі виконували роль “учителя” та “учня”. “Учитель” розробляє і проводить заняття за відповідною темою. На таких уроках пропонувалися еколого-педагогічні завдання, які повинні були розв’язати “умовні учні”. Наступним кроком було здійснення аналізу екологоорієнтованого уроку, заснованого на принципі дзеркального відображення навчальної ситуації уроку очима “вчителя” й “учня”, що дає можливість усім учасникам тренінгу відрефлексувати свої дії, погляди. Цінність такого методу з розвитку педагогічної рефлексії полягала в можливості для майбутнього вчителя початкової школи апробувати й осмислити себе у професійній ролі, проаналізувати отримані результати, визначити відповідні напрями підвищення їх ефективності. Зазначимо, що застосування такого методу дає змогу студенту, який по черзі виконує ролі “учителя” й “учня”, глибше пізнати себе як особистість і як суб’єкта еколого-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що участь у груповому рефлексивному аналізі такого уроку формувало більш рельєфне уявлення про еколого-педагогічну діяльність учителя початкової школи в усій її перспективі: від розробки стратегії уроку до її результатів як прогнозованих, так і реально досягнутих.

Після проходження педагогічної практики до звіту майбутні вчителі початкової школи також додавали авторські відеофільми щодо власної еколого-педагогічної діяльності в початковій школі. Так, були висвітлені майже всі екологічні проекти й акції, у яких були задіяні молодші школярі під керівництвом студентів-практикантів (“Чистий клас – чиста школа”, “Червона книга твого краю”, “Посади квітку, прикрась світ...” та ін.). Авторські відеофільми відображали технологію організації та проведення запланованих заходів, презентували кінцевий результат. Аналізуючи надані відеороботи, студенти мали можливість визначити, що вдалося на практиці, й окреслити певні недоліки в еколого-педагогічній діяльності студента-практиканта.

Після проведення поглибленої роботи над еколого-педагогічною проблемою, рефлексивний аспект діяльності обов’язково включав такі орієнтовні запитання: “Які цікаві ідеї, знахідки можуть стати мені в нагоді в подальшій еколого-педагогічній діяльності?”, “Які оригінальні ідеї можна використати під час еколого-педагогічної діяльності в початковій школі?”, “На що звернути увагу при підготовці до екологоорієнтованого виховного заходу в початковій школі?” тощо.

Таким чином, для розвитку в зазначених фахівців екологічно значущої рефлексії доцільним є використання таких методів, які згодом можуть бути успішно трансформовані педагогами в практику роботи з молодшими школярами, а саме: метод екологічної лабіалізації, екологічної асоціації, художньої репрезентації природних об’єктів, екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії, екологічної турботи, ритуалізації, екологічних очікувань та ін.

Отже, маємо зазначити, що стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів формувати в молодших школярів екологічні цінності надає можливість більш свідомо з боку майбутніх фахівців ставитися до місії екологоорієнтованого вчителя, визначати власні успіхи та труднощі, активізувати потребу в самовдосконаленні.

#### **Список використаної літератури**

1. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 30–37.
2. Львовичкіна А. М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості : монографія / А. М. Львовичкіна. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 421 с.
3. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – Івано-Франківськ : Умань : Жовтий О. О., 2012. – 419 с.
4. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи : монографія / В. О. Скребець. – Київ : Слово, 2004. – 440 с.
5. Тарасенко Г. С. Нові підходи до організації пізнання дітьми в контексті наступності дошкільної і початкової освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю ун-ту] : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С. 251–258.



6. Тарасенко Г. С. Формування естетико-екологічної культури вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тарасенко Галина Сергіївна. – Київ, 1996. – 453 с.
7. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : монографія / С. В. Шмалей. – Херсон : Літера, 2004. – 364 с.
8. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2000. – 456 с.

*Стаття надійшла до редакції 28.08.2014.*

**Крамаренко А. Н. К вопросу развития у будущих учителей начальной школы экологически значимой рефлексии**

*В статье раскрыт вопрос развития у будущих учителей начальной школы экологически значимой рефлексии. Представлены различные методы экологически значимой рефлексии, которые успешно трансформированы в практику работы с младшими школьниками.*

**Ключевые слова:** *будущие учителя начальной школы, экологически значимая рефлексия.*

**Kramarenko A. To the Question of Development for the Future Teachers of Initial School Ecologically Meaningful Reflection**

*In the article is marked, that for development for the noted specialists ecologically meaningful reflection expedient are the uses of the followings methods, which afterwards can be successfully transformed teachers in practice of work with junior schoolboys, namely: method of ecological labialization, ecological association, artistic representation of natural objects, ecological authentication, ecological empatii, ecological reflection, ecological anxiety, ecological expectations. It is in-process marked that stimulation of professional reflection and willingness of students to form ecological values for junior schoolboys gives possibility more consciously from the side of future specialists to behave to the mission of ekologo of the oriented teacher, determine own successes and difficulties, activate a requirement in self-perfection.*

**Key words:** *future teachers of initial school, ecologically meaningful reflection.*

## СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті здійснено спробу розкрити сутність понять “творча самореалізація”, “педагогічна творчість”; висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на проблему; визначено компоненти перевірки готовності до творчої самореалізації; доведено важливість і необхідність формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до творчої самореалізації в професійній діяльності.*

**Ключові слова:** майбутній учитель початкової школи, особистість, педагог, педагогічна творчість, саморозвиток, самореалізація, творча активність, творча самореалізація, творчість.

Сучасні зміни в системі освіти та суттєві трансформації в політичній, соціальній, духовній, економічній сферах життєдіяльності вимагають від особистості швидких та конструктивних дій з особистісного й професійного самовдосконалення. Саме через систему освіти відбувається взаємозв'язок суспільства з різними верствами населення, формування особистості орієнтоване на соціальні очікування та потреби державного замовлення.

Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) визначені основні шляхи відродження національної системи навчання, серед яких пріоритетного значення набувають: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності вчителів динамічно реагувати на запити громадського життя й виклики часу, забезпечення оволодіння ними передовими освітніми технологіями, які сприяють усебічному розвитку особистості школяра.

Зміни в системі професійної освіти повинні сприяти формуванню компетентної, творчої, креативної, кваліфікованої, теоретично, практично, методично підкутої особистості вчителя початкових класів.

Актуальність порушеної в статті проблеми є наслідком необхідності та потреби вищих навчальних закладів у формуванні особистості майбутнього вчителя, здатного реалізувати вищезазначені шляхи відродження освіти, формувати творчу особистість учня; вчителя, здатну до самокритики, самоаналізу, самоконтролю.

**Мета статті** – розкрити сутність формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Проблема творчої самореалізації порушена в багатьох сучасних наукових працях. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога досліджували Г. Балл, І. Бех, В. Бодров, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок, В. Рибалка, Б. Теплов та ін.

Особливості професійної та педагогічної освіти розглядають О. Біда, Г. Васянович, О. Дубасенюк, В. Євтух, І. Зязюн, С. Лісова, Н. Ничкало, А. Нісімчук, Л. Онищук, Г. Яворська та ін.

Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму підкреслено в педагогічних працях І. Зязюна, Л. Масол, О. Отич, Г. Петрової, О. Рудницької, Л. Хомич, Г. Фешиної, О. Шевнюк та ін.

Питання змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно висвітлено А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горською, А. Капською, М. Шкілем, О. Ярошенко та ін.

На сучасному етапі освіти дуже гостро постає проблема творчого розвитку особистості загалом та формування професійно-творчої особистості, зокрема творчого вчителя початкової школи.

Формування творчої особистості, творчо налаштованого студента, майбутнього педагога початкової школи є передумовою подальшого формування та розвитку творчої особистості кожного учня, спроможного до самоаналізу, саморозвитку й самореалізації в навчальному процесі та у житті. Для індивідуального розвитку особистості необхідні “свобода й незалежність, а необхідність адаптації до соціального середовища і прагнення до незалежності породжують потребу в соціальній творчості” [3, с. 21]. Саме через творчість простежуються можливі вияви індивідуальності людини, бо “творчість – це боротьба з усім хворобливим, творчість – це прояснення і душевне очищення, катарсис” [4, с. 5].

Творчість є істинною сутністю людини, джерелом розвитку та прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення. На нашу думку, основною причиною невдоволеності, розчарувань, проблем із навчанням, уповільнення руху до саморозвитку й самореалізації в подальшій професійній діяльності є нереалізованість студентом себе, власної індивідуальності, неповторності, унікальності.

Поняття педагогічної творчості включає в себе творчу педагогічну діяльність учителя й творчу навчальну діяльність учня в їхній взаємодії та взаємозв'язку. Педагогічна творчість – це особистісно орієнтована розвивальна взаємодія вчителя та учня, яка зумовлена певними психолого-педагогічними умовами й забезпечує подальший творчий розвиток особистості та рівня творчої діяльності вчителя.

Дослідник Л. Рувінський визначає педагогічну творчість як пошук учителем нових рішень, постановку нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності. У зв'язку із цим І. Зязюн зазначав: “Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісне, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (роз-

вивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть” [1].

Від студентів педагогічних навчальних закладів очікується прояв власних якостей та здібностей у напрямі майбутньої професійної діяльності в поєднанні з якісним оволодінням і використанням теоретичного та практичного матеріалів, постійне вдосконалення й розширення діапазону власних знань, умінь та навичок, творче використання їх під час навчання й практичної діяльності.

Процес оволодіння професією повинен мати безперервний, послідовний, цілеспрямований характер. Постійна робота студентів у такому режимі є підґрунтям до формування готовності до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Під формуванням готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя молодших класів розуміють інтегративне утворення, до складу якого входять: знання про загальні естетичні закономірності й категорії; психолого-педагогічні особливості розвитку особистості, технологічні аспекти викладання; розвиток здібностей естетично сприймати, оцінювати дійсність; орієнтування в естетичних цінностях, сформованість естетичних поглядів, смаків, інтересів, потреб, ідеалів; естетичні мотиви вибору видів діяльності, прагнення до самореалізації; професійну підготовленість до викладацької діяльності в молодшій школі.

Поєднання індивідуальних можливостей та правильно організованого процесу освіти приведе до формування особистості студента, майбутнього вчителя початкових класів, спроможного до самоаналізу, синтезу, всебічного розвитку, самовдосконалення, самоконтролю, самонавчання, самореалізації.

Цілісний процес самореалізації вчителя передбачає розвиток найяскравіших сторін особистості, які є основою професійних якостей і відображають захоплення, нахили, інтереси, потреби, їхня реалізація викликає почуття задоволення й оптимізму, а прояв індивідуальних творчих сил стає саморозкриттям, самовираженням.

Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості кожної людини. Саме вчитель значною мірою супроводжує й надихає творчий розвиток людини в найбільш сензитивні до педагогічного впливу періоди її життя. Метою та результатом педагогічної творчості є творчий розвиток учнів, що передбачає поступове формування в учнів здатності до творчості – інтегральної якості особистості, що об’єднує спрямованість і мотиви, творчі вміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують успіх у творчості та підносять діяльність людини до творчого рівня [5, с. 11].

Свого часу В. Сухомлинський писав: “Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу.

Хлібороб, сіяч через кілька місяців милується колосками і жменею зерна, вирощеного в полі... А вчителів треба працювати роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває минають десятиріччя і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив... Учитель зобов'язаний – перед суспільством, перед батьками – працювати тільки правильно, тільки добре...” [6, 341].

Для формування кваліфікованого вчителя та творчої особистості необхідно формувати й розвивати в студента педагогічної спеціальності інтерес до професії вчителя, професійно-педагогічну спрямованість особистості, наявність та прояв педагогічного покликання, педагогічні нахили, пізнавальну спрямованість, педагогічну культуру, педагогічну майстерність, професійно-педагогічну компетентність, спеціально-педагогічну компетентність, соціально-психологічну компетентність, педагогічні здібності (дидактичні, організаторські, комунікативні, експресивні, перцептивні, сугестивні, науково-пізнавальні, емоційна стійкість, спостережливість, педагогічний оптимізм), професійно-педагогічний потенціал, педагогічні техніки, педагогічну творчість.

Творчий педагог – це, насамперед, дослідник, якому притаманні такі особистісні якості: наукове педагогічне мислення, певна дослідницька сміливість, критичний аналіз і підхід до розв'язання педагогічних завдань, розвинена педагогічна інтуїція, потреба у професійному самовдосконаленні, розумному використанні передового педагогічного досвіду тощо.

Формуванню творчої активності, яка буде передувати творчій самореалізації студента під час професійної діяльності, сприяють участь у лекційних заняттях, практичних заняттях, відвідування та проведення круглих столів, диспутів, дискусій, проведення творчих вечорів, участь у дослідницько-пошуковій діяльності, знайомство з інноваціями педагогічного процесу в школі та інших навчальних закладах.

У процесі підготовки вчителів початкової школи необхідно враховувати особливості індивідуальності та риси творчої людини, серед яких: спрямованість на самореалізацію, де проявляються духовно-естетичні якості особистості; бажання досягнути мети, коли творчість є сенсом життя; самостійність і незалежність думок та суджень; відкритість і щирість особистості, її аутентичність; оригінальність вирішення проблеми при створенні художнього образу, ініціативність і гнучкість особистості; віра у власні сили і їх адекватна оцінка; високий рівень рефлексії, самокритичність і критичність у судженнях; відкритість досвіду, сприйняття незвичайного, нового, оригінального в навколишньому світі й передача власного ставлення до світу [2, с. 77].

Сучасний учитель повинен володіти певними технологіями та підходами. Завдання професійної освіти – надати студентам – майбутнім учителям початкової школи інформацію та відповідний рівень оволодіння особистісно орієнтованим підходом, технологією співпраці та розвивального навчання, проблемним, пошуковим, творчим підходами на основі активізації мисленнєво-аналітичної діяльності учнів, технологією на основі гу-

манізації та демократизації відносин, інформаційними системами й технологіями, проведенням роботи з матеріалами ЗМІ. Усе це сприятиме творчому розвитку майбутнього вчителя, його самореалізації під час навчального процесу й оволодіння професією.

На наш погляд, важливим є розгляд та формування в студентів різних рівнів творчої педагогічної діяльності. С. Сисоєва визначає чотири рівні:

- репродуктивний;
- раціоналізаторський;
- конструкторський;
- новаторський.

Репродуктивний рівень: вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій і досвіду, вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці та індивідуально-психологічним особливостям учнів.

Раціоналізаторський рівень: вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань, які виникають у конкретних умовах.

Конструкторський рівень: вчитель на основі власного досвіду, самоаналізу власної діяльності та знань психолого-педагогічних особливостей кожного учня й учнівського колективу в цілому, використовуючи існуючі методики, рекомендації та передовий досвід, конструє власні варіанти вирішення педагогічних проблем, прагнучи до найоптимальнішого їх розв'язання.

Новаторський рівень характеризується тим, що вчитель підходить до вирішення педагогічних проблем на принципово нових засадах, які відрізняються новизною, оригінальністю та високою результативністю.

Визначити готовність студентів до педагогічної творчості та до творчої самореалізації в професійній діяльності можна за наявності в майбутніх учителів початкової школи знань сучасної педагогічної та психологічної теорії, знань особистісно орієнтованих технологій розвитку й виховання творчої особистості, дидактичних знань щодо організації навчально-виховного процесу, спрямованого на творчий розвиток його суб'єктів, знань форм і методів стимулювання творчої діяльності учнів.

Володіння студентами технікою педагогічного оцінювання розвитку творчих якостей учнів, вміння реалізовувати особистісно орієнтовану розвивальну взаємодію з учнями; вміння проектувати й керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів під час практики; здатність до систематичного самоаналізу навчально-професійної діяльності, комунікативні навички щодо здійснення творчої взаємодії з учнями, студентами, педагогами, наявність настанови на творчий професійний пошук і досягнення ефективних результатів у творчій взаємодії з учнями в конкретних умовах педагогічної праці; емпатія та любов до дітей; педагогічна спостережливність; розвинутість творчого професійного мислення; винахідливість, творча уява та інтуїція; прагнення до самореалізації в професійній діяльності.

Видатний педагог В. Сухомлинський зазначив: “Щоб дати дітям іскринку знань, вчителю потрібно ввібрати ціле море світла” [6]. Без наявності власного бажання студента та самостійної творчої роботи в напрямі професійного становлення й досягнення високих результатів під час майбутньої професійної діяльності, процес та зміна системи освіти, навчання, підбір кваліфікованих педагогів, форм і методів навчання не приведуть до потрібних, високих результатів.

**Висновки.** Таким чином, сприяння самореалізації студентів є своєрідною вірою в можливість й перспективи кожного студента, що для сучасної молоді є дуже актуальним. На наш погляд, першочерговими педагогічними умовами для творчої самореалізації майбутнього вчителя початкової школи є використання інноваційних технологій, зокрема технології індивідуально-творчого навчання; створення атмосфери творчості в навчальному процесі студентів; включення студентів у імпровізоване поле діяльності; включення студентів до творчої проектної діяльності; забезпечення взаємозв'язку ВНЗ із загальноосвітніми школами; посилення професійно-творчої спрямованості навчання; створення педагогічно спрямованого освітнього середовища.

Отже, професійна творча самореалізація студентів безпосередньо залежить від якості педагогічної освіти, від удосконалення системи психолого-педагогічних умов формування творчої індивідуальності майбутніх педагогів для початкової школи. Сприяння самореалізації майбутніх учителів підсилює їх віру у власні можливості й перспективи, що надзвичайно важливо для професійного становлення кожної особистості.

#### **Список використаної літератури**

1. Зязюн І. А. Освіта і вчитель в українському державотворенні / І. А. Зязюн // Освіта України. – 1998. – С. 6.
2. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Санкт-Петербург, 1996. – 175 с.
3. Ржевська Н. Творчість як основна умова формування особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / Н. Ржевська. – Режим доступу: <http://ipto.kiev.ua/files/prxo3.pdf>.
4. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Романець. – 2-ге вид., доп. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.
5. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підручник / С. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 593 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

#### **Криволап Е. Ю. Специфика профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к творческой самореализации в педагогической деятельности**

*В статье сделана попытка раскрыть сущность понятий “творческая самореализация”, “педагогическое творчество”; освещены педагогические, психологические взгляды на проблему; определены компоненты проверки готовности к творческой самореализации, доказана важность и необходимость формирования готовности к творческой самореализации будущего учителя начальных классов в профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *будущий учитель начальной школы, личность, педагог, педагогическое творчество, саморазвитие, самореализация, творческая активность, творческая самореализация, творчество.*

**Krivolap E. The Specificity of Professional Training of Future Primary School Teachers to Creative Self in Pedagogical Activity**

*The article makes an attempt to reveal the essence of the concept “creative self-realization”, “pedagogical creativity”; covers pedagogical, psychological views on the issue; determines the components of the preparedness testing for creative self-realization; proves the importance and the necessity of the preparedness formation for creative self-realization in the professional activity of the future primary school teacher.*

*Modern changes in the education system and significant transformation in the political, social, spiritual, and economic spheres of life require the personal rapid and constructive action for personal and professional self-improvement. The concept of creative teaching involves creative pedagogical activity of teachers and creative learning activities student in their interactions and relationships.*

*Pedagogical work is student-oriented educational interaction between teacher and student, which is caused by certain psycho-pedagogical conditions and provides further creative development of personality and level of creative activity of teachers. Promoting students ‘ self-realization is a kind of faith in the possibilities and perspectives of each student that today’s youth is very important.*

*The pedagogical conditions for creative self-realization of the future primary school teachers is the use of innovative technologies, in particular technologies individually-creative learning; creating an atmosphere of creativity in the educational process of students; inclusion of students in improvised field activities; enable students to creative design activity; the relationship with secondary schools; strengthening of professional and creative orientation of education; the creation of pedagogically directed learning environment*

**Key words:** *future primary school teacher, personality, teacher, pedagogical creativity, self-development, self-realization, creative activity, creative self-realization, creativity.*



## РОЗВИТОК ДІАЛОГОВОЇ ФОРМИ МОВЛЕННЯ В МОВЛЕНЕВИХ СИТУАЦІЯХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПОТРЕБИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті обґрунтовано необхідність розвитку професійного самовдосконалення в студентів вищих технічних навчальних закладів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням у межах розвитку діалогового мовлення.*

**Ключові слова:** *потреба в професійному самовдосконаленні, діалогове мовлення, мовні вміння, знання, навички, студенти вищих технічних навчальних закладів.*

На сьогодні вивчення іноземної мови посідає одне з перших місць у сучасній системі освіти та виховання. Мова, як відомо, є засобом пізнання історії й культури народу та суспільства, а процес оволодіння мовою – ефективний шлях як до особистісного, так і професійного самовдосконалення.

**Мета статті** – розглянути особливості розвитку діалогової форми мовлення та набуття вмінь, знань і навичок у студентів вищих технічних навчальних закладів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням, педагогічною й методичною метою якого є не лише вивчення та закріплення мовних лексичних і граматичних одиниць, а й розвиток професійного самовдосконалення.

У науці існує декілька характеристик мови та мовлення. Так С. Л. Рубенштейн підкреслював, що мова, як і мовлення, є позначальне відображення буття. Також мова є історичним продуктом, який дає змогу підтримувати зв'язок між поколіннями в суспільстві. Деякі вчені визначають мову як форму існування свідомості людини, тобто за допомогою мови людина набуває та передає його, суспільно-історичного досвіду, водночас, це форма існування цього досвіду в свідомості людини. Але найбільш поширеною характеристикою, яку найчастіше вивчають, є характеристика мови як взаємодія її головних функцій, а саме комунікативної, семантичної та сигніфікативної. Іншими словами, справжнє людське спілкування й розвиток особистості неможливі без мови як відображення суспільного досвіду, що передається від людини до людини.

З психологічної та педагогічної точок зору між оволодінням рідною та іноземною мовою існує принципова відмінність. Так, коли дитина оволодіває рідною мовою, функція мови на цьому етапі є спілкування і вираження своєї думки. Пізніше мову визначили як інструмент пізнання навколишнього середовища. У свою чергу, оволодіння іноземною мовою, що відбувається вже в іншому віці, задовольняє навчально-пізнавальну потребу, а пізніше є засобом вираження власної думки іноземною мовою.

На думку Л. С. Виготського, оволодіння рідною мовою – несвідомий процес, тоді як оволодіння іноземною мовою починається зі свідомого ро-

зуміння необхідності вивчення іноземної мови. На нашу думку, стимулами до свідомого оволодіння іноземною мовою можуть бути різні фактори залежно від віку та індивідуальних особливостей людини, що вивчає іноземну мову. Саме вміння виражати й відстоювати власну думку як у побутовій, так і професійній сфері є одним з основних стимулів до професійного самовдосконалення студентів вищих технічних навчальних закладів на заняттях з іноземної мови.

Але слід пам'ятати, що, на відміну від інших навчальних предметів, оволодіння яких відбувається за допомогою рідної мови, іноземна мова є не лише мета, а й засіб здобуття знань. Бо саме оволодіння знаннями з іноземних джерел з метою професійного самовдосконалення може відбуватися за допомогою іноземної мови лише тоді, коли наявні знання з цієї мови в достатньому обсязі.

Таким чином, під час вирішення багатьох питань щодо педагогіки та методики викладання іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах часто виникають питання щодо знань, умінь та навичок, яких набувають студенти під час вивчення іноземної мови. Саме тому ми детальніше розглянемо ці питання з метою подальшого розгляду питання щодо професійного самовдосконалення студентів на заняттях з іноземної мови під час вивчення використання лексичних і граматичних одиниць у діалоговій усній мові.

Тривалий час поняття “знання”, “вміння” та “навички” ґрунтувалися на теорії проф. І. О. Грузинської. Саме вона висунула теорію, що педагогічний процес викладання іноземної мови складається із знань, до яких входять фонетичні, орфографічні, граматичні та лексичні, і діяльності, видами якої, на думку проф. І. О. Грузинської, є мова (усна), читання та письмо. Матеріал і характер засвоєння знань цілковито залежать від виду діяльності. Так, для розвитку усної мови в межах лексики таким видом діяльності є засвоєння словника живої мови.

У сучасній педагогіці та методиці оволодіння студентами мовною діяльністю є мета викладання іноземної мови. Досягти цього можна шляхом засвоєння мовного матеріалу й розвитку мовних умінь, а саме діалогічної та монологічної усної мови, розуміння мови на слух, читання та письма. У свою чергу, засвоєння матеріалу відбувається шляхом запам'ятовування мовних структур та елементів, подальшого вміння комбінувати їх у процесі мовлення з метою вираження й відстоювання власної думки, а також вміння розпізнавати ці структури в усній та письмовій мові. Мовні вміння ґрунтуються на запам'ятовуванні одиниць мовного матеріалу й оволодінні мовними навичками. Розвиток мовних навичок відбувається від усвідомленого до автоматичного застосування тих чи інших одиниць. Наприклад, під час вивчення теми “Tour Operation: planning” студенти вивчають тему “Reported Speech”, спочатку викладач дає їм структури та правила побудови непрямой мови, використовуючи які, студенти можуть висловити власну думку щодо планування туристичного маршруту. Але пізніше, після деякого часу тренування, студенти вже автоматично використовують

структури з метою побудови діалогу між туристичним оператором та туристом. Саме на цьому етапі студенти не лише вдосконалюють свої граматичні та лексичні вміння в діалогічній мові, у них формується потреба в професійному самовдосконаленні через розуміння необхідності володіння певною мовною темою, з метою рекламування того чи іншого туру.

Стосовно знань, яких студенти набувають під час вивчення іноземної мови, слід чітко розуміти, що, оскільки процес оволодіння іноземною мовою, як ми вже вказували вище, має усвідомлений характер, знання, на думку деяких учених, можна поділити на два види, а саме: знання, що беруть участь у формуванні мовних навичок, тобто практичні знання; знання, які впливають на процес формування мовних навичок, тобто теоретичні знання.

До практичних знань можна зарахувати так звані правила-інструкції. Але, на нашу думку, під час навчання усної мови вони не завжди є необхідними, бо зазвичай достатньо однієї аналогії. Наприклад, вивчаючи тему "Dealing with Complains", студентам достатньо дати лише приклад діалогу між адміністратором готелю та його гостем, який скаржиться на ті чи інші незручності. Саме через такий діалог ми знову не лише практикуємо ті чи інші мовні структури, а й формуємо в студентів чітке розуміння професійного самовдосконалення, що є необхідним під час роботи в готелях.

На нашу думку, треба чітко розуміти й усвідомлювати специфіку та особливість навчальних діалогів. Водночас ми маємо пам'ятати, що на заняттях під час розвитку діалогового мовлення ми, як викладачі, маємо не забувати про розвиток професійного самовдосконалення студентів. Нижче ми дамо базові особливості навчальних діалогів і приклади завдань, що будуть не лише розвивати діалогове мовлення, а й стимулювати студентів до професійного самовдосконалення. Ці приклади ґрунтуються на матеріалах з вивчення англійської мови студентами, які вивчають менеджмент готельного господарства та туризм.

Перш за все, метою цих діалогів є перевірка результатів проведеної роботи або знайомство з новим матеріалом. Наприклад, вивчаючи тему "Tourism Today", з метою введення неї, викладач пропонує студентам обговорити питання: *Які країни вони хотіли б відвідати й чому?* Після цього, з метою розвитку професійного самовдосконалення, викладач ставить питання: *Яка мова найбільш поширена в світі і чи є необхідність для них, як майбутніх робітників туристичного бізнесу, постійно вдосконалювати англійську мову?* Для закріплення матеріалу цієї теми викладач може запропонувати студентам побудувати діалог між туристичним оператором, що презентує тури до тих чи інших країн, та туристом, що планує поїхати до тієї чи іншої країни. У цьому виді роботи студенти не лише вдосконалюють вміння вести діалоги англійською мовою, а й розвивають таку свою професійну рису, як уміння робити презентації.

Стимулюючи студентів до професійного самовдосконалення, що є головною педагогічною метою під час розвитку діалогової мови, ми доходимо висновку, що зацікавленість у результаті є не лише у викладача, а й у

студента. Наприклад, викладач пропонує студентам провести бесіду й отримати всю необхідну інформацію про свого партнера. Після отримання інформації викладач пропонує написати автобіографію для свого партнера. Педагогічною метою викладача в цій роботі є навчити студентів такого професійного вміння, як здобувати необхідну інформацію про людину з якою вони спілкуються, і скласти автобіографію, а студенти мають за мету, у свою чергу, навчитись не лише скласти автобіографію англійською мовою, а й набути навичок вести бесіду з метою отримання інформації, що є необхідною професійною якістю в сучасному професійному світі.

У навчальному діалозі темою спілкування є конкретна тема або якийсь окремий елемент теми та окрема педагогічна мета. Наприклад, під час вивчення теми “Safe and Safety” діалог будують таким чином, щоб студенти мали можливість згадати правила використання в мові модальних дієслів, що є метою цього заняття з погляду граматики. Водночас педагогічною метою є розвинути в студентів потреби професійного самовдосконалення стосовно необхідності вивчення культури та традицій країни, до якої вони в майбутньому будуть відправляти туристів.

Діалог і з погляду методики викладання, і з погляду педагогіки має бути заздалегідь обміркований таким чином, щоб його розвиток ішов у потрібному навчальному та виховному русі. Формулюючи завдання та регулюючи роботу під час розвитку діалогового мовлення, викладач направляє студентів у потрібному руслі для досягнення методичної та педагогічної мети. Наприклад, розвиваючи діалогове мовлення в межах теми “In the Airport”, викладач пропонує студентам скласти діалог, де один студент – пасажир, а інший – робітник аеропорту. Викладач не просто формулює завдання “Складіть діалог між пасажиром та робітником аеропорту”, а, наприклад, “Складіть діалог, де один з вас – пасажир, а інший – робітник аеропорту в Америці. Подивіться на список товарів, запропонованих у магазинах Duty-free та купите якийсь товар. А продавець магазину, у свою чергу, має попросити сплатити рахунок у доларах.” На цьому занятті викладач не лише навчає студентів використовувати ті чи інші фрази, необхідні в аеропорту, а й формує в них потребу професійного самовдосконалення щодо навичок ведення бесід у таких сферах обслуговування, як магазин.

Слід пам'ятати, що зміст діалогу завжди має збігатися з бесідою або лекцією, що були проведені викладачем заздалегідь. Наприклад, у темі “IT and the Travel Industry” викладач пропонує скласти студентам діалог, де вони будуть обговорювати, якою повинна бути стартова сторінка сайту їхнього туристичного агентства. Проте це завдання викладач дає лише після того, як вони зі студентами обговорять такі питання: *Які професії в готельному та туристичному бізнесі використовують комп'ютери та з якою метою, наскільки є необхідним на сьогоднішній день використання комп'ютерів тощо.* На цьому занятті студенти не лише вчаться діалогового мовлення, у них формується чітке поняття необхідності професійного самовдосконалення в оволодінні комп'ютерами на високому рівні, щоб досягти високого професійного рівня.

**Висновки.** На нашу думку, всі ці особливості навчального діалогу потрібно враховувати під час розвитку діалогового мовлення. Саме їхнє врахування допоможе викладачеві досягти не лише методичної мети, тобто навчити студентів будувати діалоги на професійному рівні, а й сформувані в них чітке розуміння необхідності професійного самовдосконалення.

#### Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Москва, 1982. – Т. 2.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдовой. – Москва : Педагогика, 1991
3. Крохмаль А. М. Професійно-пізнавальні потреби студентів технічних ВНЗ / А. М. Крохмаль // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності / Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. праць. – Харків : Стиль-Іздат, 2006.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989.
5. Keith Harding and Paul Henderson English for the Hotel and Tourist Industry – Oxford University Press, 2010.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

**Крохмаль А. Н. Развитие диалоговой речи в речевых ситуациях как инструмент в развитии потребности профессионального самосовершенствования на занятиях по иностранному языку**

*В статье обосновывается потребность профессионального самосовершенствования у студентов высших технических учебных заведений на занятиях по профессиональному английскому языку в рамках обучения студентов диалоговой речи.*

**Ключевые слова:** *потребность в профессиональном самосовершенствовании, диалоговая речь, языковые умения, знания, навыки, студенты высших технических учебных заведений.*

**Krokhmal A. The Development of Dialogue Speech in Speech Situations as the Way of Development of Professional Self-Improvement at Foreign Language Lessons**

*In the article it is determined the development of students' professional self-improvement at English for professional purpose lessons via development of dialogue speech in professional sphere.*

*In the article it is researched the features of dialogue speech and getting knowledge, skills and abilities by higher education technical establishments' students at English professional purpose lessons which pedagogical and methodical aim is not just teaching and improving lexical and grammar material but developing professional self-improvement.*

*It is proved that the content of the dialogue is always the same as the conversation or lecture, which was conducted by the teacher in advance. For example, the theme "IT and the Travel Industry" teacher provides students make dialogue where they will discuss what should be the starting page of the site of their travel agency.*

*But this task teacher gives only after they have students discuss such questions as: What profession in the hospitality and tourism business use computer and for what purpose, as far as is necessary today use computers, etc. In this lesson, students not only learn speech dialog, but they form a clear need for professional self-concept in learning computers at a high level to achieve high professional level.*

*It was determined that these dialogue must be considered during the development of speech dialog. It will take account of their teacher to achieve not only methodological goal to teach students to build dialogue on a professional level, but they form a clear understanding of the need for professional self-improvement.*

**Key words:** *need for professional self-improvement, dialogue speech, language skills, knowledge, skills, higher educational technical establishments' students.*

## ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

*У статті проаналізовано дефініцію “професійна підготовка”, її трактування різними дослідниками. Визначено підходи до розуміння сутності цього поняття. Подано авторське визначення поняття “професійна підготовка фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті”. Вказано, що зміст професійної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті має становити гуманітарна, спеціальна, технічна, фізична, психофізіологічна, психологічна та морально-етична підготовки. Обґрунтовано, що ефективна діяльність фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в екстремальних ситуаціях можлива лише за умов повноцінної підготовленості до цього, що, в стратегічному плані, передбачає формування їх професійної надійності, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійний розвиток фахівця, міжпредметні зв'язки, освітні системи, аварійне обслуговування на авіаційному транспорті, професійно-екстремальна готовність.

Інтенсивний розвиток науки та промислового виробництва, запровадження високих технологій, зміна умов життєдіяльності суспільства × усе це призвело до створення на ринку праці нових професій і спеціальностей. Водночас, значно підвищилися державні та соціальні вимоги до фахівців різних кваліфікацій. Зростання потреби суспільства у висококваліфікованих кадрах стало головною тенденцією розвитку професійної освіти ХХІ ст.

Унаслідок розширення виробничих функцій спеціаліста виникає необхідність підготовки кваліфікованих фахівців широкого профілю, які володіють багатьма професійними компетенціями, серед яких основними (на думку А.К. Маркової) є спеціальні, соціальні, особистісні та індивідуальні. Згідно з її теорією, кваліфікований фахівець поряд із специфічним набором знань, умінь і навичок повинен володіти сучасним науковим світоглядом, професійно значущими особистісними якостями, мати певні життєві установки, систему цінностей, засвоїти особливості професійної поведінки.

Професійне навчання майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті має поєднувати професійний і специфічний аспекти, які в сукупності формують суб'єкта екстремального виду діяльності. У зв'язку із цим у межах нашого дослідження становлять інтерес результати психолого-педагогічних розвідок, які стосуються професійної підготовки фахівців екстремальних професій (О. В. Бикова, М. Й. Варій, О. Є. Горохівський, О. П. Євсюков, М. М. Козяр, М. С. Коваль, М. А. Кришталь, О. М. Парубок, О. В. Тімченко, Т. В. Ткаченко та ін.), загальнонаукових і специфічних принципів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ з підготовки фахівців аварійно-рятувальних служб (С. О. Батуков, А. О. Благін, Д. В. Жернаков, В. І. Козлачков, О. В. Тімченко, В. А. Шубнякова та ін.).

Аналіз теоретичних та методичних праць з проблем діяльності фахівців в екстремальних та особливих умовах засвідчує, що більшість з них присвячені психологічним наслідкам подолання екстремальних ситуацій (постекстремальній адаптації, посттравматичному стресу, способам психологічної й медичної реабілітації потерпілих тощо). Водночас видано недостатньо фундаментальних праць з проблем підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій до професійної діяльності в екстремальних умовах. Окремі аспекти підготовки фахівців підрозділів з надзвичайних ситуацій досліджували О. В. Бикова, М. М. Козяр, М. С. Корольчук, М. І. Кусій, І. С. Овчарук та ін.

Провівши аналіз наукових праць і публікацій, робимо висновок, що, незважаючи на значні результати вчених у дослідженні проблем професійної освіти фахівців екстремальних професій, системні розробки з питань професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті у льотному ВНЗ відсутні.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності й напрямів формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в льотному ВНЗ.

Проблемам екстремальних ситуацій, зокрема технічним, медичним, психофізіологічним, психологічним, присвячено чимало наукових, науково-методичних, навчальних та інших праць. Це зумовлено, насамперед, зростанням попиту на літературу такого змісту через введення в освітніх установах обов'язкової навчальної дисципліни з безпеки життєдіяльності. В опублікованих працях детально описано екстремальні ситуації, зміст правових документів, технічні засоби безпеки, проблеми безпечного середовища й умов праці, організаційні заходи під час надзвичайних та аварійних ситуацій, а також ліквідації їх наслідків. Проте людина, яка є головною дійовою особою в екстремальних ситуаціях, відсунута в них на периферію й ніби стоїть осторонь. Крім того, зміст багатьох публікацій з екстремальних проблем є тенденційним. Вони, як правило, відображають позиції певної окремої науки (психології, психофізіології, фізіології, психіатрії) відповідно до специфіки свого предмета вивчення, що гальмує впровадження обґрунтованих у них ідей у практику підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах. Вочевидь, такий підхід є однобічним, відповідно, гальмує втілення викладених у них положень і рекомендацій у практику підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах. Водночас, практичного працівника цікавить саме цілісна підготовка до діяльності, безпеки та виживання в екстремальних ситуаціях, оскільки в прикладних аспектах питання цих наук здебільшого об'єктивно перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності, тобто вимагають міждисциплінарного підходу [6].

Професійна підготовка фахівця в психолого-педагогічній літературі розглядається як система, що відображає інтегральне поєднання цілей, завдань, змісту окремих підсистем, умов, організаційних форм, методів, прийомів, педагогічних технологій і засобів навчання. Функціонування цієї сис-

теми забезпечується поєднанням видів професійної підготовки, міжпредметних зв'язків, процесу навчання й виховання, методик навчання тощо.

Для визначення сутності професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті в льотному вищому навчальному закладі вважаємо за доцільне розпочати науковий пошук з аналізу поняття “професійна підготовка”, визначення змісту цієї підготовки. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що у визначенні цього поняття серед науковців не існує єдиного підходу. Найчастіше професійну підготовку пропонується розуміти як процес повідомлення студентам відповідних знань та формування в них умінь і навичок, дещо рідше – як результат навчальної діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності професійної підготовки. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки в здобутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей [2, с. 18–22].

Н. Є. Колесник у своєму дослідженні трактує професійну підготовку лише як процес професійного розвитку фахівця, набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань, не говорячи про результат підготовки [7].

Усебічний аналіз професійної підготовки зроблено в працях В. А. Семиченко [14]. Вона звертає увагу, що сутність поняття “підготовка” розкривається у двох його значеннях: 1) як навчання – деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; 2) як готовність – наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань.

Для набуття людиною певної професійної кваліфікації, яка буде означати її місце в суспільстві, основним компонентом професійної освіти, на це вказують наведені вище визначення, є професійна підготовка, що визначається як “сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії” [5].

М. Ю. Бубнова вказує, що досить часто професійну підготовку розглядають як результат навчання, проте зауважує, що, з іншого боку, її можна розглядати як процес повідомлення студентам відповідних знань та формування в них умінь та навичок. У своєму дослідженні вона пропонує під “професійною підготовкою” розуміти сукупність уже набутих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії або процес їх формування [3, с. 18].



Н. Борисенко під професійною підготовкою розуміє деякий спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань [1, с. 296–301].

Інше визначення професійної підготовки трактує її як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [9].

Аналіз літератури свідчить, що поняттям професійної підготовки оперують у кількох значеннях, подекуди ототожнюючи його з професійною готовністю. У лексикографічних дослідженнях вказано, що термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”, наголошуючи на тому, що підготовка до професійної діяльності є власне формуванням готовності до неї [16].

Т. С. Плачинда зазначає, що професійна готовність – це мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Дослідниця акцентує увагу на діалектичному характері готовності як якості й стану, а також динамічного процесу. Таке розмежування спонукає до більш докладного аналізу та тлумачення поняття професійної підготовки [11, с. 27].

У сучасних наукових дослідженнях, пов'язаних з професійною підготовкою, виділяється низка аспектів, а саме: педагогічний, дидактичний, історичний, економічний, соціологічний, філософський тощо. У науковій літературі певною мірою здійснено теоретико-практичне опрацювання кожного з аспектів.

У педагогічній енциклопедії поняття “професійна підготовка” схарактеризовано як систему професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння вмінь і навичок, необхідних для виконання робіт [10].

Н. П. Волкова вважає, що професійна підготовка фахівця являє собою процес оволодіння системою знань, яку утворюють:

1) загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення й розвиток у реальній соціокультурній дійсності, спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права);

2) психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності тощо; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо); методів психологічного дослідження закономірностей навчання й виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання в професійній діяльності);

3) педагогічні знання (знання основних теорій формування й розвитку особистості, принципів педагогіки та психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної й психологічної науки, професійна підготовка, позитивні та негативні аспекти професійної діяльності тощо);

4) знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки [4, с. 477].

На думку Г. А. Пухальської, професійна підготовка курсантів-пілотів – це система, що складається із взаємодоповнювальних елементів. Ступінь готовності залежить від ступеня компетентності фахівця регламентованим компетенціям.

Г.А. Пухальська стверджує, що професійна підготовка майбутнього авіафахівця – це процес формування та розвитку в нього достатнього для ефективної професійної діяльності рівня компетентності в ході підготовки у ВНЗ і під час практичної діяльності [13, с. 129–135].

С. В. Щербина зауважує, що професійна підготовка курсантів у льотних навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності відбувається за різними напрямками та передбачає засвоєння теоретичних знань, формування вмінь у процесі тренажерної й реальної діяльності тощо [17].

Т. С. Плачинда зазначає, що професійна підготовка курсанта льотно-го навчального закладу – це процес формування та розвитку в нього достатнього для професійної діяльності рівня компетентності в процесі підготовки й практичної діяльності; це організований, безперервний і цілеспрямований процес з оволодіння знаннями, спеціальними вміннями й навичками, необхідними для успішного виконання професійних дій [11, с. 27].

У вітчизняній і зарубіжній літературі, присвяченій розгляду професійного розвитку та професійної підготовки фахівця, підкреслено, що цей процес тісно пов'язаний із соціалізацією людини, передбачає освоєння нею нових соціальних ролей, формування якостей і здібностей, необхідних для виконання суспільних функцій. Їх взаємозв'язок полягає в тому, що в ході професіоналізації людина освоює найважливішу, з погляду інтересів суспільства, соціальну роль – професію, що має певний статус і престижність. Її освоєння відбувається переважно в межах тих самих інститутів, у яких формуються та вдосконалюються найважливіші якості людини (школа, ВНЗ, професійне співтовариство). Крім того, етапи соціалізації за часом і змістом, найчастіше, збігаються з етапами професіоналізації [12].

Професійна підготовка фахівців передбачає професійне навчання, у результаті якого студент оволодіває системою наукових знань і пізнавальних умінь, навичок. У результаті професійної освіти розвивається світогляд. Навчання відбувається у взаємодії педагога й студента, також важливим елементом є самостійна робота студента, його активна позиція в навчанні. Головна мета – професійне самовизначення, найтіснішим чином пов'язане з життєвим самовизначенням.

Одним з важливих аспектів професійної підготовки є формування узагальненого орієнтування в цілях, предметі, засобах, складі професійної діяльності. Це є проблемою, оскільки складні види професійної діяльності не піддаються суворому аналізу, завжди залишають людині простір для творчого пошуку.

Реформування професійної освіти та створення ефективних науково обґрунтованих систем професійної підготовки фахівців є важливим соціалі-

льно-педагогічним завданням. На думку А. П. Беляєвої, вдосконалення й розвиток професійної освіти має відбуватися на трьох рівнях: методологічному, теоретичному та прикладному.

На методологічному рівні досліджують проблеми розробки та побудови теорії професійної підготовки (визначення концептуальних основ, методологічних підходів і принципів створення моделей навчання, розробка змісту основних понять дослідження). На теоретичному рівні – визначення принципів, організаційно-педагогічних умов, відбір змісту, форм і методів, технологій професійного навчання та виховання. На прикладному рівні – дослідження способів підвищення ефективності практичного виробничого навчання, аналіз соціально-моральних характеристик особистості, виділення критеріїв ефективності професійної підготовки. Таким чином, організація професійної підготовки – комплексний процес створення та функціонування освітніх систем, адекватних цілям і завданням професійної освіти та вимогам до формування й розвитку особистості фахівця [15].

У Настанові з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту дано таке визначення професійної підготовки: професійна підготовка – це організований та цілеспрямований процес оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для виконання професійно-службових завдань [8].

Професійна діяльність фахівців аварійно-рятувальних служб пов'язана з різними небезпеками, тому в професії існує суворий професійний відбір за медичними показниками. До професійного навчання допускають осіб, які мають тільки основну групу здоров'я.

Головним завданням фахівців аварійно-рятувальних служб є захист і порятунок людей у надзвичайній ситуації, а також запобігання можливим загрозам і катастрофам техногенного або природного характеру. Професійна підготовка фахівців аварійно-рятувальних служб реалізується поетапно й поділяється на первинну професійну підготовку, спрямовану на формування ключових професійних компетенцій майбутнього фахівця, загальнопрофесійну підготовку, результатом якої є освоєння курсантом загальнопрофесійних компетенцій, і спеціальну підготовку, в результаті якої він здобуває робочу спеціальність (або кілька спеціальностей) у межах своєї професії. До змісту сучасної професійної підготовки фахівців аварійно-рятувальних служб входить медична, протипожежна, психологічна, технічна, радіаційна, хімічна підготовка, топографія, тактико-спеціальна підготовка.

Особливий інтерес у межах наших розвідок становить дослідження М. М. Козяра, в якому обґрунтовано та розроблено методичну систему професійно-екстремальної підготовки особового складу підрозділів МНС України. Автор доводить, що методична система професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах становить взаємозумовлене й взаємозалежне послідовно-паралельне поєднання за завданнями, змістом і цілями як окремих видів підготовки, так і належної підготовки фахівців з

НС, умов, організаційних форм, методів, прийомів, педагогічних технологій і засобів з метою формування в них професійно-екстремальної готовності до діяльності в надзвичайних ситуаціях. До неї також належать часткові методики базової професійно-екстремальної, контекстно-екстремальної та постекстремальної видів підготовки [6].

Професійну підготовку фахівців з надзвичайних ситуацій М. М. Козяр трактує як цілеспрямований процес оволодіння загальними й спеціальними знаннями, навичками та вміннями дій у надзвичайних ситуаціях, а також розумовий, фізичний і професійний розвиток, формування необхідних особистісних та групових морально-психологічних і ділових якостей, стійкості, надійності й придатності, що забезпечує виконання накреслених завдань, особисту безпеку та можливість виживання в екстремальних умовах [6].

Для організації та здійснення професійної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, забезпечення високого рівня їх професійної надійності в основу підготовки покладено принцип безперервного навчання. Система підготовки містить декілька форм професійного навчання, основними з яких є первинна професійна (базова) підготовка та підвищення рівня професійної підготовки (професійна безперервна).

З метою перевірки рівня професійної, фізичної підготовки, обсягу знань, умінь та практичних навичок, знання основ аварійно-рятувальної справи й тактики ліквідації аварій, а також придатності особового складу за станом здоров'я до виконання професійних завдань проводять атестацію фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. Атестація спрямована на вдосконалення підготовки рятувальників до дій за призначенням.

Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті здійснюється як цілеспрямований процес оволодіння загальними й спеціальними знаннями, навичками та вміннями, а також їх розумового, фізичного розвитку, формування професійно важливих особистісних і групових психологічних, морально-етичних якостей, професійної надійності, що забезпечує виконання функціональних обов'язків, особисту безпеку й виживання.

Аналіз наукової літератури та практики підготовки курсантів за професійним спрямуванням "Обслуговування повітряного руху" дає підстави визначити професійну підготовку майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в льотному ВНЗ як мультисистему, що складається із взаємозумовлених інтегрованих підсистем нижчого порядку, кожен елемент якої спрямований на формування професійної компетенції, готовності та надійності майбутнього фахівця; цілеспрямований процес з оволодіння курсантами спеціальними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих фізичних, психофізіологічних, психічних, моральних та особистісних якостей, усвідомлених норм поведінки, необхідних для успішного виконання професійних дій.

**Висновки.** Отже, зміст професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в екстремальних умовах, її особливості, зокрема, надзвичайно висока складність, небезпечність, фізичні

та психічні навантаження, передбачають високу громадянську свідомість і відповідальність, фахову майстерність, морально-психологічну готовність, психічну стійкість і професійну надійність зазначених фахівців. Підґрунтям усього цього має бути тренажерна, спеціальна, технічна, фізична, психофізіологічна, психологічна та морально-етична підготовки.

Ефективна діяльність фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в екстремальних умовах можлива лише за умови повноцінної підготовленості, сформованої професійної надійності, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою.

#### Список використаної літератури

1. Борисенко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору / Надія Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць. – Умань : УДПУ, 2011. – № 4 (Ч. 2). – С. 295–301.
2. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі / І. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту : зб. наук. праць. – 2009. – № 9. – С. 18–22.
3. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнар. зб. наук. робіт. – 2010. – Вип. 33. – С. 17–20.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-е вид., допов. – Київ : Академвидав, 2007. – 477 с.
5. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : АПО, 1999. – Т. 2. – 390 с.
6. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти” / М. М. Козяр. – Київ, 2005. – 41 с.
7. Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 335 с.
8. Про затвердження Настанови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового та начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту : Наказ МНС від 01.07.2009 р. № 444
9. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каирова]. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1964–1988 гг. – Т. 3. – 549 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова, Е. Л. Гончарова, Н. Н. Малофеев, Е. Г. Осиповский, А. В. Петровский]. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
11. Плачинда Т. С. Забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції : навч.-метод. посіб. / Т. С. Плачинда. – Кіровоград : Полімед-Сервіс, 2013. – С. 27.
12. Профессиональная подготовка специалистов-психологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xreferat.ru/77/231-1-professional-naya-podgotovka-specialistov-psiologov.html>.
13. Пухальська Г. А. Проблеми підготовки майбутніх пілотів цивільної авіації у вищому навчальному закладі / Г. А. Пухальська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Харків : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2006. – Вип. 14–15. – С. 129–135.
14. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки / В. А. Семиченко [Електронний ресурс] // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. – 2007. – Вип. 1. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2007\\_01/semychenko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf).

15. Шубнякова В. А. Организационно-педагогические условия подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шубнякова Виктория Аркадьевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 221 с.

16. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.

17. Щербина С. В. Науково-дослідна робота майбутніх диспетчерів міжнародних авіаліній як засіб формування професійних умінь : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання з технічних дисциплін” / С. В. Щербина. – Харків, 2001. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.

---

### **Лещенко Г. А. К вопросу профессиональной подготовки специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте**

*В статье анализируется дефиниция “профессиональная подготовка”, ее трактовки различными исследователями. Определены подходы к пониманию сущности данного понятия. Дается авторское определение понятия “профессиональная подготовка специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте”. Указывается, что содержание профессиональной подготовки специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте должна составлять гуманитарная, специальная, техническая, физическая, психофизиологическая, психологическая и морально-этическая подготовка. Отмечается, что эффективная деятельность специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте в экстремальных ситуациях возможна лишь при условии полноценной подготовленности к этому, что, в стратегическом плане, предусматривает формирование их профессиональной надежности, а действия в таких ситуациях для них должны быть привычной нормой.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональное развитие специалиста, межпредметные связи, образовательные системы, аварийное обслуживание на авиационном транспорте, профессионально-экстремальная готовность.

### **Leshchenko G.. To the question of the professional training of specialists of air transport emergency service**

*The article analyzes the definition of “professional training”, its interpretation by different researchers. Approaches to understanding the essence of the concept are provided. The author’s definition of the concept “professional training of specialists of air transport emergency service” are defined. It is noted that the published works describe in details the extreme situation, the content of legal documents, technical security means, the problems of safe environment and working conditions, the organizational activities during the emergency situations and the elimination of the consequences. However, the person who is the main performer in the extreme situations, is found on the periphery. Furthermore, the content of many publications on the mentioned topic is biased. They usually tend to reflect the position of particular science (psychology, psychophysiology, physiology, psychiatry) in accordance with the specific nature of their subject matter, which hampers the realization of the grounded ideas into the practical training of specialists working in the extreme conditions. It is indicated that the content of professional training of specialists of air transport extreme service presupposes the humanitarian, special, technical, physical, psycho-physiological, psychological, moral and ethical training. The author notes that the effective activity of specialists of air transport emergency service in extreme situations is only possible in case of full preparedness to it, which in terms of strategy presupposes the formation of their professional reliability, and the actions in such situations for them should be customary ones.*

**Key words:** professional training, specialist’s professional development, interdisciplinary connections, educational systems, emergency service of air transport, professional extreme readiness.

## ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті проаналізовано структуру та умови розвитку педагогічної свідомості вчителя, обґрунтовано методологічні підходи і принципи становлення педагогічної свідомості; розкрито фактори впливу на формування наукової педагогічної свідомості студентів у процесі навчання; обґрунтовано технологію розвитку педагогічної свідомості майбутніх вчителів та визначені рівні її сформованості.*

**Ключові слова:** педагогічна свідомість, структура педагогічної свідомості, умови розвитку свідомості, контекстний підхід до навчання, технологія розвитку свідомості.

Згідно з вимогами Державного освітнього стандарту у випускника педагогічного вищого навчального закладу мають бути сформовані здібності до: педагогічного цілетворення; аналізу педагогічних ситуацій; проектування та організації ефективних освітніх процесів; організації міжособистісної взаємодії та спілкування дітей, у яких формуються адекватні даному вікові свідомість, мислення, діяльність; рефлексії процесу та результатів педагогічної діяльності [2, с. 7]. Так, на сучасному етапі розвитку суспільства конкурентоспроможним ресурсом діяльності педагогів є не тільки спеціальні знання, володіння інформацією, а й здатність до особистісного розвитку й виходу за межі нормативної діяльності, уміння створювати й передавати цінності, що нерозривно пов'язане з розвитком у майбутніх учителів педагогічної свідомості, яка є сукупністю педагогічних ідей, цільових настанов, що стали орієнтирами педагогічної діяльності як цілісна система орієнтацій і цінностей суспільства й індивіда. Різним рівнем розвитку педагогічної свідомості визначаються цілі, принципи, зміст, методи, засоби, форми, а також умови здійснення педагогічної діяльності. Саме розвиток свідомості спонукає до вдосконалювання педагогічної діяльності. Свідомість є умовою і виявом самореалізації й саморегуляції особистості вчителя. Як показано в дослідженні Л. М. Мітіної [9], високий рівень педагогічної свідомості вчителя не просто позитивно впливає на ефективність педагогічної діяльності, а й є фундаментальною умовою професійного розвитку педагога. Тому вирішення проблеми формування педагогічної свідомості ще на етапі підготовки у вищому навчальному закладі визначає міру й спосіб оволодіння вчителем ключовими компетенціями та є перспективним для сучасної професійної освіти.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу відзначити, що досліджуваній проблематиці присвячені праці значної кількості філософів, психологів, педагогів. Різні аспекти педагогічної свідомості як явища дійсності й категорії науки вивчалися І. Лернером і В. Сластьоніним. Філософські та соціальні аспекти розвитку і становлення

педагогічної свідомості досліджено В. Філіпповим і Л. Беляєвою. Педагогічні аспекти свідомості при аналізі співвідношення філософії та педагогіки розглядали Н. Горбачова, М. Кобзева, М. Мамардашвілі, К. Шварцман; структуру і рівні свідомості – В. Маслов. Повсякденну свідомість у її взаємодії з науковою свідомістю досліджували В. Белов, В. Бутенко, В. Горелова, Л. Задорожна, генезис наукової педагогічної свідомості – С. Днепров. Найважливіший прояв педагогічної свідомості – творча спрямованість педагогічної діяльності – вивчався Ю. Азаровим, В. Андрєєвим, В. Беспалько, Л. Зоріним, Л. Кабановою, В. Кан-Каликом, М. Поташником, С. Сисоевою. Науковцями досліджувались: найважливіші елементи педагогічної свідомості – особистісний сенс як педагогічний фактор, ціннісні орієнтації, професійна спрямованість, інтуїція, педагогічна комунікації, вольові прояви педагога (В. Абакумова, Є. Волков, Л. Гаврилова, С. Гільманов, Н. Курганова, Н. Мачикіна); функції педагогічної свідомості – суб'єктність і інтроспекція, педагогічна рефлексія, передбачення і прогнозування, діагностика, комунікація (О. Анісімова, А. Белкін, С. Васьківська, Б. Гершунський, В. Загвязинський, Р. Карпова та ін.); аутопсихологічна компетентність як найважливіший фактор розвитку свідомості (А. Бодалєв, А. Гусєва, О. Донцов, М. Секач, Л. Степнова та ін.); взаємозв'язок між адекватністю самосвідомості вчителя, його продуктивністю і рівнем розвитку свідомості (В. Козієв); професійна самосвідомість як складова педагогічної свідомості, що являє собою єдність трьох підструктур – когнітивної, афективної і поведінкової (Р. Метельській, Н. Кузьміна).

Але, незважаючи на багатоаспектність наукових пошуків, які присвячені вивченню свідомості вчителя, багато питань цієї складної теми залишаються не з'ясованими. Зокрема, існує суперечність між наявністю уявлень про необхідність розвитку наукової педагогічної свідомості і майже повною відсутністю практичних розробок процесуального аспекту її формування у майбутніх педагогів, що й визначило вибір теми дослідження.

**Мета статті** – розкрити зміст та особливості впровадження технології розвитку педагогічної свідомості майбутнього вчителя

**Виклад основного матеріалу.** Свідомість є формою відображення об'єктивної дійсності в психіці людини, при якому проміжним фактором виступають елементи суспільно-історичної практики, що дають змогу будувати загальноприйняті мапи світу [12, с. 143]. Наявність у людини свідомості означає те, що у неї в процесі життя, спілкування, навчання формується система узагальнених знань, через яку вона може усвідомлювати все, що її оточує, і саму себе, упізнавати явища дійсності через їх співвідношення з цими знаннями. Відповідно, педагогічна свідомість відображає і, насамперед, визначає сутність, зміст, структуру й спрямованість педагогічної діяльності. І. Лернер *педагогічну свідомість* визначає як сукупність педагогічних ідей, цільових настанов, що стали орієнтирами й інструментами педагогічної діяльності, як цілісна система орієнтацій і цінностей суспільства та індивіда. Ним дуже точно була визначена сутність змісту пе-



дагогічної свідомості – взаємодія мети й мотивів педагогічної діяльності: “...необхідно, щоб цілі школи стали мотивом учителів” [7, с. 58].

Педагогічну свідомість розрізняють за обсягом і змістом. У *соціологічному аспекті* аналізу виділяють *суспільну й індивідуальну педагогічну свідомість* [2; 5]. Слід визнати, що І. Лернер не був вільний від ідей колективної свідомості і розвиток педагогічної свідомості зводив до необхідності прийняття загальних і окремих суспільних цілей у вигляді внутрішньої установки особистості, спрямованості професійної діяльності [7]. На нашу думку, сутність педагогічної свідомості полягає в побудові певної сукупності змістів, значень і перспектив майбутньої педагогічної діяльності. Від ступеня їхньої глибини, повноти й адекватності реальності залежить успіх такої діяльності. Педагогічна свідомість відображає, насамперед, аксіологічну сутність явищ педагогічної дійсності, діяльності вчителів, поводження учнів, їхніх окремих дій. Тому розвиток педагогічної свідомості залежить не тільки від прийняття суспільних цілей, соціальних установок, а й від внутрішніх побудників, які є в кожній людині у вигляді неусвідомлених установок, а у педагога – у вигляді усвідомленої готовності.

У *гносеологічному аспекті* педагогічна свідомість розділяється на *повсякденну*, що спирається на індивідуальний і суспільний досвід особистості, і *наукову*, засновану на сукупності філософських і психолого-педагогічних знань у сполученні з позитивним вітагенним досвідом [8, с. 209]. У змісті повсякденної педагогічної свідомості переважають вітагенний досвід, вироблений на основі осмислення власної педагогічної діяльності, а також традиції, звичаї народної педагогіки. У змісті наукової педагогічної свідомості на теоретичному рівні розвитку переважають методологічні (шляхи пізнання педагогічних явищ і цілі педагогічної діяльності), теоретичні (педагогічні принципи й зміст освіти) й загальнопедагогічні (загальнодидактичні) знання. На методичному рівні розвитку наукової свідомості переважають прикладні (методики, технології й умови) й частково-прикладні (форми, методи й прийоми) педагогічні знання. Відповідно до мети статті, наше дослідження спрямовано на вивчення розвитку наукової педагогічної свідомості (в подальшому викладі – “педагогічної свідомості”).

*Структуру педагогічної свідомості* становлять п'ять основних взаємозалежних між собою компонентів: інтелектуальний, вольовий, моральний, емоційно-почуттєвий, мотиваційний [2; 5; 8]. Між собою вони перебувають у взаємозумовленому зв'язку системного характеру.

В основі *інтелектуального компонента* педагогічної свідомості перебуває педагогічне мислення. У процесі осмислення педагогічної інформації з'являються педагогічні знання, які у вигляді різноманітних понять, категорій і теорій, пов'язаних з освітою, вихованням і навчанням становлять зміст педагогічної свідомості. Фактом педагогічної свідомості ідея або норма дії стає тоді, коли вона здобуває значення мотиву діяльності. *Вольовий компонент* утворюють педагогічний обов'язок і моральна відповідальність. Цей компонент визначає моральну спрямованість, дійсність,

стійкість і інтенсивність педагогічної діяльності. *Емоційно-почуттєвий компонент* становлять любов до дітей, педагогічна інтуїція, уява, емоційність, ейдетична вітагенна пам'ять. Вони сприяють підвищенню привабливості педагогічної діяльності для учнів і самих педагогів. На основі цього компонента розвивається важливий елемент педагогічної свідомості – співпереживання (емпатія). *Мотиваційний компонент* педагогічної свідомості включає ціннісні орієнтації й соціальні установки, а також потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності. Мотиваційна складова зумовлює спрямованість педагогічної діяльності й розвиток відносин. Одним із основних мотивів розвитку педагогічної свідомості виступає персоналізація.

Слід зазначити, що природа педагогічної діяльності не дає змоги тиражувати свідомість, тобто формувати за допомогою традиційного навчання. Педагогічну свідомість не можна задати у вигляді навчальних приписів, розвивати за шаблоном, інструкцією. Її можна удосконалювати шляхом активного включення нових знань про світ через актуалізацію знань про себе, про своє місце в навколишньому світі на основі як міжособистісної, так і опосередкованої взаємодії учасників навчального процесу. Як основні психолого-педагогічні умови розвитку свідомості науковці виділяють [12, с. 143–144]: 1) прийняття студентом смислу того, що він вивчає; 2) організацію продуктивної і творчої діяльності в процесі навчання, в результаті якої виникають нові смисли відносно тих знань, які засвоює студент.

Наш досвід роботи дає змогу виділити також *фактори* впливу на формування свідомості студентів: 1) розвиток пізнавальної активності суб'єктів навчання, яка спрямована на пізнання світу, оточуючих людей і самого себе, що збагачує свідомість, сприяє розвитку творчої особистості, адже пов'язана не тільки з розумінням значень, а й з утворенням нових особистісних смислів; 2) усвідомлення несвідомого, адже образи несвідомого пов'язані з моделями поведінки інших людей, і тому програвання моделей поведінки учасників навчально-виховного процесу на заняттях і їх спільний аналіз сприяє створенню нових моделей поведінки, які мають новий особистісний смисл; 3) формування адекватної самооцінки (як моменту процесу смислоутворення) в процесі навчального співробітництва і власної навчальної діяльності, коли відбувається засвоєння критеріїв оцінювання, їх видів, форм, способів соціального порівняння і оцінювання (в індивідуальному досвіді відбувається її апробація).

Розвиток педагогічної свідомості як типу професійної готовності повинен відбуватися у ситуаціях вирішення професійних проблем у межах навчального процесу. Навчання, у якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст професійної діяльності спеціаліста називають контекстним навчанням [10, с. 228]. О. Вербицький інтерпретує контекстне навчання як послідовну декомпозицію змісту професійної діяльності у вигляді системи професійних завдань, що є основним принципом вибору змісту технології контекстного навчання [3]. Відбувається перехід від навчальної діяльності

в її традиційних формах до квазіпрофесійної діяльності й засвоєння різних форм навчально-професійної діяльності.

Розвиток і становлення наукової педагогічної свідомості майбутніх вчителів у концептуальному плані має ґрунтуватися на поєднанні контекстного підходу до процесу навчання студентів із “знанневим” і “задачним”. Ці підходи сформувались на різній емпіричній базі, відрізняються теоретичними основами й розвивають у студентів різні сторони педагогічної свідомості (взяті окремо – вони є однобічними). Сутність “знаннєвого” підходу в підготовці студентів: передати необхідний обсяг психолого-педагогічних знань (одиниця навчання – “порція” педагогічної інформації). “Знаннєвий” підхід розвиває майже винятково інтелектуальну сферу свідомості, причому тільки ту її частину, що пов’язана з педагогічною пам’яттю, зовсім не торкаючись вольової, емоційно-почуттєвої та мотиваційної сфери педагогічної свідомості. Перевага “знаннєвої” підготовки над всіма іншими видами освіти приводить до розвитку формального рівня педагогічної свідомості; утрудняє перехід від навчання до педагогічної діяльності [4; 6]. Основним акцентом “задачного” підходу є вирішення у ході навчання різних педагогічних завдань, питань, ситуацій (одиниця навчання – інтелектуальне вміння, або навіть навичка). Розв’язування педагогічних задач, пошук відповідей на питання інтенсивно розвиває інтелектуальну сферу свідомості. Застосування “задачного” підходу, на відміну від “знаннєвого”, припускає навчання педагогічній творчості; розвиток орієнтовної сторони педагогічної діяльності, від якої значною мірою залежить успіх майбутньої діяльності на новаторському та креативному рівнях. При впровадженні “задачного” підходу зростає роль аналітико-пошукової діяльності з визначення наслідків педагогічних дій і варіативність дій, скорочується набір “проб” і “помилко”, з’являється прагнення знайти всі можливі рішення для цього завдання, істотно розвиваються вольова й мотиваційна сфери педагогічної свідомості й до певної міри емоційно-почуттєва [4; 8].

Основний акцент при застосуванні “контекстного” підходу до підготовки майбутніх вчителів ставиться на створення умов, що дають змогу імітувати реальні педагогічні події (одиниця навчання - не “порція” знань, не навчальне завдання, а педагогічна дія у всій її повноті й суперечливості), що передбачає проведення рольових, ділових, організаційно-діяльницьких ігор, тренінгів, мікрореконструкцій, інтенсивної безперервної педагогічної практики, педагогічно спрямованої психотехніки, освоєння педагогічних технологій. Контекстний підхід полегшує перехід від навчальної діяльності до педагогічної, від розвитку педагогічної свідомості – до розвитку педагогічної культури. Наближення навчального процесу до професійної діяльності розвиває як інтелектуальну, так і вольову, емоційно-почуттєву й мотиваційну сфери педагогічної свідомості студента [1; 10].

“Знаннєвий” і “задачний” підходи створюють необхідні умови й передумови для реалізації контекстного підходу, адже не буде ефективним навчання, яке починається із гри й тренінгів без попереднього засвоєння мінімального педагогічного тезауруса й необхідних педагогічних умінь і навичок.

Таким чином, основними ознаками дидактичного процесу, спрямованого на розвиток педагогічної свідомості у майбутніх вчителів, є: 1) спільне придбання знань суб'єктами навчання, а не трансляція готового матеріалу; 2) постановка нових завдань, а не тільки вирішення поставлених викладачем; 3) постановка акценту не стільки на знаннях, скільки на способах його добування; 4) уміння займати власну позицію в навчальній ситуації, а не тільки готувати відповіді на запитання; 5) побудова власної освітньої траєкторії, а не виконання навчальних вказівок; 6) розуміння знання не як істини, а як моделі, що має обмежене застосування; 7) підготовка до непередбачуваних ситуацій, зміни ролей; 8) збереження і розвиток власної індивідуальності, а не тільки адаптація до обставин.

Все вищевикладене доводить, що в основу професійної підготовки, спрямованої на розвиток свідомості майбутнього педагога можуть бути покладені принципи діяльнісного навчання [2; 11, с. 234–240]:

1) *культуrowідповідності*: формування вміння розуміти і приймати культуру інших людей шляхом впровадження в процес навчання діалогу, дискусії, ігрових технологій, методу розв'язування педагогічних ситуацій, моделювання професійного середовища;

2) *автентичності змісту педагогічних дисциплін*: 1) розвиток герменевтичного досвіду; 2) підкреслення відмінності між фактом та інтерпретацією факту в ході викладання педагогічних дисциплін; 3) формування уміння знаходити відмінність між дійсністю й оцінкою; відчувати безпристрасну оцінку подій, вчинків;

3) *суб'єктності у навчанні*: орієнтація на виявлення й культивування індивідуальних особливостей, особистого педагогічного кредо, індивідуального стилю педагогічної діяльності; пошук технологій навчання, які припускають позицію суб'єкта навчання для тих, хто навчається;

4) *принцип поліфонічності у змісті освіти*: визнання пріоритету полісуб'єктного освітнього простору, в якому кожен учасник освітнього процесу є носієм багатьох ролей; поліфонічність внутрішнього світу людини проявляється у внутрішніх діалогах, дискусіях, боротьбі думок особистості із самою собою, у міжсуб'єктній взаємодії особистості з іншими.

У процесі освіти, побудованої на зазначених принципах, не тільки відбувається становлення наукової педагогічної свідомості, але й її реалізація, що проявляється в набутті професійної компетентності.

Спираючись на попередній виклад і власний досвід експериментального викладання, ми пропонуємо технологію розвитку педагогічної свідомості майбутнього вчителя, яка детермінує його професійний саморозвиток і дає змогу універсально підійти до вирішення проблеми. Технологія включає: 1) чотири стадії зміни поведінки (підготовку, усвідомлення, переоцінку, дію); 2) процеси, що відбуваються на кожній стадії (мотиваційні, когнітивні, афективні, поведінкові); 3) комплекс методів впливу (традиційні й активні). Крім того, змістова частина цієї технології повинна відображати дві найважливіші характеристики контекстного навчання [8, с. 229]: 1) суб'єкт навчання повинен весь час перебувати в діяльній по-

зиції, предмет якої поступово перетворюється із навчального в професійний; 2) вимоги професійної діяльності є системоутворювальними, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не тільки окремих дисциплін, а й змісту всієї підготовки спеціаліста.

*1. Стадія мотиваційної підготовки* студента до активного включення в процес зміни власного поведження. Етапи: 1) просвітницька робота з майбутніми педагогами, індивідуальні консультації; підсумок – виділення проблем, значущих для професійного розвитку; 2) комплекс “вправ, що розігрують”; підсумок – ефективність подальшої роботи групи, мотиваційне включення в процес; формування у студентів, з одного боку, почуття безпеки при взаємодії із психологами, з іншого боку – значущості психологічних знань, здатних стати технологією в майбутній педагогічній діяльності; 3) визначення за результатами психолого-педагогічних практик, до якого типу педагогів відноситься кожний студент: *I тип* – студент не має серйозного наміру змінити своє поведження. Не проявляє інтересу до пропонуєваних нових технологій, інновацій, схильний перебільшувати позитивні сторони свого стилю діяльності; *II тип* – студент починає предметно розглядати можливість зміни свого поведження, але рішення ще не прийняте; *III тип* – студент має намір змінити своє поведження найближчим часом, і розглядає практичні заняття з психолого-педагогічних дисциплін як важливий крок у напрямі оптимізації свого поведження.

*2. Стадія усвідомлення* необхідності зміни власного поведження. Основний процес зміни – когнітивний; рефлексія своїх сильних і слабких сторін на підставі отриманих знань про розвиток своїх інтелектуальних структур; усвідомлення й оцінювання можливих шляхів свого професійного зростання у майбутньому шляхом формування системи психологічних знань; розвитку процесів рефлексії за допомогою тренінгу, спрямованих на самопізнання.

*3. Стадія переоцінки* в розумінні розвитку інтелектуальних структур. Основний результат – вибір і ухвалення рішення діяти; супроводжується шляхом використання не тільки когнітивних, а й афективних процесів зміни; переоцінка відбувається в процесі виконання ділових ігор, дискусій;

*4. Стадія дії* – апробація нових способів поведження, що опираються на “Я-концепцію”, яка змінюється в процесі контекстного програвання педагогічних ситуацій на заняттях. Основний результат – стійкість до стимулів, що провокують стереотипне поведження, і заохочення самого себе до прийняття конструктивних рішень.

У цій технології порядок зміни поведження студента розглядається не як лінійний рух, а як процес, що відбувається по спіралі. При кожній спробі змінити своє поведження за допомогою викладача (розвинути ту або іншу інтегральну характеристику) майбутній учитель проходить через вищезазначені стадії. Чим більше спроб відбувається, тим більше нового свідомого досвіду здобуває студент, тим вище рівень його професійної самосвідомості й відповідно до рівня самосвідомості – динаміка професійного розвитку, заснованого на саморозвитку.

У становленні педагогічної свідомості визначальну роль відіграють когнітивна й мотиваційна сфери свідомості, тому рівень сформованості педагогічної свідомості можна оцінювати відповідно до рівня розвитку цих сфер свідомості. Підставою для визначення рівнів розвитку педагогічної свідомості є сутність і характер провідної педагогічної діяльності. Ми виділяємо такі рівні сформованості наукової педагогічної свідомості: формальний (перехідний від повсякденного до наукового); методичний – на перший план виступає інтелектуальна сфера; технологічний – ґрунтується на понятійному мисленні з елементами наочно-образного; теоретичний – повністю ґрунтується на понятійному мисленні, на теоретичних педагогічних знаннях і на значному педагогічному досвіді; креативний – на основі глибоких теоретичних пізнань, понятійного мислення, практичного досвіду й творчого потенціалу створюються педагогічні технології, складаються нові теорії, які мають інноваційне значення. Природно, що у студента може бути сформована наукова свідомість тільки на формальному, методичному й технологічному рівнях. Однак її сформованість навіть на початковому рівні в процесі навчання є детермінантою переходу на вищий рівень свідомості в процесі адаптації до реального педагогічного процесу.

**Висновки.** Ми можемо зазначити, що сучасна педагогічна свідомість – це певний орієнтир професійної педагогічної діяльності, за допомогою якого набувається власний досвід. Подані в попередньому викладі складові розвитку педагогічної свідомості при достатній їх сформованості і функціонуванні дають змогу студентам підніматися на вищий щабель професійної компетентності. Впровадження технології розвитку свідомості в процес навчання уможливорює для майбутнього педагога вихід углиб професійних відносин, названих у філософії духовно-практичними, пов'язаними з перебудовою свідомості, із трансляванням у царину життєвих змістів. Ця технологія може стати основою психологічного практикуму, спрямованого на зміну педагогічної свідомості майбутнього вчителя.

#### **Список використаної літератури**

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
2. Беляева Л. А. Социокультурные основания педагогической деятельности : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Беляева Людмила Алексеевна. – Екатеринбург, 1994. – 327 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 204 с.
4. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
5. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : монография [Электронный ресурс] / С. А. Днепров // Образование: исследовано в мире. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/>.
6. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики : монографія / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

8. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект : монографія / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Плюс 73, 2011. – 472 с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 216 с.
10. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др. ; под. ред. М. В. Булановой-Топорковой. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
11. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / сост. и отв. ред. А. А. Радугин ; научн. ред. Е. А. Кротков. – Москва : Центр, 1997. – 256 с.
12. Сорокоумова Е. А. Педагогическая психология : краткий курс / Е. А. Сорокоумова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 176 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.08.2014.*

### **Лисина Л. А. Технология развития педагогического сознания будущего учителя**

*В статье проанализированы структура и условия развития педагогического сознания учителя; обоснованы методологические подходы и принципы становления педагогического сознания; раскрыты факторы влияния на формирование научного педагогического сознания студентов в процессе обучения; обоснована технология развития педагогического сознания будущих учителей и определены уровни её сформированности.*

**Ключевые слова:** педагогическое сознание, структура педагогического сознания, условия развития сознания, контекстный подход к обучению, технология развития сознания.

### **Lisina L. Technology Development of Pedagogical Consciousness of a Future Teacher**

*The article maintained that high level of pedagogical consciousness teachers are not just positively influences the effectiveness of the educational activities, but also is a fundamental condition for professional development of the teacher; analyzes the concept of "consciousness", "pedagogical consciousness, scientific pedagogical consciousness"; the content of the intellectual, volitional, moral, emotional, and motivational components of pedagogical consciousness and psycho-pedagogical conditions of development; factors influencing the formation of consciousness of students in the learning process: the development of cognitive activity; awareness of the unconscious, the formation of an adequate self-assessment; the author proves the necessity of combining contextual approach to the learning process of students with "snanam" and "sudacrem"; highlights the main features of the didactic process aimed at the development of pedagogical consciousness, it is proved that the training aimed at the development of the consciousness of future teachers based on the principles of active learning; the technology development of pedagogical consciousness of future teachers, which determines his/her professional self-development and allows universal approach to solving problems development of scientific pedagogical consciousness; technology includes: 1) four stages of behavior change (training, awareness, change, effect); 2) the processes occurring at each stage (motivational, cognitive, affective, behavioral); 3) the complex methods of influence (traditional and active); by an experimental study determined the levels of development of scientific pedagogical consciousness: a formal, methodological, technological, theoretical; creative.*

**Key words:** pedagogical consciousness, the pedagogical structure of consciousness, the conditions of development of consciousness, contextual approach to learning, technology for the development of consciousness.

## ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК БАЗОВА ОСНОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті розглянуто педагогічну спрямованість особистості в контексті розвитку професійної позиції майбутнього вчителя. Охарактеризовано категорії “професійна позиція”, “педагогічна позиція” як система ціннісно-сміслових ставлень особистості вчителя до різних сфер педагогічного процесу і його учасників. Уточнено зміст понять: “спрямованість особистості”, “професійна спрямованість”, “педагогічна спрямованість”. Особливу увагу приділено опису особливостей педагогічної спрямованості як єдності особистісних якостей вчителя, що визначають усвідомлене розуміння цілей і завдань педагогічної діяльності, залежних від характеру домінуючого мотиву в системі професійної мотивації майбутнього вчителя. Підкреслено важливу роль взаємозв'язку гуманістичного та інноваційного характеру педагогічної спрямованості та професійної позиції майбутнього вчителя, що формується на її основі.*

**Ключові слова:** професійна позиція майбутнього вчителя, спрямованість особистості, професійна спрямованість, педагогічна спрямованість.

Одним з головних завдань сучасної системи педагогічної освіти є підготовка фахівця, здатного компетентно, відповідально і творчо здійснювати професійну діяльність, постійно прагнути до саморозвитку та самоосвіти, виступати активним суб'єктом діяльності зі сформованою педагогічною спрямованістю як підґрунтям його професійної позиції.

Професійна позиція вчителя розглянута зарубіжними й вітчизняними вченими, як: інтегральна характеристика особистості (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, А. Асмолов, Б. Братусь та ін.); спосіб трансформації особистісних цінностей у навколишнє комунікативне середовище (В. Слободчиков, А. Григор'єва та ін.); складова компетентності (А. Коршунов, А. Лебедев, В. Монтатов і ін.); рушійна сила суб'єктної активності особистості вчителя (А. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.); система ставлень до професії, до учнів, до колег, до себе самого, як до учасника педагогічного процесу (М. Боритко, С. Вершловський, А. Маркова, А. Руденко, М. Сергєєв та ін.).

Будь-які позиції людини вчені визначають через категорію „особистість”, ґрунтуючись на таких її характеристиках, як активність, цілеспрямованість, мотиви, установки, погляди, інтереси і переконання (Б. Афаньєв, Л. Божович, С. Вершловський, Н. Гуца, Ю. Кулюткін, С. Рубінштейн, Г. Сухобська, Д. Узнадзе та ін.).

Аналіз філософсько-соціологічних і психолого-педагогічних досліджень показав, що “позиція” як характеристика особистості є міждисциплінарним явищем, що характеризує місце, яке людина займає в системі відносин і діяльності (Е. Берн, Є. Кузьмін, В. Ядов та ін.).



Проблема позиції особистості в цілому і в різних аспектах її формування зокрема дає змогу зробити висновок про трансформацію позиції від світоглядного до професійного контексту через диференціацію аксіологічного потенціалу особистості; соціального запиту суспільства; переходу освітніх процесів в умови ринкових відносин, через саморозвиток як фундаментальну основу будь-якої професійної діяльності (В. Бакштановський, Л. Бухліна, М. Єлютіна, В. Магун, А. Маркова, М. Прохорова та ін.). Феномен професійної позиції особистості в педагогічному контексті (“педагогічна позиція”, “позиція викладача”, “професійна позиція вчителя”) виділено у самостійну проблему в 90-ті рр. ХХ ст. (А. Гуторова, С. Нелюбов, Т. Пашкевич, Г. Семенова, Л. Сочень, О. Темченко та ін.).

“Позиція” і “професійна позиція” в межах філософських, соціальних і психологічних досліджень розглядається як:

- стійка система ставлень до певних сторін діяльності, що виражається у відповідній поведінці та вчинках;
- характеристика суб’єкта відносно інших суб’єктів: до суб’єктів культури, науки, мистецтва, до власної професійної діяльності;
- місце індивіда в статусно-рольовій, внутрішньогруповій структурі;
- характеристика способу життя;
- система відносин у контексті ролі;
- погляди, установки, диспозиції щодо умов життєдіяльності;
- активність, що реалізується в діяльнісному самовираженні, рівень виконання діяльності й адекватна самооцінка.

“Позицію” в контексті педагогічних досліджень визначено як систему ставлень педагога до різних сторін професійної діяльності, що органічно поєднує в собі ціннісно-сміслову, когнітивно-діяльнісну й рефлексивну складові (І. Колеснікова, І. Мавріна, М. Цілих та ін.).

Аналізуючи дефініцію „педагогічна позиція”, ми з’ясували, що на сучасному етапі наукових досліджень вона визначається як „мотиваційно-ціннісне ставлення до всіх сфер педагогічної діяльності (особистісна позиція педагога) ” [11, с. 80–84]; “розуміння педагогом своїх функцій” [5]; “орієнтація на особистісну модель взаємодії” [10]; “система ставлень особистості вчителя до професії, заснована на інформаційному полі” [6].

Позиція педагога ототожнюється з поняттям “позиція ненасильства” як провідною тенденцією гуманістичної освітньої парадигми [8, с. 3–8]. Крім того, існує уявлення про педагогічну позицію як про ряд професійних позицій педагога, кожна з яких спирається на певну основу:

- суб’єктний досвід учня [4];
- емоційно-моральне переживання [7, с. 267–269];
- навчальний діалог [2].

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що феномен професійної позиції вчителя розглядається як:

- ознака педагогічного професіоналізму (С. Баталіна, П. Блонський, С. Гусєва, Ф. Корольов, А. Макаренко, А. Маркова, П. Парибок, Г. Прозо-

ров, Л. Раскін, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, С. Фрідман, Т. Шацький, А. Шафранова та ін.);

– невід’ємна умова здійснення педагогічної діяльності; компонент педагогічної культури і професійно-педагогічної спрямованості (К. Ваганова, А. Гуторова, Т. Казакова, С. Плетньов, І. Ткаченко, Г. Шищенко та ін.);

– показник творчого підходу вчителя до педагогічної професії (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський та ін.).

Таким чином, професійна позиція вчителя в педагогічному контексті розглядається як система ставлень педагога до світу, до педагогічної дійсності і до педагогічної діяльності, зокрема, що базується на інтелектуальному, діяльнісному, вольовому й емоційно-оцінному потенціалах особистості [11].

Ми поділяємо наукові погляди А. Маркової, яка під професійними позиціями розуміє стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку [9], і згодні з тим, що професійна позиція вчителя може розглядатися як система сформованих установок і орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього досвіду, реальності й перспектив, а також домагань, які визначають характер дій і поведінки [3].

Однак, слід зазначити, що цінності, устремління, потреби особистості, які становлять основу позиції особистості в цілому, в єдності являють собою спрямованість особистості. Згідно з цим, спрямованість особистості виступає однією базових основ для формування професійної позиції особистості.

Ця тенденція на сучасному етапі розвитку науково-педагогічної думки недостатньо досліджена, що зумовлює актуальність детального теоретичного аналізу спрямованості особистості майбутнього вчителя як основи розвитку його професійної позиції.

Відповідно, *метою статті* є розгляд категорії „спрямованість особистості” в контексті проблеми розвитку професійної позиції майбутнього вчителя; розмежування понять “професійна спрямованість” і “педагогічна спрямованість”; характеристика особливостей педагогічної спрямованості як важливої особистісної характеристики майбутнього вчителя, яка здійснює безпосередній вплив на розвиток його педагогічної позиції.

Феномен спрямованості особистості, її структуру та типи, залежність цінностей і смислів спрямованості особистості від діяльності, яку виконує особистість, розглянуті в роботах таких учених, як Б. Басс, Ф. Глобін, І. Єгоричева, Н. Кузьміна, М. Кучер, М. Неймарк, В. Смекал, Д. Фельдштейн та ін.

Спрямованість розуміють як окрему характеристику особистості; єдність мотивів, поглядів, переконань, потреб і устремлень; відображення Я-концепції і прагнення особистості до самоактуалізації.

Резюмуючи, припустимо, що спрямованість особистості визначає структуру особистості в цілому і характеристику її особливостей; виражає суб’єктивні ставлення особистості до різних сфер навколишньої дійсності, сприяє стійкості особистості.

Характер загальної спрямованості особистості значною мірою визначає професійна спрямованість як особистісна освіта.

Здійснивши аналіз наукової літератури з проблеми професійної спрямованості особистості, ми з'ясували, що професійна спрямованість є результатом формування системи ціннісних мотивів, які спонукають особистість до засвоєння професійних знань, умінь, навичок і способів їх творчого використання на практиці. Професійна спрямованість містить у собі предметний зміст і світогляд особистості.

Професійна спрямованість розуміється, насамперед, як вирішальний чинник при виборі особистістю майбутньої професії; як стійка властивість особистості, заснована на домінуючих мотивах, які спонукають особистість до професійної діяльності; сукупність мотивів вибору професії, навчальних мотивів, системи ціннісно-оцінних ставлень особистості до професії і до себе, як до професіонала, інтересів, потреб, нахилів, прагнень, пов'язаних з професійною діяльністю людини.

Професійна спрямованість виражається в позитивному ставленні особистості до професії; у професійній придатності; професійних інтересах, цінностях; у готовності до професійної діяльності, яка, згідно з твердженням Л. Бахмат, заснована на системі ставлень, переконань, мотивів особистості, на її професійній самосвідомості [1, с. 59].

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що професійна спрямованість особистості є визначальним чинником при виборі майбутньої професії та позиції у цій професії та водночас – характеристикою якості виконання професійної діяльності фахівцями різного профілю.

Нас цікавить професійна спрямованість у контексті педагогічної діяльності, оскільки від педагогічної спрямованості у багатьох аспектах залежить успішність формування професійної позиції майбутнього вчителя.

Педагогічна спрямованість визначається позитивним ставленням до педагогічної професії.

Головним мотивом педагогічної спрямованості є інтерес до педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній професії.

Педагогічна спрямованість досліджувалася вченими А. Ахмедзяною, Н. Кузьміною, Т. Томіловою та ін.

Феномен педагогічної спрямованості вчені визначають як “систему особистісних якостей, які формують стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення особистості до педагогічної праці”; як “професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якого є спрямованість на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив)”; як форму активності особистості; як усвідомлення цілей і завдань професійної діяльності.

На наш погляд, під педагогічною спрямованістю слід розуміти стійку мотивацію і інтерес до педагогічної професії, прагнення працювати вчителем.

Важливе місце у педагогічній спрямованості вчені відводять внутрішній психологічній налаштованості особистості на педагогічну професію,

яка сприятиме усвідомленню особистістю позитивних педагогічних мотивів; формуванню особистості вчителя як активного суб'єкта діяльності, здатного нестандартно підходити до вирішення професійних завдань.

На підставі проведеного теоретичного аналізу наукової літератури можна зробити висновок про те, що педагогічна спрямованість ґрунтується, насамперед, на особистісній спрямованості, виражається в потребі особистості майбутнього вчителя в самореалізації в педагогічній професії; в мотивації до результативної діяльності та інтересі до професійного саморозвитку; в адекватній самооцінці цілей і результатів власних професійних дій, у прагненні наближення до образу ідеального вчителя. Всі зазначені характеристики педагогічної спрямованості адекватні особливостям професійної позиції педагога.

Крім того, педагогічна спрямованість припускає наявність психолого-педагогічних знань, усвідомлення способів самопізнання, самоактуалізації; проявляється в позитивному ставленні до майбутньої професії, в активності студента в навчально-професійній діяльності, в прагненні до пріоритетів „педагогіки співробітництва”.

Відповідно, педагогічна спрямованість як результат особистісної спрямованості в процесі розвитку здатна позитивно впливати на формування професійно-педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Педагогічна спрямованість як рушійна сила розвитку професійної позиції майбутнього вчителя, насамперед, повинна носити гуманістичний характер.

Вагомим підтвердженням актуальності гуманістичного характеру спрямованості та позиції педагога є погляди В. Сухомлинського, який одним з перших проголосив обов'язковість в освітньому процесі любові до дитини: не як особливого індивідуального ставлення окремих педагогів до дітей, а любові як обов'язкової педагогічної позиції вчителя і всього шкільного колективу. Цю позицію В. Сухомлинський розглядав як головне свідчення професіоналізму педагога.

Погляди В. Сухомлинського підтримують Ш. Амонашвілі та В. Серіков, визначаючи педагогічну позицію як індивідуально-особистісний підхід до дитини, заснований на гуманізмі, професійній освіченості, досвіді, творчості.

Утім, слід зазначити, що, стверджуючи в діяльності гуманістичний зміст педагогічної спрямованості та професійної позиції, майбутній учитель повинен враховувати динамічні зміни в сучасних освітніх тенденціях і розуміти суспільно-економічні та політичні зміни, бути уважним до змін в особистості вихованців, їх позицій, цінностей, потреб, мотивів; постійно переосмислювати свої професійно-педагогічні дії.

Майбутній учитель з позитивною педагогічною спрямованістю і зі сформованою на її основі професійною позицією повинен швидко опанувати новинки технічного прогресу, адекватні сучасній системі педагогічної освіти; реагувати на мінливі вимоги суспільства до особистості педа-

гога нової генерації; враховувати потреби батьків, які свідомо покладають основну відповідальність за всебічний розвиток дітей на вчителя.

Таким чином, педагогічна спрямованість і заснована на ній професійна позиція майбутнього вчителя повинні інтегрувати у своєму змісті гуманістичні та інноваційні освітні тенденції.

Педагогічна спрямованість, органічно поєднуючи гуманістичний і інноваційний характер, дасть змогу майбутньому вчителю розвивати власну професійну позицію і при цьому враховувати ідеї особистісно-орієнтованого підходу в навчанні й вихованні, інтереси й потреби учнів; сприяти розвитку особистості кожного вихованця; забезпечувати формування суб'єктних рис і якостей учнів; дотримуватися демократичних принципів у навчанні й вихованні дітей; застосовувати різні професійно-позиційні ролі в процесі навчально-професійної діяльності; об'єктивно оцінювати можливості й результати навчання; утверджувати культуру толерантності у спілкуванні з вихованцями.

**Висновки.** Отже, педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя ґрунтується на позитивній професійній мотивації, системі установок і ціннісно-сміслових ставлень до педагогічної професії; виступає вагомою підставою для формування професійно-педагогічної позиції як способу утвердження педагогічного професіоналізму.

Перспективи подальших досліджень в обраному напрямі ми пов'язуємо з вивченням практичних способів взаємозалежного розвитку педагогічної спрямованості та професійної позиції майбутнього вчителя.

#### Список використаної літератури

1. Бахмат Л. В. Готовність до професійної педагогічної діяльності як наукова проблема / Л. В. Бахмат // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах . – 2014. – Вип. 34. – С. 56–60.
2. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-содержательного гуманитарных предметов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / С. В. Белова. – Волгоград, 1995. – 24 с.
3. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы : монография / С. Г. Вершловский. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.
4. Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе / В. В. Горшкова. – Санкт-Петербург, 1992. – 134 с.
5. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессионального образования / М. Т. Громкова. – Москва : Академия, 2000. – 568 с.
6. Ефимова С. В. Формирование педагогической позиции у студентов физкультурных вузов : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / С. В. Ефимова. – Смоленск, 2004. – 24 с.
7. Ильин Е. Н. Искусство обучения / Е. Н. Ильин // Педагогический поиск. – Москва, 1987. – 322 с.
8. Маралов В. Г. Психология ненасильственного взаимодействия как предмет психологического исследования / В. Г. Маралов // Психология ненасильственного взаимодействия. – Череповец, 1999. – 246 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 190 с.
10. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 271 с.

11. Темченко О. В. Педагогические условия формирования профессиональной позиции учителя общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. "Теория и методика профессионального образования" / О. В. Темченко. – Харьков, 2010. – 24 с.

12. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – 112 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.09.2014.*

---

**Литовка Е. П. Педагогическая направленность личности как базовая основа развития профессиональной позиции будущего учителя**

*В статье рассматривается педагогическая направленность личности в контексте развития профессиональной позиции будущего учителя. Характеризуются категории "профессиональная позиция", "педагогическая позиция" как система ценностно-смысловых отношений личности учителя к разным сторонам педагогического процесса и его участникам. Уточняется смысл понятий: "направленность личности", "профессиональная направленность", "педагогическая направленность". Особое внимание уделяется описанию особенностей педагогической направленности как единства личностных качеств учителя, определяющих осознанное понимание целей и задач педагогической деятельности и зависящих от характера доминирующего мотива в системе профессиональной мотивации будущего учителя. Подчеркивается важная роль взаимосвязи гуманистического и инновационного характера педагогической направленности и формирующейся на ее основе профессиональной позиции будущего учителя.*

**Ключевые слова:** профессиональная позиция будущего учителя, направленность личности, профессиональная направленность, педагогическая направленность.

**Litovka O. Pedagogical Orientation of the Individual as the Basic Foundation of the Future Teacher Professional Position**

*The article considers the pedagogical orientation of the individual in the context of a professional position of the future teacher. Characterized by the category "professional position", "teaching position" as a system of values and personality of the teacher of semantic relations to different sides of the pedagogical process and its participants. Clarifies the meaning of the concepts of "personal orientation", "professional orientation", "pedagogical orientation". Particular attention is given to the description of features pedagogical orientation as the unity of personal qualities of teachers defining a conscious understanding of the goals and objectives of the pedagogical activity and depending on the nature of the dominant motive in the professional motivation of the future teacher. The important role of the relationship and the innovative nature of humanistic pedagogical orientation and formed on its basis of the professional position of the future teacher.*

*The phenomenon of teaching positions is analyzed in comparative characterization of foreign and domestic scientific understanding of this concept; teacher professional position is presented as an interdisciplinary phenomenon broad sense which is integrated into the professional direction of the teacher.*

*The features pedagogical orientation as a responsible attitude to the future teachers pedagogical work.*

*Relationship of the development of future teacher professional positions and professional orientation of the individual student's teacher training college is substantiated.*

*The relevance integration of humanistic and innovative nature of pedagogical direction and formed on the basis of future teacher professional positions in modern education is being argued.*

**Key words:** professional position of the future teacher, personality orientation, professional orientation, pedagogical orientation.

## ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Статтю присвячено проблемі індивідуалізації підготовки майбутніх педагогів. З'ясовано, що конструювання індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього педагога потребує дотримання певних педагогічних умов, а саме: опори студента як на власний досвід, так і на аналіз досвіду інших, що сприяє насиченню процесу навчання особистісними смислами, ефективному засвоєнню знань і досвіду, максимальному наближенню процесу навчання до майбутньої професійної діяльності; використання діалогових форм навчання: соціально-психологічних тренінгів, різновидів лекцій (лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція – аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), ігор (ділових, рольових, ситуаційно-рольових, інтерактивних), навчальних проектів.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні педагоги, індивідуалізація, умови здійснення.

Теорія і практика сучасної вищої освіти спираються на гуманістичні виміри в реалізації навчально-виховного процесу, спрямованого на забезпечення можливостей вільного вибору різних видів діяльності студента, його самовизначення й самореалізації. Це вимагає адекватної професійно-особистісної підготовки майбутнього фахівця.

Одним із напрямів розв'язання цього завдання є індивідуалізація процесу навчання, що сприяє цілеспрямованому цілісному розвитку особистості з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей.

Проблеми індивідуалізації процесу навчання, індивідуального підходу до людини в усі часи привертала значну увагу багатьох відомих педагогів (Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Дж. Дьюї, П. Каптерев, Я. Коменський, Я. Корчак, А. Маслоу, С. Миропольский, Г. Песталоцці, Є. Рабунський, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер та ін.).

В умовах сьогодення у зв'язку зі загальними процесами демократизації й гуманізації української системи освіти ідеї індивідуального підходу активно розвиваються і впроваджуються як у загальноосвітні заклади, так і у вищу педагогічну освіту (Г. Балл, А. Бойко, І. Бех, С. Гончаренко, О. Іонова, В. Кремень, В. Лозова, А. Лукашенко, Л. Нечволод, І. Прокопенко, О. Сухомлинська та ін.).

Щодо співвідношення понять “індивідуальний підхід” і “індивідуалізація навчання”, то в сучасній дидактиці індивідуальний підхід виступає як принцип навчання, а індивідуалізація – як засіб його реалізації [6].

У психолого-педагогічних джерелах існують різні підходи до тлумачення категорії “індивідуалізація”, зокрема: розвиток індивідуально-типологічних особливостей учнів під впливом організованого навчання (Ю. Бабанський [1]); організація навчально-виховного процесу, за якою

вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання (С. Гончаренко [3]); педагогічний процес, що сприяє формуванню безпосередньої мотивації навчальної й інших видів діяльності, організації саморуку до кінцевого результату; створює умови для самореалізації особистості, виявлення (діагностики) і розвитку її творчих можливостей (В. Сластьонін та І. Ісаєв) [8].

Незважаючи на значну кількість досліджень із питань індивідуалізації навчання, не набуло достатнього обґрунтування питання індивідуалізації підготовки майбутніх педагогів.

**Метою статті** є розкриття суті індивідуалізації підготовки майбутніх педагогів та умов її здійснення.

Проведений науковий пошук [1; 3; 4; 6–8] дав змогу розкрити *індивідуалізацію підготовки майбутніх педагогів* як організацію навчання, спрямованого на побудову індивідуальної траєкторії освіти, що сприяє цілісному розвитку і самореалізації особистості у процесі оволодіння нею системою морально-ціннісних орієнтирів, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, необхідних для ефективного розв'язання професійних і особистісних завдань.

У структурі процесу освіти індивідуалізації можуть підлягати різні змістові компоненти: навчальні плани і програми, цілі навчання й розвитку особистості, форми й методи роботи, вимоги й критерії оцінювання тощо.

Так, на рівні змісту освіти індивідуалізація процесу підготовки майбутнього педагога передбачає розробку індивідуальної програми навчання кожного студента, зокрема й за тривалістю навчання, оскільки багато людей спроможні за короткий термін досягати того, на що іншим необхідно багато років. Це дає змогу самопізнання, самоосвіти, виявлення власних здібностей, самовдосконалення.

Індивідуалізація технологічного процесу підготовки майбутнього педагога повинна навчити людину вчитися, тобто навчити самостійно здобувати знання, інформацію та застосовувати їх у своїй діяльності, а також сформуванню мотивацію до навчання протягом усього життя. Освіта протягом усього життя – це вимога часу, оскільки стрімкий розвиток цивілізації потребує від особистості високої інтелектуальної та соціальної мобільності, активності й відповідальності.

Загалом індивідуалізація підготовки майбутнього педагога спрямована на те, щоб:

- сприяти пробудженню позитивної навчальної мотивації студента;
- забезпечувати цілісний розвиток особистості, формування майбутнього педагога не лише як професіонала, а й як індивідуальності – носія загальнолюдської культури;
- допомагати студентові долати власні внутрішньоособистісні конфлікти й бар'єри, що перешкоджають освіті людини;
- забезпечувати освіту й самоосвіту, розвиток і саморозвиток студента, виходячи з його особистісних властивостей і особливостей;



- надавати кожному студентові з урахуванням його інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, здібностей, нахилів можливість набувати й використовувати власний досвід у професійній діяльності й особистому житті;
- запобігати виникненню й сприяти подоланню негативних явищ педагогічної діяльності (професійної деформації, ефекту “вигорання” – емоційного виснаження, спустошеності, вичерпаності емоційних ресурсів, стресів тощо).

Зрозуміло, що конструювання індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього педагога потребує дотримання певних педагогічних умов. До таких найважливіших умов слід віднести: опору студента як на власний досвід, так і на аналіз досвіду інших; використання діалогових форм навчання.

Розглянемо ці умови детальніше.

*Опора на досвід студента.* Тлумачення поняття досвіду має різні змістовні аспекти. Загалом досвід виступає як сукупність знань, умінь, навичок, які набуто людиною як у процесі навчання, так і всього життя. Одночасно досвід є важливим джерелом знань, тобто оснований на практиці почуттєво-емпіричним пізнанням дійсності (у більш вузькому сенсі досвід – це прийом навчання або наукове спостереження).

Ці уявлення про досвід мають надто важливе значення для процесу підготовки майбутнього педагога. Так, актуалізація у процесі навчання наявного особистісного досвіду студента, а також набуття нового досвіду у взаємодії з іншими людьми, є одним з ефективних шляхів конструювання індивідуальної освітньої траєкторії. У цьому разі власний досвід студента стає компонентом його освіти, а оволодіння змістом освіти відбувається у процесі його активної діяльності.

Як відомо, навчання на чужому досвіді – це досить поширений спосіб навчання. А чому ж можуть навчатися люди, якщо джерелом, матеріалом пізнання є їхній власний досвід? Що нового може привнести в нього навчання?

Досвід людини завжди несе в собі зерна нового, а завдання викладача – допомогти їм прорости через структурування, тобто побудову досвіду в певній логіці – логіці розв’язання конкретних життєвих питань і завдань, перетворення життєвих ситуацій. Так, джерелом новизни стає перетворення досвіду, що вже був. Ключем, що запускає механізм переробки досвіду, є дії, питання викладача. Без них досвід учасників навчання продовжував би залишатися не переробленим. Найважливішим результатом такого навчання є озброєння людини інструментом для успішної професійної діяльності. Результати ж будуть успішними, стійкими лише тоді, коли учасник знає, як їх створювати. Викладач спроможний указати напрям і спосіб дії, при цьому йому не обов’язково знати конкретні рецепти (“правильні відповіді”), але необхідно розуміти, як їх шукати [5].

Отже, навчальна діяльність з опорою на власний досвід студента дає змогу відтворювати знання, уміння, навички, різні форми поведінки й емоційного стану особистості, переводити їх з потенційного стану в актуальну дію, що сприяє:

- насиченню процесу навчання особистісними знаннями, переживаннями, досвідом студента;
- переосмисленню, логічному структуруванню набутого досвіду й на цій основі набуттю нового досвіду;
- максимальному наближенню процесу навчання до майбутньої професійної діяльності;
- ефективному засвоєнню знань і досвіду, що зумовлено положенням експериментальної психології про те, що людина засвоює 10% того, що чує, 50% того, що бачить, 70% того, що проговорює, 90% того, що робить сама [9];
- усвідомленню, відкриттю для себе не лише ідей, закономірностей, що вже відомі науці, а, що особливо важливо, власних особистісних ресурсів, можливостей, особливостей.

Ефективним засобом здійснення навчальної діяльності з опорою на власний досвід студента зокрема та індивідуалізації навчання загалом є *використання діалогових форм навчання*.

Це зумовлено тим, що діалогові форми навчання, робота у групах, даючи змогу активізувати навчальну діяльність студента, залучити у процес обговорення всіх учасників із заміною традиційної активності викладача активністю тих, хто вчиться; висвітлювати й аналізувати проблеми з різних боків, відмовившись від стереотипних уявлень, сприяє: наданню велими значного поштовху до змін у собі, акумулювання й асимілювання нового досвіду; обміну знаннями, думками, досвідом; максимальному використанню й розвитку особистісного комунікативного досвіду; набуттю майбутнім педагогом досвіду емоційного-ціннісного ставлення до педагогічно доцільної взаємодії, неконфліктного спілкування, емпатійного, толерантного ставлення до людини; розвитку досвіду спостереження, аналізу, рефлексії й корекції своїх дій і поведінки.

У педагогіці для розвитку значущих професійно-особистісних якостей, формування й удосконалення умінь і навичок спілкування майбутніх педагогів використовується широке коло активних форм і методів групової роботи.

Зокрема це соціально-психологічний тренінг та його різновиди (особистісно-орієнтований тренінг, поведінково-орієнтований тренінг, ситуаційно-орієнтований тренінг), у ході яких відбувається розвиток активної соціальної позиції й компетентності учасників, оволодіння певними знаннями, уміннями міжособистісної взаємодії, гнучкості реагування на ситуацію, рефлексії й корекції поведінки особистості.

У ході проведення соціально-психологічних тренінгів застосовуються різні методи роботи, зокрема різновиди лекцій – лекція-бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція – аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, що збагачують класичну лекцію і активізують діяльність слухачів [2]. Широко застосовуються також ігри, які сприяють сукупному розвитку здібностей і вмінь людини (аналітичних, рефлексивних, умінь застосування на практиці набутих знань тощо). У педагогічних тре-

нігах найбільшого поширення набули такі ігри: ділові, рольові, ситуаційно-рольові, інтерактивні тощо.

Не менш важливу роль у груповій роботі мають навчальні проекти, які сприяють усвідомленню і розгляду педагогічних явищ не як остаточно визначених, а як дослідних проблем, що потребують розв'язання з урахуванням багатьох факторів. У виконанні проектів студенти, об'єднавшись у групи, можуть проводити певні оригінальні дослідження. У середині загального проекту студент може виконувати свою роль, мати власну галузь дослідження, а отже, особливі завдання, які відповідають його інтересам і очікуванням. Ці завдання можуть бути спрямовані на вміння переконувати, заохочувати, керувати людьми або на пошук необхідної для досягнення мети інформації. Така інформація може добуватися у процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми або шляхом ознайомлення з літературними джерелами. Проектна робота, даючи міцний зовнішній імпульс, сприяє, як свідчить практика, формуванню особливого роду способів мислення, видів діяльності, умінь і навичок людини, її стосунків з оточенням [10].

Реалізація вище зазначених умов вимагає зміни ролі викладача в підготовці майбутніх педагогів: він має виступати не з позиції лектора, що несе фіксовані судження, а з позиції організатора навчання і фасилітатора (від англ. *facilitate* – сприяти, допомагати, полегшувати, просувати), тобто помічника – того, хто сприяє пробудженню внутрішніх потенцій людини, її інтересів, волі до навчання, підтримує індивідуальний вектор розвитку особистості, допомагає у її власному пошуку, самопізнанні й саморозвитку.

**Висновки.** Отже, розкрито індивідуалізацію підготовки майбутніх педагогів як організацію навчання, спрямованого на побудову індивідуальної траєкторії освіти, що сприяє цілісному розвитку й самореалізації особистості у процесі оволодіння нею системою морально-ціннісних орієнтирів, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, необхідних для ефективного розв'язання професійних і особистісних завдань.

З'ясовано, що конструювання індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього педагога потребує дотримання певних педагогічних умов, а саме:

- опори студента як на власний досвід, так і на аналіз досвіду інших. Це дає змогу переводити знання, вміння, навички особистості з потенційного стану в актуальну дію; сприяє ефективному засвоєнню знань і досвіду через насичення процесу навчання особистісними смислами, максимальному наближенню процесу навчання до майбутньої професійної діяльності;
- використання діалогових форм навчання: соціально-психологічних тренінгів, активних видів лекцій (лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція – аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація); ділових, рольових, ситуаційно-рольових, інтерактивних ігор; навчальних проектів тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2005. – 304 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : монография / Е. Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 18–312.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ХДПУ, 1997. – 338 с.
7. Лукашенко А. О. Технологія формування конфліктологічної компетентності вчителя : наук.-метод. матер. / А. О. Лукашенко. – Харків : ХНПУ, 2005. – 55 с.
8. Педагогика : учеб. пособ. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
9. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения : учеб. пособ. / [авт.-сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова]. – Москва : Институт психотерапии, 2005. – 128 с.
10. Равен Дж. Педагогические тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – 2-е изд. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 142 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2014.*

---

### **Лукьянова Ю. С. Вопросы индивидуализации подготовки будущих педагогов**

*Статья посвящена освещению проблеме индивидуализации подготовки будущих педагогов. Выяснено, что конструирование индивидуальной образовательной траектории будущего педагога требует реализации определенных педагогических условий, а именно: опоры студента как на собственный опыт, так и на анализ опыта других, что способствует насыщению процесса обучения личностными смыслами, эффективному усвоению знаний и опыта, максимальному приближению процесса обучения к будущей профессиональной деятельности; использования диалоговых форм обучения: социально-психологических тренингов, разнообразия лекций (лекция-беседа, лекция-дискуссия, проблемная лекция, лекция – анализ конкретной ситуации, лекция-консультация), игр (деловых, ролевых, ситуационно-ролевых, интерактивных), учебных проектов.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие педагоги, индивидуализация, условия осуществления.

### **Lukyanova Y. The Issues of Individualization in Future Teachers' Training**

*The article is devoted to covering the essence of individualization of future teachers' training and the conditions of its implementation. Disclosed The individualization of future teachers' training is disclosed as training aimed at building individual trajectory of education that contributes to holistic development and self-realization in the process of its mastering the system of moral values, knowledge, skills, techniques and experience which are necessary for effective achievement of professional and personal tasks solutions.*

*It was found what designing of an future teacher's individual educational trajectory requires the implementation of number of certain pedagogical conditions, namely: a) the student's basing on their own experience and on the analysis of other people experience, which contributes to the saturation of the learning process by personal meanings, knowledge and experience effective assimilation, the maximum approximation of studies to their future professional activity; b) the using of forms of teaching dialogues: socio-psychological trainings, the variety of lectures (lecture-discussion, problem lecture, lecture-analysis, case study, lecture-consultation), and games (business games, role playing, situational role-playing, interactive games), and learning projects.*

*The implementation of the revealed conditions involves changing the role of a teacher, who must perform not from the perspective of a lecturer but from the position of the training coordinator and facilitator.*

**Key words:** professional training, future teachers, individualization, conditions of implementation.

## СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ РЕЗУЛЬТАТУ НАВЧАННЯ ТА ВІДПОВІДНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ЯПОНІЇ

*У статті висвітлено останні зміни, яких зазнала початкова й середня освіта в Японії; проаналізовано вплив “переглянутого курсу навчання 2008 р.” на навчальні дисципліни на прикладі початкової школи. Розглянуто зв’язок між сучасними вимогами до результату навчання та нововведеннями, які уряд Японії впроваджує останнім часом.*

**Ключові слова:** початкова й середня освіта в Японії, реформи освіти, філософія “*ikiru chikara*”, IT-реформа.

Стрімкі глобалізація й модернізація висувають нові вимоги до людини та суспільства. У глобалізованому світі люди змагаються за робочі місця вже не лише в масштабі окремої країни, а й за її межами. Змагання між країнами зараз відбувається на рівні якості їх людських ресурсів.

Ефект автоматизації й глобальніше, прогресу технологічних змін у тому, щоб зменшити потребу в працівниках, здатних виконувати лише рутинну роботу, і збільшити потребу в тих, хто здатний виконувати роботу, засновану на знаннях. Це означає, що все більша кількість людей потребує професійної освіти. Така робота вимагає навичок високого рівня, а також творчості та інновації. У цьому контексті державі треба створити освітню систему, яка була б конкурентоспроможною за якістю на світовому рівні.

Зараз критерієм освітнього успіху є покращення не лише на рівні національного стандарту, а й порівняно з кращими освітніми системами у світі. У цьому контексті вивчення й аналіз позитивного досвіду країн з ефективною системою освіти та використання його у вітчизняній практиці є одним зі шляхів вирішення багатьох актуальних проблем в освітній галузі України. Аналіз політики високопродуктивних і гнучких до реформ освітніх систем допоможе направити уряд в осмисленні того, як найкраще підготувати школярів до непередбачуваних потреб ринку праці в майбутньому.

Японія є країною, яка вже впродовж багатьох років знаходиться на верхніх щаблях міжнародних рейтингів у галузі освіти та визнається міжнародною спільнотою як успішний реформатор. Японська нація завжди вирізнялась надзвичайною здатністю запозичувати всі найкращі досягнення цивілізації в інших націй. Це стосується багатьох сфер життя, у тому числі освіти. Завдяки відкритості до педагогічних надбань інших країн та впровадження реформ з урахуванням національної специфіки система освіти Японії досягла вражаючого рівня продуктивності. Уряд постійно розробляє реформи щодо поліпшення якості освіти. Дослідженням реформування японської системи освіти займалися О. Железняк, І. Зязюн, Г. Котій, І. Ладанов, С. Маркарьянц, О. Михайличенко, О. Озерська, В. Оржехівський, Т. Павлова, В. Пронніков, М. Родіонов та ін. Проблеми сучасного стану системи освіти в Японії та її реформування висвітлювались у

працях таких японських дослідників, як С. Судзукі, Ф. Хіденорі тощо. Не достатньо вирішеною частиною загальної проблеми є аналіз останніх нововведень та змін у навчальних планах з позиції розвитку навичок, які стануть потрібними в майбутньому та, відповідно, приведуть до подолання традиційно слабких сторін початкової та середньої освіти Японії.

*Метою статті* є розкриття змін, яких зазнала початкова й середня освіта в Японії в результаті останніх реформ, а також їх вплив на навчальний план; обґрунтування необхідності подальшого вивчення досвіду Японії у сфері адаптації вчителів-початківців та підвищення їх кваліфікації.

З прогресом технології змінюються вимоги до людських навичок. Перед системами освіти кожної країни постає питання, наскільки якісною є підготовка учнів до майбутньої праці. Останнім часом компетенції “комплексної комунікації” та “експертного мислення”, які є навичками високого рівня, стають все більш значущими. Експертне мислення – метод розв’язання проблем, для яких немає рішень, заснованих на правилах. Комплексна комунікація передбачає взаємодію з людьми з метою отримання інформації, пояснення її або переконання інших у правильності своїх дій. У вирішенні завдань, які потребують комплексної комунікації та експертного мислення, людину неможливо замінити комп’ютером. Професійна освіта повинна сприяти розвитку навичок високого рівня, а також творчості та інновації. Загальноприйнятим є той факт, що передувати розвитку таких професійних навичок повинні стійкі базові навички з письменності, читання та вміння рахувати, опанування якими відбувається переважно в початковій та середній школі. Комп’ютеризація робить базові навички особливо важливими.

Досягнення японських учнів під час міжнародних тестувань з математики та читання завжди були серед найкращих і лише інколи середніми. Незважаючи на це, уряд Японії уважно стежить за всіма змінами та своєчасно здійснює ефективне реформування галузі освіти. Останнім часом політика освіти Японії зазнала суттєвих змін.

Однією з проблем системи освіти в Японії, яку відзначали дослідники, була надзвичайна *напруженість шкільного життя* учнів. Зміни, які були спрямовані на всебічне виховання учнів у менш напруженому шкільному житті, розпочалися вже у 1980 р., коли був введений переглянтий у 1977 р. курс навчання, у якому ретельно були обрані основні дисципліни та зменшена кількість навчальних годин [5, с. 183].

Навички з критичного мислення та креативність є необхідними для непередбачуваного ринку праці в майбутньому житті учнів. О. Бондарь зазначає: “Не слід забувати, як пригнічувалась індивідуальність кожного учня ще з дитячого садка й до останнього класу середньої школи. Викладачі з США, Франції, Іспанії, Австрії, які вели заняття в Японії, неодноразово підкреслювали, що японські студенти не здатні мислити та приймати рішення самостійно, хоча дійсно старанно вивчають все, що завдав викладач” [1, с. 282]. З цього приводу слід зазначити, що у 1996 р. МЕХТ стало застосовувати нову філософію освіти, метою якої було підвищення здатності студентів діяти самостійно й мислити творчо. Декілька звітів, опубліко-

ваних Центральною Радою з Освіти у цьому та наступному році під назвою “Модель японської освіти в перспективі 21-го сторіччя”, пропонували “*ikiru shikara*” (у перекладі “здатність рости та пристосовуватися”) як головною мету освіти в ХХІ ст. “*Ikiru shikara*” наголошує на базовій компетенції, незалежному мисленні й навичках вирішення проблемних завдань. Одним із ключових елементів цієї реформи було створення умов, які дали б змогу студентам всебічно розвивати особистість і сприяти розвитку пізнавальної діяльності та когнітивної компетенції, які необхідні в економіці та суспільстві Японії. Виховання в учнів “*ikiru shikara*” відбувалося завдяки вивченню ретельно відібраних основних дисциплін зі зменшеною кількістю годин та завдяки введенню занять із “комплексного навчання”, щоб стимулювати здатність учнів навчатися за їх особистою ініціативою та творчо мислити. Обсяг шкільного навчального плану було зменшено на 30%. Такі зміни стали заходами уряду, спрямованими на подолання одноманітного навчального плану, його недостатньої гнучкості й надмірного керування згори. Збільшення предметів за вибором відбулося з метою поширення кола інтересів учнів у перспективі подальшого працевлаштування.

Новий освітній підхід “*ikiru shikara*” жваво обговорювався. Він був введений за стислий час, і, як наслідок, багато вчителів, зіткнувшись із новою свободою дій, почувалися невпевненими у своїй ролі вихователів. ЗМІ використовували кожен можливість, щоб висловити сумніви щодо успіху нововведень. Реформу критикували, вбачаючи надмірне наголошення на індивідуальності й виборі та нестачу поваги до порядку, дисципліни, навчання національної історії та традицій. Як результат, у 2011 р. МЕХТ почало повертатися до більш традиційного та нормативного навчального плану. Досвід із комплексним навчанням демонструє, що успіх залежить не тільки від самих нововведень, а й від того, наскільки вчителі здатні їх використовувати.

Одним зі шляхів культивування “*ikiru shikara*” було впровадження *п'ятиденного шкільного тижня*. Він був поетапно введений з метою подальшого перегляду стилю життя дітей. Впровадження п'ятиденної шкільної системи почалося з одного разу на місяць з вересня 1992 р. і двічі на місяць з квітня 1995 р. З 2002 навчального року перехід на п'ятиденну шкільну систему був здійснений повністю.

Звіт, підготовлений Центральною радою з освіти в січні 2008 року, рекомендує впровадження п'ятиденної шкільної системи, зазначаючи, що “п'ятиденна шкільна система – це соціальна система, яка була поетапно впроваджена протягом довгого періоду. Разом із введенням п'ятиденного робочого тижня для всіх громадян вона ґрунтується на принципі, що все суспільство повинне брати участь у розвитку дитини, розділяючи ролі між трьома дійовими особами (школою, сім'єю й суспільством). Крім того, п'ятиденна шкільна система була прийнята в більшості країн. Таким чином, підтримка цієї системи є доречною” [6, с. 63]. Відповідно, п'ятиденна шкільна система збереглася в останньому переглянутому курсі навчання.

За словами А. Вайтхілла, “зменшення кількості годин у п'ятиденній школі насправді підвищує відвідуваність у школах дзюку (“школа після

школи”). Цей тип навчальних закладів стрімко поширюється в Японії. Міністерство освіти нещодавно оприлюднило дані: кожен п’ятий учень початкової школи й кожен другий учень середньої школи відвідує дзюку після звичайних шкільних уроків. У японських школярів мало часу для відпочинку й навіть для сну, тому що в них багато уроків у школі, вони зайняті спортивними й іншими додатковими заняттями, відвідують дзюку. У системі освіти Японії існують протилежні течії думок і сильний тиск за перетворення. Дехто захищає вже досягнутий неперевершений рівень освіти. Інші критикують жорстокість системи й неймовірні навантаження, яких зазнають учні” [2, с. 69]. Однак, на нашу думку, запровадження п’ятиденного шкільного тижня стало значним кроком до надання дітям додаткової можливості досягти самореалізації, проводячи більше часу так, як вони самостійно оберуть, знаходячи застосування своїй індивідуальності.

О. Бондар, аналізуючи загальний рівень викладання в школах Японії, наводить один приклад: “Англійську мову починають вивчати з 7-го класу, тобто в перших шести класах початкової школи (за винятком небагатьох національних і приватних) її не викладають. Незважаючи на це, на шість років вивчення англійської мови в неповній середній і середній школах на неї відводиться в середньому 12 годин на тиждень! Це досить інтенсивне вивчення. Проте небагато з випускників здатні більш-менш пристойно розмовляти англійською. Програма вивчення англійської мови спрямована в основному на опанування читання й писемності. Але читають і пишуть англійською мовою школярі також посередньо” [1, с. 280].

Відвідавши заняття з англійської мови у старшій середній школі в Японії у 2012 р., не можемо з цим не погодитися. Матеріал, який використовувався на заняттях, відповідає рівню 6–7 класів загальноосвітньої школи в Україні. Стандартна кількість учнів у класі – 40, що, звичайно, не сприяє розвитку усного мовлення на заняттях з іноземної мови. Проте ситуація поступово змінюється. Суттєвих зусиль було докладено для зменшення кількості учнів у класах. У 2000 р. середня кількість учнів у початкових класах у Японії становила 29, а у 2011 р. – 27,9 учнів. Кількість учнів у молодшій середній школі становила 32,7, раніше – 34,7 особи [7, с. 5]. Зменшення кількості учнів у класах надало можливість ретельного, індивідуально спрямованого викладання.

О. Железняк зазначає, що “одним із постулатів останньої освітньої реформи в Японії є розширення культурного обміну із зарубіжними країнами, з цією метою необхідно підвищувати ефективність викладання іноземних мов, особливо англійської. Зараз в Японії ведуться жваві дискусії стосовно того, щоб зробити англійську мову другою державною мовою. Зовсім нещодавно її викладання було введено в початкових школах. Для проведення занять з іноземної мови все частіше запрошуються носії мови. Звичайний урок з іноземної мови ведуть одразу два викладачі: викладач-японець і носій мови... Причому останнім часом акцент у вивченні англійської мови все більше зрушується з навчання умінню читати й писати іноземною мовою на розвиток розмовних навичок” [3].



У наведеній нижче таблиці на прикладі початкової школи можна відмітити зміни, які МЕХТ поступово впроваджувало з 2009 навч. р. [6, с. 21–22]. До переліку обов'язкових дисциплін, починаючи з п'ятого класу, було включено англійську мову. Раніше час, відведений дисциплінам за вибором, також, як правило, призначався на вивчення іноземної мови (зазвичай англійської). У молодшій середній школі кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови, також зросла з 315 (у 2008 р.) до 420 (у 2012 р.) годин на рік [6, с. 24–25].

Таблиця

**Порівняльна таблиця дисциплін, які вивчаються  
у початковій школі, і кількість годин на їх вивчення протягом року  
до і після впровадження нового курсу навчання**

Класи дисципліни	1	2	3	4	5	6	Всього
Японська мова	306 (272)	315 (280)	245 (235)	245 (235)	175 (180)	175	1461 (1377)
Суспільствознавство	-	-	70	90 (85)	100 (90)	105 (100)	365 (345)
Арифметика	136 (114)	175 (155)	175 (150)	175 (150)	175 (150)	175 (150)	1011 (869)
Наука	-	-	90 (70)	105 (85)	105 (90)	105 (100)	405 (350)
Природознавство	102	105	-	-	-	-	207
Музика	68	70	60	60	50	50	358
Мистецтво і ручна праця	68	70	60	60	50	50	385
Домоводство	-	-	-	-	60	55	115
Фізичне виховання	105 (90)	105 (90)	105 (90)	105 (90)	90	90	597 (540)
Моральне виховання	34	35	35	35	35	35	209
Суспільна діяльність	34	35	35	35	35	35	209
Комплексне навчання	-	-	70 (105)	70 (105)	70 (110)	70 (110)	280 (430)
Іноземна мова	-	-	-	-	35 (-)	35 (-)	70 (-)
Всього	850 (782)	910 (840)	945 (910)	980 (945)	980 (945)	980 (945)	5645 (5367)

*Примітка:* У дужках зазначена кількість годин на вивчення дисциплін станом на 2008 навч. р., вгорі – станом на 2011 рік. Сірим кольором позначені відмінності у кількості годин. Білим – ті, що залишилися без змін, без дублювання у дужках.

Взагалі без зміни кількості годин залишилось викладання таких дисциплін: природознавство, музика, мистецтво і ручна праця, домоводство, моральне виховання, суспільна діяльність.

Аналізуючи зміни, які відбулись у навчальному плані, слід зауважити, що окрім дисципліни “іноземна мова”, яка була повністю введена як обов'язкова в початковій школі, значних змін за додатковою кількістю навчальних годин зазнали арифметика та японська мова (кількість годин збільшилась відповідно на 142 та 84 години на рік). Компенсування додатково-

вих годин відбулося частково за рахунок “комплексного навчання”, яке зменшилось як у початковій (на 150 годин на рік), так і в молодшій середній школі (на 145 годин).

Розвиток технології змінює вимоги до людських навичок, які будуть потрібні не тільки для майбутньої конкурентоспроможності на ринку праці, а й у повсякденному житті. Досягнення Японії у сфері передових науково-технічних технологій завжди були високими. Сучасний “вік інформації” отримав відгук у *новій стратегії IT-реформи*, розробленої в 2006 р. з метою просування інформатизації в таких галузях, як освіта, наукові технології, спорт і культура. Відповідно до цієї стратегії було вжито заходів, спрямованих на підвищення якості у сфері початкової, середньої й вищої освіти. До навчального курсу початкової й середньої освіти було додано заняття з “виховання інформаційної етики” і “використання інформаційних пристроїв”.

У 2012 р. Організація економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) опублікувала звіт, у якому проаналізувала переваги системи освіти Японії. Стосовно необхідності своєчасного покращення якості викладання та компетентності викладачів у ньому було зазначено таке: “Так само як і в інших країнах, вимоги, які постають перед вчителями, в Японії постійно ростуть... Вони повинні встигати за нововведеннями в навчальному плані, педагогіці та цифрових ресурсах. Отже, щоб відповідати цим вимогам, потрібно переосмислювати багато аспектів та підходів до розвитку кваліфікації вчителів, включаючи те, як оптимізувати відбір майбутніх викладачів, як повинен проходити конкурс на посаду вчителя під час прийому на роботу, організацію навчання для вчителів-початківців, те, як відбувається нагляд за ними під час введення у професію, а також подальше навчання та підтримка, яку вони отримують...” [5, с. 196]. На думку ОЕСР, існує багато прикладів країн (серед них і Японія), які досягли певних успіхів у тому, щоб зробити професію вчителя привабливою з багатьох точок зору. Але навіть цим країнам потрібно старанно працювати над тим, щоб залишатися успішними у сфері навчання кваліфікованих педагогічних кадрів.

**Висновки.** Останні зміни, які відбувалися в галузі освіти Японії, свідчать про те, що уряд запроваджує реформи залежно від вимог, які висуває сучасність та які постануть перед учнями в майбутньому житті. Однак не всі нововведення позитивно сприймаються суспільством Японії, деякі з них натрапляють на опір та критику з боку освітян та ЗМІ. Саме тому інколи подальші зміни, які проводить МEXT, відображають повернення до традиційного підходу та заздалегідь прописаного навчального плану, що не сприяє підтримці інноваційної педагогіки. Досвід показує, що успіх залежить не тільки від нововведень до навчального плану, а й від того, наскільки вчителі здатні їх використовувати. Отже, невід’ємною складовою успішності будь-яких освітніх реформ є якісна система підготовки педагогічних кадрів, комплекс заходів з адаптації вчителів-початківців та підвищення їх кваліфікації.

Перспективність подальшого дослідження полягає у висвітленні останніх змін у політиці уряду Японії стосовно системи підготовки педагогічних кадрів та аналізі існуючої програми з адаптації вчителів-початківців.

**Список використаної літератури**

1. Бондарь А. И. Все о Японии / А. И. Бондарь. – Харьков : Фолио, 2008. – 543 с.
2. Вайтхилл А. Японская система менеджмента / А. Вайтхилл. – Москва : Интернет-трейдинг, 2006. – 248 с.
3. Железняк О. О трех реформах образования в Японии [Электронный ресурс] // Вести образования. – Режим доступа: <http://eurekanext.livejournal.com/1945.html>.
4. Михайличенко О. В. Система освіти у сучасній Японії / О. В. Михайличенко, Н. С. Репетюк. – Київ : КДЛУ, 1997. – 44 с.
5. Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education [Electronic Resource] // OECD Publishing. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>.
6. The Development of Education in Japan [Electronic Resource] // National Report of Japan by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. – Mode of access: [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/japan\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/japan_NR08.pdf).
7. Education at a Glance 2013. Japan [Electronic Resource]. – Mode of access: [www.oecd.org/edu/eag.htm](http://www.oecd.org/edu/eag.htm).

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

---

**Лученко О. А. Современные требования к качеству результата обучения и соответствующие изменения в системе образования Японии**

*В статье освещаются последние изменения, которым подверглось начальное и среднее образование в Японии; проанализировано влияние пересмотренного курса обучения от 2008 г. на учебные дисциплины на примере начальной школы. Прослежена связь между современными требованиями к результату обучения и нововведениями, которые в последнее время внедряет правительство Японии.*

**Ключевые слова:** начальное и среднее образование в Японии, реформы образования, философия “*ikiru chikara*”, IT-реформа.

**Luchenko O. Contemporary Demands on the Quality of Learning Outcomes and Corresponding Changes in Japan's Education System**

*The article highlights the recent changes that took place in elementary and secondary education in Japan. The influence of the Course of Study that was revised in 2008 on subjects in elementary school was analyzed. The connection between today's demands for educational success and innovations that the government of Japan has recently introduced was investigated.*

*Rapid globalization and modernization are posing new challenges to individuals and society. The yardstick for educational success is no longer simply improvement against national standards, but against the best-performing education systems worldwide. International comparisons show Japan's school system to be among the world's top-performing systems.*

*Recent changes in the Japanese education system demonstrate the fact that the government initiates reforms intended to develop the skills needed for the unpredictable labour market of the future. Over recent years Japan has showed improvements in areas in which educators have traditionally seen weaknesses in Japanese education. For example, in 1996, MEXT began to apply a new philosophy (the so-called “*ikiru chikara*”) to education that was intended to enhance student's ability to act autonomously and think creatively. However, not all innovations were welcomed by the general public, educators and the media in Japan. As a result, the further changes, conducted by MEXT, reflected a partial return to a more traditional and prescriptive curriculum, that does not support innovative pedagogy.*

*Experience shows that success will depend not just on curricular innovations, but on how well teachers are trained to use them.*

**Key words:** elementary and secondary education in Japan, education reforms, “*ikiru chikara*” philosophy, IT Reform.

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАВЛЕННЯ СУБ'ЄКТІВ ДЮСШ ДО ЦІЛЬОВИХ ОРІЄНТИРІВ І ФАКТОРІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті виявлено ставлення тренерів-викладачів, адміністрації, батьків вихованців ДЮСШ до цільових орієнтирів і факторів виховного процесу. Проаналізовано мотиви заняття спортом учнів ДЮСШ. Визначено суперечності між ставленням тренерів-викладачів та адміністрації ДЮСШ, а також учнів та їх батьків до цільових орієнтирів виховного процесу.*

**Ключові слова:** виховний процес, діти, підлітки, спорт, школа, цільовий орієнтир, фактор.

Система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) на сьогодні виступає дійовою ланкою позашкільної освіти України. Першочерговими завданнями цієї системи, що ставляться перед нею суспільством, виступає створення необхідних і достатніх умов для самореалізації вихованців засобами обраного виду спорту та їхнього фізичного розвитку; формування у них навичок здорового способу життя, а також забезпечення змістовного дозвілля.

Результати численних досліджень з педагогіки та психології спорту (О. Козирєва [1], Л. Лубишева [2], А. Сидоров [4], К. Смирнов [5], В. Столяров [6], А. Шаболтас [8] та ін.) вказують на те, що окрім розвитку фізичних якостей, заняття спортом впливають на формування цінностей, особистісних якостей, а також поведінки юних спортсменів.

Разом із тим, у наукових дослідженнях зауважено, що на практиці навчально-тренувальний процес у ДЮСШ спрямовується на досягнення високого спортивного результату будь-якою ціною, часто на шкоду моральному й культурному розвитку спортсменів. Наслідком цієї тенденції є порушення правил чесної боротьби у спортивній діяльності та за її межами, вживання допінгу, нехтування спортсменами загальноприйнятими суспільними нормами.

Закономірно, що окремі приклади девіантної поведінки спортсменів формують суспільний стереотип, відповідно до якого, спортсмени – це люди, які мають обмежений інтелект, низький рівень загальної, духовної й моральної культури. Це уявлення підкріплюється тим, що колишні вихованці ДЮСШ нерідко залучаються до антигромадської діяльності, що іноді приводить їх до вчинення злочинів (як, наприклад, М. Лінге, Д. Сотніков, В. Собакар та ін.).

Зазначене вище спрямувало наші зусилля на наукове обґрунтування сучасної моделі організації виховного процесу ДЮСШ, реалізація якої дала б змогу найбільш повно реалізувати виховний потенціал спортивної діяльності.

Одним з визначальних факторів ефективності виховання юного спортсмена є відсутність розбіжностей у позиціях тренерів-викладачів, ад-

міністрації ДЮСШ, а також вихованців та їхніх батьків у ставленні до цільових орієнтирів і дійових чинників виховного процесу. Знання цих суперечностей дасть змогу розробити методичні рекомендації, що сприятимуть оптимізації виховного процесу як на рівні роботи адміністрації ДЮСШ, так і на рівні виховної роботи тренерів-викладачів.

**Мета статті** – визначити суперечності у ставленні цільових орієнтирів і чинників виховання між тренерами-викладачами, представниками адміністрації ДЮСШ, а також вихованцями та їхніми батьками.

**Завдання дослідження:** зіставити результати анкетування тренерів-викладачів, представників адміністрації ДЮСШ, батьків юних спортсменів, а також результати, отримані серед вихованців ДЮСШ за методикою А. Шаболтас. Застосовано такі *методи дослідження:* *емпіричні* – анкетування тренерів-викладачів, представників адміністрації ДЮСШ, батьків вихованців ДЮСШ; *встановлення мотивації юних спортсменів за методикою А. Шаболтас;* *теоретичні* – аналіз результатів анкетування та методики визначення мотивації спортсменів, а також зіставлення цих результатів; *статистичні* – упорядкування за рангом, визначення коефіцієнта конкордації Кендалла (розрахунки проводилися із застосуванням програми Statistica 6) [9].

Дослідження виконано у межах науково-дослідної роботи “Наукове обґрунтування ефективних форм і методів організації діяльності системи дитячо-юнацьких спортивних шкіл” (номер державної реєстрації 0112U005360), а також комплексного наукового проекту “Теоретико-методологічні засади формування особистісної фізичної культури у дітей та молоді” (номер державної реєстрації 0113U001205).

Дослідження мотивації вихованців ДЮСШ проводилося у квітні-травні 2013 р. у групах спеціалізованої базової підготовки чотирьох ДЮСШ м. Запоріжжя. Загальна кількість респондентів – 55 вихованців ДЮСШ [3]. Дослідження проведено з використанням методики А. Шаболтас [8].

Для виявлення ставлення тренерів-викладачів ДЮСШ (n=23), представників адміністрації (n=21), а також батьків вихованців ДЮСШ (n=22) до цільових орієнтирів і чинників виховного процесу проведено анкетування в ряді ДЮСШ м. Запоріжжя. Інструментом дослідження стали анкети, сконструйовані відповідно до традицій соціологічних досліджень [7]. Анкетування проводилося студентами факультету управління фізичною культурою й спортом Запорізького національного технічного університету у ході науково-дослідної роботи в межах виробничої практики під керівництвом автора статті в 2013–2014 рр.

Одним з ключових результатів проведеного дослідження стала побудова впорядкованих за рангом рядків, що відображають ставлення тренерів-викладачів, представників адміністрації ДЮСШ, а також батьків вихованців до цільових орієнтирів виховного процесу.

Встановлено, що розуміння тренерами-викладачами цільових орієнтирів своєї виховної роботи відображається у рядку, вищими позиціями якого виступають такі пункти: “створення умов для розвитку фізичних

якостей” (середній ранг – 1,82); “формування певних рис характеру, корисних для досягнення поставлених юним спортсменом цілей” (середній ранг – 3,23); “формування рис характеру й цінностей юного спортсмена, які сприятимуть досягненню ним найвищого результату в обраному виді спорту” (середній ранг – 3,32); “придбання навичок здорового способу життя” (середній ранг – 3,86). При цьому, коефіцієнт конкордації Кендалла (0,66) засвідчив достатньо високий рівень узгодженості думок респондентів.

Зауважимо, що розуміння тренерами-викладачами цільових орієнтирів виховного процесу збігається з думками представників адміністрації ДЮСШ. Так, у рейтингу цільових орієнтирів виховного процесу, визначеному на основі результатів анкетування представників адміністрації ДЮСШ, верхні рядки зайняли такі позиції: “створення умов для розвитку фізичних якостей” (середній ранг – 1,85); “формування певних рис характеру, корисних для досягнення поставлених юним спортсменом цілей” (середній ранг – 3,08); “формування цінностей юного спортсмена, які сприятимуть досягненню найвищого результату в обраному виді спорту” (середній ранг – 3,62); “придбання навичок здорового способу життя” (середній ранг – 3,92). При цьому коефіцієнт конкордації Кендалла (0,67) вказав на високий рівень узгодженості думок представників адміністрації ДЮСШ.

Результати анкетування вказують на те, що тренери-викладачі й представники адміністрації ДЮСШ у своїй виховній роботі орієнтуються, насамперед, на формування й розвиток тих новоутворень психіки, які безпосередньо впливають на досягнення вихованцями високого спортивного результату. У той же час, найважливіші цілі виховання, що не мають безпосереднього відношення до досягнення спортивного результату, але мають значення для соціалізації юного спортсмена, не розглядаються тренерами-викладачами як основні цільові орієнтири виховної роботи.

Отримані дані підкріплюють нашу думку про те, що для тренерів-викладачів ДЮСШ спорт виступає, передусім, засобом власної самореалізації. Цей запит може бути виражений максимом “я не можу упустити свій шанс виростити великого спортсмена” [5]. Певну роль у формуванні такого підходу відіграє й те, що традиційними критеріями оцінювання тренерської діяльності з боку адміністрації ДЮСШ є спортивні досягнення учнів, що, з одного боку, змушує тренерів форсувати підготовку, а з іншого – нехтувати виховною роботою, яка безпосередньо не впливає на зростання спортивних результатів.

Розуміння батьками цільових орієнтирів виховного процесу в ДЮСШ відображається в упорядкованому за рангом рядку, вищими позиціями якого виступають: “придбання навичок здорового способу життя” (середній ранг – 2,0); “створення умов для соціалізації юного спортсмена після завершення спортивної кар’єри” (середній ранг – 2,18); “сприяння відновленню вихованців після навчальних та інших навантажень” (середній ранг – 2,27); “створення умов для забезпечення змістовного дозвілля”

(середній ранг – 3,95). Відзначимо, що коефіцієнт конкордації Кендалла (0,86) засвідчив високий рівень узгодженості думок респондентів.

Аналізуючи отримані дані, бачимо, що батьки убачають цільові орієнтири виховного процесу в ДЮСШ, перш за все, у підвищенні рівню здоров'я своїх дітей, а також у вирішенні питань, пов'язаних з виконанням ними соціальних функцій, безпосередньо не пов'язаних зі спортивною діяльністю. При цьому цільові орієнтири виховного процесу, які асоціюються з досягненням їхніми дітьми високого спортивного результату, не визнаються батьками пріоритетними.

Відзначимо, що отримані дані не підтвердили наше припущення про поширення серед батьків вихованців ДЮСШ запиту на “самореалізацію через посередника”, який передбачає як позитивний (нормальна гордість батьків, викликана успіхами дитини), так і негативний (експлуатація й жорстокість) аспекти.

Іншими словами, очікування батьків юного спортсмена відносно виховного процесу ДЮСШ можуть бути зведені до двох основних пунктів: по-перше, – це соціалізація дитини в дозвільній діяльності, сутність якої полягає у засвоєнні нею суспільно значущих норм і цінностей у процесі занять спортом; по-друге, – це збереження й зміцнення здоров'я, розвиток психофізичних потенцій дітей у процесі усвідомленої рухової діяльності. На практиці актуальність цих запитів виявляється в діяльності батьків з “привчання” своїх дітей до занять спортом, фінансовій підтримці цих занять у ДЮСШ, оплаті послуг приватних тренерів тощо.

Водночас дослідження, проведене нами за методикою А. Шаболтас серед вихованців ДЮСШ м. Запоріжжя, показало, що у групах спеціалізованої базової підготовки юнаки та дівчата, незалежно від виду спорту, у своїй спортивній діяльності керуються, переважно, мотивом емоційного задоволення – прагненням до отримання радості від руху й фізичних зусиль. Відзначимо, що орієнтація на досягнення успіхів у спорті у більшості вихованців ДЮСШ на етапі спеціалізованої базової підготовки не займає провідного місця [3].

Важливим результатом анкетування тренерів-викладачів ДЮСШ стала побудова рядка, упорядкованого за рангом, що відображає ставлення респондентів до факторів виховного процесу. Основними факторами, що забезпечують виховний процес, тренери-викладачі назвали: “індивідуальне спілкування спортсменів з тренером у процесі тренувальної та змагальної діяльності” (середній ранг – 1,68); “самостійне подолання спортсменом труднощів у тренувальному процесі” (середній ранг – 2,23); “самостійне подолання спортсменом труднощів під час змагань” (середній ранг – 2,59); “спілкування членів спортивного колективу між собою” (середній ранг – 3,64). Інші фактори зайняли в рейтингу нижчі місця зі значно меншим середнім рангом. Відзначимо, що коефіцієнт конкордації Кендалла (0,89) вказує на високий рівень узгодженості думок респондентів. Аналогічні результати дало анкетування представників адміністрації ДЮСШ.

Отриманий ряд указує на те, що тренери-викладачі та представники адміністрації ДЮСШ сприймають виховний процес, з одного боку, як результат спілкування (тренера й спортсмена, спортсмена й спортсмена), а з іншого – як результат самовиховання спортсмена у процесі подолання труднощів спортивної діяльності.

Основними факторами, що забезпечують засвоєння учнем ДЮСШ соціальних норм у процесі спортивної діяльності, батьки назвали: “індивідуальне спілкування спортсменів з тренером у процесі тренувальної та змагальної діяльності” (середній ранг – 1,77); “спілкування членів спортивного колективу між собою” (середній ранг – 2,23); “самостійне подолання спортсменом труднощів під час змагань” (середній ранг – 2,55); “самостійне подолання спортсменом труднощів у тренувальному процесі” (середній ранг – 3,45). При цьому коефіцієнт конкордації Кендалла (0,92) вказав на високий рівень узгодженості думок респондентів.

Інтерпретуючи отримані дані можна сказати, що розбіжностей у думках батьків, тренерів-викладачів та представників адміністрації ДЮСШ щодо факторів, які впливають на ефективність виховного процесу, практично немає.

Особливо варто відзначити, що такий фактор виховного процесу, як “проведення виховних заходів” у рейтингу, складеному на підставі анкетування тренерів-викладачів, представників адміністрації, а також батьків вихованців ДЮСШ, зайняв останню позицію.

Відзначимо також, що всі суб'єкти ДЮСШ відмічають провідну роль тренерів-викладачів у виховному процесі.

Остання теза підтверджується відповідями батьків, тренерів та представників адміністрації ДЮСШ на запитання анкети “Чи повинен тренер-викладач виконувати функції вихователя?”. Так, отримані дані свідчать про те, що переважна більшість батьків (95,45%) покладають на спортивних педагогів відповідальність за виконання виховної місії. При цьому, більшість тренерів-викладачів (81,82%) і представників адміністрації (78%) відчують відповідальність за результати виховного процесу в ДЮСШ. У той же час, отримані результати вказують на те, що частина тренерів-викладачів (18,18%) не вважає за потрібне приділяти особливу увагу виховній роботі (на нашу думку, що з цією частиною респондентів необхідно проводити роботу, спрямовану на підвищення рівня відповідальності за організацію і результати цієї роботи).

**Висновки.** Таким чином, проведені дослідження довели, що між цільовими орієнтирами тренерів, адміністрації ДЮСШ, а також учнів ДЮСШ та їх батьків існують кардинальні відмінності, а саме: тренери-викладачі у своїй виховній роботі орієнтуються, насамперед, на формування і розвиток в учнів тих психічних новоутворень, які безпосередньо пов'язані з досягненням спортивного результату, тоді як батьки очікують від тренерів-викладачів підвищення рівня здоров'я своїх дітей, а також сприяння у вирішенні питань, пов'язаних з соціально значущою діяльністю



дітей. При цьому самі учні ДЮСШ (груп спеціалізованої підготовки) очікують від своєї спортивної діяльності, насамперед, емоційного задоволення та отримання радості від руху й фізичних зусиль.

Водночас, розбіжностей у думках батьків, тренерів-викладачів та представників ДЮСШ щодо факторів, які впливають на виховний процес, практично немає. Усі суб'єкти виховного процесу відзначають провідну роль тренерів і товаришів по команді, а також високе значення самовиховання юного спортсмена в процесі подолання фізичних і психічних труднощів спортивної діяльності. При цьому такому фактору, як "проведення виховних заходів" у рейтингу відводиться остання позиція.

Очевидно, що очікування суб'єктів навчально-тренувальної діяльності в ДЮСШ до цільових орієнтирів занять спортом загалом і виховання у процесі спортивної діяльності зокрема перебувають у стані динамічної рівноваги. Проте, на практиці ця рівновага часто порушується, що приводить до латентних або явних конфліктів, причини яких можуть критися, наприклад, у таких розбіжностях очікувань:

- одного боку, юний спортсмен чекає отримання задоволення від тренувальної або змагальної діяльності (як варіант – відновлення сил після навчання), а з іншого – тренер намагається сформувати у нього специфічні особистісні якості, необхідні для подолання напружень, які вихованець долати не бажає;

- з одного боку, батьки убачають сенс спортивної діяльності дитини, перш за все, у формуванні її фізичної культури, а з іншого – тренер, націлюючи учня на максимальну реалізацію природних задатків, відводить формуванню його фізичної культури та збереженню здоров'я останню роль;

- з одного боку, вихованець прагне якомога повніше реалізувати свій руховий потенціал, отримуючи при цьому задоволення, а з іншого – батьки та спортивні педагоги нав'язують йому існуючі соціальні норми поведінки й заборони, при цьому, можливо, обмежуючи його дії;

- батьки очікують від тренерів уваги до формування у дитини цінностей, необхідних для соціалізації, а тренери намагаються сформувати прямо протилежні (індивідуалістичні) цінності, які не сприяють засвоєнню вихованцем соціальних ролей і функцій.

На нашу думку, модель організації виховного процесу ДЮСШ повинна враховувати ці суперечності, що, у кінцевому підсумку, дасть змогу найбільш повно реалізувати виховний потенціал спортивної діяльності у ДЮСШ.

*Перспективним напрямом дослідження* визначаємо розробку методики встановлення рівня розвитку виховної системи ДЮСШ.

#### **Список використаної літератури**

1. Козырева О. В. Спортивное воспитание детей дошкольного возраста в системе их гуманистического воспитания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Козырева Ольга Владимировна. – Москва, 2002. – 403 с.

2. 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.

3. Мазин В. Н. Рейтинг мотивов спортивной деятельности воспитанников ДЮСШ / В. Н. Мазин // *Științaculturiifizice: Pregătireprofesională, antrenamentsportiv, educațiefizică, recuperare, recreație*. – Ch.: USEFS, 2013. – Nr. 14/2. – P. 54–62.

4. Сидоров А. А. Педагогика спорта : учебник для студентов вузов / А. А. Сидоров, Б. В. Иванюженков, А. А. Карелин, В. В. Нелюбин. – Москва : Дрофа, 2000. – 320 с.

5. Смирнов К. Патопсихология детского спорта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psysports.ru/component/content/article/2-2010-06-07-13-05-53>.

6. 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 : Наука, 2012. – 269 с.

7. Толстова Ю. Н. Измерение в социологии : учеб. пособ. / Ю. И. Толстова. – Москва : КДУ, 2007. – 288 с.

8. Шаболтас А. В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте : дис.... канд. психол. наук : 19.00.03 / Шаболтас Алла Вадимовна. – Санкт-Петербург, 1998. – 184 с.

9. Электронный учебник по статистике [Электронный ресурс]. – Москва : StatSoftInc., 2012. – Режим доступа: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm>.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

---

### **Мазин В. Н. Сравнительный анализ отношения субъектов ДЮСШ к целевым ориентирам и факторам воспитательного процесса**

*В статье выявлено отношение тренеров-преподавателей, администрации, а также родителей воспитанников ДЮСШ к целевым ориентирам и факторам воспитательного процесса. Проанализированы мотивы занятия спортом учеников ДЮСШ. Выявлены противоречия между отношениями тренеров-преподавателей и администрации ДЮСШ, а также учеников и их родителей к целевым ориентирам воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** *воспитательный процесс, дети, подростки, спорт, школа, целевой ориентир, фактор.*

### **Mazin V. Comparing Analysis of Attitudes of Subjects of Children's and Youth Sports School Towards Target Reference Points and Factors of Education**

*The author reveals the attitudes of coaches, school authorities, parents of Children's and Youth Sports School pupils to target reference points and factors of education. Main grounds of doing sports by pupils of Children's and Youth Sports School are characterized. The article represents contradictions between attitudes of teachers, school authorities as well as pupils and parents' differences in comprehension of target reference points of education. The researcher finds out that there are fundamental differences between target reference points of coaches, Children's and Youth Sports School authorities and also pupils and their parents. It is necessary to stress, that coaches, first of all, focus on forming and development those psychological models and patterns, which refers to sport achievements. At the same time parents are eager to get improvement of the health status of their children due to sport activities, suggested by coach; moreover assistance in solving socially attributed behavior of children. It should be admitted, that pupils of Children's and Youth Sports School mostly expect to get emotional satisfaction while doing sports. There are no differences between opinions of parents, coaches, and young sportsmen of Children's and Youth Sports School about factors of educational process and their influence on it. All parties of educational process agree with important role of coaches and teammates and also self-discipline of the young sportsman in challenging situation of overcoming physical and mental difficulties of sport activities. The author comes to the conclusion that such a factor as holding educational events considered to be only optional and less important.*

**Key words:** *educational process, children, teenagers, sport, school, target referece point, factor.*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*З метою визначення оптимальних педагогічних умов, у межах яких стає можливим формування вчителя, здатного до особистісно-професійного зростання та самоудосконалення, проаналізовано поняття “умова”, розглянуто та теоретично обґрунтовано вибір педагогічних умов саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, окреслено шляхи їх реалізації.*

**Ключові слова:** умова, педагогічні умови, саморозвиток, майбутній вчитель, професійна підготовка.

Сучасні суспільно-політичні події вимагають від освітнього процесу відповідних змін та завдань щодо формування вільної, творчої, свідомої людини. Відтак, одним із пріоритетних напрямів освіти є підготовка кваліфікованого вчителя, який є не лише носієм сукупності знань і способів їх передачі, а й відрізняється здатністю до творчої діяльності, педагогічних інновацій, орієнтованих на розвиток та виховання школяра, на власне самоствердження та здійснення саморозвитку у професійній діяльності. Процес підготовки вчителя сьогодні є створенням умов для формування особистості, яка зможе за покликом своєї душі включитися в соціальну співтворчість, власним прикладом сутнісно впливати на громадське відродження, усвідомлено його прогнозувати і здійснювати через виховання та навчання молодого покоління.

У сучасній науково-педагогічній літературі подано ряд праць з теорії і досвіду вирішення проблеми професійної підготовки педагогів. Значну увагу вчених (О. Бережнова, О. Бондаревська, І. Шаршов) приділено питанням саморозвитку особистості майбутнього фахівця, зокрема майбутнього вчителя, а саме: формування потреби майбутніх педагогів у творчому саморозвитку (І. Федотова), проектування “Я-концепції творчого саморозвитку” студентів (на матеріалі навчання педагогічних дисциплін) (І. Голованова), педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя (М. Костенко), педагогічні технології творчого саморозвитку студентів у процесі педагогічної практики (Г. Медяник), формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього педагога-музиканта (П. Харченко), професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів (Г. Бистрюкова, О. Слободян), математики (С. Соколовська) та ін. Але, слід зазначити, що в науковій літературі проблема педагогічних умов саморозвитку майбутнього вчителя висвітлена недостатньо. Вивчення цієї проблеми у сучасній педагогічній науці показало її неоднозначність.

**Метою статті** є аналіз поняття “умова”; визначення педагогічних умов саморозвитку студентів, а також шляхів їх реалізації у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Продуктивність і успішність процесу саморозвитку майбутнього вчителя безпосередньо залежить від реалізації та дотримання певних умов. Аналіз енциклопедичних джерел свідчить про те, що поняття “умова” трактується як: сукупність об’єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни заданого об’єкту [10, с. 234]; рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія поняття “умова” відображає універсальні стосунки між суб’єктами спілкування. Умова не тільки забезпечує існування певного явища, а й стає його структурною оболонкою, у межах якої це явище має змогу розгортатися як процес [9, с. 698]. У психології “умову” розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [8].

У педагогічному дискурсі категорія “умова” тлумачиться як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний та моральний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості [6, с. 36]. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. За О. Федоровою, сутність педагогічних умов полягає в синтезі об’єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв’язанню поставлених педагогічних завдань [4, с. 193]. Педагогічні умови є ключовим елементом, на базі якого розгортається діяльність студента, результатом якої і є саморозвиток майбутнього вчителя.

Вибір педагогічних умов саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, залежить від багатьох чинників, а саме: від рівня загальнокультурного розвитку, глибини самопізнання, сформованості “комунікативного ядра особистості” як системи відображення стосунків і поведінки; від явного досвіду цілеспрямованих самозмін тощо.

У межах нашого дослідження першою умовою є *формування спрямованості студентів на саморозвиток*, яка визначається як особистісне психологічне утворення, тобто: інтерес до власного внутрішнього та навколишнього світу; прагнення досліджувати, корегувати та нарощувати потенціал своїх здібностей, якостей, ціннісних орієнтацій, життєвих смислів; бажання до зростання, самопізнання, самоудосконалення, успішного вирішення особистісно-професійних завдань, усвідомлення позиції вчителя як носія знання і транслятора духовних цінностей, мрії, ідеї, особистісні смисли.

Обґрунтування цієї умови передбачає з’ясування поняття “мотивація”. Будь-яка діяльність починається з мотиву, а саме – з причини, задля реалізації якої відбувається власне діяльність. У структурі процесу саморозвитку саме мотивація є його рушійною силою. Аналіз довідникової літератури свідчить, що поняття “мотивація” трактується як процес спонукування себе

та інших до діяльності для досягнення особистісних цілей [7, с. 360]; процес свідомого вибору людиною того або іншого типу поведінки, зумовленої комплексним впливом зовнішніх (стимули) і внутрішніх (мотиви) чинників; сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення заданих цілей.

Спрямованість студентів на саморозвиток починається із мотивації, що у процесі саморозвитку трансформується в уміння усвідомлено обирати вектори особистісного та професійного зростання і продуктивно направляти зусилля, емоції, енергію в конкретне русло для досягнення конкретної мети. Мотивація – це емоція плюс спрямованість дії. Цей аспект є надзвичайно важливим для нашого дослідження, адже саме емоційне забарвлення (здивування, захоплення, радість, інтерес), звернення до чуттєвої сфери пізнання світу є тими шляхами, на яких починається як саморозвиток, так і пізнавальна діяльність майбутнього вчителя.

На нашу думку, важливу роль у формуванні спрямованості студентів на саморозвиток відіграє також пробудження інтересу. Під інтересами розуміємо мотиви, у яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості, інтерес виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук. Кількісними характеристиками інтересів є їх стійкість, широта і глибина. Стійкість інтересів виражається у тривалості збереження інтересу. Стійкими є інтереси, які найповніше відповідають основним потребам особистості і тому стають істотними ознаками її психологічного складу. Широта інтересів визначається кількістю об'єктів, сфер дійсності, які мають для особистості стійку значущість. Глибина інтересів показує рівень розуміння особистістю змісту об'єкта. Інтерес формує ставлення особистості студента до зростання та самозмін [3].

Аналіз психолого-педагогічних джерел (І. Бех, С. Занаюк, О. Столяренко, Н. Токар) [1; 4; 7] дає змогу зробити висновок про те, що саме формування спрямованості студентів на саморозвиток через стимулювання мотивації та пробудження інтересу дає можливість майбутньому вчителю звертатися до глибинних внутрішніх процесів, а саме: *самопізнання* як переживання здивування багатством власного внутрішнього світу, усвідомлення глибинних взаємозв'язків між вчинками та переживаннями, вивчання мови тіла (психосоматичні процеси); *самозмінна* як здатність змінювати власні поведінкові моделі, формування емоційної культури, самоаналіз і усвідомлення помилок як безцінного досвіду, проектування майбутнього через зміну сьогодення; *самореалізація* як сприйняття навколишнього світу, що надає можливість творчо формувати власну реальність, впливати на події, глибше розуміти себе й оточуючих.

Таким чином, формування спрямованості студентів до саморозвитку забезпечує перехід від усвідомлення, аналізу, відчуття до безпосередньої діяльності, направленої на здобуття нового. Реалізація цієї умови вимагає надання педагогічної підтримки й допомоги в подоланні особистісних

бар'єрів на шляху самовдосконалення, встановлення фасилітуючих взаємин викладача зі студентами, забезпечення сприятливого емоційно-психологічного клімату, стимулювання мотивації до саморозвитку через власний приклад, здивування, захоплення навчально-виховним процесом.

Аналіз поглядів В. Слободчикова, Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова, М. Прохорової, О. Томашевської дав змогу зробити висновок про те, що фасилітуюча позиція вчителя характеризується тим, що він перебуває поряд, на рівні, разом з учнями. Тільки в цьому випадку створюються оптимальні умови для розвитку й саморозвитку кожної особистості. Таким чином, рушійною силою у мотивації розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутнього вчителя має бути зміна стилю міжособистісного, зокрема й педагогічного спілкування. Важливо створювати емоційне тло, на якому розгортається процес спілкування, де партнери (викладач-студент, студент-студент, вчитель-учень) займають рівноправні позиції одне щодо одного.

Реалізація другої педагогічної умови – *набуття студентами досвіду здійснення саморозвитку* вимагає осмислення таких положень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що поняття “досвіду” розглядається в працях З. Фрейда, А. Адлера, К. Роджерса, В. Франкла, Ф. Перлза, Я. Морено, К. Левіна. Постає значущість набуття студентами досвіду саморозвитку, оскільки цей процес і є, власне, саморозвитком. Під час проживання певних подій, оволодіння якостями, уміннями, навичками, новими лініями поведінки, майбутній учитель саморозвивається. Перехід на новий рівень якості життя, власне самоудосконалення стають результатом набуття досвіду. Вчитель, що має досвід саморозвитку, володіє не тільки теоретичним знанням, а й практичними уміннями, які він може транслювати учням з власного прикладу. Такий спосіб передачі знань робить навчально-виховний процес не тільки творчим, а й динамічним живим, таким, що розвивається, змінюється, відкриває простір для нового й містить у собі потенціал для кожного учасника.

За Л. С. Виготським присвоєння особистістю соціального досвіду відбуваються через взаємодію з носієм цього досвіду. Таким чином, саме від вчителя залежить якість досвіду, який він розділяє із дитиною. Відтак, набуття студентами досвіду саморозвитку під час професійного становлення дає змогу створити тло (інтелектуальне, емоційне, практичне, діяльнісне), на якому розгортається навчально-виховний процес. Що глибшим і багатшим є набутий досвід майбутнього вчителя, то цікавішим і різнобічнішим стане його професійна діяльність [5, с. 234].

Ми погоджуємося із С. Д. Перісом і Д. Р. Кросом, які наголошують, що досвід є базовим компонентом учіння, на основі якого здійснюється оцінка ситуації, добір способів дії, зважування їхньої порівняльної ефективності та разом з реалізацією досягнення мети та оцінкою результату призводять до зміни вихідного досвіду й врахування в подальшій діяльності. Найважливішим поняттям адаптивної концепції соціалізації Дж. Дьюї є ка-

тегорія досвіду, який для нього і мета, і засіб, який охоплює все, що відчувала людина: думки, знання, почуття, звички, потреби, інтереси, кохання, ненависть тощо. На його думку, досвід – це єдино реальний світ істинних цінностей, тому соціальне становлення особистості – це постійна реконструкція досвіду. “Природа досвіду об’єднує активний і пасивний елементи. Активно досвід формується, пасивно він випробовується. Цінність досвіду залежить від співвідношення цих елементів. Коли ми використовуємо зворотню дію на нас нашого досвіду, – ми вчимося” [2, с. 22]. На думку автора досвід – це не лінійний розвиток подій, а завжди серія несподіваних ситуацій. Важливим аспектом цієї концепції є ціннісні орієнтації досвіду. Цінним для особистості є те, що залишиться у структуру її досвіду, стане орієнтиром у подальшому житті, надасть можливість успішно вирішувати проблемні ситуації. Інформація та емоційний досвід, який отримує людина під час взаємодії з оточенням, сприяють розвитку особистості, підвищують імовірність її взаємодії зі світом [2, с. 367].

Таким чином, набуття студентами досвіду саморозвитку відбувається через всебічне вивчення його змісту, з’ясування його сутності й вироблення практичних умінь використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистісний досвід учителя (О.Г. Ярошенко).

Результати наукового пошуку дають можливість зробити висновок про те, що набуття студентами досвіду здійснення саморозвитку вимагає застосування особистісно спрямованих форм і методів (діалогових, тренінгових, тестових, ігрових, проектних), орієнтованих на актуалізацію існуючого й оволодіння студентом новим досвідом саморозвитку, використання потенціалу аудиторної та позааудиторної (науково-дослідної, громадської) діяльності, педагогічних практик як форм апробації і нарощування суб’єктного досвіду особистісно-професійного самовдосконалення.

Формування досвіду саморозвитку майбутніх вчителів під час професійної підготовки є фундаментом для подальшої продуктивної діяльності на професійній ниві. Розглядаючи цей процес, ми ставимо у центр особистість вчителя, здатного до творчого пошуку власних педагогічних методик, до нестандартного підходу до кожної дитини, заснованому на толерантності й любові. Досвід саморозвитку набуває ключового значення у процесі професійного становлення майбутнього педагога й забезпечує його подальшу готовність і вміння: продовжувати вчитися під час професійної діяльності (в тому числі і від учнів); ставати на позицію своїх вихованців і таким чином глибше їх розуміти; сприймати дитину як рівноправну особистість у співтворчому процесі навчання і виховання; розвиватися як професіонал (набувати нових методик і технологій навчання, критично їх оцінювати, вільно обирати найкраще для себе і своїх учнів); зростати морально й духовно, постійно самоудосконалюватися; бути взірцем для вихованців в усіх життєвих сферах.

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу дійти висновку, що оптимальними педагогічними умовами саморозвитку майбу-

тнього вчителя в межах цього дослідження слід вважати: *формування спрямованості студентів на саморозвиток*, що забезпечує пробудження та формування стійкого інтересу студентів до власної особистості та професійної діяльності, поглиблення усвідомлення студентами власних духовно-ціннісних настанов, орієнтирів на самозміни; *набуття студентами досвіду саморозвитку*, що забезпечує формування й аналіз існуючого та оволодіння новим досвідом саморозвитку, вивчення теорії з питань сучасних шляхів саморозвитку молоді; аналіз особливостей індивідуального способу життя; розробка та аналіз індивідуальних завдань саморозвитку на основі отриманих результатів; складання власної програми саморозвитку та реалізація поставлених завдань.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов саморозвитку майбутніх вчителів надала студентам широкі можливості випробовувати себе в різних видах діяльності, вимагаючи від них самопостереження, самоорганізації, самовираження, самоаналізу: глибокого усвідомлення і корекції власної поведінки, осмисленого підходу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії (безоціночного ставлення до іншого, терпимості), відповідальності за власну діяльність. Таким чином, забезпечувалося формування майбутнього вчителя, здатного до особистісно-професійного зростання, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, забезпечення власного саморозвитку та розвитку учнів у майбутній професійній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. – Москва, 2000. – 245 с.
3. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Университетское, 1985. – 206 с.
4. Занаюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занаюк. – Киев : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
5. Кузікова С. Б. Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку: Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / С. Б. Кузікова. – 2010. – Вип. 10. – С. 365–377.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальмира, 2006. – 279 с.
7. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки / Н. Ф. Токар // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151–154.
8. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т. М. Титаренко. – Київ : Марич, 2009. – 232 с.
9. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

---

#### **Москалева Я. Ю. Педагогические условия саморазвития будущего учителя в процессе профессиональной подготовки**

*С целью определения оптимальных педагогических условий, в рамках которых становится возможным формирование личности учителя, способного к личностному и профессиональному росту, проанализировано понятие “условие”, рассмотрен и*



*теоретически обоснован выбор педагогических условий саморазвития будущего учителя в процессе профессиональной подготовки, очерчены пути их реализации.*

**Ключевые слова:** *условие, педагогические условия, саморазвитие, будущий учитель, профессиональная подготовка.*

### **Modkal'ova Ya. Pedagogical Conditions of Self – Development Future Teacher in the Professional Formation**

*Modern social and political events demand from education proper changing and tasks as for formation of free, creative and willful person. Afterwards one of the priorities of educational system is future teachers processing, who is not only knowledge source and bearer but also is able to creative work, pedagogical innovations, oriented to pupils' development and breeding, to self-actualization during teaching-learning process.*

*Teachers' ability to self-development is a crucial aspect of their professionalism. Self-development is an inner process of moving to becoming a great specialist, getting qualitative self-changing, self-perfection, becoming a real responsible personality and author of your life. Modern education demands a teacher to be that. In order to find appropriate pedagogical conditions which help to form a teacher who is able to professional and personal development, the phenomenon of condition is analyzed in paper; the choice of pedagogical conditions of students' self-development is revealed and theoretically proved. It is exposed the ways of their realization during teachers' training process.*

*Thus, chosen pedagogical conditions must open broad opportunities before students, such as challenging themselves in different activities, self-observing, self-organization, self-expression; deep awareness and correction of their behavior, intelligent approach to interaction with other people that includes unbiased treatment of others, tolerance, responsibility for their life and professional work.*

**Key words:** *condition, pedagogical conditions, self-development, future teacher, professional formation.*

## ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*У статті подано загальні основи розробки дидактичної системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті. Визначено провідні методологічні підходи, дидактичні принципи й компоненти, співвіднесені з елементами дидактичної системи – цілями, змістом, формами, методами й засобами навчання. Описано функціонування дидактичного циклу доуніверситетської підготовки і його зв'язок з компонентами фізико-математичної підготовки старшокласників.*

**Ключові слова:** доуніверситетська фізико-математична підготовка, старшокласники, технічний університет, дидактичні принципи, компоненти, дидактичний цикл.

На сучасному етапі модернізації системи освіти України особливого значення набуває теоретичне обґрунтування й нове вирішення проблеми підготовки старшокласників до неперервного навчання. Згідно із законами України “Про освіту” (1991) і “Про загальну середню освіту” (1999), а також Національною доктриною розвитку освіти України (2002), Національною стратегією розвитку освіти в Україні (2012–2021), Державними стандартами базової і повної загальної середньої освіти (2011) перед педагогічними колективами загальноосвітніх та вищих навчальних закладів і науковцями постало завдання обґрунтування та реалізації таких умов навчання і розвитку особистості, за яких зростає готовність до опрацювання значного обсягу навчальної інформації і пізнавальної самостійності, формується здатність використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблеми соціалізації, формується критичне мислення, пробуджується прагнення до позитивної динаміки в траєкторії особистісного розвитку.

Проблема доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників та дидактичної системи її реалізації досліджується у вітчизняній та зарубіжній науці В. Беспальком, М. Бурдою, С. Гончаренком, Г. Дуткою, Є. Князевою, І. Лернером, О. Ляшенком, М. Скаткіним, С. Пальчевським та ін.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні дидактичної системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті.

Для визначення загальних основ обґрунтування дидактичної системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті нами визначено провідні методологічні підходи: системний (визначає зазначену підготовку системою), діяльнісний (ґрунтується на спільній діяльності всіх суб’єктів цієї підготовки),

особистісно орієнтований (враховує особистісний потенціал кожного слухача в системі доуніверситетській підготовці), компетентнісний (впливає на формування допрофесійних компетенцій) [1; 2].

Для обґрунтування дидактичної системи нами визначено провідні дидактичні принципи й компоненти доуніверситетської фізико-математичної підготовки [3]. Принципи доуніверситетської фізико-математичної підготовки ми розглядаємо як загальні вимоги, які висуває середовище системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки до загальної системи підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті. Визначені нами принципи вказують на спрямованість процесу зазначеної підготовки й визначатимуть вимоги до педагогічних працівників вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ), до старшокласників та взаємозв'язків між компонентами зазначеної дидактичної системи. Ці принципи є зовнішніми зв'язками дидактичної системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки та її середовища – Інституту доуніверситетської підготовки ВТНЗ. Принципи доуніверситетської фізико-математичної підготовки регулюють цілі й завдання процесу підготовки; забезпечують орієнтацію науково-педагогічних працівників на особистість старшокласника, на добір і структурування змісту цієї підготовки; регулюють методи, форми й засоби процесу підготовки; дають змогу оцінити його результати [4, с. 145].

До принципів доуніверситетської фізико-математичної підготовки можна віднести як загальнометодологічні, так і власне-наукові (спеціальні, педагогічні, функціональні). Всі вони відображають системний характер фізико-математичної підготовки старшокласників відповідно до основ системного підходу та загальноприйнятої класифікації принципів у теорії навчання (Г. Балл [5], М. Бурда [6], С. Гончаренко [7], О. Ляшенко [8], І. Малафійк [9], В. Чайка [10] та ін.).

*Загальнометодологічними* є такі принципи:

- науковості й доступності засвоєння знань і вмінь з фізики й математики;
- принцип єдності цілей і змісту фізико-математичної підготовки;
- принцип зв'язку навчального матеріалу з практикою;
- принцип політехнізму;
- принцип системності у відборі і структуруванні змісту фізики й математики та у їх вивченні в школі;
- принцип інтегративності навчальних курсів природничо-математичного циклу;
- принцип взаємозумовленості викладання шкільних навчальних курсів;
- принцип розвивального характеру навчального матеріалу з фізики й математики.

До *власне-наукових принципів* варто віднести спеціальні, педагогічні і функціональні. До *спеціальних принципів* відносяться: принцип врахування результатів рівня розвитку фізико-математичної науки у змісті навчання з

фізики й математики; принцип єдності й протилежності логіки науки й навчальних предметів; принцип єдності змістової і процесуальної сторін фізико-математичної підготовки.

До *педагогічних принципів* фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті нами було віднесено: принцип індивідуалізації; принцип самостійності пізнання; принцип модальності; принцип єдності фундаментальності і професійної спрямованості викладання навчальних дисциплін.

До *функціональних принципів* фізико-математичної підготовки старшокласників віднесено: принцип поетапних змін і систематичності; принцип наступності фізико-математичної підготовки старшокласників у системі “загальноосвітній навчальний заклад – вищий технічний навчальний заклад”; принцип відкритості; принцип зворотного зв’язку [11; 12].

*Фізико-математична підготовка старшокласників* до подальшого навчання в технічному університеті має здійснюватися в єдності визначених нами *компонентів*:

– *цільового* (особливості постановки мети фізико-математичної підготовки при ВНЗ);

– *мотиваційного* (достатній рівень мотивації старшокласників до вивчення фізики й математики у школі і при ВНЗ у процесі доуніверситетської підготовки);

– *змістово-когнітивного* (обґрунтування змістових і пізнавальних особливостей фізико-математичної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) та в процесі навчання при ВНЗ);

– *організаційно-діяльнського* (застосування науково обґрунтованого набору технологій, методик, форм і методів фізико-математичної підготовки);

– *результативного* (обґрунтування очікуваних результатів фізико-математичної підготовки старшокласників при ВНЗ);

– *рефлексивного* (реалізація моніторингових способів оцінки й самооцінки результативності фізико-математичної підготовки) [12].

Зазначені провідні дидактичні принципи й компоненти дають змогу співвіднести їх з елементами дидактичної системи – цілями, змістом, формами, методами й засобами навчання, що знаходяться у постійному взаємозв’язку і взаємозумовленості й забезпечують системний характер такої підготовки.

Застосований системний аналіз доуніверситетської фізико-математичної підготовки до навчання в технічному університеті, у тому числі й виділення компонентів досліджуваного процесу та відповідно визначена їх характеристика, дає змогу визначити цей процес як *дидактичну систему*. Опис внутрішньої будови кожного компонента доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників повинен відбуватися за алгоритмами формування (завдання і зміст, форми й методи, критерії і показники сформованості), що дасть змогу з’ясувати зміст, форми, методи й засоби

процесу підготовки. Внутрішня цілісна будова процесу підготовки до навчання в технічному університеті, що функціонує за рахунок взаємозв'язку між компонентами, сприяє послідовній зміні рівня навчальних досягнень старшокласників із фізики й математики, що забезпечує ефективність і якість цього процесу. Варто зазначити, що повний дидактичний цикл як упорядкована сукупність компонентів фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті функціонує у різному дидактичному середовищі (на рівні розв'язування навчальних задач з формування знань і вмінь; на рівні різних форм організації підготовки – практичного заняття, консультації, індивідуальних занять, самостійної роботи слухачів тощо) і охоплює всіх суб'єктів доуніверситетської підготовки. Процес фізико-математичної підготовки старшокласників (ФМпс) до навчання в технічному університеті як дидактична система, у структурі якого функціонують зв'язки і взаємозалежності між компонентами, наведено на рис. 1.

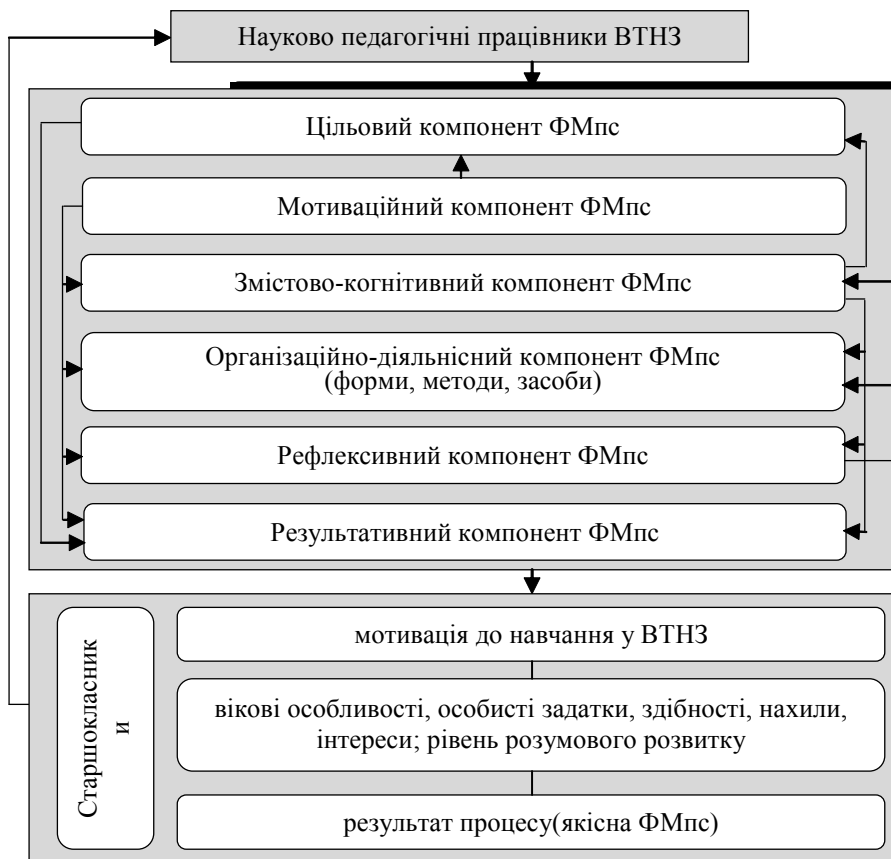


Рис. 1. Дидактичний цикл доуніверситетської підготовки і його зв'язок з компонентами ФМпс

У конкретному циклі процесу фізико-математичної підготовки старшокласників цільовий компонент є усвідомленням науково-педагогічними працівниками ВТНЗ і старшокласниками цілей і завдань вивчення тем, розділів чи математики і фізики в цілому. Ціль і завдання доуніверситетсь-

кої фізико-математичної підготовки визначені на основі вимог навчальних і робочих навчальних програм, змісту навчальних і навчально-методичних підручників, посібників, врахування вікових особливостей старшокласників, рівня їх попередньої підготовки з фізики й математики у ЗНЗ, особистісних здібностей тощо, а також педагогічним супроводом технічного університету та врахуванням технічних і матеріальних ресурсів ВТНЗ. Цей компонент тісно пов'язаний з іншими, що становлять структуру процесу фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті.

Так, цільовим компонентом передбачаються результати засвоєння окремих тем, розділів, модулів та фізики й математика як навчальних дисциплін у цілому. Рефлексія досягнення цілей дає змогу оцінити ефективність процесу доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників на рівні теми, розділу, навчального предмета, здійснити корекцію змісту, форм, методів, засобів тощо. Змістовно-когнітивний компонент впливає на конкретизацію цілі процесу доуніверситетської фізико-математичної підготовки і на вибір способів їх реалізації (форми, методи й засоби організації зазначеної підготовки). Мотиваційний компонент впливає на всі інші компоненти фізико-математичної підготовки старшокласників, оскільки створює базис для оволодіння учнями змістом навчальних дисциплін. Без його реалізації старшокласники не можуть індивідуалізувати цілі й завдання навчання; адекватно оцінювати результати навчальної діяльності; проявляти належний інтерес до змісту й процесу фізико-математичної підготовки. В організаційно-діяльній частині процесу фізико-математичної підготовки старшокласників важливим є врахування цільового й мотиваційного компонентів фізико-математичної підготовки старшокласників як визначальних для організації взаємодії суб'єктів процесу та відбору змісту навчального матеріалу. Усвідомлення взаємозв'язків і взаємозалежності між компонентами доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників дає змогу науково-педагогічним працівниками ВТНЗ цілеспрямовано, осмислено, завчасно і правильно вибрати засоби для досягнення мети цієї підготовки [4, с. 70–71].

На думку І. Малафійка, “дидактична система є тим простором, через який учитель здійснює свій педагогічний вплив на учня з метою керування його навчально-пізнавальною діяльністю” [9, с. 149]. Отже, дидактична система фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті покликана точно передавати педагогічний вплив від науково-педагогічних працівників ВТНЗ до старшокласників. Цілі доуніверситетської фізико-математичної підготовки поділяються нами на освітні (у тому числі політехнічні), виховні, розвивальні та загальні, конкретні й поточні. Взаємодія зазначених суб'єктів є системотвірним чинником дидактичної системи.

Зв'язки між компонентами дидактичної системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічно-

му університеті набувають нових якостей, якщо ця система включена як компонент в систему взаємодії науково-педагогічних працівників ВТНЗ і суб'єктів (старшокласників) освітнього простору. За І. Малафіїком [9, с. 151], саме участь дидактичної системи у системі вищого порядку створює умови для її реалізації, тобто для взаємодії її компонентів і функціонування зв'язків. Дія науково-педагогічного складу ВТНЗ на суб'єкта освітнього процесу опосередковується саме дидактичною системою і всіма її компонентами. Втім, кожен компонент дидактичної системи теж опосередковується суб'єктом, а саме рівнем мотивації до навчання у ВТНЗ; віковими особливостями; особистими задатками, здібностями, нахилами, інтересами; рівнем розумового розвитку; що, в свою чергу, й визначає результати досліджуваного процесу як рівень якості фізико-математичної підготовки старшокласників. Відповідно, нами спроектовано дидактичний цикл (рис. 1.), що включає систему компонентів фізико-математичної підготовки старшокласників і визначає їх взаємозв'язок з суб'єктами дидактичної системи (науково-педагогічні працівники ВТНЗ і старшокласники).

**Висновки.** На підставі аналізу наукової літератури та власної науково-педагогічної діяльності нами обґрунтовано основи дидактичної системи доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті. Сформульовано висновок про циклічний характер системи підготовки старшокласників та його зв'язок з провідними компонентами фізико-математичної підготовки – цільовим, мотиваційним, змістово-когнітивним, організаційно-діяльнісним, результативним та рефлексивним. З процесом впровадження дидактичної системи в діяльність інститутів доуніверситетської підготовки пов'язана *перспектива наших подальших досліджень*.

#### Список використаної літератури

1. Муранова Н. П. Методологічні засади дослідження проблеми фізико-математичної підготовки до навчання в технічному університеті: обґрунтування підходів / Н. П. Муранова // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С. 17–22.
2. Муранова Н. П. Компетентнісний підхід у системі доуніверситетської підготовки майбутніх студентів технічних спеціальностей / Н. П. Муранова // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 7–12.
3. Муранова Н. П. Обоснование модели физико-математической подготовки старшеклассников к обучению в техническом университете / Н. П. Муранова // Современный научный вестник : науч.-теорет. и практ. журн. / глав. ред. Г. З. Фоменко. – 2013. – № 6 (145). – С. 21–29.
4. Бондарь В. І. Дидактика / В. І. Бондарь. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
5. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл Г. А. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.
6. Бурда М. Нові підходи до організації освіти у старшій школі: Концепція профільного навчання у старшій школі / Михайло Бурда // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 72–77.
7. Гончаренко С. У. Методика навчання фізики. Механіка : посібник для вчителів / С. У. Гончаренко. – Київ : Рад. шк., 1984. – 208 с.
8. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.

9. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання : монографія / І. В. Малафіїк. – Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2004. – 437 с.
10. Чайка В. М. Основи дидактики : підручник / В. М. Чайка. – Київ : Альма-матер, 2010. – 448 с.
11. Муранова Н. П. Принципи фізико-математичної освіти старшокласників у системі підготовки до навчання у технічному університеті / Н. П. Муранова // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 6. – С. 219–226.
12. Муранова Н. П. Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті : монографія / Н. П. Муранова. – Київ : НАУ, 2013. – 464 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.*

---

**Муранова Н. П. Общие основы разработки дидактической системы доуниверситетской физико-математической подготовки старшекласников к обучению в техническом университете**

*В статье представлены общие основы разработки дидактической системы доуниверситетской физико-математической подготовки старшекласников к обучению в техническом университете. Определены основные методологические подходы, дидактические принципы и компоненты в соответствии с элементами дидактической системы – целями, содержанием, формами, методами и способами обучения. Описано функционирование дидактического цикла доуниверситетской подготовки и его связь с компонентами физико-математической подготовки старшекласников.*

**Ключевые слова:** доуниверситетская физико-математическая подготовка, старшекласники, технический университет, дидактические принципы, компоненты, дидактический цикл.

**Muranova N. General Principles for Developing a Didactic System of Pre-University Physico-Mathematical Training of Senior Pupils for Their Studies at a Technical University**

*The article presents general principles for developing a didactic system of pre-university physico-mathematical training of senior pupils for their future studies at a technical university. Major methodological approaches as well as didactic principles and components correlated with the elements of the didactic system (training purposes, content, forms, and techniques) have been defined in the article. The operation of the pre-university training didactic cycle as well as its relation to the components of physico-mathematical training of senior pupils has been described.*

*General methodological principles consider the following:*

- Availability of scholarship and learning and skills in physics and mathematics;*
- The principle of unity of purpose and content of Physics and Mathematics;*
- Communication principle and practice of educational material;*
- The principle of politehnizmu;*
- The principle of consistency in the selection and structuring the content of physics and mathematics and in their learning at school;*
- The principle of integrity of courses of mathematical natural cycle;*
- The principle of interdependence teaching school courses;*
- The principle of the evolving nature of educational material in physics and mathematics.*

*To specific scientific principles should include specific, pedagogical and functional.*

**Key words:** pre-university physico-mathematical training, senior pupils, technical university, didactic principles, components, didactic cycle.



## СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

*У статті розкрито поняття “становлення професійної ідентичності майбутніх учителів” у процесі їхньої професійної підготовки.*

**Ключові слова:** професійна ідентичність, професійне навчання, професійний розвиток, професійні якості, особистість, становлення.

На сьогодні у молодих фахівців, які починають професійну діяльність, виникає необхідність постійного поглиблення отриманих у процесі навчання у вищому навчальному закладі професійних знань і підтвердження свого професіоналізму. Тому процес навчання у вищому навчальному закладі має бути орієнтований на професійний саморозвиток і самозміну особистості, що розуміється як складний діалектичний процес формування особистістю системи основних відносин до професійно-трудового середовища власного розвитку, формування професійних планів і намірів, як у професійному виборі, так і в створенні себе як професіонала.

Розвиток суб'єкта у процесі професійної діяльності відбувається не просто “за зростанням”, що переходить в “спадання”, не за “циклами”, не “за спіраллю”, а шляхом покрокового виникнення й навіть навмисного створення ним певних можливостей, з яких деякі обираються для реального здійснення, адже принципово неможливо заздалегідь передбачити весь трудовий життєвий шлях людини. А для цього особистість має перевірити власні можливості в ході професійної діяльності, сформувані стійке позитивне ставлення до себе як до суб'єкта праці, тобто ідентифікувати себе із професією.

Історично термін “ідентичність” був визначений ще у філософії XVII ст. як усвідомлення індивідом власної особистісної тотожності, що стоїть за будь-якої минулої дії або думки. А вже в XIX ст. У. Джемс визначив ідентичність як послідовність, несуперечливість особистості, яка має бути розвинена в процесі виховання. Світ може бути єдиним лише тоді, коли люди не суперечать самі собі, діють відповідно до своїх тверджень і зобов'язань. Отже, почуття ідентичності забезпечує почуття впевненості в собі.

Ідентичність людини – є ніщо інше, як неперервність відтворення якоїсь певної комбінації якостей. Латинські *idenifico* (ототожнюю) та *identicus* (тотожний, однаковий) – терміни, що фіксують незмінне в мінливій поведінці особистості, єдність у розмаїтті її прояву (найближчі за змістом поняття – самосвідомість і самовизначення особистості).

**Мета статті** – розкрити поняття “становлення професійної ідентичності майбутніх учителів” у процесі їхньої професійної підготовки.

Уперше в науковий обіг поняття “ідентичність” увів Е. Еріксон [5], який визначив його як внутрішню “неперервність самопереживання індивіда”; “рівність із собою, що внутрішньо триває”; найважливішу характе-

ристикі цілісності особистості; інтеграцію переживань людиною своєї тожності з певними соціальними групами.

Феномен ідентичності є об'єктом соціальних, психологічних і філософських концептуалізацій у межах постнеокласичної парадигми дослідження світу як з наукової, так і з гуманітарної точки зору.

У педагогічній психології розглядається значущість ідентичності як засобу формування Я-концепції, як системотвірного ядра Я-концепції, що включає особистісну ідентичність, яка відображає власні індивідуальні риси, цінності, цілі, емоції тощо; соціально-психологічну ідентичність, що відображає уявлення про себе у міжособистісних відносинах; колективну ідентичність, котра відображає уявлення про своє членство у різноманітних соціальних групах.

Іншим напрямом дослідження ідентичності у вітчизняній психології та педагогіці є дослідження самовизначення й соціалізації особистості. При цьому вивчення професійної ідентичності переміщується вже в площину професійного розвитку.

Н. Антонова [1] розглядає “ідентичність” як “динамічну, гіпотетичну структуру, пов'язану з біологічним і соціальним аспектом життя людини. Елементом цієї структури є самовизначення, тобто прийняття людиною судження щодо себе та свого життя”. На нашу думку, “ідентичність” – поняття більш широке, яке включає взаємозалежні між собою соціальний і особистісний аспекти.

Так, Дж. Мід, розглядаючи проблему ідентичності, зазначає, що для виникнення ідентичності необхідно, щоб особистість реагувала на себе. Така соціальна поведінка створює умови для такої поведінки, в якій виявляється ідентичність. “За винятком вербальної поведінки мені не відома інша форма поведінки, в якій окрема особистість була б сама для себе об'єктом, і, наскільки я можу судити, окрема людина доти не є ідентичністю, в рефлексивному сенсі цього терміну, поки вона не стане для себе об'єктом”. Це власне надає соціальній комунікації вирішального значення, тому що вона є поведінкою, при якій окрема особистість реагує на себе.

Сучасне розуміння ідентифікації охоплює декілька пересічних сфер психічної реальності. Ідентифікація, переважно, розглядається як емоційно-когнітивний процес і результат самоототожнення себе з іншою людиною, групою, образом або символом на основі емоційного взаємозв'язку, що встановився, а також включення їх у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей і зразків. У результаті ідентифікації формується ідентичність. Формування ідентичності робить індивіда співучасником у знанні й житті народу, культури. Втрата ідентичності ставить під загрозу саму субстанцію суспільного цілого.

Сучасне розуміння ідентифікації охоплює декілька галузей психічної реальності, що перетинаються:

а) переважне розуміння – як процес і результат самоототожнення з іншими, групою, образом або символом ...;

б) впізнання будь-чого або будь-кого – процес співставлення, злиття одного об'єкта з іншим на основі будь-якої ознаки або властивості ...;

в) уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе ...;

г) розуміння та інтерпретація іншої людини шляхом ототожнення себе з нею – при цьому ідентифікація є емоційно-когнітивним процесом неусвідомленого ототожнення суб'єктом себе з іншим – суб'єктом, групою, зразком ...”.

Описуючи структуру ідентичності, дослідники, по суті, розкривають її зміст. Так, Е. Еріксон визначає зміст ідентичності як конфігурацію, що поступово поєднує конституціональні задатки, базові потреби, здібності, значущі ідентифікації, ефективні захисти, успішні сублімації й постійні ролі. Це визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальну роль індивіда, його активність у конкретно-історичному житті суспільства [5].

У структуру ідентичності (незалежно соціальної або особистісної) входять такі взаємозалежні у своєму прояві й функціонуванні компоненти:

– змістовий компонент – якісні характеристики певної сфери життєдіяльності (етнічна, сімейна, професійна тощо);

– структурний компонент – сукупність когнітивних, афективних і поведінкових особистісних складників, у єдності їх взаємозв'язку й взаємозумовленості;

– динамічний (тимчасовий) компонент відображає зміни змістового й структурного компонентів відносно суб'єктивного часу особистості.

Отже, ідентичність має структурну будову. Змістовий, ціннісний і оцінний параметри, що перебувають у взаємодії і взаємозв'язку, є основними показниками виміру структурних компонентів ідентичності. Дослідження структурного аналізу ідентичності дає змогу побачити в її змісті аналогію із символами. Ідентичність виражає певні способи свідомості, закріплення й трансляції екзистенціальних фактів і ситуацій, що мають характер духовного засвоєння, які є компонентами колективного або особистого досвіду.

Як зазначає Л. Шнейдер [4], “самосвідомість” і “ідентичність” не є тотожними поняттями. На думку дослідниці, традиційно в психології й філософії самосвідомість визначають як виділення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення й оцінювання свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх учинків, дій, думок, почуттів, бажань та інтересів. Ідентичність традиційно розуміється як переживання тотожності, визначеності й цілісності, тобто одиницею аналізу ідентичності виступає образ Я. При цьому, автор погоджується з обґрунтованістю поглядів В. Малахова, що “вводячи термін “ідентичність”, можемо тематизувати не рефлексивні процеси, що уникають від контролю “самосвідомості” змісту й разом з тим не прибігати до зарезервованих психоаналізом понять “підсвідомість” і “несвідоме”.

Для дослідження цікавим є розгляд проблеми самосвідомості в період юності й ранньої дорослості, тому що це період професійної підготовки у вищому навчальному закладі, в результаті якої відбувається професійна ідентифікація особистості, тобто ототожнення студентом себе з майбутньою професією і професійним співтовариством.

І. Кон [2] розглядає структуру “самості” як тотожність із самим собою, а ця сталість і тотожність виражаються у понятті “ідентичність”. Учений визначає три головні складові ідентичності:

- психофізіологічна ідентичність (сукупність фізіологічних і психічних процесів);
- соціальна ідентичність (властивості, які дають змогу індивідові ставати соціальною істотою, членом групи, що виходить із поділу індивідів у суспільстві на групи з певним статусом, особливими нормами існування й ототожнення себе з певною групою);
- его-ідентичність (характеризується системою особистісних сенсів, мотивів, життєвих цілей особистості, і поділяється на три підструктури: екзистенційне Я – це активне, що ініціює вчинок, дію, психічний початок (дух, воля); рефлексивне (категоріальне) Я – це уявлення людини про себе, “образ Я”, “Я-концепція”; Я, що переживається – це почуття самості, те, що не можна виразити в категоріальній формі.

В. Столін [3] у своїй концепції визначає “ідентичність” як самосвідомість особистості – її власний особистісний спосіб інтеграції діяльності, інтеграції й ієрархізації її мотивів. Розглядаючи загальне уявлення про самосвідомість, як єдність самопізнання й самовідношення, учений спирається на положення О. Леонтєєва про свідомість, особистість і діяльність, а також на положення про особистісний сенс як підгрунтя свідомості особистості. Автором було сформульовано модель рівневої будови самосвідомості з урахуванням характеру активності людини, в якій розглядаються “горизонтальний” і “вертикальний” плани. Вертикальний зріз самосвідомості складається із трьох рівнів: організмичного, індивідного й особистісного: “Людина являє собою одночасно три цілісні системи: вона виступає як організм, як соціальний індивід і як особистість”. Організмичний рівень самосвідомості визначається системою “людина-середовище”. Основні потреби: самозбереження, фізичне благополуччя, нормальне функціонування. Індивідуальний рівень визначається соціальними потребами у визнанні з боку оточуючих, у приналежності до певної спільноти. За рахунок ідентифікації індивід приєднується до спільноти, “вбудовується” в соціальні системи. Тому на цьому рівні домінує складова “Я-концепція”. Тут у самосвідомості формується безліч ідентичностей (статева, вікова, етнічна, професійна). Особистісний рівень активності визначається потребами в самореалізації в різних сферах життєдіяльності (у праці, любові тощо).

**Висновки.** Отже, аналіз праць учених, присвячених дослідженню різних аспектів ідентичності особистості, дає змогу визначити, що ідентичність є багаторівневою особистісною динамічною структурою, що інтегрує окремі боки особистості в єдине ціле без втрати їх специфіки, що забезпечує внутрішню цілісність і погодженість особистості, а також її наступність і стійкість у часі. Ідентичність розглядається як центральний сенсоутворювальний елемент особистості, що має когнітивно-афективну природу, яка впливає на ціннісно-сенсову сферу, мислення й поведінку людини.

Існує два аспекти ідентичності – соціальний, що є продуктом інтегрування соціальних позицій індивіда, і особистісний як результат самодійснення, самореалізації індивіда в різних сферах життєдіяльності, що дають людині почуття унікальності й неповторності, при цьому, соціальна й особистісна ідентичність не є частинами загальної ідентичності, вони можуть існувати лише відносно системи Я і репрезентовані в ній у недиференційованій формі як єдине ціле.

Ідентичність розвивається впродовж усього життя людини, що говорить про динамічність її структури, причому цей розвиток є нелінійним і нерівномірним, він може відбуватись як у прогресивному, так і регресивному напрямі.

#### Список використаної літератури

1. Антонова Н. В. Идентичность педагога и особенность его общения : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Антонова. – Москва, 1996. – 146 с.
2. Кон И. С. Открытие “Я” / И. С. Кон. – Москва, 1978. – 258 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : МГУ, 1983. – 286 с.
4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. / Л. Б. Шнейдер. – Москва ; Воронеж, 2004. – С. 354–366.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва, 1996.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2014.

#### **Наумова И. И. Становление профессиональной идентичности будущих учителей как научная проблема**

*В статье раскрыто понятие “становления профессиональной идентичности будущих учителей” в процессе их профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессиональное обучение, профессиональное развитие, профессиональные качества, личность, становление.

#### **Naumova I. Becoming of Professional Identity of Future Teachers as a Scientific Problem**

*Today, an increasing need for highly qualified professionals who understand the importance of their profession. The modern professional should be most pronounced professional quality, providing the ability to clearly identify with their profession and professional functions it performs. In this regard, the problem of professional identity of the person is of particular importance.*

*An analysis of the works of scientists devoted to the study of various aspects of identity cards to determine which identity is multi-personality dynamic structure that integrates the separate sides of the individual in a single unit without losing their specificity, providing internal consistency and integrity of the individual, as well as its continuity and stability in time. Identity is seen as a central element of personality having cognitive-affective nature that affects the value-semantic sphere of thought and behavior.*

*There are two aspects of identity - social, which is a product social position of the individual and personal, as a result of self-realization, self-realization of the individual in different spheres of life that give people a sense of uniqueness and originality, while social and personal identity is not parts of common identity, they can only exist on the system and I represented it in undifferentiated form as a whole.*

*Identity develops throughout life, indicating that the dynamism of its structure, and this development is non-linear and non-uniform, it can occur in both progressive and regressive direction.*

**Key words:** professional identity, professional training, professional development, professional skills, identity, formation.

## АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА “КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ” В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розкрито питання, пов'язані з трактуванням понять “діалог”, “культура діалогу”, “культура професійного діалогу”. Розглянуто проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх медиків під час навчання у виші.

**Ключові слова:** діалог, культура діалогу, культура професійного діалогу, формування.

Сучасна реформа системи охорони здоров'я, запровадження страхової медицини, інтеграція України в європейське співтовариство потребують удосконалення системи медичної освіти з метою підготовки фахівців, які відповідали б світовим стандартам. Підвищення якості підготовки та виховання фахівців з охорони здоров'я потребує перегляду психолого-педагогічних засад діяльності вищих медичних навчальних закладів, запровадження сучасних концепцій і підходів, посилення акценту на формуванні культури професійного діалогу майбутніх медиків. Останнє покладено на дисципліни гуманітарного циклу, мета якого полягає в підвищенні рівня загальної культури особистості шляхом формування в студентів наукового світогляду й творчого мислення; реалізації професійної спрямованості змісту освіти; розкриття гуманітарних аспектів професійних знань і діяльності; створення умов для розвитку особистісних та професійних комунікативних якостей студентів-медиків.

У сучасних складних умовах поряд зі зростанням потреби висококваліфікованих медиків гостро постає проблема недостатнього рівня сформованості комунікативної складової їх професійної компетенції. Розвиток професійних навичок діалогічного спілкування, формування культури діалогу в процесі фахової комунікації, виховання професійної практичної компетентності особистості, яка володіє культурою поведінки й спілкування, – складові процесу професійної підготовки медичних працівників.

Формування культури професійного спілкування – цілісний педагогічний процес, який включає діалогізацію навчання, створення відповідного соціокультурного середовища та науково-методичне забезпечення процесу формування й розвитку культури професійного спілкування, необхідною умовою якого є розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що стане запорукою майбутньої співпраці лікарів зі своїми пацієнтами.

**Мета статті** – розглянути культуру професійного діалогу як основну характеристику якості фахового спілкування майбутніх медичних працівників.

Для розуміння її сутності звернемося до визначення понять “діалог”, “культура діалогу”, “культура професійного діалогу”.

Діалогічність – одна з основних ознак спілкування медичних працівників (спілкування з пацієнтами, з колегами, з близькими хворих тощо), відтак культура діалогу, володіння вміннями й навичками діалогічної взаємодії в мотиваційній, пізнавальній, діяльнісній, почуттєвій і комунікатив-

ній сферах є найважливішою характеристикою якості професійної підготовки студентів-медиків.

Діалог – це не просто мовленнєвий контакт, не тільки обмін думками двох людей, а й надзвичайно серйозний і відповідальний процес, оскільки соціально-психологічна сфера відносин учасників діалогу передбачає визнання рівності їх прав. У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, бо діалог – це врахування думок і уявлень учасників суспільного процесу.

Феномен діалогу був і є предметом вивчення філософів, культурологів, лінгвістів, літературознавців, мистецтвознавців, соціологів, психологів, педагогів, які досліджували різні його аспекти: загальнолюдська реальність, форма людської свідомості та самосвідомості (М. Бахтін, М. Бубер та ін.); природа діалогу та діалогічність мислення (В. Біблер, Л. Віготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Соколов та ін.); рольова діалогічна взаємодія в комунікації (А. Добрович, В. М'ясищев, Я. Яноушек та ін.); психологічні аспекти діалогу (О. Бодальов, Г. Ковальов, К. Роджерс, А. Хараш та ін.); діалог у педагогічному спілкуванні (Г. Балл, І. Глазкова, Л. Зазуліна, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, О. Киричук, С. Копилов, В. Кушнір, В. Семиченко та ін.); особливості, структура, функції діалогу (М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін.); проблеми медичної етики та деонтології (М. Петров, В. Попов, Н. Попова та ін.).

Аналіз наукової літератури свідчить, що серед науковців, педагогів-практиків єдиного підходу до тлумачення поняття “діалог” немає. Це призводить до неоднозначного трактування сутності діалогу та діалогічної культури, шляхів її формування і, як результат, низької ефективності формування культури професійного діалогу в сучасній вищій школі.

Так, М. Бахтін, В. Біблер, Л. Баткін, В. Берков та інші науковці визначають діалог як основу людського взаєморозуміння; Е. Сайко, І. Яковенко, А. Пилипенко та ін. – як особливий соціокультурний феномен, засіб спілкування й відтворення суб'єктів культури; С. Белова – як спосіб вирішення гуманітарних проблем, у результаті чого відбувається співвідношення різних поглядів, різних контекстів мислення; В. Сериков – як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для набуття особистістю нового досвіду, переоцінки цінностей [5].

М. Каган акцентує увагу на тому, що поняття “діалог” використовують у двох аспектах – побутовому (розмова двох осіб) та науково-філософському (інформаційна взаємодія людей як суб'єктів незалежно від мовних або інших семіотичних засобів, метою якої є підвищення ступеня їх духовної спільності або досягнення цієї спільності). Він зазначає, що в першому розумінні діалог ніякого педагогічного значення не має, оскільки будь-яке спілкування викладача й студента є їх співбесідою – обміном репліками відомою їм мовою, за участю різноманітних засобів (паралінгвістичних, графічних, звукоінтонаційних та ін.) [3, с. 217].

Особливий інтерес, на нашу думку, становить філософський підхід до розуміння проблеми діалогу, висловлений В. Степиховою. Підкреслюю-

чи специфічну роль діалогу (“взаємне слухання один одного, відсутність взаємної корекції, тільки самокорекція”), автор зазначає, що діалог – це рівність позицій, де немає домінування однієї людини над іншою.

В. Степіхова зосереджує увагу на п’яти основних компонентах, які необхідно враховувати в організації діалогічної взаємодії: структура діалогу, його основні функції, правила ведення, джерела діалогу, основи загальних принципів інтерпретації контексту [4, с. 117].

О. Тармаєва розглядає діалог як особливий рівень комунікативного процесу, що відповідає потребі людини в глибокому особистісному контакті; як організацію особливих комунікативних взаємозв’язків у освітньому процесі, які сприяють розв’язанню завдань розвитку та становлення комунікативної культури майбутнього фахівця. Під комунікативною культурою вона розуміє здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування [4, с. 203].

На нашу думку, мета діалогу – знайти правильне й оптимальне вирішення проблеми, зіставити різні погляди, ідеї, думки та підходи. Володіння мистецтвом діалогічного спілкування є однією з основних професійних рис майбутнього лікаря. Діалог – це співтворчість, продукт взаємодії співрозмовників. Запорукою успішної діалогічної ситуації є толерантність, емпатія, повага до партнерів по діалогу, визнання їх права на власне бачення проблеми. Володіння засобами управління діалогом є необхідною умовою професійної діяльності медичних працівників.

Діалог неможливий без формування культури спілкування. М. Бахтін широко використовує поняття діалогу: як основу людської свідомості, загальну сутність гуманітарного мислення; всеохопний діалог, за концепцією М. Бахтіна, визначає особливості культури, сенс буття людини, суспільних відносин. Сьогодні в медичній сфері володіння мистецтвом діалогічного спілкування є конче необхідним, оскільки діалог є основою людського взаєморозуміння.

Культура діалогу полягає в досконалому володінні комунікативними навичками, вмінні будувати конструктивний, якісний, цивілізований діалог, що є ознаками культури спілкування й професійної культури загалом. Ми розглядаємо культуру діалогу як основну характеристику якості професійного спілкування. Високий рівень культури діалогу є адекватним відображенням суб’єкт-суб’єктного характеру в професійному спілкуванні.

Культура діалогу передбачає вміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити й зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці.

Зроблений нами аналіз розгляду дослідниками сутності поняття “культура діалогу” дає можливість зробити висновки, що в межах культурологічного підходу вивчення діалогу реалізує своє пряме навчально-виховне значення: ставлення до іншої людини як до цінності, розуміння партнерами один одного, взаєморозуміння, взаємовплив, відкритість, доб-



розичливість, взаємна довіра, толерантність, гуманізація відносин, вміння організувати комунікабельну діяльність у формах, закріплених у правилах і нормах культури поведінки, вироблених суспільством.

Культура діалогічного мовлення фахівця є не лише відображенням його вихованості, інтелігентності, чистоти помислів та вчинків, а й визначає в цілому культуру його праці та що особливо важливо, культуру відносин у щоденному спілкуванні в найрізноманітніших сферах.

Володіння культурою професійного діалогу – важлива умова успіху та фахового зростання. Висока культура мовлення медика – це досконале володіння професійною мовою; дотримання норм літературної мови; точність, ясність, чистота, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету в професійній діяльності.

Процес формування професійної культури діалогу під час навчання у вищих медичних закладах освіти досить складний та включає такі основні компоненти:

- засвоєння професійної медичної лексики й термінології;
- досконале володіння сучасною українською та іноземною мовою;
- прищеплення студентам-медикам навичок роботи зі словниками, довідниками;
- формування вмінь сприймання, відтворювання й створення фахових текстів різних видів і стилів;
- моделювання мовленнєвих ситуацій, які виникатимуть у майбутній професійній діяльності;
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися в професійному спілкуванні;
- вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спілкування;
- боротьба з мовленнєвою неохайністю в спілкуванні;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко й на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Свідченням того, що культура ведення професійного діалогу сформована, є наявність таких ознак:

- зацікавленість у тому, щоб діалог відбувся;
- свідоме бажання обміну інформацією, думками, аргументацією;
- дотримання рівноправності всіх учасників діалогу при толерантному ставленні до опонента;
- здатність до співпраці в діалозі під час пошуку вирішення проблеми чи розвитку ідеї;
- емпатія;
- коректність з погляду загальної та мовленнєвої культури;
- отримання особистістю в діалозі імпульсу для подальшого розвитку [1, с. 360].

**Висновки.** Отже, формування культури фахового діалогу передбачає не лише мовну освіту, метою якої є розвиток комунікативної компетенції студента, а також розвиток загальної та професійної культури поведінки. Майбутні

лікарі повинні навчитися знаходити в кожному випадку таку форму спілкування, яка була б переконливою саме для цього пацієнта. Спілкування з пацієнтом у медичній сфері відбувається переважно у вигляді діалогу, під час якого співрозмовники обговорюють скарги, тілесні відчуття, душевний стан, лікування, результат хвороби, діагноз. Спілкування лікаря й пацієнта має бути не простою передачею інформації, а виробленням загального сенсу, взаєморозуміння, побудови діагностичної та лікувально-реабілітаційної бесіди, єдиної думки з приводу лікування. Культура професійного діалогу – це візитна картка майбутнього фахівця. Те, як лікар говорить, як володіє мистецтвом слова, свідчить про рівень його загальної та професійної культури.

#### **Список використаної літератури**

1. Амеліна С. М. теоретико-методичні основи формування культури діалогу у студентів аграрних вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. М. Амеліна ; Дніпропетровський державний аграрний університет. – Донецьк, 2007. – 399 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. – 414 с.
4. Диалог в образовании [Электронный ресурс] // Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”. – Режим доступа: <http://anthropology.ru>.
5. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2014.*

---

#### **Орел-Халик Ю. В. Анализ феномена “культура профессионального диалога” в педагогической науке**

*В статье раскрываются вопросы, связанные с трактовкой понятия “диалог”, “культура диалога”, “культура профессионального диалога”. Рассматриваются проблемы формирования культуры профессионального общения будущих медиков во время учебы в вузе.*

**Ключевые слова:** диалог, культура диалога, культура профессионального диалога, формирование.

#### **Orel-Khaliq Yu. Analysis of the Phenomenon of the “Culture of Professional Dialogue” in Pedagogical Sciences**

*The article is dedicated to the question of “dialog”, “culture of dialog” “culture of professional dialog” and to analyses of ways of professional culture formation of medical students.*

*The formation of culture of professional dialogue involves not only language education, which is aimed at the development of student’s speaking competence but also at the development of general and professional culture. Future doctors should learn to find in each case a form of communication that should be suitable for the definite patient.*

*Doctors talk with their patients in the form of a dialogue in which they discuss complaints, fillings, mental conditions, treatment and outcome of the disease, the diagnosis. In the process of communication doctors should transfer all necessary information to their patients and help the munder stand the peculiarities of diagnosis and medical ways of rehabilitation. During the conversation both the physician and the patient must work out a single point of view about treatment. Culture of professional dialogue is a business card of the future specialist. The manner the doctor communicates shows the level of general and professional culture of the specialist.*

**Key words:** dialogue, the culture of dialogue, culture of professional dialogue, formation.

## ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВТІЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкрито особливості втілення технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки та діагностики її ефективності.*

**Ключові слова:** креативність, креативні здібності, технологія, компоненти технології, діагностика.

У всіх країнах, хоча й у різний час, проходить перманентний процес удосконалення ідеї реформації національних систем освіти на всіх її рівнях. Зокрема, у різних за своїми філософськими, світоглядними позиціями дослідженнях існує однакова думка щодо основних критеріїв освітніх реформ. “Не можна розглядати освіту як додаток до функції виробника кваліфікованої робочої сили або робити висновок про чийсь успіх за кількістю дітей і дорослих, що одержали знання, – стверджує Жак Аллак – директор Міжнародного інституту планування освіти. – Якщо освіту вважають правом людини, то лише тому, що вона приводить до розвитку творчих здібностей, поглиблення участі в економічних, соціальних і культурних відносинах у суспільстві й, відповідно, до більш ефективного внеску в розвиток людства” [1, с. 17]. Такий стан справ в освіті потребує втілення в освітній процес вищої школи нових технологій навчання, що стимулювали б розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Упродовж ХХ ст. питанням креативності активно опікувалася як світова, так і вітчизняна психолого-педагогічна думка (В. І. Андреев, Г. С. Башицев, Д. Б. Богоявленська, М. Воллах, Дж. Гілфорд, В. В. Давидов, В. М. Дружинін, Н. Коган, О. О. Мелик-Пашаєв, О. В. Морозов, Я. І. Пономарьов, Є. П. Торренс, М. О. Холодна, Д. В. Чернілевський, В. Д. Шадриков та ін.) [2; 3; 4]. На основі аналізу різноманітних підходів до досліджуваної проблеми можна окреслити зміст поняття креативність як інтегративної риси особистості, що виявляється в підвищеній чутливості до проблем і нестандартному їх розв’язанні, здатності продукувати нові оригінальні ідеї й способи їх реалізації.

Наукова думка сучасності активізувалася щодо вирішення проблеми розвитку педагогічної креативності вчителів різних спеціальностей: української літератури, математики, іноземних мов, музики, фізкультури тощо (О. І. Артемова, І. В. Гриненко, С. В. Дмитрук, О. М. Дунаєва, О. М. Куцевол, В. А. Фрицюк, І. Ю. Шахіна та ін.).

Розвиток креативних здібностей у ряді праць досліджуваного дискурсу розглянуто в межах інноваційного розвитку освіти, тож виникає по-

треба проаналізувати особливості втілення технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки та діагностика її ефективності.

*Мета статті* – розкрити особливості діагностики ефективності втілення технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

Розвиток креативності є однією із центральних ліній особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки, оскільки дає змогу студентам скористатися всіма наявними в їх розпорядженні можливостями, зокрема інтелектуальними. По-перше, розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців створює необхідні передумови для становлення в майбутньому гнучкої, самостійної, незалежної й соціально активної особистості. По-друге, сприяє ефективності навчально-виховного процесу на всіх наступних етапах навчання. Успіх у вирішенні цих завдань може бути досягнутий при усвідомленні студентом гуманістичної цінності розвитку творчої індивідуальності, при особистісній та технологічній готовності педагога до розвитку креативності студента.

У наукових дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологів та педагогів явище креативності визначено по-різному: як створення нової цілісності, нових оригінальних продуктів або ідей, як розумовий процес, сукупність інтелектуальних і особистісних особливостей людини тощо. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань творчості, творчого мислення та творчих здібностей особистості, взаємозв'язку креативності та інтелекту дав змогу сформулювати таке визначення досліджуваного поняття: креативність – інтегративна риса особистості, яка виявляється в підвищеній чутливості до проблем і нестандартному їх розв'язанні, здатності продукувати нові оригінальні ідеї й способи їх реалізації. Разом із тим з'ясовано, що креативні здібності – сукупність певних індивідуальних якостей особистості, що дають можливість здійснювати успішну творчу діяльність, спрямовуючи всі зусилля на оптимізацію процесу, знаходження великої кількості шляхів вирішення проблеми, можливість вийти за межі певної ситуації, мотивації й визначення власної мети; основними з них є оригінальність, гнучкість, критичність мислення, чутливість до проблем, цілісність сприйняття, увага, готовність пам'яті; особистісні – незалежність, самостійність, сміливість, рішучість, упевненість у собі, спонтанність, почуття гумору, відкритість.

На підставі численних досліджень встановлено, що одним із найбільш чутливих для розвитку креативних здібностей є підлітковий та юнацький вік (13–20 років), коли розвиваються спеціалізовані здібності до творчості, пов'язані з професійною діяльністю людини. У ході проведення констатувального експерименту нами було визначено, які саме креативні здібності превалюють у майбутніх учителів початкової школи, а які – потребують подальшого розвитку. Ураховуючи це, ми виокремили такі креативні здібності, що слід розвинути в студентів для забезпечення повноцін-

ного розвитку креативних здібностей: пошук інформації з різних джерел; продуктивна обробка навчальної інформації; вирішення навчальних проблемних завдань; творче виконання навчальних завдань; оригінальність; осмисленість; ціннісне ставлення.

Виявлені в дослідженні креативні здібності визначають необхідні зміни в системі підготовки вчителя початкових класів, актуалізують проблему відбору педагогів для роботи з творчими дітьми.

Запропонована нами технологія розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи включає такі елементи: блок цілепокладання (мета й завдання); підготовчий етап (створення умови: наявність науково-методичного забезпечення, матеріально-технічної бази, врахування індивідуальних ознак студентів, організація занять на високому науковому й методичному рівнях); діагностико-мотиваційний етап, який за допомогою анкетування, бесід, лекцій, конкурсів, ігор мотиваційного спрямування, науково-практичних конференцій із запрошенням провідних педагогів напряму початкова освіти, мав забезпечити появу в студентів певного інтересу до проблеми розвитку креативних здібностей, усвідомлення їх значущості в процесі фахової підготовки; операційно-технологічний етап, який представлений комплексом методичного інструментарію (форм, методів, прийомів, засобів, методик); рефлексивно-коригувальний етап, що передбачав діагностику й аналіз експертами рівня розвитку креативних здібностей у студентів; самоаналіз студентами результатів діяльності, спрямованих на розвиток креативних здібностей.

У нашому дослідженні при розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи ключовими виступають чотири компоненти: когнітивний, мотиваційний, інтелектуально-творчий, рефлексивно-оцінний. Усі вони виконують важливі функції. Так, когнітивний компонент передбачає наявність системи знань у студентів про особливості творчого процесу як одного із складників педагогічної діяльності вчителя початкової школи, знання з проблеми креативності як базового компонента сучасної професійної діяльності; наявність творчого досвіду; мотиваційний компонент сприяє розвитку емпатії, створює потребу в постійному пошуку нових знань, визначенні власних пріоритетів, відповідній спрямованості інтересів, вмотивованості на досягнення, прагненні досягти ідеалу, гармонійно розвиватися; мотиваційній спрямованості на пошук нестандартних, відмінних від традиційних способів розв'язання навчальних завдань; спрямованості інтересів, мотивації досягнень, прагненні бути освіченою, конкурентоспроможною особистістю; інтелектуально-творчий компонент передбачає формування активної життєвої позиції майбутнього фахівця, інтелектуально-творчої ініціативи, широти асоціацій, оригінальності мислення, уміння приймати нестандартні рішення, швидко орієнтуватись у нових ситуаціях; здатність гнучко реагувати на поставлене завдання; обрати оптимальне вирішення його; здатність до планування, імпровізації; конструктивних рішень; уміння пошуку інформації в різних джерелах; рефлекс-

сивно-оцінний компонент сприяє прояву міри адекватності людини, необхідності аналізувати існуючі системи цінностей і смислів, переоцінювати власні смислові й ціннісні пріоритети, сприймати, поважати та поділяти загальноприйнятні умови й правила.

Були виявлені критерії оцінювання та рівня сформованості кожного з вищеназваних компонентів, а саме: усвідомлення значущості творчого розвитку, творча спрямованість на вирішення педагогічних завдань, прагнення до самореалізації, творча активність, варіативність поведінки, теоретична озброєність, сформованість умінь щодо здійснення процесу творчого розвитку. Представлені чотири рівні в процесі розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи: низький, середній, достатній та високий.

Для втілення технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи ми обрали дисципліни циклів загальнопрофесійної й професійної та практичної підготовки, що є обов'язковими в навчальних програмах для молодших спеціалістів і бакалаврату: “Дитяча література з практикумом виразного читання”, “Основи педагогічної майстерності”, “Методика викладання української мови”, “Методика викладання природознавства”, “Педагогіка”, “ТЗН і методика їх застосування”, “Нові інформаційні технології та ТЗН”, “Передові технології у початковій школі”, “Організація самостійної роботи студента”, педагогічна практика тощо. Саме ці дисципліни дають змогу розвивати креативні здібності майбутніх педагогів у цілісному систематичному інтегративному зв'язку, що сприяє полегшенню процесу їх розвитку в студентській молоді шляхом уведення в навчальні плани відповідних тематичних занять або ж акцентуації на певних креативних здібностях на звичайних заняттях згідно з навчальною програмою. А також шляхом уведення до навчального плану для бакалаврату вибіркової дисципліни “Підготовка майбутнього вчителя до розвитку креативності молодших школярів”.

Сутність розробленої нами технології полягає в тому, щоб за допомогою комплексу традиційних та інноваційних методів і форм навчання, з урахуванням особистісних якостей здійснювати планомірний вплив на фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи з метою розвитку креативних здібностей.

Задля ефективного втілення технології в процес фахової підготовки студентів на підготовчому етапі нами було створено належні умови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичного досвіду вчителів початкових класів дав змогу виокремити ряд педагогічних умов, що визначають розвиток креативних здібностей студентів. Таким чином, розвиваючи креативні здібності майбутніх фахівців, ми прагнули побудувати навчальні заняття як демократичну взаємодію учасників педагогічного процесу, знаючи особливості кожного студента в групі, ми забезпечуємо розвиток і саморозвиток особистості, пропонуємо кожному студенту, спираючись на власні особливості, здібності, інтереси, суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у процесі пізнання, навчальній та професійній діяльності.

Особливу увагу в дослідженні приділяли діагностиці креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи. Діагностика включала в себе дослідження за такими напрямками: дослідження самоактуалізації майбутніх учителів початкових класів; дослідження вербальної креативності майбутніх учителів початкової школи; дослідження особливостей когнітивного, мотиваційного, інтелектуально-творчого та рефлексивного компонентів технології розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи (анкетування).

Для цього було використано такі методики: самоактуалізаційний тест, запропонований Л. Я. Гозманом, М. В. Крозом, М. В. Латинською; тест на вербальну креативність С. Медніка, адаптований А. Н. Вороніним; спеціально розроблену анкету, спрямовану на виявлення та опис професійно-особистісної позиції через ставлення студентів до когнітивного, мотиваційного, інтелектуально-творчого й рефлексивного компонентів технології розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи; обсерваційні методи (спостереження та опосередковане самоспостереження студентами труднощів, які виникають у ході педагогічної діяльності); методи опитування (бесіда, інтерв'ю).

Накопичення та аналіз експериментальних даних здійснювали в ході комплексної діагностики рівнів розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

Експериментальну роботу проведено в Комунальному закладі “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради та його структурних підрозділах (педагогічних коледжах) (2010–2013 рр.) У ній були залучені студенти, майбутні вчителі початкової школи, що навчаються в різних системах підготовки (багаторівневої “педколедж – ВНЗ” і за традиційною програмою вузівського навчання у вищій школі), та викладачі, які в процесі фахової підготовки студентів викладають різні дисципліни. Об’єктивно оцінити результати експериментальної роботи можна лише в тому разі, якщо вона ретельно спланована, має відкритий і масовий характер та доступна для спостереження будь-якому члену педагогічного колективу, а результати систематично піддаються науковому аналізу, отримані висновки, зауваження коригують хід теоретичної та експериментальної діяльності й дають змогу контролювати процес роботи.

Результати констатувального етапу експерименту показали, що рівень усвідомлення студентами значущості та необхідності розвитку креативності високий. Однак реальна потреба працювати з творчими дітьми, враховуючи всі майбутні труднощі, виявлялася ситуативно й мала нестійкий характер. Установка на творчість пояснювалася швидше престижністю самого поняття, а не бажанням використовувати в навчальному процесі креативні технології. Інтелектуально-творчий компонент виявився менш розвиненим. Сформованість когнітивного компонента готовності відповідала в основному низькому й середньому рівню. Знання про креативність, особливості її прояву та умови розвитку поверхові й безсистемні. Майбут-

ні вчителі недостатньо володіли прийомами, методами та технологіями розвитку креативності, способами творчого вирішення конфліктів.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту показав підвищення рівня розвитку всіх компонентів досліджуваних креативних здібностей студентів експериментальних груп. Спостерігалось стійке позитивне ставлення до розвитку творчої індивідуальності, прагнення до творчої самоактуалізації, до зміни педагогічних стереотипів. Була помітна динаміка розвитку інтелектуально-творчого компонента порівняно з початковим рівнем. В експериментальній групі показники виокремлених креативних здібностей перевищували показники контрольної групи. Це підтверджує гіпотезу, що ефективність розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи забезпечується розробкою та впровадженням науково обґрунтованої технології. Виявлено динаміку розвитку рефлексивно-оцінного компонента розвитку креативних здібностей: найбільш розвиненими виявилися вміння оцінювати результати творчих досягнень. Збільшення відбулося й у показниках рівнів розвитку вмінь приймати нестандартні рішення, швидко орієнтуватись у нових ситуаціях; здатності гнучко реагувати на поставлене завдання; обрати оптимальне вирішення його; здатність до планування. Пояснюється це тим, що для формування цих умінь потрібний більший досвід практичної діяльності в умовах педагогічної практики в школі й на різних освітніх майданчиках.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили казали, що розвиток майбутніх учителів початкової школи відбувся, він відповідав достатньому рівню розвитку. Отримані теоретичні та експериментальні дані дали змогу зробити висновок, що висунута нами гіпотеза дослідження дістала обґрунтоване підтвердження. Загалом, встановлено, що: розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи забезпечується єдністю когнітивного, мотиваційного, інтелектуально-творчого, рефлексивно-оцінного компонентів; ефективність її формування визначається діагностикою вихідного стану й аналізом динаміки розвитку в майбутніх учителів креативних здібностей; технологія розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи спрямована на створення інноваційно-творчого освітнього середовища, усвідомлення значущості гуманістичної цінності розвитку творчої індивідуальності, творчу самореалізацію в процесі педагогічної діяльності, набуття креативного й комунікативного досвіду у вирішенні педагогічних проблем і оволодіння способами здійснення творчої діяльності; основними психолого-педагогічними умовами розвитку креативних здібностей є: актуалізація знань про особливості креативності, діагностики й умови її розвитку в дітей молодшого шкільного віку; розвиток у майбутніх учителів власних креативних якостей і ціннісного ставлення до вивчення творчої особистості; включення студентів у ситуації з багатоваріантними рішеннями; орієнтація їх на використання творчих методів вирішення педагогічних завдань, на впровадження в початковій школі креативних програм навчання й розвитку; формування вмінь, які дають змо-



гу здійснювати процес творчого розвитку; розвиток культури рефлексивного мислення і творчого спілкування в системі “викладач – студент”.

**Висновки.** Таким чином, нами розкрито особливості технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки (структура, етапи, умови) та діагностику ефективності її втілення. Разом із тим, подальших досліджень потребують такі питання, як: вивчення особливостей розвитку креативності на різних рівнях професійної підготовки, особливості підготовки вчителя до творчого розвитку дітей на різних етапах навчання (вуз, магістратура, курси підвищення кваліфікації тощо).

#### **Список використаної літератури**

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак ; пер. с англ. – Москва : Педагогика-Пресс, 1993. – С. 17.
2. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество : мод.-кодов. учеб. пособ. / М. М. Зиновкина. – Москва : МГИУ, 2007. – 258 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 444 с.
4. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : монографія / О. М. Куцевол. – Київ : Освіта України, 2011. – 464 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

#### **Полякова И. В. Диагностика эффективности воплощения технологии развития креативных способностей будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки**

*В статье раскрыты особенности воплощения технологии развития креативных способностей будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки и диагностики ее эффективности.*

**Ключевые слова:** *креативность, креативные способности, технология, компоненты технологии, диагностика.*

#### **Poliakova I. Diagnosis Effectiveness Implementation Technology Development of Creative Abilities of Future Primary School Teachers in the Process of Training**

*The article describes the features of the embodiment of technology and creative abilities of primary school teachers in the professional training and the diagnosis of its effectiveness.*

*The proposed technology development of creative abilities of primary school teachers includes the following elements: goal-setting unit; preparatory stage; diagnostic-motivational stage; operational and technological stage; reflexive-adjustment stage.*

*With the development of creative abilities of primary school teachers are the key four components: cognitive, motivational, intellectual, creative, reflective-evaluative. The cognitive component consists of a system of knowledge of the students about the features of the creative process as one of the components of teaching elementary school teacher; motivational component creates the need for a constant search for new knowledge; intellectual and creative component involves the development of original thinking, the ability to adopt innovative solutions to quickly navigate to new situations; ability to respond flexibly to the task; reflective-evaluative component contributes to the manifestation measure the adequacy of man, the need to analyze existing systems, reevaluate their priorities, accept, respect and share Generally accepted the terms and rules.*

*Were identified assessment criteria and levels of each of the above components.*

**Key words:** *creativity, creative skills, technology, components technologies, diagnostics.*

## СТАН ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

*У статті проаналізовано нормативно-правову базу щодо організації валеологічного виховання в Україні. Розкрито сутність суперечностей, що виникають у сучасному світі в процесі розв'язання означених проблем. Зокрема, проаналізовано підходи щодо організації освіти здоров'язбереження в українських навчальних закладах, ролі суспільства та громадських організацій у справі формування здорового способу життя.*

**Ключові слова:** здоров'я, спосіб, життя, валеологія, виховання.

Одним із важливих напрямів розвитку національної системи освіти є формування в молодого покоління валеологічного виховання та культури здорового способу життя. Майбутнє людини багато в чому залежить від того, наскільки успішно ще в шкільному віці були сформовані й закріплені в її свідомості навички здорового способу життя. Актуальність проблеми посилює соціальне замовлення суспільства, що вимагає системного й комплексного підходу до валеологічного виховання та культури здорового способу життя.

**Метою статті** є аналіз чинної нормативно-правової бази щодо організації валеологічного виховання.

Сучасне розуміння валеологічного виховання та здорового способу життя в Україні полягає в подальшому розвитку національних традицій і їх взаємозумовленості гуманістичними й демократичними досягненнями світового співтовариства. Саме тому основні нормативно-правові та державні документи (Конституція України, Основи законодавства України про охорону здоров'я, Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Державні національні програми “Діти України” та “Планування сім'ї”, комплексна цільова програма “Фізичне виховання – здоров'я нації”, Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України”) визначають завдання, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей і молоді, формування соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості.

У положеннях Закону України “Про охорону дитинства”, крім напрямів державної політики та зобов'язань держави, подано систему умов, у яких має виховуватися дитина, а саме забезпечення атмосфери миру, гідності, взаємоповаги, свободи, рівності.

Згідно з резолюцією Генеральної Асамблеї ООН, здоров'я людини є єдиним критерієм доцільності та ефективності всіх без винятку видів її діяльності. Важливість цієї проблеми підкреслена Конституцією України, яка декларує найвищу цінність у державі – людину, її життя та здоров'я.

Концепція неперервної валеологічної освіти є складовою загальної Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), яка спрямована на формування здорового способу життя, дбайливого ставлення кожної дитини до власного здоров'я, як найвищої людської цінності [6].

Модернізація освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” Державного стандарту забезпечує свідоме ставлення до свого здоров’я як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, формує основи здорового способу життя.

Метою освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” є формування здоров’язбережувальної компетентності (здатність учня застосовувати знання про здоров’я, здоровий і безпечний спосіб життя та виявляти ціннісне ставлення до власного здоров’я в конкретних життєвих ситуаціях) шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров’я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури. Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких завдань: формування в учнів знань про здоров’я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв’язок організму людини з природним і соціальним оточенням; формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій; розвиток в учнів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров’я, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну й духовну складові здоров’я; виховання в учнів потреби в здоров’ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків; набуття учнями власного здоров’язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров’я; використання в повсякденному житті досвіду здоров’язбережувальної діяльності для власного здоров’я та здоров’я інших людей.

Здоров’язбережувальна компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів початкових класів шляхом вивчення предметів освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти у галузі “Здоров’я і фізична культура”, основами знань є: поняття про здоров’я та чинники його формування, поняття та назви фізичних вправ, їх вплив на організм, засоби та правила загартовування організму, правила гігієни, розпорядок дня та режим учня [4].

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. наголошує, що державна політика в галузі освіти спрямована на збереження здоров’я в усіх його складниках: духовному, соціальному, психічному, фізичному та формує здоровий спосіб життя молодших школярів.

У реальному житті здоров’я як соціальна категорія тісно пов’язане з конкретним середовищем проживання, якістю генетичного фонду популяцій і способом життя, що також впливає на стан здоров’я наших дітей. Погіршення стану здоров’я дітей значно обмежує успіхи їх у навчанні, гальмує суспільний розвиток, знижує оборонний потенціал держави та викликає занепокоєння за майбутнє України.

Попри всі негаразди та важке економічне становище, держава продовжує піклуватися про здоров’я дітей та взагалі всього населення України. Якість життя і здоров’я населення сьогодні перетворюється на проблему

державної ваги. Прийняті Основи законодавства України про охорону здоров'я (1992 р.), Закон “Про фізичну культуру і спорт” (1993 р.), розроблені і впроваджуються Національні програми: “Діти України” (1996), “Фізичне виховання – здоров'я нації” (1998 р.), а також Закони України “Про освіту” (1996 р.), “Про загальну середню освіту” (1999 р.) тощо. Міністерством освіти України в 1993–1994 навчальному році в шкільний компонент введено предмет “Охорона життя і здоров'я дітей”, а в 1994–1995 рр. – інтегрований курс “Валеологія”, зараз у дітей, починаючи з першого класу є такий предмет, як “Основи здоров'я” [5; 6].

Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, праці, добробуту, створення сім'ї і виховання дітей. Від ставлення людини до здоров'я багато в чому залежить його збереження та зміцнення. Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сучасної школи, яке й реалізується в предметі “Основи здоров'я” [9].

Нова програма “Основи здоров'я” розроблена відповідно до Державного стандарту загальної початкової школи на основі попередніх двох програм (2001, 2006 рр.). Її особливістю є врахування компетентнісного підходу. У зв'язку із зазначеним програма предмета “Основи здоров'я” має на меті формування однієї з ключових компетентностей – компетентності зі збереження здоров'я на основі засвоєння учнями знань про здоров'я та безпеку, практичних навичок здорового способу життя й безпечної поведінки, сприяння їхньому фізичному, психічному, соціальному та духовному розвитку і, завдяки цьому, утвердження ціннісного ставлення школярів до життя та здоров'я. Головні завдання програми підпорядковані досягненню поставленої мети та спрямовані на опанування основних складових здоров'язбережувальної компетентності (знання, практичні навички й уміння, ціннісне ставлення до життя та здоров'я). Умовами ефективного реалізації програми є, насамперед, такі: активна співпраця з учнями для їхньої мотивації до здорового способу життя; обов'язкове застосування на уроках інтерактивних педагогічних технологій; практичне спрямування уроків та їх емоційність; інтенсифікація міжпредметних зв'язків; активна участь батьківської громади у формуванні здорового способу життя дітей; особистісне ціннісне ставлення вчителя до власного здоров'я; створення шкільного здоров'язбережувального середовища; моніторинг відповідності навчального процесу й стану здоров'я учнів. Здоров'я в чинній програмі розглянуто не лише як стан, але, насамперед, як процес формування, збереження, зміцнення та відновлення фізичної, психічної, соціальної й духовної його складових [1].

Надаючи важливого значення становищу дітей, їх соціальному захисту, створенню умов для гармонійного, фізичного та духовного розвитку людської особистості, з метою координації дій, пов'язаних з виконанням Конвенції ООН про права дитини, Президент України 18 січня 1996 р. підписав Указ за № 63/96 про затвердження Національної програми “Діти України”.

Програма “Діти України” є взірцем комплексного підходу до вирішення сучасних проблем здоров'я підростаючого покоління. У ній значне

місце відведено закладам, які працюють у напрямі збереження й зміцнення здоров'я дітей та виховання здорових людей [5].

Відомо, що здоров'я – це те, без чого людина не може бути щасливою. Здоров'я можна здобути шляхом цілеспрямованої праці над собою, дотримуючись здорового способу життя, слід примножувати здоров'я, а не руйнувати його. Таким чином, йдеться про необхідність навчити кожну людину “науці здоров'я”. Така наука має назву валеологія (від лат. valeo – бути здоровим і грец. logos – наука, вчення). Отже, валеологія – це наука про здоров'я [7].

Здоров'я – найбільша цінність не лише окремої людини, а й усього суспільства. Формування й нагромадження знань про здоров'я та способи його підтримання підкріплюється валеологічною освітою.

Валеологія – це наука, яка навчає людину, що таке здоров'я, із чого воно складається, як поводити себе, щоб його сформувати, зберегти, зміцнити, відтворити та передати майбутнім поколінням. Це наука про довкілля і його вплив на здоров'я.

Головні наслідки погіршення стану здоров'я людей у нашій країні – катастрофічне зниження народжуваності (сьогодні ми не маємо навіть простого відтворення населення – більше людей вмирає, ніж народжується), зменшення середньої тривалості життя. Відтак, уже йдеться про виродження нації.

Отже, необхідні термінові заходи на всіх рівнях суспільного життя, аби зупинити вимирання народу України.

Педагогів, батьків та громадськість серйозно турбує лавиноподібне поширення серед підлітків і молоді, а зараз – вже й серед молодших школярів, токсикоманії, випадків суїциду, вагітності неповнолітніх, загроза епідемії СНІДу. Однією з причин такого кризового стану є відставання існуючої в Україні системи, принципів, методів і способів охорони та зміцнення здоров'я від вимог сьогодення, розходження системи знань, якими оперує національна освіта [2; 8].

У багатьох країнах у навчальних планах шкіл передбачені заняття з питань здорового способу життя. Наприклад, у США та Японії – курс “Навчання здорового способу життя”, у Фінляндії – “Формування навичок здорового способу життя”, в Австралії – “Навчання раціонального використання дозвілля”. Раціональні положення та вимоги цих програм враховані при розробці Концепції здоров'я. Вона є складовою загальної державної програми національної освіти в Україні, враховує досвід із цієї проблематики провідних країн світу, створює передумови відповідності валеологічним світовим стандартам [3; 6].

**Висновки.** Отже, аналіз нормативно-правової бази щодо організації валеологічного виховання в Україні дав змогу з'ясувати, що валеологічне виховання молодших школярів необхідно формувати у свідомості дітей ще в шкільному віці, щоб виховати здорову націю в майбутньому. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість проблеми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

### Список використаної літератури

1. Бойченко Т. Характеристика нової програми “Основи здоров’я” / Т. Бойченко // Учитель початкової школи. – 2012. – № 1. – С. 31–32.
2. Валеология – религия XXI века, или Третья волна духовной агрессии // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 233–246.
3. Василенко Н. Зарубіжна школа про здоровий спосіб життя / Н. Василенко // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 15–18.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18. – 44 с.
5. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 17–18. – С. 3–40.
6. Кононенко П. П. Концепція національної системи освіти / П. П. Кононенко // Освіта. – 1993.
7. Мовчанок В. О. Новий предмет – валеологія / В. О. Мовчанюк // Освіта. – 1993. – № 78–79.
8. Мовчанок В. О. Божа кара за ... гріхи: Новий погляд на здоров’я нації / В. О. Мовчанюк // Освіта. – 1993. – С. 14.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – Київ : Початкова школа, 2006. – 432 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.

---

### **Радченя І. В. Состояние валеологического воспитания в современной Украине: правовой аспект**

*В статье проанализирована нормативно-правовая база организации валеологического воспитания в Украине. Раскрыта суть противоречий, возникающих в современном мире в процессе решения обозначенных проблем. В частности, проанализированы подходы, касающиеся организации здоровьесохраняющего образования в украинских образовательных учреждениях, роли общества и общественных организаций в формировании здорового образа жизни.*

**Ключевые слова:** здоровье, образ, жизнь, валеология, воспитание.

### **Radchenya I. The State of Valeological Education in Contemporary Ukraine: Legal Aspects**

*The paper analyzes the legal framework for the organization of valeological education in Ukraine. The essence of the contradictions that arise in the modern world in the process of solving these problems is detected. In particular, the approaches to the education of health care in Ukrainian educational institutions, the role of society and public organizations in the formation of a healthy lifestyle are analyzed. The article analyzes the experience of many countries on the issues of healthy lifestyle. For instance, there are such school disciplines as “Learning healthy lifestyle”, “Learning healthy lifestyle”(the United States and Japan), “Forming the skills of a healthy lifestyle” (Finland), and “Learning the rational use of leisure” (Australia). Also it was found out that rational regulations and requirements of these programs are taken into account in the development of the Concept of health. It is an integral part of the overall state program of national education in Ukraine, it takes into account the experience of advanced countries on this issue, creates prerequisites for correspondence with valeological international standards. The article also analyses the current insight of valeological education and a healthy lifestyle in Ukraine. It was found that the basic legal and government documents define the tasks, aimed at improving the children’s young people’s health, developing of socially active, physically healthy and spiritually wealthy personality. The article considers the educational branch of “Health and physical culture”, which objective is formation of health protective competence. Health protective competence as a key competence is being formed on interdisciplinary level with the help of disciplinary competencies with specific disciplines and educational opportunities of students in primary classes taken into account. Health protective competence is formed by studying the “Health and physical culture” branch of education and involves relevant skills mastering.*

**Key words:** health, lifestyle, valeology, education.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В АСПЕКТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

*У статті подано опис організації процесу системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів в аспекті інформатизації освіти. Увагу зосереджено на необхідності керувати якістю освітнього процесу під час системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Систематизовано комплекс причин, які впливають на підвищення якості процесу системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів на ґрунті інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено низку взаємопов'язаних критеріїв, призначених для оцінювання різних психолого-педагогічних аспектів процесу навчання.*

**Ключові слова:** інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, інформатизація освіти, навчальний процес, освітній процес.

Визначальною ознакою сучасного етапу розвитку суспільства є формування нового інформаційного середовища, укладу життя, що впливає на ефективний розвиток творчого потенціалу особистості й вимагає від системи вищої професійної освіти розв'язання завдань розвитку нового типу інтелекту, нового інформаційного світогляду, котрий ґрунтується на розумінні визначальної ролі інформації та інформаційних процесів у природних і соціальних явищах, інформаційної культури (ІК) майбутніх громадян країни, створення іншого образу та способу мислення майбутніх фахівців, пристосованих до швидко змінюваних економічних, технологічних, соціальних й інформаційних реалій навколишнього світу. Ураховуючи те, що системний розвиток ІК майбутніх фахівців відбувається в усіх галузях суспільної практики, основний акцент робиться на створення й розвиток інформаційно-розвивального освітнього середовища вищого навчального закладу (ВНЗ), активізацію соціумних чинників, які впливають на сформованість ІК викладачів і майбутніх фахівців.

Таке формулювання питання актуалізує проблему ІК майбутніх фахівців і включає розмаїття аспектів, пов'язаних із людиною та її соціумом, системою вищої професійної освіти, а також необхідну сукупність особистісних якостей майбутнього фахівця, його соціально-педагогічний та інформаційно-комунікаційний потенціал, які дають змогу вільно використовувати у своїй професійній діяльності інформаційні засоби й об'єкти щодо конкретної особистості, соціальної групи, колективу, соціуму (Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, О. Карабін, А. М. Коломієць, М. Левшин, Н. В. Морзе).

Особливий внесок у вирішення методологічних проблем системного розвитку ІК зробили А. А. Гречихін, Н. Б. Зинов'єва, А. І. Ракитов, Е. П. Семенюк, В. А. Фокеев, Ю. А. Шрейдер.

Змістовні аспекти формування ІК особистості висвітлено в працях А. А. Виноградова, Д. В. Зарецького, А. Г. Кушніренко, О. А. Медведєвої, Ю. А. Первиніна, А. І. Ракитова, В. В. Самохвалової.

Проблема виявлення передумов системного розвитку ІК майбутніх фахівців була в полі зору цілої групи вітчизняних (Т. Ф. Алексеєнко, О. М. Гомонюк, Т. Є. Єжова, І. Д. Зверева, Н. І. Куб'як, Ю. В. Овод, О. І. Пенішкевич та ін.) і зарубіжних (М. М. Ващенко, В. Б. Гаграй, З. Б. Кошкунова, В. В. Краєвський, А. К. Маркова, О. О. Миролубов, Г. С. Сухобська та ін.) дослідників.

**Мета статті** – розглянути організацію процесу системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів в аспекті інформатизації освіти.

Інформатизація освіти по-новому ставить питання про якість освіти. Якість освіти – це багатоаспектна категорія, складність якої визначається широтою цілей і завдань, котрі ставить перед собою освіта. Наразі вони полягають не лише в тому, щоб навчити або підготувати до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, а, передовсім, у тому, щоб допомогти кожному окремому майбутньому соціальному педагогу самореалізуватися, стати повноцінним членом суспільства. Тому якість освіти розглядається як соціальна категорія, котра визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам та очікуванням суспільства в розвитку й формуванні особистостей майбутніх соціальних педагогів, їх цивільних, культурних і професійних компетенцій.

Виходячи з визначення В. П. Панасюка, що управління якістю освітнього процесу – це цілеспрямований, комплексний, скоординований вплив як на цей процес у цілому, так і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів його функціонування й результатів відповідним вимогам, нормам і стандартам [3, с. 128], систематизуємо причини, котрі впливають на підвищення якості процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів на ґрунті ІКТ. Комплекс таких причин включає в себе: а) об'єктивні (вимога часу; якість освіти; рівень техніки; рівень програмного забезпечення; оснащеність ВНЗ); б) суб'єктивні (мотиваційна готовність майбутніх соціальних педагогів; вік майбутніх соціальних педагогів; “предметні можливості; ресурси (фінансові, часові тощо) майбутніх соціальних педагогів); в) об'єктивно-суб'єктивні (стилі керівництва та ставлення керівників до придбання, реалізації комп'ютерної техніки й підготовки майбутніх соціальних педагогів).

Проблема критеріїв оцінювання ефективності навчання й, відповідно, рівня системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів має багато аспектів, вимірів і рівнів. У педагогічній практиці розроблено багато взаємопов'язаних критеріїв, призначених для оцінювання різних психолого-педагогічних аспектів процесу навчання, серед яких можна виокремити такі [1, с. 164]: 1) критерії ефективності використовуваних форм і методів навчання: якість, повнота, глибина, міцність, функціональна придатність використовуваних методів поставленим педагогічним завданням; рівень



сформованості в майбутніх соціальних педагогів умінь і навичок самонавчання. Використання запропонованих критеріїв дає змогу викладачам обрати форми й методи навчання, найадекватніші цілям, завданням, змісту навчання та індивідуальним особливостям майбутніх соціальних педагогів; 2) критерії ефективності навчання: самостійність майбутніх соціальних педагогів, культура навчання (здатність раціонального планування процесу навчання), творче ставлення до навчання тощо; 3) критерії ефективності результатів навчання: глибина знань, дієвість знань, системність, усвідомленість знань тощо; 4) критерії оцінювання сформованості теоретичних знань: конструювання й визначення понять, виявлення логіки взаємодії понять, розкриття змісту закономірностей, формулювання навчальної чи наукової проблеми, побудова алгоритму виконання навчальних завдань; 5) якісні критерії оцінювання сформованості вмінь і навичок: правильність виконуваних дій, самостійність у роботі, використання теоретичних знань при виконанні завдань тощо; 6) критерії оцінювання ставлення майбутніх соціальних педагогів до процесу власної пізнавальної діяльності: безпосередній інтерес або байдужість до предмета, оцінка майбутніми соціальними педагогами соціальної значущості досліджуваного предмета, оцінювання майбутніми соціальними педагогами ролі досліджуваної дисципліни в їх планах на майбутнє, емоційний комфорт або дискомфорт у нестандартних ситуаціях, наявність або відсутність страху зробити помилку, прагнення до розширення обсягу та спектра набутих знань тощо.

Розглянемо ці критерії з погляду організації процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів із використанням ІКТ.

Проникнення комп'ютерів в освітній процес спричинило появу великої кількості нових форм роботи, немислимих і неможливих при традиційних методиках. Поява специфічних навчальних посібників на гіпертекстовій основі, мультимедійних довідників й енциклопедій, можливість організації мережних комунікацій у найрізноманітніших масштабах, від аудиторії до мережі Інтернет, створення інтерактивних навчальних програм і тренажерів – усе це разом відкриває перед майбутніми соціальними педагогами такий спектр навчальних дій, звернення до якого повністю видозмінює освітній процес.

Так само виглядають зміни й у формах роботи викладача – ІКТ здатні повністю змінити структуру та методи його особистої роботи поза педагогічною діяльністю (самовдосконалення, накопичення й систематизація інформації, підготовка до занять тощо) й безпосередньо у викладанні. Більше того, умови й форми роботи, котрі змінилися, значною мірою змушують переосмислювати й роль ІКТ, і функції викладача та майбутніх соціальних педагогів, і характер їх ділових відносин, а в подальшому – й самі загальні організаційні форми навчання. Мета застосування ІКТ полягає в системному розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, яка не зводиться лише до вмінь у царині опрацювання інформації, а передбачає всебічний розвиток особистостей майбутніх соціальних педагогів. Взаємозв'язок мо-

жливостей ІКТ із цілями вивчення відповідних дисциплін сприяє досягненню зазначених цілей. Застосування ІКТ вимагає відповідних змін у змісті виучуваної дисципліни, організації діяльності майбутніх соціальних педагогів і викладачів, установленню між ними особливих відносин, які передбачають велику самостійність та ініціативність майбутніх соціальних педагогів, створення атмосфери співпраці між ними й викладачами. Інформатизація освіти не має призводити до її формалізації. Час викладача, котрий вивільняється завдяки використанню ІКТ, має бути відданий майбутнім соціальним педагогам прямо або побічно – за допомогою творчого зростання викладача.

Застосовуючи ІКТ в освітньому процесі, викладач має враховувати такі основні особливості: ті новоутворення, котрі виникають під впливом ІКТ, переносяться в умови традиційного спілкування. Дослідження психологів показали, що значно посилюються вимоги до точності формулювань, логічності й послідовності викладу, підвищується значення рефлексії, однак при цьому знижується роль емоційних засобів спілкування; спостерігається й зворотний процес: особливості традиційної діяльності стають притаманними й комп'ютеризованій.

Технологія інформаційної взаємодії освітнього призначення в умовах використання засобів ІКТ – сукупність детермінованих засобів і методів, реалізованих на базі сучасних засобів ІКТ, забезпечення інформаційної взаємодії, реалізація яких визначає наперед заданий результат (у нашому випадку – педагогічний вплив, спрямований на досягнення певних освітніх цілей) [4, с. 632].

ІКТ уможливають використання різноманітних форм презентування матеріалу. Апаратних і програмних можливостей персонального комп'ютера цілком достатньо для ефективного введення діалогу й забезпечення природної й наочної форми подання текстів, формул, малюнків, рухомих об'єктів тощо. Презентування інформації може вести в різному часовому темпі (з адаптацією під конкретний вік і навіть під конкретного майбутнього соціального педагога). При цьому природним чином забезпечується можливість сигнального виділення сюжетно важливої інформації (зміна кольоровості, мерехтіння, підкреслення, негатив тощо). ІКТ є потужним засобом для опрацювання інформації, яка подається у вигляді слів, чисел, зображень, звуків тощо, котрі розширюють людські можливості. Головною особливістю персонального комп'ютера як інструменту є можливість його налаштування (програмування) на виконання різних робіт, зв'язаних з отриманням й опрацюванням інформації.

Послідовність фаз основного циклу проходження інформації, необхідна для гарантованого оволодіння знаннями будь-яким майбутнім соціальним педагогом, складається з п'яти стадій: 1) отримання й осмислення нової навчальної інформації; 2) виконання тренувальних завдань і самостійних робіт; 3) перевірка якості засвоєння знань та правильності виконання практичних робіт; 4) роз'яснення помилок, зроблених у практичних

завданнях, і робота із запобігання у подальшій діяльності; 5) розгляд можливостей практичного застосування знань, отриманих у ході вивчення конкретної теми (розділу).

У повному обсязі реалізація цієї послідовності з використанням традиційних методів навчання практично унеможлиблюється, а може бути реально здійсненою лише в умовах індивідуального навчання або при аудиторно-груповому навчанні із широким використанням персонального комп'ютера.

Аналізуючи своєрідність методів комп'ютерного навчання, С. А. Ілюшин і Б. Л. Собкін стверджують: “У практиці навчання можна застосовувати чотири основні методи навчання: 1) пояснювально-ілюстративний; 2) репродуктивний; 3) проблемний; 4) дослідницький” [2, с. 24].

Ураховуючи, що перший метод не передбачає наявності зворотного зв'язку між майбутніми соціальними педагогами й системою навчання, його використання в системах із використанням ІКТ є неефективним.

Репродуктивний метод навчання із застосуванням засобів обчислювальної техніки передбачає засвоєння знань, які повідомляє викладач майбутнім соціальним педагогам і (або) персональному комп'ютеру, й організацію діяльності майбутніх соціальних педагогів із відтворення вивченого матеріалу та його використання в аналогічних ситуаціях. Застосування цього методу із використанням комп'ютера дає змогу істотно поліпшити якість організації процесу навчання, але не дозволяє радикально змінити навчальний процес порівняно з традиційною схемою (без комп'ютера). У цьому плані виправданішим є використання проблемного й дослідницького методів.

Проблемний метод навчання використовує можливості ІКТ для організації навчального процесу як формулювання й пошуків способів розв'язання певної проблеми. Головною метою є максимальне сприяння активізації пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів. У процесі навчання передбачається розв'язання різних класів завдань на ґрунті наявних знань, а також отримання й аналіз низки додаткових знань, необхідних для розв'язання порушеної проблеми. При цьому важливе місце відводиться формуванню навичок зі збирання, впорядкування, аналізу й передавання інформації.

Дослідницький метод навчання із застосуванням засобів ІКТ забезпечує самостійну творчу діяльність майбутніх соціальних педагогів у процесі проведення науково-технічних досліджень у межах певної тематики. При використанні цього методу навчання є результатом активного дослідження, відкриття та гри, завдяки чому, як правило, буває приємнішим й успішним, аніж при використанні інших вищеперелічених методів. Дослідницький метод навчання передбачає вивчення методів об'єктів і ситуацій у процесі впливу на них. Для досягнення успіху необхідна наявність середовища, котре реагує на дії. У цьому плані незамінним засобом є моделювання, тобто імітаційне подання реального об'єкта, ситуації або середовища в динаміці.

Застосування засобів ІКТ дає змогу планувати різні схеми проходження навчальних завдань, розчленовувати важкі завдання на складники

різного рівня, практикувати найраціональніші форми їх поєднання. Можливість простої й об'єктивного статистичного оцінювання часових витрат на різних стадіях навчання допомагає оптимізувати дозування завдань.

**Висновки.** Таким чином, говорячи про нові, перспективні форми організації освітнього процесу, мають на увазі реалізацію тієї чи тієї навчальної програми, орієнтованої головним чином на самостійну роботу майбутніх соціальних педагогів. У цьому разі для отримання ефективних результатів викладач має підготувати цілий комплекс різноманітних навчальних матеріалів. При формуванні таких матеріалів уможлиблюється мультимедіа-підхід, коли майбутні соціальні педагоги забезпечуються освітніми ресурсами, котрі ґрунтуються на різних технологіях: друкованими, аудіо-, відеоматеріалами і, що особливо важливо, електронними навчальними курсами (ЕНК) – навчальними матеріалами, особливим чином структурованими й записаними на магнітні носії або доступними через комп'ютерну мережу (локальну або Інтернет). При цьому реалізований у них гнучкий сценарій здатний підлаштовуватися під потреби й можливості конкретного майбутнього соціального педагога й розвивати його потенційні здібності. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність розкрити особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

#### **Список використаної літератури**

1. Деражне Ю. Л. Открытое обучение / Ю. Л. Деражне. – Москва : ВНПЦ профориентации, 2002. – 352 с.
2. Илюшин С. А. Персональные ЭВМ в учебном процессе / С. А. Илюшин, Б. Л. Собкин. – Москва : МАИ, 1992. – 98 с.
3. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Панасюк Василий Петрович. – Санкт-Петербург, 1998. – 460 с.
4. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2014.*

---

#### **Рацул А. А. Организация процесса системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов в аспекте информатизации образования**

*Статья посвящена описанию организации процесса системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов в аспекте информатизации образования. Внимание сосредоточено на необходимости управлять качеством образовательного процесса во время системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов. Систематизирован комплекс причин, влияющих на повышение качества процесса системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов на почве информационно-коммуникационных технологий. Определен ряд взаимосвязанных критериев, предназначенных для оценки различных психолого-педагогических аспектов процесса обучения.*

**Ключевые слова:** *информационная культура, будущие социальные педагоги, информатизация образования, учебный процесс, образовательный процесс.*

**Ratsul A. A. Organization of the Process of Systemic Development of Future Social Pedagogists' Informational Culture in the Aspect of Informatization of Education**

*The organization of the process of systemic development of future social pedagogists' informational culture in the aspect of informatization of education is described in the article. Much attention is focused on the necessity to control the quality of the educational process during the systemic development of future social pedagogists' informational culture. The quality of education is considered to be a social category, which determines the status and effectiveness of the process of education in society, its meeting the needs and expectations of society in the development and shaping of individualities of future social pedagogists, their civil, cultural and professional competence. At the same time a set of causes that affect raising of the quality of the process of systemic development of future social pedagogists' informational culture on the basis of information-and-communication technologies is systematized. The complex of causes includes objective, subjective and objective-and-subjective ones. Besides, a number of interrelated criteria for assessing various psychological-and-pedagogical aspects of the learning process is identified. These criteria include: criteria of effectiveness of used forms and methods of training; performance criteria of effectiveness of training; criteria of effectiveness of results of training; criteria of evaluation of formation of theoretical knowledge; qualitative criteria of evaluation of formation of skills and abilities; criteria of evaluation of the attitude of future social pedagogists to the process of their own cognitive activity.*

**Key words:** *informational culture, future social pedagogists, informatization of education, learning process, teaching process.*

**ПРОБЛЕМА СКЛАДНОСТІ ПРАЦІ У ВОДІЇВ**

*У статті висвітлено проблеми праці водіїв; залежність продуктивності праці водіїв від її складності; рівень показників складності праці; особливості організації праці водіїв. Розкрито підходи до надання якісного перевезення пасажирів. Виявлено фактори, які впливають на емоційну напругу водія й заважають його роботі.\**

**Ключові слова:** складність праці, пасажирський транспорт, емоційний стан, продуктивність праці, автомобіль, дорога, безпека дорожнього руху.

Життя сучасного суспільства неможливо уявити без транспорту. Найбільш важливим для міських перевезень є автомобільний транспорт, експлуатація якого пов'язана зі значними трудовими витратами та проблемами міських розв'язок і комунікацій. Безсумнівно, праця водіїв, як і будь-яка інша діяльність, вимагає витрат фізичних і емоційних ресурсів. Оцінка трудомісткості роботи, виконуваної водіями, є актуальним і дуже важливим чинником для визначення найбільш раціональної оплати їх праці, режиму відпочинку, харчування, створення якомога комфортніших умов роботи, підвищення престижності професії, факторів, які стимулюють їх до більш якісної роботи. На сьогодні у сфері транспортних послуг (зокрема пасажирських перевезень) проводять велику кількість різноманітних досліджень. Їх результати дуже важливі, оскільки транспортне обслуговування населення є одним з елементів сфери послуг [1].

*Міський пасажирський транспорт* – частина єдиної транспортної системи країни. Висока якість транспортних послуг є необхідною умовою відтворення робочої сили, що визначає рівень соціального та економічного розвитку країни.

Трудова діяльність водія, крім керування автобусом, також містить участь у поточному ремонті та технічному обслуговуванні автобуса, підготовку до виїзду на лінію й оформлення необхідних документів. Часто водій виконує обов'язки кондуктора та контролера.

До обов'язків водія входить безперервний контроль за роботою агрегатів автомобіля за показниками приладів, спостереження за різними об'єктами обстановки руху (дорогою, дорожніми знаками, іншими транспортними засобами, пішоходами тощо), а також увага до стану та поведінки пасажирів.

Керування автобусом визначається складним комплексом різних дій:

– перцептивних (від лат. *perceptio* – сприйняття) – спрямовані на вирішення різноманітних перцептивних задач, таких як виявлення, розрізнення, ідентифікація, формування образу, впізнання; відображають різні параметри системи водій – автомобіль – середовище – рух;

- інтелектуальних виявляються в осмисленні отриманої інформації та зіставленні її з метою поїздки, накопиченим досвідом, технічною характеристикою автомобіля, правилами дорожнього руху;
- моторних – є складно координованим впливом на органи керування автомобілем.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена загостренням суперечностей між об'єктивною необхідністю підвищення якості перевезень і складністю праці водіїв.

*Метою статті* є розгляд проблем, пов'язаних зі складністю праці водіїв, яка залежить від факторів, що детерміновані діями водія й не залежать від рівня його підготовки (справність транспортного засобу, стан дорожнього покриття, рівень транспортного напруження на дорозі), а також від тих факторів, які відображають професіоналізм водія (рівень сформованості процесів уваги, комунікабельності, стаж керування транспортним засобом).

Розглядаючи проблеми складності праці водіїв, насамперед, слід з'ясувати суть поняття “праця”. І. Нагаєва, І. Улицька вважають, що це складне соціально-економічне явище. *Праця* – це процес впливу людини на предмети праці з метою задоволення своїх потреб. *Складність праці* – основна об'єктивна характеристика якості праці, значна ознака кваліфікованої праці, її сутність, що визначається змістом процесу праці, тобто складом виконуваних функцій і особливо наявністю творчих елементів, підвищеної відповідальності й функцій управління в роботі; виявляється у вимогах до кваліфікації виконавців – їх загальної та спеціальної підготовки [1].

У праці І. Кулінцева як основний показник рівня складності робіт і кваліфікації робітників визначити тарифний (кваліфікаційний) розряд. Тарифікацію праці робітників здійснюють переважно в межах I–VI розрядів. Кваліфікаційний розряд робочого встановлюють залежно від оцінки їх складності – шляхом детального аналізу змісту робіт. При цьому враховують: складність застосування (інструментів, пристосувань, приладів тощо) предметів праці й технологічних процесів, а також роль працівника в їх здійсненні, яка визначається рівнем механізації праці; широту комплексу виконуваних операцій у межах робочого завдання; ступінь самостійності і відповідальності працівника при виконанні конкретної роботи [2].

Кожна галузь відповідно до специфіки процесів виробництва має певні особливості в організації праці свого персоналу. На автомобільному транспорті ці особливості пов'язані з людськими факторами: праця водіїв відбувається поза трудовим колективом. Водій відчуває нервово-емоційне перевантаження, для нього характерним є поняття “робоче місце” – автомобіль і “робоча зона” – дорога, АТП, АЗС тощо, які визначаються підвищеною небезпекою. Від роботи водіїв багато в чому залежить виконання плану перевезень, тому одним з найважливіших завдань є оптимальна організація їх праці, що має ряд особливостей:

– основна робота водіїв відбувається поза підприємством, тому і її результати значною мірою залежать від ініціативи водіїв;

– на відміну від промислового підприємства, на результати діяльності АТП багато в чому впливають зовнішні фактори (стан доріг, кліматичні умови, інтенсивність руху транспорту на маршруті тощо), через які можливі зміни у видах і обсягах робіт водіїв;

– оскільки робота водіїв відбувається у відриві від виробничого колективу, на відкритому повітрі й пов'язана з впливом на них метеорологічних факторів, що залежать від кліматичної зони, пори року, умов погоди, підвищується значущість впливу суб'єктивних факторів на результати діяльності водіїв і безпеку руху;

– тривалість робочої зміни водіїв сягає в багатьох випадках 10–12 годин (при дотриманні місячного балансу робочого часу) без суворо регламентованої обідньої перерви (її час важко регламентувати);

– з двох видів навантажень, що діють на людину в процесі праці (фізичної і нервово-емоційної), у водія переважає нервово-емоційне.

Ці специфічні умови слід враховувати в комплексі заходів з організації нормування праці на АТП.

Складність праці є однією з головних складових її оплати. Велике значення для підвищення продуктивності праці, збільшення обсягу пасажирських перевезень має поліпшення організації нормування заробітної плати. Виконанню цих завдань має сприяти чітке визначення змісту, застосування та дотримання чинного законодавства щодо заробітної плати.

За твердженням І. Кулінцева, Е. Каран, Ю. Бобильова, Н. Терентьєва, для ефективного визначення складності праці у водіїв необхідно розглянути такі фактори:

1. *Технічні*: тип транспортного засобу, технічний стан рухомого складу, вантажопідйомність транспортного засобу, повна маса автомобіля, динамічні якості автомобіля, габарити транспортного засобу, наявність причепа.

2. *Технологічні*: тип маршруту, спосіб доставки вантажу, наявність спеціального обладнання на автомобілі, спосіб виробництва вантажно-розвантажувальних робіт, клас вантажу, габарити вантажу (для великовагових великогабаритних вантажів).

3. *Організаційні*: стабільність маршруту, інтенсивність руху, пасажиропотік, протяжність маршруту, частота зупиночних пунктів, контроль за регулярністю руху, непрямолінійність маршруту, пропускна здатність зупиночних пунктів, напруженість техніко-експлуатаційних показників, пересіченість маршруту, наявність спецполоси для руху автобуса, графік доставки вантажу, перевезення у зворотному напрямку.

4. *Дорожньо-кліматичні*: тип дорожнього покриття, стан покриття, природно-кліматичні, робота в кар'єрах, в гірських умовах.



5. *Економічні*: форми й системи оплати праці, організація праці, форми нарахування та розподілу заробітної плати в бригаді, економічні результати діяльності підприємств.

6. *Соціальні*: кваліфікація, вік водія, стаж роботи, режим праці, тривалість робочого дня, рівень трудової дисципліни, поєднання обов'язків, сучасна інфраструктура АТП.

7. *Ергономічні*: зручність розташування важелів управління, наявність токсичних речовин у кабіні, рівень шуму й вібрації, температура в кабіні, вентильація в кабіні, запиленість, коефіцієнт оглядовості, теплова радіація, освітленість приладів, вологість повітря, освітленість у кабіні, розмір кабіни.

8. *Організаційно-технічні*: інтенсивність руху, пропускна здатність дороги, частота перехресть зі світлофорами, дозволена швидкість на ділянках маршруту [2; 3].

Наведені фактори за характером свого впливу на водія доцільно поділити на *пасивні* (тобто такі, що не залежать від водія та АТП) й *активні* (це ті фактори, які безпосередньо залежать від водія). Їх співвідношення визначає ступінь значущості впливу складності праці водія на кінцеві показники виробничо-господарської діяльності АТП [4].

Проблема надійності дорожнього руху вимагає знань зв'язку між психофізіологічними показниками роботи водія під час руху й дорожніми умовами руху автомобіля. Вважаємо, що на надійності роботи водія однаково негативно позначається як високий, так і низький рівень інформаційного завантаження (сприйняття інформації, яка оточує та супроводжує водія під час маршруту). Основними факторами, що постійно викликають інформаційне перевантаження водія й надмірно високий рівень емоційної напруженості є інтенсивність транспортного потоку, швидкість руху автомобіля та стан дороги. Крім них, стресові ситуації можуть бути спричинені помилками сприйняття, що зумовлені суб'єктивною та об'єктивною дорожньою обстановкою, яку важко прогнозувати.

Для підтримки емоційної напруженості водія в оптимальних межах необхідне постійне надходження до нього деякого обсягу нової інформації про умови руху та навколишнього простору. Істотну роль у забезпеченні надійності дій водія відіграє його здатність сприймати та переробляти інформацію. Якість засвоєння інформації залежить, головним чином, від її кількості.

Весь обсяг інформації, яка надходить до водія, можна поділити на групи, кожна з яких характеризує один з елементів комплексу "водій – автомобіль – дорога – середовище": траса дороги, дорожньо-транспортні ситуації, засоби регулювання руху, джерела підвищеної небезпеки (пішоходи, бічні перешкоди, утруднення габариту проїзду, тварини), інтенсивність зустрічного й попутного руху, інформація про погодні умови. Цінність інформації кожної з таких груп зумовлена їх впливом на режим і безпеку руху. Залежно від цього визначається емоційна напруженість водія.

З усіх елементів придорожнього простору тільки інформація про рух автомобілів має для водія постійну новизну. Вперше проїжджаючи по до-

розі, водій сприймає інформацію вибірково, виділяючи із загального потоку тільки значну. Свою увагу він розподіляє не рівномірно на всі об'єкти, а концентрує її на тих, що є найбільш цінними для певної ситуації. Однак у випадках, коли навантаження вище від припустимого, водій може не помітити сигналу світлофора або заборонний дорожній знак (наприклад, якщо його увага зосереджена на складних перестроюваннях автомобілів у рядах). Це пояснюється тим, що надійність розшифрування інформації водієм знижується в міру віддалення об'єкта від центральної частини сітківки ока.

Психофізіологічні характеристики визначають здатність водія сприймати дорожню інформацію, осмислювати її, приймати рішення й своєчасно реагувати на зміни в дорожній ситуації. До таких характеристик належать сприйняття (відчуття), увага, мислення, пам'ять, емоції, воля, а також особистісні якості. Розрізняють відчуття зорові, слухові, нюхові, шкірні, вібраційні, рухові тощо. У процесі руху зоровий аналізатор є основним джерелом інформації про навколишнє людині обстановці. Якщо знизити можливість бачити дорожню зупинку, то це може спричинити збільшення кількості ДТП.

Суть водійської діяльності полягає в складній психологічній взаємодії водія й умов руху. Під умовами руху мають на увазі всю сукупність характеристик і параметрів проїжджої частини дороги, придорожного простору, дорожніх знаків, покажчиків, сигналів світлофора, видимості, оглядовості, щільності і склад транспортного потоку, дорожньо-транспортні ситуації, тобто середовище, в якому здійснюється керування транспортним засобом [6].

У зв'язку з тим, що з'являється все більше фактів, які підтверджують взаємозв'язок між психофізіологічними характеристиками водія та аварійністю на дорогах, стає актуальним питання про проведення дослідження професійно важливих якостей усіх кандидатів у водії. Очевидно, що тут слід почати з підготовки водіїв, тобто проводити подібні дослідження в автошколах на початковому етапі навчання. Діагностика психологічних особливостей водіїв з будь-якою метою передбачає виявлення характеристик низького, середнього, достатнього та відмінного рівнів функціонування з урахуванням виду перевезень і надійності водія.

Для підвищення якості обслуговування пасажирських перевезень (ПП) з боку перевізника необхідними є такі заходи:

- розробка нормативів якості ПП;
- визначення й уточнення вимог до якості перевезень стосовно цього міста на основі підвищення росту вимог до якості й досягнень у сфері управління якістю;
- планування підвищення рівня якості ПП;
- розробка організаційно-технічних заходів з удосконалення транспортного виробництва на всіх його ділянках з метою досягнення встановлення нормативів якості;
- розвиток і постійне вдосконалення виробничо-технічної бази для забезпечення високої експлуатаційної надійності рухомого складу;
- моральне та матеріальне стимулювання підвищення якості праці окремих працівників і колективу підприємства загалом;

- забезпечення оперативної інформації про ефективність та якість праці на всіх ділянках виробництва, аналіз цієї інформації для виявлення відхилень від нормативів і усунення причин, що викликають ці відхилення;
- контроль над реалізацією розроблених заходів.

Таким чином, у сучасних умовах відбувається активне формування системи управління якістю пасажирських перевезень. Пасажири приділяють все більше уваги якості послуг, змушуючи тим самим перевізників конкурувати між собою і, зрештою, прагнути до надання більш якісних послуг. Необхідно враховувати й той факт, що з погляду пасажирів якість транспортних послуг визначається багато в чому тимчасовими витратами на поїздку. А ці тимчасові витрати залежать не тільки від якості послуг, що надаються перевізниками, а й від інших факторів: завантаженості вулично-дорожньої мережі та ступеня її розвитку, досконалості схем організації руху в межах маршрутів, технічного стану рухомого складу пасажирського транспорту тощо. Таким чином, питання про якість ПП вимагає комплексного підходу, що включає розгляд питань економіки, маркетингу, безпеки руху, дорожнього будівництва та обслуговування, унормування й збагачення змісту відповідно до зазначених вимог в аспекті професійної підготовки водіїв.

**Висновки.** Отже, складність праці водіїв безпосередньо пов'язана з їх психоемоційним станом. Від їх роботи багато в чому залежить виконання плану перевезень, тому одним з найважливіших завдань є оптимальна організація праці водіїв, а також систематизація їх професійної підготовки з урахуванням факторів праці та суспільних вимог.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у обґрунтуванні технології формування культури праці у майбутніх водіїв, що сприятиме підвищенню рівня обслуговування міських перевезень.

#### **Список використаної літератури**

1. Нагаева И.Д. Организация и оплата труда на автомобильном транспорте / И. Д. Нагаева, И. М. Улицкая. – Москва : Транспорт, 1989.
2. Кулинцев И. И. Экономика и социология труда / И. И. Кулинцев. – Москва : Центр экономики и маркетинга, 2001.
3. Каран Е. Д. Алгоритмы труда операторов дорожных машин / Е. Д. Каран, Ю. О. Бобылев, Н. М. Терентьева. – МАДИ-М, 1981.
4. Мишуринов В.М. Надежность водителя и безопасность движения / В. М. Мишуринов, А. Н. Романов. – Москва, 1990. – 167 с.
5. Горев А. Э. Организация автомобильных перевозок и безопасность движения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А. Э. Горев, Е. М. Олещенко. – Москва : Академия, 2006. – С. 137.
6. Коноплянко В. И. Основы управления автомобилем и безопасность дорожного движения : учеб. пособ. / В. И. Коноплянко, В. В. Зырянов, Ю. В. Воробьев. – Москва : Высш. шк. 2005. – 271 с.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webkurovnik.ru/kartgotrab.asp?id=-135139>.

*Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.*

#### **Савченко О. С. Проблема сложности труда у водителей**

*В статье исследуются проблемы труда водителей; зависимость производительности труда водителей от ее сложности; уровень показателей сложности тру-*

*да; особенности организации труда водителей. Раскрыты подходы для предоставления качественной перевозки пассажиров. Выявлены факторы, влияющие на эмоциональное напряжение водителя и мешающие его работе.*

**Ключевые слова:** сложность труда, пассажирский транспорт, эмоциональное состояние, производительность труда, автомобиль, дорога, безопасность дорожного движения.

**Savchenko O. The Complexity of Work at Drivers**

*This paper investigates the problem of labor drivers; dependence of productivity drivers of its complexity; performance level of complexity of work; features of the organization of work of drivers; disclosed approaches for providing quality of passenger transportation. The factors that affect the emotional stress of the driver and prevent its operation. We examined the levels of increasing labor productivity drivers; increase in passenger traffic; characteristics of psycho-physiological state of the driver. Were given measures to improve the quality of passenger service. Studied are driver's activity, which is a complex psychological interaction between the driver and the driving conditions.*

*Complexity of the work depends on the drivers of mental and emotional state of the driver from his work depends largely on the plan transportation. Therefore, one of the most important tasks is the optimal organization of work of drivers, as well as the systematization of training future drivers in accordance factors of labor and social demands.*

**Key words:** complexity of the work, passenger transport, emotional state, productivity, car, road, road safety.

## СИНДРОМ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” У ВЧИТЕЛІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, ОСОБЛИВОСТІ

*У статті розкрито психологічні особливості синдрому “професійного вигорання” як одного з наслідків хронічного професійного стресу у вчителів. Виявлено основні прояви та соціально-психологічні детермінанти його виникнення. Окреслено зміст, структуру, етапи, фактори синдрому “професійного вигорання”.*

**Ключові слова:** “професійне вигорання”, професійний стрес, вчителі, психотравмувальний вплив, резистенція, стресогенний вплив.

Людина більшу частину життя займається трудовою, зокрема, професійною діяльністю. Особливості й умови цієї діяльності є важливим фактором розвитку її особистості. Професія педагога – одна з тих, де синдром “емоційного вигорання” є найбільш поширеним, оскільки насичена багатьма стресогенами, серед яких такі, як соціальні оцінка, невизначеність, повсякденна рутинна тощо. Навчальне навантаження вчителя становить приблизно 22–27 годин на тиждень, крім цього, 13–18 годин відводиться додатково на інші види педагогічної діяльності. Отже, робочий тиждень вчителя становить у середньому 35–45 годин. Такі перевантаження можуть призвести до виснаження моральних та фізичних сил, а згодом і до емоційного вигорання.

Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні й численні. Суттєвими стресогенними факторами є психологічні та фізичні перевантаження педагогів, які спричиняють виникнення так званого синдрому “емоційного вигорання” – виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках у сім’ї. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром “професійного вигорання”.

Значну роль в осмисленні змісту, структури та психологічних особливостей професійного стресу, проблем професійного розвитку з різних поглядів розкрито в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: С. Ауербаха, В. Абабкова, Д. Брайтта, С. Гремлінга, Дж. Грінберга, Н. Грішина, Ф. Джонса, Г. Діон, В. Євдокимова, Е. Зеєр, Л. Карамушки, Є. Климова, Д. Льюїса, С. Максименко, М. Перре, Н. Самоукіна, Г. Сельє, Е. Симанюка та ін. Важливими для розуміння та розкриття компонентів і детермінантів зазначеного феномена є праці Н. Левицької, Г. Ложкіна, Л. Малець, Г. Робертса, М. Смульсона, Ф. Сторлі, Х. Дж. Фрейденбергера, К. Черніса та ін.

Методи та діагностику “професійного вигорання” висвітлено в працях В. Бойко, Н. Водоп’янової, С. Джексона, К. Маслач, О. Старченкової та ін.

Крім того, деякі вияви синдрому “емоційного вигорання” вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники в представників різних професійних

груп – працівників медичних закладів (К. Маслач, П. Бланк, В. Шуфелі та ін.), соціальних працівників (Л. Ваг, К. Ван Вак, Б. Содерфельдт, М. Содерфельдт та ін.), спортсменів (Л. Армстонг, Р. Велей, К. Гренліф, В. Комар та ін.). Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому “професійного вигорання” в працівників освітніх організацій досліджували російські вчені: О. Баранов, В. Зеньковський, Л. Китаєв-Смик, Л. Колеснікова, Ю. Львов, В. Никонов, А. Реан, А. Шафранова та ін.

Для визначення ролі обраного нами ключового конструкта в управлінні освітніми організаціями використано праці, що відображають методологічні та психолого-педагогічні основи управління сучасними організаціями (О. Бондарчук, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Третьяченко та ін.). Цінними, на наш погляд, стосовно вищезазначеного феномена є публікації таких учених, як: В. Орел, Д. Трунов, В. Форманюк, Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі та ін.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати зміст, структуру та особливості прояву синдрому “емоційного вигорання”.

У класичних дослідженнях Г. Сельє, а пізніше – Р. Лозаруса, Р. Розенмана, М. Фрідмана було виявлено, що тривалий вплив стресу спричиняє такі наслідки, як зниження загальної психічної стійкості організму, поява відчуття незадоволення результатами своєї діяльності, тенденція до відмови від виконання завдань у ситуаціях підвищених вимог, невдач та поразок.

Синдром вигорання як наслідок стресів на роботі вже понад 30 років вивчають у зарубіжній психології та позначають терміном “burnout” (англ.) [8, с. 4]. Цей англійський термін відповідає таким українським еквівалентам, як “згорання”, “згасання”, “горіння”, “вигорання”. Уперше цей синдром було описано Х. Фреденбергером у 1974 р. Він працював психіатром у клініці для токсикоманів у Нью-Йорку і помітив, що більшість волонтерів клініки, попрацювавши рік, починає страждати від прогресуючої втрати енергії й мотивації роботи з пацієнтами, тривоги та депресії. Дослідження синдрому “професійного вигорання” розпочалося зі співробітників медичних установ та різних громадських організацій.

Ф. Сторлі – професор Школи догляду при Університетах штату Невада – проводила дослідження цього феномена на медсестрах, які працюють у кардіології. Вона зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Як наслідок, розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання на творчу форму, відсутній.

У результаті розробки К. Маслач був створений інструмент виміру феномена вигорання – тестова методика Maslach Burnout Inventory (МВІ) [1, с. 5]. Саме шкала вимірів цієї тестової методики стала найпопулярнішим інструментом вимірювання вигорання в емпіричних дослідженнях наступних десятиріч [11, с. 4].

У результаті проведеного контент-аналізу описаних у літературі симптомів вигорання пізніше Б. Перлман і Є. Хартман запропонували таке визначення: “вигорання – це відповідь на хронічний емоційний стрес, який складається з трьох компонентів: емоційне та або фізичне виснаження, зниження робочої продуктивності, деперсоналізація, або дегуманізація міжособистісних відносин” [8].

Таким чином, до 1984 р. синдром вигорання визначали як порушення в емоційному стані професіоналів, що працюють в умовах тісної та інтенсивної взаємодії з іншими людьми в емоційно напруженій атмосфері. Серед індивідуальних підходів найбільш відомим є екзистенціальний підхід, основним представником якого є А. Пайнс. На її думку, вигорання з найбільшою ймовірністю виникає в працівників соціальної сфери з високим рівнем домагань. Н. Гришина стверджує, що стан вигорання пов'язаний із втратою відчуття сенсу діяльності як одного з компонентів сенсу життя, і в особливо складних випадках виникає екзистенціальний невроз.

Відмінність між стресом та вигоранням полягає, насамперед, у тривалості процесу. Вигорання є довгостроковим, “розтягнутим” у часі. На думку Г. Сельє, стрес – це адаптивний синдром, який мобілізує всі сторони психіки людини, вигорання – це зрив адаптації [9].

Всесвітня організація охорони здоров'я визнала, що синдром вигорання є проблемою, яка потребує втручання медицини. У МКХ 10 (“Міжнародній класифікації хвороб – 10”) вищезазначений феномен був відокремлений як діагностичний таксон – Z 73 (проблеми, пов'язані з труднощами в керуванні власним життям) і шифрується Z 73.0 – вигорання (burnout) [4].

Згідно з визначенням ВОЗ (2001 р.), синдром “професійного вигорання” – це фізичне, емоційне та мотиваційне виснаження, яке характеризується порушенням продуктивності праці, втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних хвороб, а також вживанням алкоголю та інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та суїцидальної поведінки.

Останнім часом проблема синдрому “професійного вигорання” привернула увагу значної кількості вітчизняних дослідників (В. Бойко, В. Орел, С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова), які орієнтуються на світові здобутки у вивченні цієї проблеми. Вони окреслюють феномени, що є близькими до явища “професійного вигорання”.

В. Бойко визначає вигорання як механізм психологічного захисту, що був вироблений особистістю, у вигляді повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмувальні впливи [2, с. 132].

“Професійне вигорання” – група симптомів, що не виявляються в жодної людини одночасно, оскільки “вигорання” – процес дуже індивідуальний. У наш час дослідники виділяють понад 100 симптомів, пов'язаних з обраним нами ключовим конструктом та декілька моделей структури фе-

номена. Однак, як зазначають Б. Перлман та Є. Хартман, у більшості випадків вони мають описовий характер, який не підтверджений емпіричними дослідженнями, і лише невелика кількість з них, присвячених цьому феномену, містять у собі статистичний аналіз даних [8].

Е. Махер у 1983 р. узагальнила перелік симптомів синдрому: психосоматичні нездужання; безсоння; негативне ставлення до клієнтів; негативне ставлення до самої роботи; відсутність апетиту або переїдання; негативна “Я-концепція”; агресивні почуття (дратівливість, напруження, тривожність, занепокоєння, гнів); поганий настрій та пов’язані з ним емоції: цинізм, песимізм, почуття безнадії, апатія, депресія; переживання, почуття провини [6, с.4].

Найбільш структуровану класифікацію симптомів (ознак) синдрому “професійного вигорання” було представлено К. Маслач та С. Джексоном (1986 р.), яка подібна до класифікації, наведеної Г. Робертсом: зміни поведінки, зміни в почуттях, зміни в мисленні, зміни в стані здоров’я [6; 11].

Досить цікаву інформацію щодо проявів синдрому надає К. Лаврова, об’єднуючи їх у групи: фізичні, психологічні, поведінкові симптоми [7]. У літературі відомі такі підходи до визначення структури “професійного вигорання”.

Однофакторна модель, яка була розроблена А. Пайнс та Е. Аронсон (Pines, Aronson, 1988 р.). За такого підходу “професійне вигорання” трактується як синдром “хронічної втоми”. Ризик вигорання загрожує не лише представникам соціальних професій [13].

Двофакторна модель, розроблена Д. Дірендонк, В. Шуфелі, Х. Сікса (Dierendonck, Schaufeli, Sixma, 1994 р.), – це двомірна модель, що складається з емоційного виснаження (“афективний компонент”) – скарги на стан здоров’я, деперсоналізації (“установчий компонент”) – погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе [13].

Трифакторна модель, розроблена К. Маслач та С. Джексоном (Maslach, Jackson, 1982 р.), відображає цей феномен як трикомпонентний конструкт, що містить емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. Нарешті, редукція професійних досягнень – виникнення в працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення невдач у ній. Згідно із судженнями К. Маслач, прояви “професійного вигорання” можуть мати три стадії: 1) індивідуум виснажений емоційно й фізично, може скаржитися на постійний головний біль; 2) прояв ознак та симптомів двох груп; 3) людина не може вже відновитися [12].

Дослідження останніх років не лише підтвердили правомірність цієї структури, а й дали змогу суттєво поширити сферу її поширення, додавши професії, які не пов’язані із соціальною сферою.

Чотирифакторна модель, розроблена Е. Іванікі, Р. Швабом (Iwanicki, Schwab, 1981 р.), передбачає, що один з моментів (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) поділяється на два



окремих фактори. Наприклад, деперсоналізація пов'язана з працею та реципієнтами відповідно [13].

Процесуальні моделі розглядають “професійне вигорання” як динамічний процес, який розвивається з часом та має певні фази. Дж. Грінберг (2002 р.) розглядає вигорання як п'ятиступінчастий прогресуючий процес.

1. Перша стадія (“медовий місяць”). Працівник ставиться до завдань з ентузіазмом. Але зі збільшенням професійних стресів професійна діяльність починає приносити все менше задоволення. Працівник стає менш енергійним.

2. Друга стадія (“нестача палива”). З'являються втома, апатія, проблеми зі сном. За відсутності додаткової мотивації та стимулювання в працівника швидко втрачається інтерес до своєї роботи, можливі порушення трудової дисципліни.

3. Третя стадія (“хронічний симптом”). Надмірна праця без відпочинку призводить до виснаження та схильності до захворювань, постійної нестачі часу (“синдром менеджера”).

4. Четверта стадія (“криза”). Розвиваються хронічні захворювання, втрата працездатності (часткова або повна).

5. П'ята стадія (“пробивання стіни”). Фізичні й психологічні проблеми переходять у гостру форму та можуть спровокувати розвиток небезпечних хвороб, які загрожують життю людини. У працівника виникає багато проблем, його кар'єра перебуває під загрозою [3].

Динамічна модель Б. Перлман і Є. Хартман описує розвиток процесу вигорання як прояв трьох класів реакції на організаційні стреси: фізіологічні реакції (фізичне виснаження); афективно-когнітивні реакції (емоційне виснаження, деперсоналізація); поведінкові (дезадаптація, зниження робочої мотивації). Модель являє собою чотири стадії стресу [3].

Згідно з концепцією М. Буріша (1994 р.), розвиток синдрому стадіальний. Спочатку виникають значні енергійні витрати. З розвитком синдрому, з'являється почуття втоми, розпач. Аналізуючи фази розвитку синдрому, можна помітити певну тенденцію: велика залежність від праці призводить до повного розпачу та екзистенціальної порожнечі.

В основі динамічної фазової моделі “професійного вигорання” Р. Голембієвського та Р. Мунзенридера – уявлення про складну динаміку розвитку цього синдрому. Автори виокремлюють три ступені та вісім фаз вигорання, які відрізняються відносинами показників за всіма трьома факторами [3].

Одним з найбільш системних і комплексних прийомів розгляду аналізу синдрому “професійного вигорання” є підхід російського вченого В. Бойка, який розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти вищезазначеного феномена. Його модель синдрому “професійного вигорання” складається з трьох компонентів, які супроводжуються дванадцятьма симптомами:

1. Перший компонент – “напруження” – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Він виявляється у таких симптомах, як: переживання психотравматичних обставин, незадоволеність собою, “загнаність у кут”, тривога й депресія.

2. Другий компонент – “резистенція” – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає в людини відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється в таких симптомах, як: неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукація професійних обов’язків.

3. Третій компонент – “виснаження” – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як: емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення.

Отже, за В. Бойко, кожний компонент синдрому складається із чотирьох симптомів. При цьому кожний компонент і кожний симптом мають три рівні розвитку: низький, середній, високий [2, с. 133].

Встановлені психологами фактори, які викликають вигорання, традиційно групують у два великі блоки: індивідуальні та організаційні фактори.

#### І. Індивідуальні фактори:

1. Соціально-демографічні характеристики. Найбільш тісний зв’язок з вигоранням має віковий фактор та фактор стажу роботи за спеціальністю. У працях К. Маслач показано, що середній медичний персонал “вигорає” через 1,5 року після початку праці, а соціальні працівники починають відчувати цей синдром через 2–4 роки. Відносини між статтю та вигоранням на такі однозначні. Деякі психологи стверджують, що чоловіки більше схильні до процесу вигорання, ніж жінки, тоді як інші стверджують протилежне. Ризик потрапити під дію вигорання залежить від того, наскільки функції робітника відповідають його статево-рольовій орієнтації [5]. У дослідженнях, які свідчать про зв’язок між сімейним станом та професійним вигоранням, відзначається вищий ступінь схильності до вигорання осіб, які не перебувають у шлюбі. Вплив інших соціально-демографічних факторів на вигорання: освіта, етнічна, расова належність, місце проживання, соціально-економічний статус, рівень заробітної плати – вивчений недостатньо [12].

2. Особливості особистості. “Особистісна витривалість”, що визначають як здатність особистості бути високоактивною щодня, гнучко реагувати на різні зміни, тісно пов’язана з усіма компонентами вигорання. З’ясована наявність позитивного зв’язку між вигоранням та агресивністю, тривожністю, негативного – з почуттям групової об’єднаності. У ряді дослі-

джені зафіксований невід'ємний зв'язок між компонентами вигорання та самооцінкою. Ряд дослідників демонструють тісний зв'язок між "Великою П'ятіркою" – модель особистості, яка була розроблена П. Коста та включає в себе п'ять особистісних характеристик: нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, співпраця, сумлінність та тенденція вигорання. Як зазначає В. Орел, дослідження цього напрямку є дуже перспективними [10].

## II. Організаційні фактори:

1. Умови праці. Підвищенні навантаження діяльності, понаднормова праця стимулюють розвиток вигорання. Аналогічні результати отримані під час дослідження зв'язку між вигоранням та тривалістю робочого дня.

2. Зміст праці. Безпосередній контакт з клієнтами, гострота їхніх проблем зазвичай сприяють виникненню синдрому, особливо коли гострота проблем клієнтів поєднується з мінімізацією успіху ефективності їх вирішення. Виявлений негативний зв'язок між ступенем незалежності співробітника, здатністю приймати важливі рішення та вигоранням.

3. Соціально-психологічні фактори. Практично в усіх дослідженнях, присвячених цій проблемі, відзначено негативну залежність між вигоранням та соціальною підтримкою. Демократичний стиль керівництва не сприяє виникненню вигорання. Важливим є такий фактор, як стимулювання робітників, недостатня винагорода (грошова або моральна) або її відсутність спричиняють виникнення професійного вигорання. Вказується на позитивний зв'язок між рольовим конфліктом (суперечність між функціями працівника, які він виконує), рольовою двоїстістю (відсутність значущої інформації для ефективного виконання праці) та емоційним виснаженням й деперсоналізацією [10].

**Висновки.** Проаналізувавши концепції різних авторів щодо структури, факторів та симптомів синдрому "професійного вигорання", констатуємо таке:

1. Основними симптомами синдрому "професійного вигорання" є зміни поведінки (часті запізнення, уникнення колективу, вживання психоактивних речовин), зміни в почуттях (втрата почуття гумору, почуття невдачі та провини), зміни в мисленні (думки про залишення роботи, менталітет жертви), зміни в стані здоров'я.

2. Основні фактори, які викликають синдром "професійного вигорання", традиційно групують у два великі блоки:

1) індивідуальні фактори (соціально-демографічні характеристики – вік, стать, сімейний стан, освіта; особливості особистості – локус контролю, агресивність, тривожність);

2) організаційні фактори (соціально-психологічні фактори – стиль керівництва, стимулювання працівників, умови праці, зміст праці).

3. Існує велика кількість моделей, що описують структуру синдрому "професійного вигорання" (одно-, дво-, три- та чотирифакторні моделі, процесуальна модель (Дж. Грінберг), динамічна (Б. Перлман та Є. Хартман), модель М. Буріша, фазова модель Р. Гомблівського та Р. Мунзенридера, модель В. Бойко). Нашу думку, більш вдалою та, як свідчить аналіз вітчизняної літератури, найбільш поширеною є модель синдрому "професійного вигорання", яка була розроблена В. Бойко і складається з таких компонентів:

1) напруження (переживання психотравмувальних обставин, незадоволеність собою як професіоналом, “загнаність у кут”, тривога, депресія).

2) резистенція (неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редуція професійних обов’язків);

3) виснаження (емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження, психосоматичні та психовегетативні розлади).

#### **Список використаної літератури**

1. Богомолов А. М. Структурно-динамические характеристики системы психологической защиты личности / А. М. Богомолов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 2. – С. 2–7.

2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – Москва : Филинь, 1996. – 472 с.

3. Водопьянова Н. Е. Синдром “выгорания” в профессиях системе “человек-человек” : практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Н. Е. Водопьянова ; под. ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – С. 276–282.

4. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.

5. Грановская Р. М. Механизмы психологической защиты у взрослых / Р. М. Грановская // Психология сознания : хрестоматія / под ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 258–268.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.

7. Лаврова К. Синдром выгорания: профилактика и управление : пособие для сотрудников, работающих в программах снижения вреда [Электронный ресурс] / К. Лаврова, А. Левина. – Режим доступа: [www.ceehrn.org](http://www.ceehrn.org).

8. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–16.

9. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

10. Пономарёва Е. Ю. Учимся защищать себя. Значение механизмов психологической защиты в процессах индивидуального развития и социально-психологической адаптации / Е. Ю. Пономарёва // Гуманитарні науки. – 2005. – № 2. – С. 122–128.

11. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 224 с.

12. Le Blanc. W. V. Burnout among oncology care providers: Radiation assistants, physicians and nurses / Le Blanc, P. & Schaufeli ; in M. F. Dollard, A. H. Winefield & H. R. Winefield (Eds.) // Occupational stress in the service professions. – London : Taylor&Francis, 2003. – P. 143–167.

13. Freudenberger H. J. Staff burnout / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – V. 30. – P. 150–165.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

---

#### **Сиваш С. В. Синдром “профессионального выгорания” учителей: содержание, структура, особенности**

*В статье раскрыты психологические особенности синдрома “профессионального выгорания” как одного из последствий хронического профессионального стресса у учителей, преподавателей, людей педагогических профессий. Выявлены основные*

проявления синдрома “профессионального выгорания” и социально-психологические детерминанты его возникновения. Очерчены содержание, структура, этапы, факторы синдрома “профессионального выгорания” с точки зрения разных исследователей.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, профессиональный стресс, учителя, психотравмированное влияние, резистенция, стрессогенное влияние.

**Sivash S. Syndrome of “burnout syndrome” teachers; content, structure, particularly**

*The article deals with the psychological characteristics of the syndrome of “professional burnout” as a consequence of chronic occupational stress in teachers. The basic manifestations of the syndrome of “professional burnout” of teachers and social-psychological determinants of its origin. Indicated that the teaching profession – one of those with emotional burnout syndrome is the most common, as many rich stress factor. The manifestations of stress in the work of teachers varied and numerous. Significant stress factors are psychological and physical overload teachers that give rise to the so-called syndrome of emotional burnout – exhaustion of moral and physical strength, which inevitably affects both the effectiveness of the activity, psychological health, and the relationships within the family. One of the most difficult long-term effects of occupational stress is a syndrome of “burnout.” Outlined content, structure, stages, factors syndrome “professional burnout” in terms of various researchers.*

*We close look Russian scientist Vladimir Boyko, who systematically and comprehensively, in our view, has considered and analyzed the phenomenon syndrome “professional burnout”. V. Boyko has developed its own classification of symptoms that accompany the various components of the above-mentioned phenomenon. His model syndrome “burnout” consists of three components, accompanied by twelve symptoms: stress, exhaustion and Resistance. Thus, for each component V. Boyko syndrome consists of four symptoms. Thus each component and each symptom are three levels of development: low, medium and high. On the basis of historical-pedagogical literature, research scientists emphasize the fact that the development of burnout largely observed conditions of professional educational activities, professional environment, which employs teacher. These primarily refers workspace mode, the volume of work.*

**Key words:** professional burnout, occupational stress, teacher, influence resistencia, stress level of influence.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

*У статті висвітлено наукові погляди на поняття творчого й духовного потенціалу особистості, окреслено роль духовності майбутнього медичного працівника для успішної професійної діяльності, визначено педагогічні умови формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійного навчання та підготовки їх до виконання професійних функцій і соціальних ролей.*

**Ключові слова:** *духовність, духовний потенціал, компетентність, майбутній лікар, освітнє середовище, особистість, педагогічна умова, професійна освіта, розвиток, творчий потенціал, толерантність, формування.*

В умовах сучасних екологічних проблем у зв'язку із загостренням актуальності проблеми охорони і зміцнення здоров'я людей постають нові вимоги до змісту та якості підготовки майбутніх лікарів з високим рівнем сформованості професійно значущих рис і духовно-творчого потенціалу, які здатні якісно й сумлінно виконувати свої професійні функції та соціальну роль. Особливо загострюється проблема правильних акцентів у навчанні студентів медичних вищих навчальних закладів з метою формування і розвитку не тільки професійної компетентності високого рівня, а й духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів, що є невід'ємним складником загальної та фахової культури та професіоналізму, одним із основних показників моральної і громадської зрілості особистості лікаря з сукупністю взаємопов'язаних суспільно цінних рис, більшість з яких формуються у процесі професійної підготовки.

Підготовка майбутніх лікарів – це надзвичайно важливий складник вітчизняної системи освіти, концептуальні ідеї якої базуються на положеннях Конституції України, Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті”, Законів України: “Про освіту”, “Про вищу освіту”.

Наразі спостерігається певна невідповідність професійної підготовки майбутніх лікарів потребам суспільства у високо духовних і толерантних медичних працівниках; існують певні суперечності між сучасними потребами ринку праці в медичній галузі й соціальним замовленням, що зумовлюють необхідність професійної підготовки майбутнього лікаря, здатного до гармонійного саморозвитку та постійного самовдосконалення свого клінічного (творчого) мислення, самоаналізу та самооцінки власної діяльності, а також спроможного швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, бути професійно компетентним, духовно багатим, творчо активним.

**Мета статті** – визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування духовно-творчого потенціалу майбутнього лікаря у процесі професійної підготовки.

Принципам гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до реалізації власного духовно-творчого потенціалу, присвячені наукові розвідки таких учених, як Г. Балл, Д. Богоявленська, І. Бех, Н. Бібік, М. Євтух, П. Кравчук, В. Кремень, В. Кудін, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Риндак, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, А. Сущенко, О. Яковлева та ін.

Особливості професійної підготовки лікарів розкрили українські та зарубіжні вчені: В. Андронов, О. Білібін, І. Булаха, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Волосовець, Ю. Вороненко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, В. Москаленка, О. Орлова, Ю. Остраус, В. Передерій, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Проблеми розвитку творчої особистості висвітлені у працях філософів (В. Біблера, Б. Кедрова, М. Ярошевського та ін.), психологів (О. Брушлинського, Л. Виготського, О. Матюшкіна, К. Платонова, С. Рубінштейна тощо), педагогів (В. Андрєєва, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кагана, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Н. Кузьміної, М. Поташника, С. Сисоєвої, Т. Сущенко та ін.).

Питання розвитку творчого й духовно-творчого потенціалу особистості окреслені в роботах Є. Адакіна, Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, І. Бега, Н. Бібік, А. Брушлинського, Л. Виготського, Л. Веретенникової, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Кременя, А. Леонтєєва, Е. Помиткіна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Риндак, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Б. Теплова, О. Тихомирова, О. Чаплигіна, В. Шадрикова, О. Яковлевої М. Ярошевського та ін.

Проблеми духовного розвитку особистості висвітлені переважно в площині філософських досліджень (М. Бердяєв, В. Вернадський, Л. Губерський, С. Кримський, С. Пролєєв, В. Соловійов, П. Флоренський, К. Ціолковський, Д. Чижевський, Л. Шкляр та ін.).

Аналіз праць з означеної проблеми засвідчує, що теоретико-методичні засади розвитку творчого потенціалу особистості широко висвітлені в науковій літературі, але сьогодні ще відсутні системні дослідження педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів.

У “Загальнодержавній програмі розвитку первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини” [4] та в Законі України “Основи законодавства України про охорону здоров’я” [3] акцентується увага на тому, що професійна підготовки майбутніх лікарів має бути орієнтована на формування не лише лікарської компетентності, а й готовності випускників медичних ВНЗ до участі в забезпеченні гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності й довголітнього активного життя громадян, усунення факторів, що шкідливо впливають на їх здоров’я.

Метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізич-

них здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

На думку М. Згуровського, в сучасних умовах освіти стає актуальним суттєве оновлення змісту й методики навчання, “вже має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип “створи”, замість принципу “повтори” [5, с. 2]. До того ж від рівня духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів як представників національної інтелектуальної еліти залежать не лише життя кожної людини, а й суспільний поступ шляхом цивілізації.

Творчий потенціал особистості має різні тлумачення: здатність людини до активної самореалізації, прагнення до найвищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб’єкта творчості [1]. Поняття “потенціал” нерідко розуміється як сукупність наявних коштів або можливостей, що можуть бути мобілізовані для досягнення певної мети, для здійснення планів, завдань тощо. У філософії потенціалом особистості визначають інтегральну ознаку, яка характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб’єкта життєдіяльності і як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні своїх суспільних відносин і свого власного саморозвитку [13].

У площині педагогічних і психологічних досліджень творчий потенціал розглядається як сукупність умінь, навичок, можливостей, що визначають рівень розвитку особистості (Л. Москвичов, Р. Піхтовніков); як соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення суперечностей об’єктивної реальності (Є. Колесніков).

На думку таких учених, як Л. Виготський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, М. Лазарєв, А. Цибуля, О. Матюшкін, С. Сисоєва, творчість безпосередньо пов’язана з розумовою діяльністю людини, якій належить вирішальна роль; творчість – це найважливіша форма людської практики, активізації потенціалу суб’єкта в процесі особистісних змін.

З погляду філософів, духовність є сферою людського буття, буттям людського духу, який проявляється через душу. Духовність тлумачать як форму активності людини, як діяльність, що сприяє її фізичному, емоційному, ментальному, соціальному розвитку. На думку Е. Помиткіна, духовний розвиток людини – це внутрішнє прагнення її особистості, це – наближення до гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей, цінностей пізнання, самовдосконалення та самореалізації, що є складниками духовності людини. Зазвичай духовність пов’язують з релігійною позицією людини, визначаючи загалом духовність як пошук Бога у власній душі, як життя з Богом, у Богові, як любов до Бога і здібність нести божественне світло любові й творчості (О. Зеліченко).

Духовність лікаря, так і представника будь-якої іншої професії, просто людини, на наше переконання, – це внутрішній стан душі, стрижень, фундамент внутрішнього світу особистості, це – особливе світосприйняття,



усвідомлення реальності, що безпосередньо чи опосередковано спрямовує життєдіяльність людини. Для майбутнього медичного працівника є надзвичайно важливою наявність високого рівня духовності, оскільки не всім достатня професійна кваліфікація лікаря може залишитися й помітною для пацієнтів, а моральне обличчя медика завжди є відкритим і прозорим явищем у процесі спілкування (можливо, навіть дуже нетривалого). Бездуховність лікаря не сприяє успішному вирішенню тих важливих соціальних завдань, які стоять перед закладами охорони здоров'я, як вказують Є. Данилін, І. Богорад, І. Косарев [2, с. 319].

Розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря – це безперервний, цілеспрямований процес актуалізації задатків, здібностей, формування професійної самосвідомості, творчого підходу до вирішення поставлених завдань, розвиток творчого мислення та журналістського сприйняття дійсності. Складовими творчого потенціалу, на думку вчених Д. Богоявленської, Л. Новікової, В. Кан-Калика, С. Смирнова, є інтелект, розвинена творча уява, здібності, активність у самореалізації.

Як стверджує В. Александрова, “об'єднання свідомості та підсвідомості через духовність дає змогу особистості досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості” [1, с. 45]. На наш погляд, структура духовного потенціалу складається з можливостей суб'єкта, які ще не розвинені в творчі здібності; внутрішніх (суб'єктивних) можливостей, які активізують реалізацію творчих здібностей; характеру впливу суб'єкта на предмет творчості.

На думку В. Моляко, творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого оволодіння уміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [8].

Духовно-творчий потенціал людини реалізується не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку. Сьогодні “праця все більше стає засобом самовираження і реалізації індивідуальних здібностей” [6, с. 651].

Як зауважено в “Енциклопедії освіти”, головним завданням вищої школи стає “розвиток самотворчих якостей особи, здатності сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної діяльності [6, с. 321]. Як стверджують Д. Богоявленська, Л. Новікова, Е. Бондаревська, найістотнішим чинником актуалізації творчого потенціалу особистості є творчий освітній простір, педагогічно комфортне, професійно спрямоване освітнє середовище.

Комфортне освітнє середовище – це сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього

процесу [7]. Освітнє середовище “у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця...; кожен його суб’єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби” [9, с. 86].

На думку В. Слободчикова, середовище починається там, де відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де вони разом починають його проектувати й будувати і де між окремими суб’єктами освіти починають вибудовуватися певні зв’язки і стосунки [11].

Освітнє середовище як головна педагогічна умова формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів має максимально наближатися до професійного, воно має бути таким, у якому “гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється оздоровчий вплив на весь організм; взаємовідносини із соціальним оточенням спрямовуються у конструктивне русло; полегшуються контакти з власною сутністю, з внутрішнім “я”; зростають виявлення цілеспрямованої творчої активності, включення до процесу творчої імпровізації” [10, с. 44–45].

Процес формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів, на наш погляд, не можливий без наявності комплексу педагогічних умов:

- встановлення гуманістичних міжособистісних відносин як базової основи розвитку духовно-творчого потенціалу;
- постановка проблемних завдань, вирішення яких передбачає педагогічну співпрацю і духовну взаємодію між викладачем і студентами;
- організація спільної творчої діяльності студентів і викладачів, що сприяє накопиченню і передачі досвіду творчої діяльності;
- творчий підхід до управління розвитком духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів;
- використання індивідуальних, колективних навчально-творчих завдань, які стимулюють прояв творчого потенціалу і вміння працювати в команді;
- поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів;
- самоорганізація пізнавально-творчої самостійної роботи майбутніх лікарів;
- конструювання професійно-медичних ситуацій, що стимулюють творче (клінічне) мислення, саморозвиток професійної свідомості й культури діалогу, творчий підхід до вирішення професійних завдань;
- використання індивідуально-творчого навчання, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів та їх подальший духовно-творчий розвиток у процесі навчання;
- забезпечення взаємозв’язку вищої школи з професійним середовищем, посилення професійно-творчої спрямованості навчання.

За словами Т. Сущенко, важливим є “формування генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна протягом усього життя, якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі в педагогічному процесі, що вимагає реальних і глибинних змін у професійній діяльності його організатора – викладача” [12, с. 386].

**Висновки.** Таким чином, на основі аналізу науково-теоретичної літератури можна зробити висновок, що під внутрішньою готовністю до творчості вчені здебільшого розуміють здатність людини концентрувати творчі сили, під зовнішньою – почуття обов’язку, відповідальності, совісті. Розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря, на нашу думку, залежить від педагогічно комфортного, професійно орієнтованого освітнього середовища (Т. Лошакова, В. Петровський, Г. Полякова, К. Приходченко, В. Слободчиков, А. Хуторський, В. Ясвін), педагогічного супроводу: духовної взаємодії суб’єктів навчання (Е. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельський); творчого співробітництва (А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов); педагогічної підтримки (Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляків, І. Фрумін, І. Якиманська), творчо-діалогового спілкування викладачів і студентів (І. Кім, М. Кондратьєв, А. Мудрик).

Отже, професійна підготовка майбутніх лікарів повинна відповідати потребам суспільства і має бути спрямована не лише на формування медично компетентного і висококваліфікованого фахівця, а й на розвиток його духовності та толерантності, творчого потенціалу, рівень сформованості якого у студентів вищих медичних навчальних закладів передбачає найефективніше застосування ними глибоких і міцних знань у різних професійних ситуаціях майбутньої лікарської практики.

Професійна підготовки майбутніх лікарів має бути орієнтована на формування не лише лікарської компетентності, а й готовності випускників медичних ВНЗ до участі в забезпеченні гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності й довголітнього активного життя громадян, усунення факторів, що шкідливо впливають на їх здоров’я. Від духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів залежатиме коректне, переконливе, обнадійливе спілкування з пацієнтами, а отже, й успіх лікування. Для досягнення такої мети процес підготовки майбутніх лікарів повинен відбуватися в педагогічно комфортних умовах, максимально наближених до професійно-медичних.

#### **Список використаної літератури**

1. Александрова В. Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В. Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6.
2. Деонтология в медицине : в 2 т. / О. С. Белорусов, Н. П. Бочков, А. А. Бунятян ; под ред. Б. В. Петровского. – Москва : Медицина, 1988. – Т. 1. Общая деонтология. – 352 с.
3. Закон України “Основи законодавства України про охорону здоров’я” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://bs-staff.com.ua/pb\\_ot/1085\\_165\\_37.html](http://bs-staff.com.ua/pb_ot/1085_165_37.html).
4. Закон України “Про затвердження Загальнодержавної програми розвитку первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини на період до

2011 року” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://te.zavantag.com/docs/2540-/index-49244.html>.

5. Згуровський М. З. Вища технічна освіта і Болонський процес : Доповідь на Всеукраїнської нараді ректорів вищих технічних навчальних закладів 17–18 березня 2004 р., м. Харків / М. З. Згуровський // Київський політехнік. – 2004. – № 12. – № 2.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.

7. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.

8. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини / В. О. Моляко // Наука і освіта. – 2007. – № 4–5. – С. 115–118.

9. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців / Г. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.

10. Приходченко К. Формування особистісних якостей навчаючих у творчому освітньо-виховному середовищі навчального закладу / К. Приходченко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 42–46.

11. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – Москва, 1997. – Вып. 7. – С. 177–185.

12. Сущенко Т. І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009 – № 2. – С. 382–389.

13. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / О. К. Чаплигін ; Харківський національний автомобільно-дорожній ун-т. – Харків, 2001. – 428 с.

*Стаття надійшла до редакції 28.08.2014.*

---

### **Слухенская Р. В. Педагогические условия формирования духовно-творческого потенциала будущих врачей**

*В статье освещены научные взгляды на понятие творческого и духовного потенциала личности, очерчена роль духовности будущего медицинского работника для успешной профессиональной деятельности, определены педагогические условия формирования духовно-творческого потенциала будущих врачей в процессе профессионального обучения и подготовки их к выполнению профессиональных функций и социальных ролей.*

**Ключевые слова:** *духовность, духовный потенциал, компетентность, будущий врач, образовательная среда, личность, педагогическое условие, профессиональное образование, развитие, творческий потенциал, толерантность, формирование.*

### **Sluhanskaya R. Pedagogical Conditions of Formation of the Spiritual and Creative Potential of Future Doctors**

*The article deals with the scientific views on the concept of creative and spiritual potential of the individual, outlined the role of spirituality of the future health worker for successful professional activity, defined pedagogical conditions of formation of the spiritual and creative potential of future physicians in the process of professional learning and training them to perform professional functions and social roles.*

*For the future of health care worker is extremely important that there is a high level of spirituality, because it is not sufficient professional qualifications of the doctor may remain and be visible to the patients, and the moral face of the medic is always open and transparent phenomenon in the process of communication.*

*The development of the creative potential of the future doctor is continuous, purposeful process of updating inclinations, abilities, formation of professional identity, creative approach to problem solving, the development of creative thinking and journalistic perception disposin training of future doctors should be focused on the formation of not only medical expertise, but also the readiness of graduates of medical schools to participate in ensuring the harmonious development of physical and spiritual strength, high work capacity and long active life of citizens, eliminate the factors that negatively affect their health.*

*From spiritual and creative potential of future doctors will depend valid, compelling, encouraging communication with patients and, therefore, the success of the treatment. To achieve this goal the training of future doctors must occur in pedagogically comfortable conditions as close to professional medical.*

**Key words:** *spirituality, spiritual capacity, competence, future doctor, educational environment, personality, pedagogical condition, professional education, development, creativity, tolerance, formation.*

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті висвітлено пріоритетні аспекти щодо підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах удосконалення сучасної музично-педагогічної освіти через упровадження європейської кредитно-трансферної системи. Проаналізовано питання оновлення форм і методів навчання, які допоможуть розкрити творчий потенціал і музичні здібності студента.*

*Особливу увагу приділено питанням співвідношення традиційних методів навчання та використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначено необхідність цілеспрямованого розвитку творчих здібностей безпосередньо через вільне володіння грою на музичних інструментах. Особливо розглянуто питання підвищення якості засвоєння циклу професійно орієнтованих дисциплін, до яких належать і виконавські музичні дисципліни.*

**Ключові слова:** кредитно-трансферна система навчання, музично-педагогічна освіта, особистісно-орієнтований та диференційований підходи, музично-інструментальна підготовка.

Вітчизняна парадигма музично-інструментальної освіти переживає складний період сучасних перетворень, де на фоні традиційних форм і методів навчання активно розвивається практика впровадження інноваційних технологій. Подібні тенденції спонукають до оновлення форм і методів, які допоможуть розкрити творчий потенціал та педагогічні здібності студента. Центральною, якщо не головною проблемою стає підготовка вчителя як творчої особистості, здатної до самостійного вибору найбільш оптимальних варіантів змісту та методичного забезпечення музичної освіти школярів.

Музично-педагогічна освіта цілеспрямовано розвивається у напрямках відкритості та варіативності, узгоджуючись з існуючими типами навчальних закладів та їх рівнями. Впровадження сучасних педагогічних технологій у процес підготовки професійних кадрів забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого та диференційованого підходів, тим самим удосконалює зміст та поліпшує результат педагогічної діяльності.

Вагомою складовою змісту підготовки майбутнього вчителя музики є засвоєння циклу професійно орієнтованих дисциплін, до яких належать і виконавські музичні дисципліни: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, акомпанемент, оркестровий та ансамблевий клас, концертмейстерський клас тощо.

Сутність всебічної підготовки фахівця в процесі музично-інструментальної підготовки розглядалась у працях Л. Ісаєвої, Т. Корольової, Т. Масової, І. Могилевської, В. Муцмахера, І. Теребаєвої та ін. Теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки педагога-музиканта є

загальнопедагогічні засади формування професійної майстерності. Означені питання розроблені О. Абдулліною, Ю. Азаровим, В. Бондарем, Я. Бурлакою, Ф. Гоноболіним, І. Зязюном, В. Загв'язинським, Н. Кузьміною, О. Морозом, О. Мудриком, М. Махмутовим, А. Петровським, М. Поташником, В. Семиченко, В. Сластьоніним, О. Скрипченко, Н. Тарасевич, І. Харламовим, Н. Хмель, О. Щербаковим, Г. Щукіною.

Методологія досліджень у сфері музичної педагогіки обґрунтована в працях О. Апраксіної, О. Арчажнікової, Л. Коваль, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Історико-педагогічні та теоретико-методичні аспекти музично-педагогічної підготовки студентів висвітлені Л. Арчажніковою, Н. Вишняковою, В. Муцмахером, Г. Падалкою, І. Поляковою, Т. Танько та ін.

Зміст, форми й методи, умови ефективності професійної підготовки педагога-музиканта знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях останніх років (Р. Кузьменко, Л. Майковська, А. Самусенко, Г. Стасько, Т. Стратан, О. Чеботаренко, В. Шварьов та ін.). Проблеми окремих компонентів музично-педагогічної підготовки вивчали Т. Білоусова, Є. Бондаревська, О. Гармаш, Н. Гребенюк, Т. Іванова, О. Рудницька, Н. Чепелева та ін. Зокрема, питанням розвитку інструментальної виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів баяністів, акордеоністів присвячено наукові роботи І. Алексєєва, О. Андрейко, Д. Бабіч, Ю. Бай, Р. Безуглої, В. Белікової, В. Білоус, Н. Бойко, Л. Гусейнової, М. Давидова, В. Завьялова, А. Зайцевої, Є. Іванова, Є. Йоркіна, С. Карася, О. Катрич, В. Князева, Д. Кужелева, О. Олексюк, Н. Поповича, А. Рубан, В. Самітова, А. Чернованенка, В. Шарова, Г. Шахова, Д. Юника, Ю. Ястребова.

Теоретично та практично цінними для нашого дослідження виявляються нові концепції професійної підготовки в умовах євроінтеграції, розроблені Я. Боллюбашем, В. Євдокимовим, В. Журавльовим, В. Кременем, І. Прокопенком, М. Степком, К. Щербиною та ін.

Доцільність і актуальність дослідження особливостей реалізації диференційованого підходу в інструментальній підготовці майбутніх вчителів музики в сучасних умовах зумовлюється потребою подолати низку суперечностей між:

- соціальним замовленням висококваліфікованих педагогічних працівників та реальним рівнем фахової, зокрема музично-інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва;
- новими вимогами до професіоналізму вчителя музичного мистецтва сучасного загальноосвітнього навчального закладу і застарілим змістом, організаційними формами й методами професійної музично-інструментальної підготовки студента;
- необхідністю переходу на організацію професійної, зокрема музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва на основі диференційованого підходу та відсутністю науково-методичного забезпечення цього процесу.

Практичний досвід свідчить про необхідність і можливість розробки чітких, прозорих, зрозумілих і викладачеві, і студентам алгоритмів структурування навчального матеріалу з виконавських дисциплін на основі особистісно-орієнтованого та диференційованого підходів з урахуванням психолого-педагогічних особливостей кожного студента, рівня його попередньої інструментальної підготовки, а також співвідносних з ними критеріїв і показників навчальних досягнень, із запровадженням єдиних норм оцінювання [1; 2]. Практика доводить необхідність обов'язкового ознайомлення студентів з принципами й методами конструювання індивідуальної навчальної програми з дисциплін музично-інструментальної підготовки, спільного (викладач і студент) добору навчального музичного репертуару.

Автор статі працює викладачем основного музичного інструменту (баян, акордеон) в Комунальному закладі “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” (III рівень акредитації), навчаючи бакалаврів музичного мистецтва, в структурному підрозділі академії – Харківському педагогічному коледжі (II рівень акредитації), де навчає майбутніх молодших спеціалістів та Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди (IV рівень акредитації), готуючи до педагогічної діяльності спеціалістів. З 2004–2005 н. р. гостро постала потреба впровадження європейської кредитно-модульної системи навчання<sup>1</sup> у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації.

**Мета статті** – на підставі досвіду педагогічної роботи окреслити основні методологічні підходи (особистісно-орієнтований та диференційований) до розробки індивідуальних навчальних програм з дисципліни “Спеціальний музичний інструмент (баян, акордеон)”, що входить до циклу професійно орієнтованих дисциплін навчального плану підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У ході наукового пошуку встановлено, що провідним напрямом модернізації музично-інструментальної підготовки є розвиток професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва та формування потреби постійного самоаналізу й самовдосконалення.

Опрацювання та ґрунтовний аналіз першоджерел довели, що перед викладачами педагогічних навчальних закладів постало завдання максимального розкриття індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його як суб'єкта соціального та професійного життя, виховання у нього прагнення до самореалізації.

Кредитно-модульна система організації загальнопедагогічної підготовки студентів вимагає доцільності вибору змісту модулів загальнопедагогічної підготовки, що поєднують у собі як традиційні принципи (доступності, науковості, системності й послідовності дій, зв'язку теорії з практикою), так і нетрадиційних (педагогічної творчості, самоуправління, варіативності, створення ситуації емоційного сприйняття), поява яких зумовле-

---

<sup>1</sup> Сьогодні – європейська кредитно-трансферна система навчання (далі ЕКТС).



на новими практичними підходами й вимогами фахової підготовки та професійної діяльності майбутніх вчителів [3, с. 4–5].

На успішне розв'язання поставлених завдань спрямована розробка та реалізація в навчально-виховному процесі “індивідуального навчального плану” кожного студента, а також індивідуалізованої та особистісно-орієнтованої навчальної програми з виконавських музично-інструментальних дисциплін [4, с. 163; 5, с. 303–305].

*Особистісно-орієнтований підхід* сприяє підвищенню ролі людського чинника через індивідуалізацію навчання, врахування досвіду студента, його ставлення до дисципліни, що вивчається. Вивчення досвіду професійної музично-педагогічної освіти свідчить, що важливою умовою творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва є індивідуалізація його музичної підготовки [6, с. 54]. Професійні знання, вміння та навички гри на інструментах надаються майбутньому вчителю музичного мистецтва в особистому контексті, а особисте й загальне взаємозбагачуються. Завдяки методично спрямованій індивідуальній аудиторній, самостійній та консультативній роботі у майбутнього вчителя музики формується комплекс професійних компетентностей.

Диференційований підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – це поступова переорієнтація на створення умов для набуття відповідного комплексу знань, вмінь та навичок, які сприяють формуванню особистості фахівця, здатного постійно змінюватись, самовдосконалюватись в умовах багатofакторного середовища: соціально-економічного, політичного, інформаційного й комунікаційного. Отже, диференційований підхід є особливо значущим у музично-педагогічній освіті.

Таким чином, модернізуючи музично-інструментальну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми прагнемо виховати особистість, яка має музично-педагогічний досвід та індивідуальні якості, що в сукупності надають можливість ефективно здійснювати професійну діяльність.

У контексті сучасних вимог майбутній вчитель музичного мистецтва повинен уміти заглибити своїх учнів у атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини. Для успішного оволодіння мистецькими дисциплінами та формування творчого ставлення до процесу музично-педагогічного навчання доцільно виділити такі складові інтелектуальної діяльності, як сформованість елементарних пізнавальних процесів, активне мислення та організованість [7, с. 34–38; 8, с. 9–11].

Практика музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищих навчальних закладах свідчить, що прогнозованих позитивних результатів можна досягти за допомогою розробки індивідуалізованої та особистісно-орієнтованої навчальної програми з виконавських інструментальних дисциплін, аналізу та рефлексії досягнень, зіставлення нових знань, вмінь та навичок із набутим досвідом [3, с. 22–23]. У процесі опанування професійно-орієнтованих виконавських дисциплін

особливу увагу необхідно приділити якості засвоєння нової інформації, вмінню встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та прагненню вдосконалити набуті навички інструментального виконавства.

Професійна спрямованість навчання є ключовою в музично-інструментальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вільне володіння музичним інструментом – один із засобів успіху його майбутньої професійної діяльності [9, с. 24–27]. Розвиток виконавських якостей не може розглядатися у відриві від педагогічного завдання. Музично-інструментальне навчання має бути спрямоване на професію вчителя музичного мистецтва. Педагогічно доцільно, щоб “індивідуальна навчальна програма” з виконавських інструментальних дисциплін була комплексною та містила мету, зміст, засоби, методикку, організаційні форми, що допомогатимуть підготовці кожного конкретного студента до майбутньої професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики базується на урахуванні психологічних факторів в інструментально-виконавському навчанні. Такий підхід забезпечує оптимальні умови психологічної адаптації студентів до навчання, зокрема до таких форм роботи, як академічний концерт, контрольні модульні точки, іспити. Психофізична єдність виконавського процесу забезпечує поступове вдосконалення виконавської підготовки майбутнього вчителя музики та створює фундамент для професійного зростання.

Однією з інноваційних тенденцій модернізації навчально-виховного процесу з інструментальних виконавських дисциплін є нові форми звітності студентів, а саме: комплексний залік з виконання музичних творів, технічний залік з моделювання гам, методичний колоквиум тощо. Для активізації процесу оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками доречно здійснювати психолого-педагогічний моніторинг професійної здатності студента та його виконавських умінь і навичок, виявлення професійно-виконавських проблем. Створення та запровадження діагностичного інструментарію для визначення ступеня сформованості професійно важливих виконавських умінь і навичок, індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей студента позитивно впливатиме на професійну підготовку майбутнього вчителя музики.

**Висновки.** Таким чином, у контексті модернізації музично-інструментальної підготовки майбутній учитель музичного мистецтва – це особистість, яка оволодіває музично-педагогічним досвідом та індивідуальними виконавськими якостями, що в сукупності нададуть можливість ефективно здійснювати професійну музично-освітню діяльність. Результативність професійно орієнтованої інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики може бути забезпечена лише за певних умов, таких як:

а) розробка та реалізація особистісно-орієнтованих індивідуальних навчальних програм з виконавських дисциплін;

б) створення діагностичного інструментарію для моніторингу сформованості професійно важливих особистісних якостей, знань, умінь і навичок студентів;

в) забезпечення органічної єдності процесів здобуття студентами теоретичних знань, виконавських умінь і навичок та напрацювання досвіду професійної музично-педагогічної діяльності.

Отже, питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та умови професійної музично-інструментальної підготовки на сучасному етапі модернізації педагогічної освіти вимагає подальших розвідок та ґрунтовного дослідження.

#### **Список використаної літератури**

1. Спірін О. М. Диференційований підхід у вивченні основ штучного інтелекту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Спірін ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 20 с.

2. Упатова І. П. Диференційований контроль навчальних досягнень учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / І. П. Упатова ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 20 с.

3. Мачинська Н. І. Модульна організація загально педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах коледжу : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / Н. І. Мачинська. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 23 с.

4. Апраксина О. А. О современных требованиях к подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы / О. А. Апраксина // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М. : МГПИ, 1972. – 213 с.

5. Снедкова Л. А. Співробітництво викладача і студента при розробці індивідуальної освітньо-професійної програми з інструментально-виконавських дисциплін / Л. А. Снедкова // Кредитно-модульна та модульно-рейтингова системи організації навчального процесу в коледжах і технікумах. Стан. проблеми, перспективи : зб. матеріалів науково-методичної конференції. – Харків, 2008. – С. 303–305.

6. Давидов М. А. Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) / М. А. Давидов. – Київ : Музична Україна, 1998. – 112 с.

7. Євдокімов В. І. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокімов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва, В. В. Луценко. – Харків : ХОНМІ-БО, 2006. – 204 с.

8. Белова Н. К. Профессионально-педагогическая подготовка студентов к формированию восприятия музыки школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Електронний ресурс] / Н. К. Белова. – Москва, 1982. – 16 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/>.

9. Арчажникова Л. Г. Способности к осуществлению муз.-пед. деятельности / Л. Г. Арчажникова // Вопросы фортепианной подготовки. – Москва, 1980. – С. 23–30.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

#### **Снедкова Л. А. Модернизация профессионально-ориентированной музыкально-инструментальной подготовки учителя музыкального искусства**

*В статье освещены приоритетные аспекты подготовки будущего учителя музыкального искусства в условиях совершенствования современного музыкально-педагогического образования благодаря внедрению европейской кредитно-трансферной системы. Проанализированы вопросы обновления форм и методов обучения, которые помогут раскрыть творческий потенциал и музыкальные способности студента.*

*Особое внимание уделено вопросам соотношения традиционных методов обучения и использования инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства. Определена необходимость целенаправленного развития творческих способностей непосредственно через овладения игрой на музыкальных инструментах. Отдельно рассмотрены вопросы повышения качества усвоения цикла профессионально ориентированных дисциплин, к которым относятся и исполнительские музыкальные дисциплины.*

**Ключевые слова:** *кредитно-трансферная система обучения, музыкально-педагогическое образование, личностно-ориентированный и дифференцированный подходы, музыкально-инструментальная подготовка.*

### **Snedkova L. Modernization Professionally Oriented Music Instrumental Music Art Teacher Training**

*The article highlights the priority aspects of the preparation of the future teachers of music in terms of improving the modern music teacher education through the use of innovative technologies on the background of traditional forms. Marked tendency to orient renewal forms and methods for identifying the highest quality of creative and musical abilities of the student. This modernization of the education system is possible thanks to the introduction of the European credit transfer system. In particular, the paper analyzes the issues of updating the forms and methods of training that will help reveal the creativity and musical abilities of the student. Become a central issue of training of the future teacher as a creative personality, capacity for independent decisions and choices the best options for the content and methodological support of music education students.*

*Particular attention is paid to the relation of traditional teaching methods and the use of innovative technologies in the training of the future teacher of music. Identified the need to develop creative abilities targeted directly through mastering playing musical instruments.*

*Separately, the issues of improvement of quality of assimilation cycle professionally oriented disciplines (these include the performing and musical disciplines). Indicated the necessity and possibility of well-designed, transparent, accessible (for teachers and students) algorithms structuring educational material subjects performing cycle, based on student-centered and differentiated approach taking into account the psychological characteristics of the student, the level of its initial instrumental training, and correlated them with the criteria and indicators of educational achievement.*

*On the basis of the experience of pedagogical work identified the main approaches to the development of individual training programs with discipline "Special musical instrument (accordion, accordion)". The above approaches provide the optimum conditions of psychological adaptation of students to the educational process Creation and implementation of a diagnostic tool for determining the degree of readiness of professionally important performing skills, individual psychological and physiological characteristics of the student's positive impact on the training of the future teacher of music.*

**Key words:** *credit transfer system of learning, music teacher education, student-centered and differentiated approach, musical and instrumental training.*

УДК 378:371.212.51:001.89

Л. О. СУЩЕНКО

**ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ЯКІСНОГО ОНОВЛЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ**

*Статтю присвячено висвітленню методологічних засад стратегії якісного оновлення професійної підготовки педагогів під кутом зору еволюції сучасних філософських поглядів. Проаналізовано теоретичні аспекти розвитку та тенденції сучасної науки в Україні крізь призму освітніх змін. Обґрунтовано підвищення ролі науки в суспільстві, зростання її соціального престижу. Розкрито сутність та роль професії вчителя. Наголошено на необхідності побудови вищої освіти XXI ст. за принципами організації науково-дослідної діяльності із практично-прагматичною спрямованістю. У пошуках вирішення проблеми дослідження доведено значущість науки, яка органічно проникає в усі види життєдіяльності людини та є необхідною умовою для досягнення успіху та відноситься до числа найпрестижніших аспектів діяльності людини.*

**Ключові слова:** наука, розвиток науки, майбутній педагог, професійна підготовка, філософія.

Світ в умовах сьогодення змінюється як на глобальному, так і на локальному рівнях. Специфіка цих змін полягає у розробленні та впровадженні нових підходів до підготовки людини до життя, зокрема, в освіті. Традиційна освіта, зберігаючи загалом свій конструктивний зміст, багато в чому відстає від потреб сьогодення, а тим більше – від перспектив, які очікують на людину вже в недалекому майбутньому.

Виникає нова антропосоціальна структура, зумовлена становленням нового способу буття, у центр наукового осмислення якої поставлена особистість. Ця обставина стимулює інноваційний вектор розвитку педагогічної науки, в якій назріла нагальна потреба у якісному оновленні освіти, зокрема професійної.

Теоретичним підґрунтям для осмислення порушеної проблеми та вироблення методологічних засад стратегії якісного оновлення професійної освіти можуть слугувати надбання педагогічної та філософської думки.

Потужний інтелект учителя, розгалужена наука і якісна освіта є саме ті умови, за яких уже розпочали цивілізаційно-об'єднувальні перегони провідні держави світу. Закономірним є й те, що першою в цьому напрямі стала працювати Європа. Свідченням тому є Болонський процес, що об'єднує всіх суб'єктів європейського освітнього простору формуванням єдиних правил освітньо-наукової і виховної діяльності, нормами поведінки як на державному, так і на побутовому рівні. Мова йде про роль учителя – просвітника й вихователя підростаючих поколінь, який спадкоємно перейнявши естафету виховання від родини, батьків, дошкільних виховних закладів, продовжує цю благородну справу до межі входження людини в самостійне життя і творчість.

Професія вчителя є не тільки унікальною, а й виключно людською. Вона сформувалась як відповідь на потребу систематизованої передачі знань,

практичного досвіду й цінностей від одного покоління до іншого, виховання особистості в душі тієї системи норм і правил, які прийняті в цій людській спільноті – у племені, в народі, нації, державі чи суспільстві загалом [3].

**Мета статті** – розкрити методологічні засади стратегії якісного оновлення професійної підготовки педагогів під кутом зору еволюції сучасних філософських поглядів.

Вища освіта як соціальний *феномен* зароджується і формується в системі античної культури. Її витoki як соціального *інституту* сягають періоду становлення перших університетів – Болонського (Італія), Оксфордського й Кембриджського (Англія) та Паризького (Франція) – XII–XIII ст. Історична еволюція вищої освіти впродовж століть демонструє унікальне розмаїття закладів, напрямів та методик підготовки фахівців, організації освітянської справи й управління. Разом з тим, помітні дві головні тенденції: 1) здійснення вищої освіти через зміцнення її головних осередків – університетів; 2) її трансформація (за змістом і формами навчання) як відповідь на потреби змінної суспільної практики.

Що очікує університети, а разом із ними – вищу освіту в XXI ст.? Які основні вимоги до вищої освіти зараз формуються?

На думку В. Андрущенка, формування фахівця високої (вищої) кваліфікації – справжнього професіонала – було й залишається однією з нагальних потреб суспільного розвитку. “Професіонал – це людина, яка обрала певну сферу діяльності як постійну життєву справу, досягла в ній досконалості й обернула це заняття на професію” [2]. Підготувати, виховати таку людину не просто. Цей процес не може здійснюватися самоплинно. Навіть за неабияких інтелектуальних, мистецьких чи фізичних задатків для цього потрібен учитель і установа, що забезпечать їх належний розвиток і реалізацію. Самостійність особистості у здобутті професії – це лише один бік справи. Другий пов’язаний з такою організацією навчального процесу, яка найбільш ефективно може бути реалізована у формі університету.

Звичайно, в епоху глобалізації та інформаційних технологій цю потребу можна задовольнити “вищою самоосвітою”, однак вона “розтягується в часі” і “розпливається” у спрямованості. Крім того, “вища самоосвіта” більшою мірою орієнтується на індивідуальні, а не на суспільні інтереси й потреби. У той же час, цивілізація, яка базується на високих технологіях, здатна зберегти себе як людство лише за умови інтегративної єдності народів і культур, їх толерантності й універсальної взаємодії [2].

Розглядаючи вищу освіту як найбільш ефективний механізм підготовки професійних кадрів вищої кваліфікації, В. Андрущенко переконливо доводить, що нові обриси життя, які проглядаються, встановлять для неї нові контури, зумовлять трансформацію в контексті відповіді на новітні суспільні й особистісні виклики. Учений наголошує: “Майбутня освіта має “подолати” освіту XX століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, ствердитися самодостатньою для людини XXI століття” [2, с. 11].

Численні глибокі дослідження провідних аналітиків світу засвідчують, що стрижневою основою розвитку людства нині є суспільний інтелект, наука. ХХ ст. (розвиток науково-технічної революції) підготувало для цього досить сприятливі можливості; ХХІ ст. – створює умови для перетворення цих можливостей у дійсність. Майбутнє століття стане епохою універсального інтелекту, століттям науки, яка встановить нові обриси суспільного організму, а разом із цим – нові параметри розвитку вищої освіти. За межами науки вища освіта може розвиватися лише віртуально. І хоча завдяки релігійному чиннику посилення впливу яскраво спостерігається останнім часом у різних країнах світу (у тому числі й в Україні), ірраціональна складова тією чи іншою мірою “втискується” в раціональне поле науки і спричинює певну змістову трансформацію освіти. За глибоким переконанням В. Андрущенка, горизонти і глибину освітнього простору буде визначати не містика (міфологія, ідеологія чи релігія), а наука й лише наука.

Учений зазначає, що однаково важливі як відкриття, які подарують людству вчені, так і принципова зміна самої сутності науки. Збагачена гірким соціальним досвідом ХХ ст., коли основні наукові досягнення були використані не на благо, а на зло людині й суспільству, наука буде розвиватися як частина духовної культури людства, помітно наближаючись до людини і морально збагачуючи її, розгортати свою пізнавальну енергію у напрямі культуро- і людинотворення.

Враховуючи цю генералізуючу тенденцію, вища освіта має вибудуватися на основі найновіших досягнень сучасної науки, насамперед, через фундаментальне засвоєння комплексу природничих і фізико-математичних дисциплін з одночасним проникненням у таємницю людського життя, осягненням основних цінностей людини і суспільства, нації і народу, що забезпечують гуманітарні науки, насамперед, історія, філософія, культурологія, економічна теорія, політологія тощо [2, с. 12].

Концептуальною ідеєю нашого наукового пошуку виступає теза академіка В. Андрущенка про те, що професійна освіта буде ефективною тільки за умови, коли не лише викладач, а й студент проявиться в ролі дослідника, науковця. Вища освіта ХХІ ст. має бути побудована за принципами організації науково-дослідницької діяльності, із практично-прагматичною спрямованістю. Конкурентоспроможним буде фахівець, навчання якого здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, засвоєних власними дослідницькими зусиллями, у поєднанні з практичною участю в системі сучасного виробництва [2, с. 13].

У такий спосіб ми дійшли висновку про те, що ХХІ ст., за прогнозом філософів, соціологів, педагогів, аналітиків, буде століттям універсального розвиненого інтелекту. Відповідно до цього, вища педагогічна освіта в органічному поєднанні з організацією науково-дослідної роботи у виші, виявиться тим головним чинником, який буде визначати як прогрес суспільства, так і кожної окремої особистості. Насамперед, це стосується сучасного

вчителя, який має бути тим самим орієнтиром для підростаючого покоління, що так потрібен школі.

Якість освіти у суспільстві визначається передусім якістю педагогічних кадрів. М. Янг в утопії “Піднесення меритократії” афористично попереджав: де “другосортні вчителі – там другосортна еліта: меритократія ніколи не може бути кращою своїх учителів”. С. Клепка констатує, що Україна має “другосортного вчителя”, певною мірою, антитеоретичного й антиінноваційного, хоча нерідко щирого вболівальника за долю своїх вихованців. Україна, прагнучи вийти на шлях інноваційного розвитку і створення ефективного соціополіса у формі суспільства – знання чи суспільства, що навчається, навіть при незадовільній економічній ситуації намагається дбати про рівень та інтелектуальний капітал українського учителя у майже незмінному обсязі порівняно зі 90-х рр. ХХ ст. Цим і пояснюється збереження системи педагогічної освіти у масштабах, сумірних з її масштабами до початку трансформаційних процесів. Однак проблеми якості освіти, статусу педагога в суспільстві вимагають подальшого дослідження і розвитку педагогічної освіти. Тому й розпочато конструктивну розмову про відповідність учителя викликам ХХІ ст., зокрема, поставлено завдання, щоб в українській школі кожний учитель без винятку досконало володів сучасними інформаційними технологіями й вільно знав хоча б одну іноземну мову. Здійснення цих завдань необхідно якнайшвидше переводити у практичну площину реалізації [5].

На думку філософа С. Клепка, в Україні існує досить поширений тип шкільного адміністратора, який негативно ставиться до теоретичних знань та інноваційних пошуків. Такими адміністраторами перевага надається вирішенню проблем освітньої практики за допомогою фінансових механізмів та вивчення законів чи нормативних актів, а не засобами технологічного мислення. У них викликає труднощі завдання визначення комплексу технологій, на основі якого працює школа. Задовольняючись результатом своєї роботи за критерієм відсутності критики з боку владних структур, такий адміністратор не відчуває потреби проектного мислення для вирішення завдань менеджменту в галузі освіти.

За такої “біографічної компетенції” педагогам важко відповісти на виклики ХХІ століття. Такий стан педагогічних кадрів ставить підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, вимагає зосередити увагу на проблемах самотворення сучасних учителів залежно від їх біографії.

Ці питання “випали” з поля зору традиційної системи підготовки учителів, а педагогічна наука, яка подається у педагогічних вищих навчальних закладах майбутнім фахівцям, не надає конструктивних умінь до оновлення педагогічного процесу на основі методів педагогічної технології як засобу поступового й неухильного розвитку педагогічної науки та шкільної практики [5].



Сучасний стан освіти вимагає переглянути співвідношення теорії і технології в педагогічній практиці на основі філософії освіти.

Ми повністю погоджуємося з Л. Хомич, яка робить акцент, що основою сучасного педагогічного процесу має бути Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного світоглядного ставлення особистості до соціального і природного новколишнього світу і до самої себе [7].

Досліджуючи особливості професійної підготовки майбутнього вчителя з позиції філософського підходу, Л. Хомич зазначає, що до школи має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільний від стереотипів минулого й політико-ідеологічного тиску. У структурі професійної підготовки вчителя філософсько-світоглядну основу авторка виокремлює як обов'язкову підвалину формування самосвідомості, особистих поглядів і переконань учителя, його духовності і практичного самовизначення [7, с. 123].

Важливим слід вважати твердження А. Алексюка, який розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. На думку науковця, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [1, с. 248].

Надійним теоретичним підґрунтям для розроблення наукових підходів щодо удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя стали вчення С. Гончаренка, Р. Гуревич, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Так, на думку І. Зязюна, удосконалення професійної підготовки пов'язане з певними змінами в її пріоритетних орієнтирах: подолання "школярської методики учіння", яка виявляється в начотницькому характері вкладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності у студентів самостійності і змістової навчально-дослідницької мотивації [4, с. 108].

Вельми привабливою для нас є думка І. Зязюна про те, що педагогічна освіта як смисл і мета, об'єкт і суб'єкт мають особистість учня-студента-вчителя у постійному розвитку. Мета педагогічної освіти – формування образу і осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Мета вищої педагогічної школи – професійне виховання вчителя – багатовимірне й багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей [4, с. 111].

У своєму дослідженні В. Ковальчук доводить, що сучасний стан підготовки вчителя залежить від модернізації всієї системи освіти і обґрунто-

вує думку про те, що модернізацію системи підготовки сучасного вчителя можливо здійснити шляхом системного: 1) формування світогляду нашого сучасника, починаючи з початкової школи; 2) формування методологічної культури як системи соціально апробованих принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; 3) формування у педагогічних навчальних закладах різного рівня акредитації фундаментальних професійно-моральних якостей спеціаліста-педагога [6].

Водночас, і учителю “необхідно бути взірцем нового типу модернізаційного світогляду і мати відповідну методологічну підготовку, щоб успішно формувати цей світогляд в учнів” [6].

**Висновки.** На основі результатів аналізу наукової літератури з’ясовано, що стратегічні цивілізаційні зрушення і посилення глобально-інтеграційних тенденцій у системі освіти пов’язані з еволюцією сучасних філософських поглядів, а в центр наукового осмислення сьогодні поставлена особистість.

Якісне оновлення професійної освіти як сфери формування людини передбачає орієнтацію на продуктивну підготовку педагога. Зазначена обставина зумовлює потребу переосмислення методологічних засад професійного становлення фахівця як інноваційної людини та як суб’єкта цілісної педагогічної діяльності. Адже вчитель, незалежно від фаху, повинен бути, насамперед, дослідником, який усвідомлює роль пошуково-дослідницької діяльності в майбутній професійній діяльності, виявляє високу активність у прагненнях дізнатися більше й наполегливість у подоланні труднощів.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексюк А. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андрущенко В.П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В.П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6–19.
3. Андрущенко В.П. Проблема формування нового вчителя для об’єднаної Європи XXI століття / В.П. Андрущенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць: в 3 ч. / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків : НТУ —ХП, 2010. – Вип. 27(31). – Ч. 1. – 340 с.
4. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова; Київ: АІД, 2006. – VIII. – С. 105–115.
5. Клепко С. Філософія освіти в педагогічній освіті / С. Клепко // Філософія освіти. – 2007. – № 1 (6). – С. 252–259.
6. Ковальчук В. Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз / В. Ю. Ковальчук. – Київ; Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.
7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – Київ: Магістр-S, 1998. – 200 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2014.*

---

#### **Сущенко Л. А. Философский аспект проблемы качественного обновления профессиональной подготовки педагогов**

*В статье раскрываются методологические основы стратегии качественного обновления профессиональной подготовки педагогов с точки зрения эволюции современных философских взглядов. Проанализированы теоретические аспекты развития и*

*тенденции современной науки в Украине сквозь призму образовательных изменений. Обоснована роль науки в обществе, рост ее социального престижа.*

*Раскрыта сущность и роль профессии учителя. Отмечена необходимость построения высшего образования XXI в. по принципам организации научно-исследовательской деятельности, с практично-прагматической направленностью. В поисках решения проблемы исследования доказана значимость науки, которая органично проникает во все виды жизнедеятельности человека и является необходимым условием для достижения успеха и относится к числу престижных аспектов деятельности человека.*

**Ключевые слова:** наука, развитие науки, будущий педагог, профессиональная подготовка, философия.

### **Sushchenko L. Philosophical Aspect of the Problem of Qualitative Renewal of Vocational Training of Teachers**

*In the article the theoretical aspects of development and tendency of modern science are analysed in Ukraine. The increase of science role is reasonable in society, height of her social prestige.*

*Outlined essential descriptions of the concepts of "principles" and "regularities" in modern pedagogical theory and practice. Filed theoretical and methodological basis of the integration framework organization of future teachers on the basis of principles that reflect the basic regularities of the process.*

*The article focuses on the priority and importance of science education in the training of future teachers. Discovered and analyzed the conceptual approaches to productive training future teachers and researchers.*

*Reveals the methodological foundations of qualitative renewal strategy for training the teachers in terms of the evolution of modern philosophical views. The theoretical aspects of the development and trends of modern science in Ukraine through the prism of educational change. Justified the role of science in society, the growth of its social prestige.*

*The essence and role of the teaching profession. The necessity of constructing higher education of the XXI century on the principles of organization of research activities, with practical and pragmatic orientation. In search of the problem solving proved the importance of science, which naturally gets into all kinds of human activity and is a prerequisite for success and is one of the prestigious aspects of human activity.*

**Key words:** science, science, future teacher, training and philosophy.

УДК 378.637:004.032.6

О. Л. ТЕРЬОХІНА

## ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТІЙНОГО КОНСТРУКТУ “ІНЖЕНЕРНЕ МИСЛЕННЯ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ”

*У статті висвітлено зміст та структуру понятійного конструкта “інженерне мислення інженерів машинобудівної галузі”.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, інженерне мислення, інженери-машинобудівники.

Ключовою умовою конкурентоспроможності держави на світовій політичній та економічній арені є наявність у неї унікального ресурсу – інженерів-новаторів машинобудівної галузі, здатних знаходити нові оригінальні вирішення технічних завдань, поєднуючи при цьому творчість із практичним та комерційним розрахунком. В умовах інформатизації та технологізації суспільства, коли відбувається швидке старіння техніки й одні технології змінюються іншими, інженерне мислення має вийти на новий рівень розвитку, щоб фахівець міг адаптуватися до сучасного техногенного середовища без додаткової освіти. Для цього майбутній інженер машинобудівної галузі, крім засвоєння необхідного “ядра” професійних знань, повинен уміти керувати, навчитися системно мислити, долати інерцію мислення, виявляти й вирішувати технічні суперечності, що виникають, генерувати нестандартні технічні ідеї, оволодівати навичками багатоваріантного вирішення завдань і їх об’єктивного оцінювання.

Аналіз діяльності видатних інженерів (І. Вишнеградський, А. Ейфель, С. Патон, Г. Форд, Ф. Порше, О. Шаргей (Ю. Кондратюк) та ін.) дає змогу стверджувати, що в основі успішності їхньої діяльності лежить певний тип мислення, для якого характерні особливе багатоаспектне бачення технічної проблеми, здатність виявляти й розв’язувати технічні суперечності та приховані в них фізичні суперечності, цілеспрямовано генеруючи при цьому парадоксальні, навіть єретичні з погляду побутової логіки, ідеї.

Разом з тим багато випускників вищих технічних навчальних закладів відчувають труднощі в застосуванні технічних знань у своїй інженерній діяльності, що пов’язано з недостатнім узгодженням предметної та професійної складових підготовки студентів. Це акцентує увагу на проблемі розвитку інженерного мислення студентів у системі вищої професійної освіти.

Різним аспектам формування інженерного мислення майбутніх інженерів присвячені праці С. Алілуйко (концептуальні засади формування системного мислення в процесі навчання основ теорії технічних систем), М. Дубиніна (проблеми розвитку інженерного мислення студентів ВТНЗ), Д. Мустафіної, Д. Печерськова (особливості формування інженерного мислення у ВТНЗ), К. Кирилашук (педагогічні умови формування інженерного мислення студентів ВТНЗ у процесі навчання вищої математики), В. Нікітає-

ва (логіко-методологічний аналіз інженерного мислення та інженерного знання), Д. Чернишова (педагогічні умови формування інженерного мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики).

Привертає увагу низка наукових праць, у яких предмет дослідження безпосередньо пов'язаний із формуванням інженерно-технічної творчості, зокрема, праці О. Горбач (формування системності знань у майбутніх інженерів на основі застосування теорії розв'язання винахідницьких завдань), О. Попової (розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі) тощо.

Не применшуючи значущості наукового внеску названих вище авторів, відзначимо, що в існуючих дослідженнях не набули належного висвітлення питання формування інженерного мислення бакалаврів машинобудування.

*Метою статті* є визначення змісту, структури та особливостей формування інженерного мислення майбутніх інженерів машинобудівної галузі.

Дослідження з розвитку інженерії як галузі людської культури (В. Морозов, В. Нікітаєв, В. Ніколаєнко, З. Сазонова, Н. Чечоткіна), методології інженерної діяльності (Г. Альтшулер, С. Василейський, Т. Кудрявцев, М. Шубас), психології творчого мислення (Е. де Боно, В. Моляко, К. Платонов) дали змогу формалізувати феномен інженерного мислення, визначивши зміст відповідного поняття. Сьогодні інженерне мислення постає як процес цілеспрямованого, опосередкованого та узагальненого відображення суб'єктом суттєвих властивостей і відносин об'єктів інженерної діяльності, результатом якого є ефективно й раціонально вирішення тієї чи іншої інженерної проблеми.

При розгляді особливостей інженерного мислення можна виділити декілька тенденцій. Перша, пов'язана з виокремленням ознак (або різних їх поєднань), що характеризують виконання практичної інженерної діяльності: самостійність у складанні та вирішенні практичних завдань, значна різноманітність вирішуваних завдань, творчий характер їх вирішення, виконання з розумінням функціональних залежностей між видимими й невидимими процесами тощо. Друга тенденція характеризується переважно поясненням особливостей інженерного мислення запасом технічних знань і методом їх засвоєння (насамперед, розкривається значення знань з фізики, технічної механіки). Третя тенденція пов'язує основу інженерного мислення з деякими загальними здібностями людини в їх вираженні при вирішенні інженерних завдань, як-то: багатство понять, здатність комбінувати, міркувати, встановлювати логічні зв'язки, наявність уваги й зосередженості, просторового перетворення об'єктів тощо. Були також спроби пов'язати інженерне мислення з властивостями особистості: наявністю технічних інтересів, значущістю інженерного мислення для особистості, віковими особливостями особистості [1, с. 42].

Як розумовий процес інженерне мислення має трикомпонентну структуру: поняття – образ – дія з їх складними взаємодіями. Найважливі-

шою особливістю інженерного мислення є характер перебігу розумового процесу, його оперативність: швидкість актуалізації необхідної системи знань для вирішення незапланованих ситуацій, імовірнісний підхід при вирішенні багатьох завдань і вибір оптимальних рішень, що робить процес вирішення виробничих і технічних завдань особливо складним [3, с. 12].

Як зазначає С. Комаров, особливості подання та сприйняття технічного знання (наочність, знаково-символічне вираження тощо) зумовлюють домінанту наочно-образної компоненти в психологічній структурі інженерного мислення, значущість процесів уяви, інтуїції, фантазії, невербалізованого мислення для вирішення технічних проблем. Тому дослідження психології інженерного мислення пов'язані з вивченням генезису і його психологічної структури – співвідношення продуктивних і репродуктивних здібностей, механізмів сприйняття та “переробки” специфічно поданої інформації, психології формування конструкторського задуму тощо [2].

У межах теорії пізнання специфіка інженерного мислення визначається й пояснюється самим характером інженерної діяльності. Процес вирішення інженерного завдання постає як специфічний пізнавальний процес, результатом якого є не пізнання деякої природної закономірності, а пізнання можливостей і способів організації відповідних предметних структур для отримання необхідного технічного ефекту. Інженерне мислення при цьому розглядають як специфічну форму пізнання. Його специфіка загалом полягає в тому, що воно оперує специфічною формою знання – технічним знанням. Тому аналіз інженерного мислення зазвичай редукують до дослідження особливостей функціонування та розвитку технічного знання в процесі вирішення інженерних завдань [2].

Таким чином, узагальнюючи дослідження науковців з теорії й методики професійної освіти, дамо визначення інженерного мислення. *Інженерне мислення* – це особливий вид мислення, що формується та виявляється під час вирішення інженерних завдань, який дає змогу швидко, точно й оригінально вирішувати поставлені завдання, спрямовані на задоволення технічних потреб у знаннях, способах, прийомах з метою створення технічних засобів і організації технологій у галузі машинобудування та має таку структуру:

- *технічне мислення* – вміння аналізувати склад, структуру, будову та принцип роботи технічних об'єктів у змінених умовах;
- *конструктивне мислення* – побудова певної моделі вирішення поставленої проблеми або завдання, під якою розуміють уміння поєднувати теорію з практикою;
- *дослідницьке мислення* – визначення новизни в завданні, уміння зіставити з відомими класами завдань, вміння аргументувати свої дії, отримані результати й робити висновки;
- *економічне мислення* – рефлексія якості процесу та результату діяльності з позицій вимог ринку (від інженерів потрібні не тільки знання в

галузі машинобудування, а й уміння презентувати свої можливості та реалізовувати результат діяльності).

Тобто інженерне мислення – це досить складний понятійний конструкт, що містить комплекс специфічних видів мислення, тому процес формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників вимагає комплексу процедур і заходів, узгодженого поєднання сучасних форм, методів та засобів професійної підготовки цих фахівців, а також спеціальної підготовки викладачів різних дисциплін.

Інженерна діяльність у галузі машинобудування складається з проектування технічних пристроїв і конструкцій, їх виготовлення та експлуатації. Для традиційного проектування характерне дотримання таких принципів інженерної діяльності: 1) реалізованості проекту; 2) конструктивної цілісності; 3) оптимальності; 4) економічної рентабельності. Тенденції глобалізації в розвитку нашої цивілізації викликали необхідність для сучасного проектування дотримання додаткових принципів: мінімізації екологічних збитків; ергономічного обліку психологічних можливостей людини й створення зручності та безпеки для її роботи з технічними засобами; естетичного принципу зручності й краси.

Таким чином, процес професійної підготовки майбутніх інженерів машинобудування вимагає особливої уваги до формування в них інженерного мислення, здатного забезпечити дотримання виділених принципів інженерної діяльності. З іншого боку, послідовне застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників дало змогу виділити такі компетенції, необхідні для сучасного інженера (у загальному вигляді):

1. Володіння базовими компетентностями в галузі машинобудування:

- інженерне мислення (професійна мобільність і прагнення до саморозвитку; кругозір; гуманітаризація як здатність підпорядкувати будь-які технічні винаходи й наукові відкриття людським цілям без завдання шкоди людству та природі);

- знання, вміння й навички в галузі машинобудування;

- комунікативна компетенція (ініціативність і активність; лідерство; уміння вести дискусії та суперечки).

2. Орієнтування в ринковій ситуації, в якій здійснюється його професійна діяльність:

- інформаційна компетенція (конкретні навички з використання технічних пристроїв від телефона до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);

- вміння отримувати інформацію з різних джерел, зокрема електронні комунікації, подавати її в зрозумілому вигляді, вміти структурувати, оцінювати й ефективно використовувати;

- володіння основами аналітичної переробки й знання особливостей інформаційних потоків у галузі машинобудування).

3. Психологічна готовність до конкурентоспроможної поведінки (дії в ситуаціях, що передбачають суперництво, змагальність, мобільність, прогноз дій конкурента, здатність виділяти пріоритети, професійну інтуїцію):

- потреба в успішній діяльності (усвідомлення цілей своєї діяльності; уміння організувати себе та інших для успішної діяльності);
- відповідальність (наявність енергії для завершення роботи; швидкість реакції на різні ситуації; участь у громадських справах).

4. Базові можливості (фундаментальні знання, наявність практичного досвіду, загальнокультурний потенціал, обдарованість):

- творчий потенціал – здатність виробляти “рідкісні” ідеї, суттєво відмінні від загальноприйнятих, типових рішень технічних проблем; чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко й швидко переключатися з однієї ідеї на іншу; готовність працювати у фантастичному, “неможливому” контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте.

5. Здатність до саморегуляції, самоорганізації та адекватної рефлексії, самооцінки своїх професійних і особистісних якостей:

- інженерна рефлексія (бажання критичного оцінювання себе та результати своєї діяльності; знання змісту й призначення інженерної рефлексії та усвідомлення її необхідності для саморозвитку; уміння аналізувати свою діяльність, оцінювати свої професійні можливості, прогнозувати свій розвиток);

- самостійність (інтерес і наполегливість у вирішенні інженерних завдань (проблем); знання про процес та раціональні способи вирішення інженерних завдань (проблем); вміння варіативно вирішувати поставлені завдання (проблеми)).

6. Соціально-правова компетентність:

- правова компетенція (інтерес і наполегливість у знанні своїх прав; знання про способи вирішення правових проблем; уміння їх вирішувати).

Зазначимо, що, виділяючи цей перелік базових компетенцій, які є складовими професійної компетентності майбутніх інженерів машинобудування, ми спиралися на колективне дослідження Д. Мустафіної, І. Ребро та Г. Рахманкулової[4].

**Висновки.** Як розумовий процес інженерне мислення має трикомпонентну структуру: поняття – образ – дія з їх складними взаємодіями. Визначено, що інженерне мислення – це особливий вид мислення, що формується й виявляється під час вирішення інженерних завдань; дає змогу швидко, точно та оригінально вирішувати поставлені завдання, спрямовані на задоволення технічних потреб у знаннях, способах, прийомах з метою створення технічних засобів і організації технологій у галузі машинобудування; має таку структуру: технічне мислення – вміння аналізувати склад, структуру, будову та принцип роботи технічних об’єктів у змінених умо-



вах; конструктивне мислення – побудова певної моделі вирішення поставленої проблеми або завдання, під якою розуміють уміння поєднувати теорію з практикою; дослідницьке мислення – визначення новизни в завданні, уміння зіставити з відомими класами завдань, уміння аргументувати свої дії, отримані результати й робити висновки;

Процес професійної підготовки майбутніх інженерів машинобудування вимагає особливої уваги до формування в них інженерного мислення, здатного забезпечити дотримання виділених принципів інженерної діяльності. З іншого боку, послідовне застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників дало змогу виділити базові компетенції, необхідні для сучасного інженера, серед яких одне із чільних місць посідає сформованість на високому рівні інженерного мислення.

Продовження дослідження проблеми формування інженерного мислення інженерів-машинобудівників ми вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов цього формування.

#### Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : СПУ, 2007. – 412 с.
2. Комаров С. В. Проблема инженерного мышления : автореф. дис. ... канд. философ. Наук : 09.00.01 / С. В. Комаров ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск, 1991. – 19 с.
3. Ляудис В. Я. Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели : I Всерос. науч.-метод. конф. психологов “Развивающаяся психология – основа гуманизации образования”, Москва, 19–21 марта 1998 г.: // Вопр. психологии. – 1998. – № 5. – С. 148–153.
4. Мустафина Д. А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления / Д. А. Мустафина, И. В. Ребро, Г. А. Рахманкулова // Инженерное образование. – 2011. – № 7. – С. 10–15.
5. Никитаев В. М. Инженерное мышление и инженерное знание (логико-методологический анализ) [Электронный ресурс] / В. М. Никитаев // Философия науки. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page53183050.htm>.

*Стаття надійшла до редакції 03.09.2014.*

#### **Терехина О. Л. Содержание и структура понятийного конструкта “инженерное мышление инженеров-машиностроителей”**

*В статье исследовано содержание и структура понятийного конструкта “инженерное мышление инженеров машиностроительной отрасли”.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, инженерное мышление, инженеры-машиностроители.

#### **Terekhina O. Content and Structure of the Conceptual Construct “Engineering Thinking of Engineers at Machine-Building Industry”**

*It is analyzed the content and structure of the conceptual construct “Engineering thinking of engineers at machine-building industry” in this article.*

*When considering the characteristics of engineering thinking there are several trends. The first trend is related to distinguishing of certain features (or their various combinations) that characterize the performance of practical engineering activity. The second trend is characterized mainly by explaining peculiarities of engineering thinking via stock of technical knowledge and method of its acquisition (first of all, value of knowledge in physics,*

*engineering mechanics is indicated). The third trend relates basis of engineering thinking to some common human abilities in their expression while solving engineering problems.*

*As a mental process engineering thinking has a three-component structure: concept – image – action with their complex interactions. It is defined that engineering thinking is a special kind of thinking that is formed and detected while solving engineering problems, which allows to solve tasks quickly, accurately and originally; these tasks are designed to meet technical needs in knowledge, methods and techniques to create technical means and organization of technologies in machine-building industry and has the following structure: technical thinking - an ability to analyze compounds, structure, composition and working principle of technical objects in changed conditions; constructive thinking - building of the model of problem or task solution, which includes the ability to combine theory with practice; research thinking – a definition of novelty in the problem, the ability to associate with known classes of problems, the ability to argue own actions, results and draw conclusions;*

*The training process for future engineers at machine-building industry requires special attention to the formation of their engineering thinking that is able to provide them with principles of engineering activity mentioned in this article. Consistent application of the competency approach to training process for future engineers at machine-building industry allowed to identify a set of basic competencies required for a modern engineer, among which is one of the most important competencies – a formation of engineering thinking at a high level.*

**Key words:** *competency, competence, engineering thinking, engineers at machine-building industry.*

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

*У статті проаналізовано значущість іноземної мови за професійним спрямуванням для формування культурного світогляду майбутніх медичних працівників крізь призму важливості формування комунікативної компетентності.*

*Ключові слова:* формування, культура фахового мовлення медиків, самосвідомість, стимулювання.

На сучасному етапі розвитку потреби суспільства визначають якісно новий зміст і мету освіти, досконале володіння іноземною мовою як важливий компонент професійної підготовки фахівців різного профілю. Орієнтація вищої освіти на всебічний розвиток мовлення студентів, зміцнення їхніх мовленнєвих навичок та вдосконалення умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес із будь-якого фаху. Міцні знання з іноземної мови сприяють ефективному засвоєнню фахових дисциплін, творчому зростанню особистості, формуванню національного менталітету висококваліфікованого медичного спеціаліста, здатного виявляти стійкі фахові знання іноземною мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентноспроможним на ринку праці.

*Метою статті* є визначення значущості іноземної мови за професійним спрямуванням у процесі формування культурного світогляду майбутніх медичних працівників.

Вивчення функцій мови у сучасному суспільстві розглядається по-новому. Насамперед, знання мови – це знання свого фаху, рівень опанування професійною мовою, фаховою термінологією. До проблеми вивчення мови фаху в своїх працях звертаються Н. Д. Бабич, А. П. Загнітко, Н. П. Литвиненко, С. Я. Єрмоленко, які наголошують на тому, що разом із підвищенням рівня знань представників різних професій підвищуються й вимоги до мови.

Характерним для комунікативного спрямування іноземної мови є те, що у кожній окремій галузі є свої особливості і своя специфіка.

Фахова іноземна мова, по суті, є набором понять і фраз. Для того, щоб вільно володіти ними, потрібно розуміти загальні лексичні, граматичні явища мови, вміти вільно сприймати інформацію на слух. Уміння будувати речення або формулювати свої думки є відмінним початком для вивчення сучасної іноземної мови за професійним спрямуванням.

При здійсненні іншомовного спілкування особливої значущості, на наш погляд, набуває знання правил мовного етикету, норм мовлення, його

культури, тобто прояв ввічливості, толерантності, стриманості при спілкуванні, урахування індивідуальних особливостей співрозмовника, що здебільшого виявляється у ситуаціях встановлення контактів з пацієнтами, з іноземними партнерами, при здійсненні телефонних розмов, проведенні переговорів, презентацій тощо. Іншими важливими чинниками є знання культурних особливостей іноземних партнерів по спілкуванню, знання професійної термінології. Необхідно також урахувати психологічну готовність до здійснення іншомовного ділового спілкування, яка розуміється як здатність до спілкування іноземною мовою в майбутній професійній діяльності.

Свідомість і спілкування – два взаємопов'язаних елементи. Лише за допомогою свідомості здійснюється їхня спільна діяльність, організація й координація, передаються знання, цінності, досвід від однієї людини до іншої, від старшого покоління до молодшого. Спільна діяльність людей потребує певної знакової системи, за допомогою якої здійснюється комунікація між людьми.

Мова – це знаряддя свідомості, та форма, у якій фіксується, виражається, передається увесь зміст свідомості. За допомогою мови як системи знаків відбувається об'єктивація свідомості. Внутрішній світ суб'єкта виражається у зовнішньому світі. У мові також виявляється самосвідомість людини.

З погляду співвідношення спілкування і мови одна з важливих функцій останньої – комунікативна. Вона розкриває соціальну природу свідомості й мови. Мова як знакова система функціонує на базі другої сигнальної системи, її характерна особливість полягає в тому, що навички обробки знаків (наприклад, швидкість мовлення, читання, письмо тощо) не успадковуються, а набуваються, напрацьовуються в процесі соціалізації людини.

Одним з важливих аспектів іноземної мови за професійним спрямуванням є стимулювання студентів медиків до навчання. На думку Т. В. Шестакової, важливими шляхами й засобами стимулювання студентів до активності, самостійності, накопичення особистісного досвіду є різні новітні технології: діалогічні форми й методи освіти й виховання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика та ін.); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг та ін.). Вони спрямовані на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів [2, с. 36].

Вища медична освіта є одним із важливих чинників формування професійної мовної компетентності майбутніх медиків. Саме від змісту професійної освіти залежить процес формування та підвищення рівня мовної самосвідомості майбутніх фахівців.

Вагомою особливістю сучасної медичної освіти є зміна поглядів на суть навчання й формування свідомості майбутнього спеціаліста через до-

сягнення компетентності. Це дасть змогу йому якісно і ефективно виконувати свої професійні обов'язки. Практичне оволодіння іноземною мовою покликане сприяти розвитку особистості, критичного мислення, формуванню наукової картини світу, а також соціальній адаптації студентів та їхній конкурентоспроможності на ринку праці.

Мовленнєва компетенція передбачає формування комунікативних умінь у чотирьох основних видах діяльності, які потребують систематичного й цілеспрямованого вивчення (говоріння, аудіювання, читання і письмо).

Оволодіння комунікацією дасть змогу фахівцю адекватно й доречно користуватися іноземною мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Від мистецтва мовного спілкування медика суттєво залежать результати лікування. Медична практика доводить, що слово і ранило, і лікує. В. Скуратівський слушно зауважив, що “одним із суттєвих показників людської шляхетності є культура мовлення – поняття не тільки лінгвістичне, а й психологічне, естетичне та етичне” [1, с. 24]. Тому лікар має володіти культурою мови: вміти добирати мовностилістичні засоби і прийоми відповідно до умов і цілей спілкування, передаючи певний психокультурний контекст. Саме це є стрижнем, на який нанизуються професійні знання та вміння спеціаліста.

Фахова мова медика – це діалоги, насамперед, лікаря з хворим у поліклініці чи лікарні, ділові стосунки з колегами, співпраця з родичами хворих, написання різних довідок, протоколу операцій, історії хвороби тощо.

Для повноцінного спілкування треба мати необхідний словниковий запас і вміти правильно будувати речення. Взагалі, культура мовлення кожного носія мови залежить від свідомого ставлення до написаного й мовленого слова, від того, що називають “відчуттям слова”. Можливо, тільки схильність до читання реально сприяє розвитку “відчуття слова”. Отже, словотерапія сприяє одужанню та вчить бути вимогливим до своєї мови. Спеціальна лексика, зрозуміло, не може повністю забезпечити потреби реального спілкування, зокрема, такі типи мовлення, як розповідь (повідомлення про події), опис (словесне зображення предмета), роздум, міркування (доведення або пояснення чогось). Усі вони вимагають від мовця змістовності й точності, послідовності й доречності, багатства й виразності мови.

Культура національної мови її носіїв (і медичних працівників у тому числі) залежить від таких основних ознак: правильність (висловлювання має відповідати правилам, за допомогою яких сформульовано сучасні норми); змістовність (уміння чітко продумувати основну думку); точність (підбирати слова, які б повністю відповідали їхнім мовним значенням); логічність (говорити послідовно, виділяючи мікротеми і встановлюючи правильний зв'язок між словами); багатство (уникати повторень); чистота

(відсутність слів-паразитів та нелітературних елементів); доречність (висловлювання повинно відповідати ситуації спілкування) та ін.

Формування культурної компетенції в студентській молоді у процесі вивчення іноземної мови є ефективним за умови оволодіння знаннями про культуру, історію, естетичні ідеї та ідеали країни, мова якої вивчається; залучення до діалогу культур; усвідомлення студентами суті мовних явищ, іншої системи світогляду; формування особистого ставлення до мови, історії, поглядів, культури, мистецтва країни, мова якої вивчається; порівняння культури іноземної та рідної мови тощо. Для формування цієї компетенції дієвим є використання нетрадиційних форм і засобів навчання іноземної мови (конкурси, олімпіади, змагання, конференції, зустрічі з іноземцями тощо).

Вища професійна освіта має потужний потенціал щодо реалізації завдань професійної мовної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю. Одним із них є послідовне опанування майбутніми фахівцями необхідних інструментів ділової комунікації, що необхідні для успішної професійної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, іноземна мова за професійним спрямуванням сприяє формуванню професійної культуромовної діяльності медика. Володіння фаховою іноземною мовою передбачає глибокі професійні знання й оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів мови; вміле професійне використання мовних стилів і жанрів, знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні; уміння працювати з різними типами текстів; орієнтування у потоці різнотипної інформації; вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування; володіти інтерактивним спілкуванням та основами риторичних знань і вмінь; уміти оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

#### **Список використаної літератури**

1. Золотухін Г. О. Фахова мова медика : підручник / Г. О. Золотухін, Н. П. Литвиненко, Н. В. Місник. – Київ : Здоров'я, 2002. – 392 с.
2. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова. – Київ, 2006. – 244 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

---

#### **Трегуб С. Е. Формирование культурного пространства будущего медицинского работника**

*В статье сделан анализ значимости иностранного языка профессиональной направленности для формирования культурного мировоззрения будущих медицинских работников через призму важности формирования коммуникативной компетентности.*

**Ключевые слова:** *формирование, культура профессионального говорения медиков, самосознание, стимулирование.*

#### **Tregub S. The Formation of Future Physicians' Cultural Space**

*The article is devoted to the training of future medical workers. It covers scientific views concerning the formation of future physicians' cultural space by means of foreign language of special usage. Forming a cultural competence of a medical student in the process of study of*

*foreign language has an effective condition of capture knowledge about a culture, history, aesthetic ideas and ideals of country the language of that is studied; realization of essence of the language phenomena, other system of world view students; forming of the personal attitude toward a language, history, looks, culture, art of country the language of that is studied; comparison of culture of foreign and native speech and others like that. For forming of this competence to my mind is effective the use of unconventional forms and facilities of studies of foreign language (competitions, olympiads, conferences, meeting with foreigner students, etc.).*

*Higher professional education has a powerful potential in relation to realization of professional language tasks training of future specialists of medical profile. One of them there is a successive capture by the future specialists of necessary instruments of business communication, that is needed for successful professional activity.*

*A speech competence is formed by communicative abilities in four basic types of activity (manner of speaking, listening comprehension, reading and writing). They need a systematic and purposeful study routinely.*

*The capture of communication will give an opportunity to the medical specialist adequately and appropriately use of a foreign language in certain situations (to express the opinions, desires, intentions, request and others like that), to use both linguistic and extralinguistic means (mimicry, gestures, motions) and intonation as the means of broadcasting expressiveness for this purpose.*

*Thus, a foreign language of professional usage assists forming of professional cultural activity of physician. Possessing a professional foreign language is provided thorough professional knowledge and capture of certain professional sphere a concept-category of facilities and by the proper system of the terms of language; professional use of language styles and genres, knowledge of ethical language formulas and ability to use them in professional communication; ability to work with the different types of texts; an orientation in the stream of different information; ability to find, to choose, to perceive, to analyze how to use information of profile direction; to own interactive communication and bases of rhetorical knowledge and abilities; able to estimate a communicative situation quickly and at high professional level to make decision and plan communicative actions.*

**Key words:** *formation, physicians' culture of professional speaking consciousness, stimulation.*

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

*У статті висвітлено особливості застосування форм, методів і засобів активного навчання при підготовці майбутніх викладачів; обґрунтовано переваги лекції-діалогу, проблемних лекцій, лекції – прес-конференції, бесіди, дискусії, методу “мозкового штурму”, презентації, тренінгу на мотивацію та емоційно-вольовий аспект.*

**Ключові слова:** майбутній викладач, професійна підготовка, інноваційні методи, лекції, дискусії, метод “мозкового штурму”, презентації, тренінгу.

Професійна діяльність педагога має спиратися на достатню теоретичну та практичну підготовку, відповідно матеріально забезпечуватися і методично вдосконалюватися. Майбутнім викладачам необхідно володіти способами підготовки до навчальних занять, правильно визначати структуру, зміст і методикку проведення окремих етапів лекції чи семінарського заняття, використовувати найважливіші прийоми створення проблемних ситуацій, уваги та дисципліни на заняттях, поєднання різних форм навчання та перевірки знань. **Актуальність** проблеми посилюється не лише соціальним замовленням на конкурентоспроможних майбутніх викладачів, а й необхідністю пошуку нових форм і методів навчання, які стимулюють у студентів навчально-пізнавальну діяльність.

**Мета статті** – обґрунтувати переваги застосування форм, методів і засобів активного навчання при підготовці майбутніх викладачів, а саме: лекції-діалогу, проблемних лекцій, лекції – прес-конференції, бесіди, дискусії, методу “мозкового штурму”, презентації, тренінгу на мотивацію та емоційно-вольовий аспект.

Різні аспекти педагогічних форм та методів навчання розглядалися в працях учених С. С. Вітвицької, Н. П. Волкової, Л. В. Кнодель, М. О. Князева, С. П. Максимюк, С. У. Пехоти, В. О. Сластьоніна та ін.

Під методами навчання вчені розуміють – способи роботи викладача та студентів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, вміннями та навичками, формується світобачення, розвиваються здібності [6, с. 813].

В. І. Орлов зазначає, що методи навчання відображають закономірності та різноманітність видів діяльності і дій педагога та студента [5, с. 30].

На сьогодні вчені (Н. В. Бордовська, А. О. Вербицький, В. А. Лівенцова, І. П. Підласий, М. І. Скрипник та інші) значну увагу приділяють нетрадиційним формам та методам, які пробуджують у студентів інтерес до навчання й пізнання. Адже, як зазначає Н. П. Волкова, “інновації в освіті є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі;



спричиняють певні зміни у сфері освіти” [3, с. 459]. А. О. Вербицький пропонує застосовувати форми, методи й засоби активного навчання, оскільки за допомогою них можна досить ефективно вирішувати цілий ряд завдань, що не завжди вдається під час традиційного навчання, а саме:

- формувати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви й інтереси;
- виховувати системне мислення фахівців, яке полягає у цілісному розумінні не тільки природи й суспільства, а й себе, свого місця у світі;
- давати цілісне уявлення про професійну діяльність і її фрагменти;
- навчати колективної розумової і практичної роботи, формувати уміння і навички соціальної взаємодії та спілкування, індивідуального й сумісного прийняття рішень;
- оволодівати методами моделювання [2, с. 3].

Як зазначалося вище, основною ланкою при засвоєнні теоретичного матеріалу є лекція, метою якої є формування орієнтованої основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Вона може бути традиційною (лекція-монолог) та інноваційною (лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція тощо).

Під час засвоєння матеріалу необхідно використовувати як традиційні форми лекцій, коли студенти пасивно сприймають інформацію, так і інноваційні, які будуть спрямовані на активну участь під час отримання інформації. Процес пізнання студентів за такої форми викладення інформації наблизатиметься до пошукової та дослідної діяльності.

Пропонуємо використовувати такий вид інноваційних лекцій, як лекції-діалог. Такі лекції повинні плануватися та проводитися на початку вивчення дисциплін та певних тем для активізації діяльності студентів у процесі засвоєння навчального матеріалу. Адже, діалогічне спілкування активізує розумову діяльність студентів, підсилює ефективність групової роботи. Навчання в діалозі формує соціально-психологічну готовність до роботи в команді, особливо в ситуаціях пошуку ефективних способів вирішення проблем [7].

Метою таких лекцій є виявлення рівня знань студентів щодо предмета, який буде вивчатися, визначення наявності та спрямованості їх інтересів, рівня зацікавленості та мотивації, правильності чи хибності уявлень студентів щодо нової дисципліни, знайомство зі змістом курсу й обговорення зі студентами значущості запропонованої теми та спільні пошуки обґрунтування необхідності цих знань для майбутньої їх діяльності як фахівців.

Актуальними також є проблемні лекції у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Аналіз літературних джерел і власний практичний досвід викладацької діяльності дає підстави стверджувати, що проблемне навчання стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів. Навчальна діяльність з використанням проблемних лекцій має такі особливості: вимагає від студентів прояву самостійності при аналізі умов завдання, застосування знань

з інших дисциплін; навчальна діяльність проводиться за допомогою пошукових дій; у процесі навчальної діяльності у студентів розвиваються дослідні здібності, оригінальність вирішення завдань, уміння самостійно знаходити шляхи розв'язання поставленої проблеми.

При проведенні таких лекцій проблемний метод потрібно використовувати у двох напрямках: по-перше, поетапне залучення студентів до пошуку істини шляхом демонстрації та логіки пошукової діяльності; по-друге, поетапне вирішення поставленої проблеми за допомогою різноманітних питань, які спонукають студентів до активного мислення.

Вибір проблемних лекцій передбачає відповідне структурування змісту навчального курсу, а також розгляд теми лекції у вигляді проблеми, яка потребує вирішення. До розгляду різних аспектів запропонованої проблеми та пошуку варіантів її вирішення залучаються студенти, при цьому відбувається активізація вже набутих ними знань, які слугують підґрунтям для пошуку вирішення проблеми, а також творче засвоєння нових знань.

Проблемні лекції мають такі переваги:

- 1) більш ефективно та творче спілкування викладача з аудиторією, співтворчість та емоційна взаємодія під час спілкування;
- 2) заощадження часового ресурсу при засвоєнні основи знань;
- 3) можливість активізувати розумову діяльність студентів;
- 4) наближення до пошукової та дослідної діяльності.

Таким чином, під час впровадження проблемних лекцій студенти під керівництвом викладача формують нові знання, що дає можливість краще засвоїти новий матеріал, оскільки при його формулюванні студенти можуть реалізувати активну діяльність, яка, у свою чергу, сприятиме не лише формуванню знань, а й розвитку активного мислення, здатності до саморегуляції та самоуправління під час спілкування, позитивного сприйняття нового матеріалу.

Доречною та ефективною при засвоєнні знань є також лекція-прес-конференція, яка повинна викладатися у вигляді зв'язного інформаційного тексту, який подається викладачем у відповідь на попередньо (на початку заняття) сформульовані студентами запитання із запропонованої теми.

Виклад матеріалу подається у вигляді зв'язного розкриття теми, але не як відповідь на кожне задане запитання, а в процесі лекції формулюються відповідні відповіді. По закінченні лекції викладач дає оцінку запитанням, виявляючи знання та інтереси студентів.

Лекція – прес-конференція активізує діяльність студентів за рахунок того, що кожен студент повинен сформулювати питання та грамотно його подати, стимулюючи при цьому розумову діяльність та офіційне спілкування, а очікування відповіді на своє запитання концентрує його увагу. Необхідно при цьому орієнтувати студентів на правильність формулювання проблемних запитань, які і є початком творчих процесів мислення.

Таким чином, при проведенні лекцій ми пропонуємо використовувати лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції – прес-конференції, які безпосе-

редньо спрямовані на активізацію навчального процесу. На кожному лекційному занятті повинні вирішуватися різні завдання, відповідно до структури навчальної дисципліни.

Кожна дисципліна повинна містити практичні заняття. Вони мають бути спрямовані на розширення та деталізацію знань, здобутих на лекціях та в процесі самостійної роботи, а також на формування вмій і навичок встановлювати власний рівень формування необхідних якостей майбутнього викладача та визначати шляхи їх корекції.

На практичних заняттях має відбуватися не тільки розширення та поглиблення теоретичних знань, отриманих на лекціях в узагальненій формі, формування вмій та навичок з професійного спілкування, розвиток фахового мислення та мовлення майбутніх фахівців, а й відповідно поповнюватися словниковий запас кожного студента.

Під час засвоєння та коригування знань на практичних заняттях необхідно використовувати інтерактивні методи навчання, такі як бесіди, дискусії, метод “мозкового штурму”, презентації, тренінг на мотивацію та емоційно-вольовий аспект.

Бесіда та групова дискусія є дієвим засобом розвитку логічного мислення студентів, забезпечує спонтанну поведінку в групі, інтеграцію відносин між її членами та глибинно-психологічний аналіз результатів.

При проведенні практичних занять групова дискусія може бути організована з метою засвоєння теоретичних знань і надання студентам можливості обговорити проблему, що цікавить усіх з різних боків, або ж із метою проведення групового пошуку через аналіз індивідуальних переконань.

Учені трактують поняття “дискусія” (від лат. *diskussion* – розглядання, дослідження) як: 1) спосіб організації спільної діяльності, який сприяє виробленню загального рішення проблеми; 2) метод навчання, що підвищує ефективність навчального процесу за рахунок включення студентів у колективний пошук істини” [8, с. 193].

Під час дискусій потрібно звертати увагу на те, щоб не було, з одного боку, вимушеного мовчання, а з іншого – поспішного підштовхування викладачем учасників до певної думки чи висновку, які, на його думку, є правильними. Наприкінці дискусії викладач повинен підбити підсумки, відзначити ідеї чи думки, які висловлювалися, й окремо наголосити на рішенні, до якого прийшли учасники цього процесу.

Серед різноманітних форм навчання на практичних заняттях ефективним буде метод “мозкового штурму”, адже цей метод полягає у зборі якомога більшої кількості ідей у результаті звільнення учасників обговорення від інерції мислення та стереотипів [10].

Метод “мозкового штурму” є ефективним методом колективної діяльності, пошуків рішень, який активізує творчість студентів, допомагає знаходити кілька варіантів вирішення з конкретної проблеми. Суть методу “мозковий штурм” полягає в тому, що необхідно за обмежений час висло-

вити свої думку щодо вирішення поставленої проблеми. При проведенні цього методу особлива роль відводиться дотриманню правил, які включають: формування завдань атака в загальних умовах; можливість висловлення думок усіх учасників; демократичне ставлення до всіх учасників, при цьому забороняється будь-яка критика. Викладач повинен забезпечити колективну участь при обговоренні ідей, допомагати формулювати висновки, підтримувати студентів, якщо в цьому виникає потреба. Отже, застосування методу „мозкової атаки” сприяє розвитку у студентів інтересу до знань, вироблення вмінь висувати гіпотези, висловлювати свою точку зору, аргументувати власну думку, аналізувати та порівнювати, покращення конструктивного спілкування.

Пропонуємо також на практичних заняттях ефективну форму організації навчання – метод презентації. Цей метод має багато переваг порівняно з традиційними заняттями, оскільки, працюючи над презентацією, студенти знаходять власний шлях розв’язання поставлених завдань, вчаться використовувати різні джерела інформації, аналізувати їх та обирати найважливіші. Студенти готують за завданням викладача презентації, індивідуально або групами – по два, три студенти. При створенні таких проектів вони повинні розробити план викладу матеріалу, конкретизувати матеріал слайдами, відео, або рисунками та ключовими словами або текстом, встановити логічний зв’язок між ілюстраціями, зробити висновки. Підготовка до захисту презентації вимагає відпрацювання вміння подати результати роботи в такій формі, щоб вони були цікавими, зрозумілими та оригінальними. При цьому у студентів відпрацьовуються навички зв’язного, послідовного та аргументованого мовлення.

Таким чином, презентація як метод вирішує такі педагогічні завдання: створення позитивної мотивації до процесу засвоєння знань (інтерес до обраної теми, самостійна творча робота, демонстрація результатів перед аудиторією); вироблення прийомів колективної співпраці; формування самостійності під час пошуку інформації; розвиток спілкування під час презентації роботи та відповідей на запитання під час обговорення презентації.

Для цілеспрямованого формування у майбутніх фахівців мотивації та здатності до самоуправління у спілкуванні в межах практичних занять необхідно проведення тренінгу на мотивацію і емоційно-вольовий аспект. У ході тренінгу повинні створюватися умови для усвідомлення студентами необхідності професійної комунікації як важливої складової професійної діяльності.

Особливості використання тренінгових підходів вивчали такі учені: Г. М. Азаренкова, В. Ю. Большаков, І. В. Вачков, Л. А. Петровська, В. Г. Ромек, В. А. Семиченко, Є. В. Сидоренко та ін. Науковці доводять, що тренінгові технології сприяють самореалізації особистості та покращують якість професійного спілкування. Застосування різноманітних тренінгів у навчально-виховному процесі зумовлено їх ефективністю, в результаті чого відбувається формування й розвиток умінь та навичок.

За визначенням Д. Лі, тренінг буде найбільш корисним для його учасників, якщо програма структурована так, щоб максимально спростити процес навчання не на шкоду його ефективності. Для цього необхідно чітко визначити цілі та завдання тренінгу, розрахувати які матеріальні та часові ресурси будуть потрібні, розподілити інформацію, що подається під час тренінгу тощо [4].

Отже, вибір тренінгу в сучасній педагогічній науці та практиці як одного з важливих методів активного навчання зумовлюється такими положеннями.

1. Під час тренінгової групової роботи кожен її учасник має природну потребу взаємодії з іншими учасниками та бути активним, дієвим партнером. У процесі тренінгу створюється атмосфера психологічної безпеки та комфорту, у такій обстановці студенти навчаються нових умінь, експериментують з різноманітними стилями мислення та відносин серед рівних партнерів, виявляють власні поведінкові, емоційні та мисленнєві стереотипи і, отримавши зворотний зв'язок, усвідомлюють ймовірні помилки у взаємодії з іншими. Відтак, тренінг виступає активним методом, який використовується для формування навичок самопізнання, саморозвитку, самокорекції [6].

2. Саме під час тренінгу для його учасників створюються найбільш ефективні умови для усвідомлення власної діяльності завдяки постійно актуалізованій рефлексії шляхом створення рефлексивного середовища та проектування на цій основі особливостей власної самоорганізації [9, с. 196].

3. Тренінг безпосередньо виступає засобом, що найбільш сприяє усвідомлення особистістю власної Я-концепції завдяки постійному створенню під час взаємодії рефлексивного середовища. У процесі групової роботи особистість постійно перебуває в такому середовищі, яке змушує її до самодіагностики та до постійного особистісного зростання. Саме тренінгові технології дають можливість безперервно працювати зі змістом Я-концепції та створювати умови для її коректування.

4. Підготовка майбутніх фахівців повинна бути спрямована на розвиток мобільності під час професійного спілкування, вольової саморегуляції та здатності до самоуправління під час спілкування, і саме тренінг з використанням активних методів навчання якнайкраще створює для цього певні умови.

Відтак, тренінг можна охарактеризувати як особливий мовно-культурний засіб, який застосовується для оволодіння новими методами спілкування та методами поведінки. Під час тренінгу відбувається оволодіння та засвоєння нових знань, умінь, навичок та якостей у межах зони найближчого розвитку учасників у результаті спільної діяльності. При цьому тренінг виступає як інструментальна дія, яка опосередковує отримання учасниками можливості засвоїти набір мовно-культурних засобів для оволодіння новою поведінкою.

На думку В. А. Кан-Калика, Л. А. Петровської, Д. М. Рамендика, Є. В. Сидоренко та інших дослідників, основною метою соціально-психологічних тренінгових вправ є підвищення компетентності у сфері спілкування. Тренінгові вправи зі спілкування допомагають учасникам уникнути багато помилок і знизити гостроту емоційного стресу, що виникає при труднощах у спілкуванні. Вони використовуються для того, щоб навчити студентів ефективної поведінки в різних ситуаціях спілкування та розвивати в них відповідні навички [8, с. 7]. Таким чином, результатом успішності тренінгових вправ зі спілкування повинна стати адекватна самооцінка, зміна стратегії поведінки та подолання будь-яких перешкод у спілкуванні.

Метою впроваджених тренінгових вправ є формування готовності майбутніх викладачів до реалізації функцій з професійної комунікації. На основі надання їм психологічної педагогічної допомоги та підтримки міжособистісного та внутрішньогрупового спілкування, такі заняття спрямовані на створення свідомих комунікативних умінь та на формування реалістичної впевненості в собі. Студенти вчаться оволодівати вміннями вислуховувати й розуміти один одного та висловити свою думку й побажання так, щоб перевести дії співрозмовника і зробити його своїм партнером.

Впровадження тренінгових вправ з формування мотивації до професійної взаємодії забезпечує виконання таких завдань, як:

- розвиток комунікативних навичок, які зміцнюють соціальні зв'язки;
- розвиток соціального уявлення про людину, здатність до емпатії, співчуття, створення у вихованців відчуття, що їх розуміють і приймають;
- розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;
- усвідомлення своєї позиції у спілкуванні розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей;
- оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних);
- навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів;
- формування й розвиток здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього;
- формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими;
- розвиток уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них.

Проведення тренінгу дає змогу створити робочий простір, спонукати студентів до творчості і прояву індивідуальної ініціативи та допомагає подолати мовні бар'єри. При цьому відбувається активний обмін інформацією між учасниками – студент випробовує себе з різних позицій, може пережити різні для нього ролі. Інші студенти належно можуть оцінити його роботу та дії як позитивно, так і з критичного погляду. Відтак, створюють-

ся умови для формування нових більш ефективних навичок з професійного спілкування та підвищується компетентність особистості у спілкуванні, тому що професія майбутнього викладача передбачає активне спілкування, а комунікативна компетентність є частиною професійної компетентності професії типу “людина – людина”.

Таким чином, у підготовці майбутніх викладачів до професійної діяльності ефективними є інтерактивні методи навчання, а саме:

– лекція, яка може бути традиційною (лекція-монолог) та інноваційною (лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція тощо);

– практичні заняття, на яких необхідно використовувати інтерактивні методи навчання, такі як, бесіди, дискусії, метод “мозкового штурму”, презентації, тренінг на мотивацію та емоційно-вольовий аспект.

За допомогою вищезазначених форм та методів майбутніми викладачами досягається оволодіння знаннями, вміннями та навичками, формується світобачення, розвиваються професійні здібності.

#### **Список використаної літератури**

1. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А.А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., перероб., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.
4. Ли Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 224 с.
5. Орлов В. И. Метод и педагогическая технология / В. И. Орлов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 30–37.
6. Педагогическая энциклопедия. – Москва : Советская Энциклопедия, 1965. – Т. 2. – С. 911.
7. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / кол. авт. ; под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2011. – 432 с.
8. Современный словарь по педагогике / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки психологів : монографія / В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Г. О. Горбань та ін. ; за ред. В. Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 248 с.
10. Цехмістрова Г. С. Моніторинг якості професійної туристської освіти / Г. С. Цехмістрова // Вища школа. – 2005. – № 1. – С. 66–73.

*Стаття надійшла до редакції 23.09.2014.*

---

#### **Трофимук К. В. Использование инновационных методов обучения при подготовке будущих преподавателей**

*В статье освещены особенности использования форм, методов и способов активного обучения при подготовке будущих преподавателей; обозначены преобладания лекции-диалога, проблемных лекций, лекции – пресс-конференции, беседы, дискуссии, методу “мозгового штурма”, презентации, тренинга на мотивацию и эмоционально-волевой аспект.*

**Ключевые слова:** *будущий преподаватель, профессиональная подготовка, инновационные методы, лекции, дискуссии, лекции, дискуссии, метод “мозгового штурма”, презентации, тренинги.*

**Trofimuk K. Using Learning Methods Inovatsionnykh at Lecturer Preparation Future**

*The article highlights the features of the application forms, methods and tools for active learning in preparing future teachers,; The advantages of lectures, dialogue and problem lectures, lectures – press conferences, interviews, discussion method “brainstorming”, presentation, training, motivation, emotional and volitional aspect.*

*Active learning methods have the following advantages:*

*1) more efficient and creative teacher communication with the audience, co-creation and emotional interaction during intercourse;*

*2) saving time resources in mastering basic knowledge;*

*3) the ability to enhance mental performance of students;*

*4) approach to search and research activities.*

*Thus, during the implementation of innovative teaching methods, students under the guidance of the teacher form new knowledge that enables better assimilate new material since the wording students can realize active, which in turn promotes the formation of not only knowledge but also the development of active thinking, the ability to self-regulation and self-management during communication, a positive perception of the new material.*

**Key words:** *future teacher training, innovative methods, lectures, discussions, a method of “brainstorming”, presentations, trainings.*



## ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ЩАСТЯ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

*У статті визначено суть поняття “педагогічні умови”. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування у підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, щастя, самореалізація, персоналізація, соціально корисна діяльність, підліток.

Проблема досягнення людиною щастя належить до корінних питань людського існування і водночас є об’єктом дослідження в різних галузях науки. Зокрема, певні її аспекти в різні часи досліджувалися філософами, істориками, філологами, соціологами, психологами, педагогами, серед яких чільне місце займають такі видатні діячі, як: Конфуцій, Сократ, Аристотель, Епікур, Сенека, Я. Коменський, Б. Спіноза, Ж. Руссо, К. Гельвецій, Г. Сковорода, І. Песталоцци, П. Гольбах, Г. Гегель. Також вагомий внесок у дослідження цієї проблеми зробили М. Аргайл, Р. Айдинян, С. Воркачев, У. Глассер, А. Гусейнов, І. Джідарьян, Б. Додонов, А. Маслоу, Є. Павлова, В. Розанов, М. Селігман, І. Сидоренко, О. Субетто, В. Сухомлинський, В. Татаркевич, Л. Толстой, К. Ушинський, Л. Фейербах, В. Франкл, С. Френе, Б. Хеллінгер, Н. Щуркова та ін.

У світлі прагнення людини як суспільної істоти до щастя необхідно розуміти, що важливим аспектом досягнення цього відчуття є особистісна самореалізація, яка в сучасній науковій літературі розглядається як необхідна умова розвитку окремої особистості й поступового розвитку суспільства в цілому. Як установлено, окремі питання самореалізації розглядалися в наукових працях таких авторів, як А. Адлер, К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, М. Батищев, Л. Виготський, Ю. Гіппенрейтер, Л. Коган, Л. Коростильова, О. Леонтєв, А. Маслоу, М. Недашковська, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Л. Сохань, Е. Фромм, К. Хорні, У. Шутц та ін.

Зокрема, науковцями доведено, що на сучасному етапі розвитку суспільства особливо актуальною є потреба у вихованні дитини, здатної до самореалізації. Причому процес самореалізації особистості активізується у підлітковому віці, адже саме в цей період у неї розвивається готовність до функціонування в дорослому світі, а також відбувається становлення активної життєвої позиції. У свою чергу, успішна самореалізація підлітків неможлива без виховання в них позитивного мислення та без формування відповідних уявлень про щастя. Тому проблема формування у підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації набуває сьогодні особли-

вої актуальності. Проте науковцями досі ще не були визначені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови, які забезпечують успішність цього процесу.

*Мета статті* полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування у підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації.

Звернення до довідкової літератури дає підстави стверджувати, що під педагогічними умовами розуміються обставини, що сприяють розвитку людини, формуванню її особистості та забезпечують ефективно й цілісне здійснення навчально-виховного процесу [11; 12]. В. Каспіна [4] розглядає умови як обставини, що стимулюють формування в учнів упевненості, висування перед ними певних вимог, реалізацію паралельної дії на учня, педагога й учнівський колектив, постановку перспектив перед колективом учнів та педагогів.

Ряд науковців (М. Боритко [2], Є. Нікітіна [9]) розглядають педагогічні умови як важливі чинники у праці педагога. Під педагогічними умовами в цьому випадку розуміють зовнішні обставини, які суттєво впливають на перебіг педагогічного процесу, що передбачає досягнення успішного результату процесу навчання, та спрямовані на підвищення ефективності педагогічної діяльності. А. Найн [7] зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і спроектованих завдань. У контексті дослідження враховувався також висновок В. Белікова й В. Кондруха про те, що неможливо звести умови “тільки до зовнішніх обставин, до сукупності об'єктів, які впливають на процес, тому що формування особистості являє собою єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності й явища” [1].

На підставі вищевикладеного педагогічні умови в нашому дослідженні розуміються як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу, спрямованих на формування в підлітків певних уявлень про щастя як особистісної самореалізації.

Як відомо, будь-які уявлення людини формуються на основі опанування певними знаннями, тобто в основі усвідомлення будь-якого поняття лежить засвоєння його сутності. Тому для забезпечення розуміння та усвідомлення підлітками сутності щастя необхідно, насамперед, забезпечити трансляцію їм відповідних знань.

Зазначимо, що, за висновками науковців, знання – це форма існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності людини, що стає надбанням особистості та входить у структуру її досвіду. У своїх працях фахівці відзначали, що основою знань є навички та вміння, засвоєння яких забезпечує формування всебічно розвинутої особистості (М. Скаткін [5]), та діяльність людини, в якій проявляються надбані знання (І. Лернер [6]). Основними властивостями знань вважають структурованість, інтерпрето-

ваність, зв'язність та активність (Є. Єсіна [3]). У свою чергу, під знаннями в навчанні розуміють основні закономірності предметної галузі (факти, поняття, судження, образи, взаємозв'язки), що дають змогу людині вирішувати конкретні задачі у навчанні та в житті (М. Ткачова [14]).

Як відомо, процес засвоєння знань школярами відбувається під час здійснення як урочної, так і позаурочної пізнавальної діяльності. Це дає підстави стверджувати, що знання про щастя також формуються у процесі урочної та позаурочної діяльності, що вимагає уваги до цієї проблеми як під час класних, так і позакласних занять.

Таким чином, можна стверджувати, що знання є основою для формування в учнів уявлень про щастя як самореалізації людини. При цьому, якщо знання у підлітків не сформовані, це унеможливує правильне розуміння ними сутності щастя. Отже, учні повинні усвідомити, що здебільшого істинне щастя полягає в тому, щоб розвивати свої здібності, розкрити власний творчий потенціал, знайти справу свого життя, приносити користь іншим людям, а як наслідок – стати соціально корисною особистістю. Коли підлітки прийдуть до такого розуміння щастя, вони зможуть знайти свій шлях до самореалізації.

Однак, згідно з результатами проведеного пілотного дослідження, уявлення про щастя у сучасних підлітків часто є викривленим або взагалі несформованими. Зокрема, дуже мала кількість опитуваних (9%) визнає себе суб'єктами щастя. Певна кількість респондентів (16,9%) на інтуїтивному рівні намагається виокремити потенціальні фактори, за допомогою яких вони зможуть відчувати себе щасливими. Але більша частина опитуваних (74,1%) не замислюється над тим, що таке щастя та як його досягти. Все це є доказом того, що у сучасних підлітків знання про щастя на гідному рівні не сформовані.

Очевидно, що в процесі формування у школярів уявлень про щастя важливою є роль педагога. Проте проведене серед учителів опитування показало, що ними, на жаль, приділяється дуже мало уваги розкриттю сутності щастя як особистісної самореалізації.

З урахуванням висновків науковців та результатів пілотажного дослідження зроблено висновок про те, що успішність формування у підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації забезпечується дотриманням такої умови: збагачення змісту урочної й позаурочної діяльності навчальним матеріалом, присвяченим розкриттю сутності щастя та шляхів його досягнення.

Однак, як відомо, наявність теоретичних знань людини про сутність щастя ще не достатньо, щоб цей феномен сприймався нею як особистісна цінність. Адже будь-які теоретичні знання повинні закріплюватися особистістю в процесі діяльності, що дасть змогу поступово перейти їм на рівень персональних переконань. Очевидно, що така діяльність повинна мати соціально корисний характер.

Важливо підкреслити, що соціально корисна діяльність, яка проводиться в сучасних школах, сприяє самовираженню підлітка в суспільно значимих справах, розвитку його самодіяльності, відповідає прагненню зайняти важливе місце в системі суспільних відносин. Також у процесі соціально корисної діяльності в учнів формується відповідне ціннісне ставлення до праці та творчості, а головне – вони вчаться співпраці, набувають досвіду взаємодопомоги іншим людям, відчувають себе соціально корисною особистістю, а як наслідок – почувають себе щасливими людьми.

Важливо відзначити, що саме у співпраці та спілкуванні з іншими людьми в соціально корисній діяльності людей проявляється такий феномен, як персоналізація. Як уточнює Р. Немов, персоналізація – це процес перетворення людини в особистість (персону), набуття нею специфічних особистісних властивостей [8, с. 115]. В. Шапар і В. Юрчук визначають персоналізацію як процес отримання ідеального прояву особи в життєдіяльності інших людей, завдяки чому вона репродукується в суспільному житті, свідомості інших людей як особистість [15; 13]. За А. Петровським, персоналізація – процес, у результаті якого суб'єкт отримує ідеальний прояв у життєдіяльності інших людей і може виступити в суспільному житті як особистість [10].

Виявлення людиною потреби у персоналізації забезпечує активність включення її в систему соціальних зв'язків, у практику і, разом з цим, вона детермінована цими соціальними зв'язками. Це підтверджує суспільну необхідність персоналізації. У контексті порушеної проблеми зауважимо, що саме у процесі успішної персоналізації людина здатна відчути себе щасливою.

Проте результати нашого пілотного дослідження свідчать про те, що більшість підлітків не сприймають соціально корисну діяльність як необхідний аспект власного життя. Адже проведені дослідження показали, що майже 82% учнів не зацікавлені в участі в соціально корисній діяльності. Найбільш поширеними причинами відмови від роботи є невідповідність такої діяльності їх власним інтересам, відсутність у соціально корисній діяльності індивідуальної користі, особистісної “винагороди” за свою працю. Лише 18% респондентів проявили інтерес до соціально корисної діяльності, аргументуючи це бажанням допомогти вчителям чи однокласникам, або тим, що вони отримують задоволення, відчувають радість від такої діяльності.

Все це є доказом того, що підлітки не сприймають соціально корисну діяльність як необхідний аспект щасливого життя та як засіб власної персоналізації. Зауважимо, що небажання підлітків прагнути власної персоналізації та неможливість учнями відчути себе щасливими у процесі соціально корисної діяльності унеможлиблює їх повноцінне відчуття щастя. Тому, з урахуванням вищезазначеного, другою умовою формування у підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації є залучення школярів до соціально корисної діяльності як засобу їх персоналізації.

**Висновки.** Таким чином, можна підсумувати, що успішне формування у підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації забезпечу-

ється дотриманням таких умов: збагачення змісту урочної та позаурочної діяльності матеріалом, присвяченим розкриттю сутності щастя та шляхів його досягнення; залучення школярів до соціально корисної діяльності як засобу їх персоналізації. У подальшому планується перевірити ефективність цих умов на практиці.

#### **Список використаної літератури**

1. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
3. Есина Е. В. Педагогическая психология : конспект лекций / Е. В. Есина. – Москва : Эксмо, 2008. – 158 с.
4. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификации / В. А. Каспина // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 84–94.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – Москва : Педагогика, 1978. – 208 с.
6. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1980.
7. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
8. Немов Р. С. Психология: слов.-справ. : в 2 ч. / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
9. Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с.
10. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА, 1999. – 528 с.
11. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
13. Современный словарь по психологии / [авт.-сост. В. В. Юрчук]. – Минск : Элайда, 2000. – 704 с.
14. Ткачева М. С. Педагогическая психология : конспект лекций / М. С. Ткачева – Москва : Юрайт : ИД Юрайт, 2010. – 191 с.
15. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2005. – 640 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2014.*

#### **Уварова Т. Ю. Обоснование педагогических условий формирования у подростков представлений о счастье как личностной самореализации**

*В статье определена сущность понятия “педагогические условия”. Теоретически обоснованы педагогические условия формирования у подростков представлений о счастье как личностной самореализации.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, счастье, самореализация, персонализация, социально полезная деятельность, подросток.

#### **Uvarova T. The Ground of Pedagogical Terms of Formation of Teenagers' Perceptions of Happiness as Personal Self-Realization**

*The article is devoted to the actual problem of personal self-realization of teenagers by forming their perceptions of happiness. The essence of the concept “pedagogical*

*conditions” was specified, a range of pedagogical conditions necessary for effective formation of teenagers’ perceptions of happiness was considered. The results of the pilot research related to perceptions of happiness of modern teenagers, as well as the results of a teacher survey into usage of information about happiness and the ways to achieve it during the lessons were given. It has been established that the learning process does not pay due attention to notions of happiness of teenagers. Connection between understanding of the concept of “knowledge” and awareness and mastering the essence of the concept “happiness” has been established, the characteristics of class and extracurricular activities were given. The psychological aspect in the study and definition of the essence of the concept “personalization” was introduced, different interpretations of this term by known scientists have been analyzed, the interrelation between a successful personalization of person and his/her feeling of happiness was established in the article. The results of the research of modern teenagers’ concernment in participation in socially useful activities and their further personalization were given. It was found that teenagers do not want to participate in socially useful activities, they are not interested in personalization, as well as teachers do not pay proper attention to inform teenagers about the personalization and involvement them in socially useful activity. The opinion on necessities of attracting teenagers to socially useful activities as a way to feel them happy was justified.*

**Key words:** *pedagogical conditions, happiness, self-realization, personalization, socially useful activity, teenager.*

## АКТУАЛІЗАЦІЯ САМООСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

*У статті здійснено спробу розкрити сутність самоосвіти як складника процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; висвітлено наукові погляди на проблему самонавчання, творчого саморозвитку та самоосвіти особистості як складників процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; окреслено форми самостійної роботи для підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.*

**Ключові слова:** *готовність до професійної діяльності, майбутній учитель фізичної культури, особистість, професійна освіта, професійне самовдосконалення, професіоналізм, самоосвіта, самостійна робота, творчий саморозвиток.*

Під впливом суспільно-ідеологічних перетворень на рубежі ХХ–ХХІ ст. зросла соціальна роль творчої особистості, здатної самостійно здобувати нові знання, аналізувати й систематизувати їх. Вимоги часу зумовлюють потребу в активізації саморозвитку та самоосвіти студентів під час навчально-виховного процесу у ВНЗ, особливо це стосується професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Освіта України перебуває на переломному етапі, перспектива її розвитку залежить від багатьох чинників, які мають не лише позитивні, а й негативні наслідки, зокрема зниження стану здоров'я населення, особливо дітей шкільного віку. Проблема збереження та зміцнення здоров'я людей наразі набула особливої гостроти, тому одним із важливих завдань вищої освіти є якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, спроможних якісно виконувати свої професійні функції в сучасних умовах та творчо самовдосконалюватись як фахівець і особистість упродовж усього життя.

Наразі між сучасними потребами ринку праці та результатами діяльності вчителів фізичної культури спостерігаються певні суперечності, що зумовлюють необхідність професійної підготовки фахівця фізичного виховання, здатного до гармонійного саморозвитку й постійного самовдосконалення свого педагогічного мислення, самоаналізу та самооцінки своєї діяльності. Посилюється необхідність підготовки покоління вчителів фізичного виховання, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики суспільства, бути всебічно розвиненими, творчо активними, професійно компетентними.

Сьогодні потрібно підготувати такого фахівця, який здатний адекватно сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, вільно оперувати отриманими знаннями. Особливе місце в структурі такої підготовки належить формуванню вмотивованості потреби майбутніх учи-

телів фізичної культури в професійному самовдосконаленні, безперервному творчому саморозвитку та самоосвіті особистості, підвищенні професійної культури.

Тому головною метою професійної підготовки стає досягнення нового рівня навчання майбутніх учителів фізичного виховання, за якого педагоги володітимуть абсолютним спектром якостей, необхідних для професійного самовдосконалення, таких як самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, самоаналіз, самооцінка та самоконтроль.

**Мета статті** – розкрити сутність творчого саморозвитку та самоосвіти особистості як складник процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; висвітлити філософські, педагогічні, психологічні погляди на проблему саморозвитку, самонавчання, самоосвіти студентів; окреслити форми самостійної роботи для підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Питанням організації навчального процесу у вищій школі присвячені наукові праці В. Андрєєва, В. Андрущенко, С. Архангельського, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти, П. Пономарьова, З. Решетової, С. Сисоєвої, А. Сущенко, Т. Сущенко та ін.

Найширше коло питань професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах розглядали як вітчизняні науковці (Є. Захаріна, Р. Клопов, А. Конох, Є. Приступа, А. Сущенко, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін.), так і зарубіжні (В. Бальсевич, Л. Лубишева, Л. Матвєєв, Ф. Собянін та ін.) вчені.

Питання творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців досліджували у своїх працях В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, О. Пехота, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Психологічним аспектам саморозвитку й самоактуалізації особистості присвячені наукові розвідки Н. Бітянової, Л. Виготського, К. Гольдштейн, Н. Григор'євої, Т. Гринінг, Л. Лазаревої, О. Лапицького, Є. Лукіної, С. Максименка, А. Маслоу, Б. Мастерова, Г. Олпорта, К. Роджерс, С. Рубінштейна, Є. Сьютіч, Є. Федотової та ін.

Проблему самоосвіти студентів висвітлено в працях М. Бондаренка, О. Бурлуки, І. Грабовець, М. Заборщикової, Т. Івашкової, Н. Іліницької, В. Корвякова, О. Малихіна, М. Рогозіної, І. Сидоренко, Н. Сидорчук, Н. Терещенко, В. Шпак та ін. У працях О. Алексюка, А. Андрєєва, Є. Ганіна, В. Козакова, Ю. Насонової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, О. Шукліної, С. Яшанова та інших. Розкрито особливості самоосвіти в умовах інформатизації суспільства.

У площині педагогічних досліджень немає одностайності в поглядах на поняття “самоосвіта”, “самоосвітня діяльність” та “самостійна робота” студентів. Окремі дослідники ототожнюють поняття самоосвіти й самоосвітньої діяльності, а самоосвіту та самостійну роботу вважають різними



педагогічними явищами, хоча й тісно пов'язаними: “самоосвіта, або самоосвітня діяльність, – це мета та результати діяльності, а самостійна робота – це спосіб досягнення даного результату”, – запевняє С. Татаринцева [11, с. 63].

За визначенням С. Гончаренка, самоосвіта – це освіта, яку отримує людина у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі [5, с. 269].

На думку О. Бурлуки, самоосвіта – це інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації й відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності. Роль самоосвіти в житті особистості та суспільства визначається властивими їй соціальними функціями (загальноосвітньої й професійної підготовки, загальнокультурного розвитку, оптимальної організації вільного часу, адаптивної, компенсаторної, амортизаційної, терапевтичної та функції навчання принципам і навичкам самоосвітньої діяльності), що реалізуються в їх єдності й дають змогу оптимально вирішувати перспективні, довгострокові, короткострокові, ситуаційні й одиничні суспільно та індивідуально значущі завдання [2, с. 11].

За словами Г. Зборовського, під самоосвітою потрібно розуміти вид вільної діяльності особистості, що характеризується її вільним вибором і спрямованістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукових рівнів [6, с. 81].

Як стверджує М. Касьяненко, самоосвіта є цілеспрямованим процесом самостійного оволодіння цілісною системою знань і вмінь, поглядів та переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [7].

Загалом самоосвіта – це освіта, яку людина здобуває самостійно, а відтак, вимагає від особистості бачення життєвого сенсу в навчанні; свідомого визначення мети; здатності до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю.

Дуже влучно про сутність самоосвіти сказав Д. Писарев: “...справжня освіта є самоосвіта і, що вона починається тоді, коли людина прощається з усіма школами” [8, с. 409]. Самоосвіта як психолого-педагогічна і соціальна категорія є видом пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю й спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [9, с. 8].

Інші вчені тлумачать самоосвіту як розвиток мислення, який здійснюється якісно тільки в процесі постійного вдосконалення особистості. На їхню думку, завдання самоосвітньої діяльності в тому, щоб виробити здатність розуміти внутрішній духовний світ особистості та вміння розбиратися в усіх педагогічних проблемах [12, с. 17].

Згідно з поглядами Н. Сидорчук, поняття “самостійна робота” і “самоосвіта” потребують розмежування, оскільки самоосвіта – це такий вид самостійної роботи, мету якої визначає сам студент, котрий не є

об'єктом керівництва й контролю з боку викладача [10]. Такої думки дотримується й О. Василенко, вважаючи, що самоосвіту не можна звужувати до самостійної роботи. Хоча як форма отримання нових знань самостійна робота присутня та є необхідною складовою у процесі самоосвіти, і, навпаки, організована викладачем самостійна робота може здійснюватися в поєднанні з самоосвітньою діяльністю та самостійним вивченням матеріалу за власним бажанням студента [3, с. 52].

Як стверджує С. Акманова, самоосвіта студента є добровільною діяльністю, спрямованою на отримання знань у процесі самостійної роботи без допомоги викладача. Самостійна робота готує особистість до самостійності й самоорганізації, які, у свою чергу, є основою самоосвіти, а готовність особистості до самонавчання є необхідною умовою її самоосвіти [1, с. 26].

Самоосвіта – це своєрідний вид навчання впродовж усього життя; це процес продовженого й поширеного навчання, який приводить до збагачення інтелекту та розвитку особистості загалом, відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб.

Як зазначають науковці, безперервна освіта “орієнтується на постійне вдосконалення і цілісний розвиток людини як особистості протягом усього її життя та на підвищення можливостей її трудової і соціальної адаптації у світі, що так швидко змінюється. Роботодавці дедалі більше керуються принципом: “Люди – найвища технологія і найцінніший капітал”. Тому для системи безперервної освіти необхідно передбачити можливість подати курси з різних галузей знань, що забезпечить різнобічне навчання” [4].

Безперервна освіта ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях і потребує фахівців з розвиненими професійними компетенціями й людей високої моралі.

Болонська система організації навчання у ВНЗ передбачає виділення значного обсягу часу для самостійного опанування матеріалом, що передбачає наявність у студента певного досвіду планування часу та режиму позааудиторної роботи. Така система акцентує процес учіння як провідний. Але, як засвідчує наліз практичної організації навчального процесу у ВНЗ, самостійна робота, виконання творчих позааудиторних завдань із непрофільних дисциплін викликає труднощі в студентів. На наш погляд, це зумовлено браком досвіду самостійної творчої діяльності з попередніх курсів, низькою мотивацією до самовдосконалення.

Метою професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є підготувати майбутніх студентів до вирішення новітніх професійних завдань. Самостійна робота є необхідною складовою процесу розвитку творчого педагогічного потенціалу студентів магістратури, який можна реалізувати за допомогою організації вільного спілкування з приводу сучасних актуальних проблем, моделювання професійних ситуацій, проведення самостійних досліджень актуальних сучасних проблем, суттєво підвищує зацікавленість студентів у творчості й посилює мотивацію до навчання.

Самостійне виконання позааудиторних завдань з елементами творчості впливає на підвищення успішності навчання та мотивації до опанування педа-

гогічними дисциплінами. Формуються такі спеціальні компетенції другого ступеня, як опанування предметною галуззю на високому рівні, критичне відстеження й осмислення розвитку теорії та практики, демонстрація оригінальності й творчого підходу тощо. Загалом володіння зазначеними компетенціями свідчить про готовність випускників магістратури як конкурентоспроможних, компетентних та мобільних фахівців до майбутньої педагогічної діяльності.

Самостійна робота студентів вимагає відповідного системного підходу й повинна бути побудована на єдиній методологічній основі. В її організації у вищому навчальному закладі мають бути чітко визначені зміст і мета, план її виконання, форми контролю та критерії оцінювання ефективності, організаційно-методичне забезпечення.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури можна запропонувати такі види самостійної роботи студентів:

- підготовка до аудиторних занять (лекцій і семінарів);
- самостійне вивчення окремих тем курсу;
- підготовка до всіх видів поточного й модульного контролю;
- підготовка до заліків та іспитів;
- написання рефератів і творчих робіт;
- участь в олімпіадах, наукових і науково-практичних конференціях;
- участь в університетських спартакіадах, спортивних змаганнях

тощо.

Ефективність цих видів самостійної роботи студентів, на наш погляд, може бути забезпечена тільки шляхом взаємодії багатьох чинників, зокрема:

- наявність сучасної матеріально-технічної та інформаційної бази;
- повне методичне забезпечення дисципліни, що вивчається;
- індивідуалізація й варіативність навчання;
- наявність внутрішньої, особистісної потреби студента в збагаченні власного вантажу знань;
- глибока усвідомленість необхідності професійного самовдосконалення.

лення.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури передбачає акцентування уваги на культурі самоосвіти викладача, оскільки професія педагога вимагає від викладача постійного професійного самовдосконалення, самозбагачення своїх знань, практичних умінь та навичок. Викладач повинен орієнтуватися на всі теоретико-педагогічні нововведення, результати творчих пошуків педагогічної науки, психології, методики дисципліни, яку викладає. Необхідною передумовою самовдосконалення, як доводять педагогічні джерела, є самопізнання. На думку Р. Декарта, немає більш плідного заняття, ніж пізнання самого себе. Але для цього потрібні спостережливість та відвага. Той, хто не вивчив людину в сам собі, ніколи глибоко не пізнає інших людей.

Отже, можна зробити **висновок**, що самовиховання, самоосвіта, самопізнання та самовдосконалення – це органічна складова діяльності викладача. Ці процеси вимагають від нього глибокого усвідомлення свого педагогічного “я”. Підвищення якості вищої освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності майбутніх учителів фізи-

чної культури передбачає подальше вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманізму, особистісно орієнтованого підходу до професійного навчання майбутнього вчителя, розвитку й саморозвитку кожного студента.

Незважаючи на численність і різноманітність підходів до визначення ролі самоосвіти та творчого саморозвитку особистості, досі відсутня чітка система методів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до постійного професійного самовдосконалення, що відкриває перспективи подальшої роботи над цією проблемою.

#### **Список використаної літератури**

1. Акманова С. В. Развитие навыков самообучения у студентов университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Акманова. – Магнитогорск, 2004. – 197 с.
2. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис... філос. наук : 17.00.01 / О. В. Бурлука. – Харків, 2005. – 16 с.
3. Василенко О. В. Організація самостійної роботи студента заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Василенко. – Київ, 2008. – 257 с.
4. Гагарін О. Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання / О. Гагарін, С. Титенко // Наукові вісті НТУУ “КПІ”. – 2007. – № 6 (56). – С. 37–48
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Зборовский Г. Е. Самообразование как социологическая проблема / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 78–87.
7. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента : учеб. пособ. / М. Д. Касьяненко. – Київ : УМК ВО, 1988. – 280 с.
8. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.,
9. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. І. Сидоренко. – Харків, 2006. – 22 с.
10. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Сидорчук. – Київ, 2001. – 219 с.
11. Татаринцева С. В. Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Татаринцева. – Тольятти, 2003. – 319 с.
12. Черньоков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя / Я. Черньоков // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 15–17.

*Стаття надійшла до редакції 16.09.2014.*

---

#### **Шаповалова І. В. Актуалізація самообразовання в процесі формування готовності будучих учителів фізическої культури к професіональному самосовершенствованию**

*В статье предпринята попытка раскрыть сущность самообразования как составляющей процесса формирования готовности будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию; освещены научные взгляды на проблему самообучения, творческого саморазвития и самообразования личности как составляющих процесса формирования готовности будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию; обозначены формы само-*

стоятельной работы для подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию.

**Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, будущий учитель физической культуры личности, профессиональное образование, профессиональное самосовершенствование, профессионализм, самообразование, самостоятельная работа, творческое саморазвитие.

**Shapovalova I. The Actualization of the self In the Process of Formation of Readiness of Future Teachers of Physical Culture for Professional Self-Improvement**

*The article attempts to reveal the nature of the self as part of the process of formation of readiness of future teachers of physical culture to professional self-development; lit scientific views on the issue of self-learning, creative self-development and self-identity as part of the process of formation of readiness of future teachers of physical culture to professional self-improvement; defined forms of independent work for the preparation of future teachers of physical culture of professional self-improvement.*

*Self-education is a unique form of learning throughout life; it is a process of extended and distributed learning, which leads to the enrichment of intellect and development of the whole person, according to its ideological, social, professional and individual needs. The purpose of professional preparation of future teacher of physical culture is: to prepare future students to solve new challenges.*

*Independent work is a necessary component of the process of development of creative pedagogical potential graduate students, which can be implemented through the organization of free communication about contemporary problems, modeling professional situations, conducting independent research relevant contemporary issues, significantly increases students interest in creativity and enhances the motivation to learn.*

*Self-education, self-education, self-knowledge and self-improvement is an organic component of the activity of the teacher. These processes require the teacher's deep understanding of their pedagogical "I"*

*Improving the quality of higher education, ensuring mobility, attractiveness, competitiveness of future teachers of physical culture provides the further improvement of the educational process in higher educational institutions on the principles of humanism, personality-oriented approach to the professional training of future teachers, development and self-development of each student.*

**Key words:** *readiness for professional activity, the future teacher of physical education, vocational education, professional self-improvement, professionalism, self, self, creative self-development.*

УДК 378.6.091.279.7:37

Т. А. ЩЕБЛИКІНА

## ЗМІСТ, МЕТОДИ Й ФОРМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті розкрито сутність моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів. Визначено його зміст. Охарактеризовано основні методи й форми моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів у вищій школі.*

**Ключові слова:** моніторинг навчальних досягнень, майбутній учитель, зміст, методи, форми моніторингу.

Інтенсивні зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства, підвищення вимог до рівня сформованості в його членів соціально необхідних особистісних якостей зумовлюють необхідність постійного вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів, адже вони виконують провідну роль у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Очевидно, що можливість об'єктивного оцінювання якості педагогічної освіти значною мірою залежить від грамотного обрання відповідних критеріїв. Одним із найбільш вагомих з них є рівень навчальних досягнень студентів. Тому проблема моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів набуває сьогодні особливості актуальності.

Згідно з аналізом наукової літератури, вченими досліджено певні аспекти порушеної проблеми. Зокрема, основні підходи до визначення поняття моніторингу в системі освіти розкрито в наукових працях В. Безпалька, А. Белкіна, О. Ляшенка, О. Майорова, В. Приходько, С. Шишова. Сутність моніторингу навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу розкрито в теоретичних доробках М. Дубової, С. Корчинської, В. Мусіної, І. Підласого, О. Пліско, З. Рябової та інших учених. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів і моніторингу результатів цієї підготовки обґрунтовано в наукових роботах А. Богущ, В. Гриньоваої, В. Євдокимова, І. Прокопенка, О. Савченко, В. Сластьоніна та ін.

Як установлено, провідні фахівці в галузі педагогіки зробили вагомий внесок у процес дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів вищих педагогічних закладів. Проте дані цих досліджень і результати проведеного нами аналізу практичного стану професійної підготовки майбутніх учителів дають змогу зробити висновок про те, що окреслена проблема на гідному рівні дотепер не розв'язана, а тому вимагає подальшого вивчення. Зокрема, існує актуальна потреба у визначенні змісту, методів і форм здійснення вищезазначеного моніторингу.

**Метою статті** є визначення змісту, методів і форм здійснення моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів у вищій школі.

На основі аналізу наукової літератури в раніше опублікованих авторських публікаціях було визначено, що моніторинг навчальних досягнень

студентів являє собою педагогічно доцільну систему, що забезпечує збирання, опрацювання, аналіз й інтерпретацію інформації про засвоєння майбутніми фахівцями визначених знань, умінь, ключових і професійних компетенцій, сформованості емоційно-ціннісних ставлень і готовності до здійснення творчої діяльності, даючи змогу об'єктивно оцінювати процес отримання цих досягнень і його результат, а також здійснювати прогноз їх подальших змін і корекцію. Під час проведення наукового пошуку було також зроблено висновок про те, що система моніторингу включає такі структурні компоненти: мету й завдання, принципи реалізації, зміст та організацію проведення моніторингу, зовнішнє та внутрішнє середовище, систему відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів та механізм коригування виявлених в освітньому процесі недоліків. Зауважимо, що мета й завдання, принципи реалізації моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних вишів було докладно схарактеризовано в опублікованих нами наукових статтях. Тому цю публікацію статті присвячено визначенню організаційних і змістових аспектів цього моніторингу.

Відзначимо, що теоретичним підґрунтям у процесі конструювання змісту моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних вишів стали наукові положення В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна [6; 8] про те, що набуття людиною освіти має забезпечити засвоєння нею досвіду пізнавальної діяльності у вигляді відповідних знань, досвіду реалізації здійснення відомих способів діяльності як певних умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, що проявляється в спроможності суб'єкта навчання знаходити нестандартні рішення поставлених завдань, а також досвіду емоційно-ціннісних відношень, який забезпечує становлення відповідних ставлень до різних об'єктів існуючої реальності.

Крім того, під час проведення дослідження ми керувались висновками сучасних науковців (Н. Бібік, В. Болотов, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сериков, О. Савченко [1; 3; 5]) про необхідність оволодіння майбутніми фахівцями ключовими та професійною компетентностями. Важливість цього зумовлена інтенсивними змінами сучасного суспільства, в якому людині для успішної життєдіяльності треба не тільки опанувати в інтегративній формі накопичений соціальний досвід людства, а й бути спроможною діяти в принципово нових для неї зовнішніх обставинах.

Як відомо, Рада Європи визначила такі п'ять груп ключових компетентностей, якими має оволодіти кожна людина: 1) політичні й соціальні компетентності, що забезпечують здатність людини ефективно взаємодіяти з іншими людьми, розв'язувати конфліктні ситуації ненасильницьким шляхом, усвідомлювати відповідальність за наслідки своїх дій, брати активну участь у суспільному житті, робити свій внесок в укріплення інститутів демократії; 2) міжкультурні компетентності, які пов'язані з готовністю особистості до життєдіяльності в умовах полікультурного соціуму; 3) комунікативні компетентності, які відображають спроможність людини

розбудовувати різного виду комунікативні контакти з іншими людьми; 4) інформаційні компетентності, що передбачають оволодіння індивідом сучасних методів і технологій роботи з інформацією; 5) самоосвітні компетентності, що проявляються у здійсненні особою самоосвіти й самовиховання [11, с. 18]. Очевидно, що шкільний педагог, який виконує провідну роль у вихованні підростаючого покоління, має прагнути стати для учнів взірцем освіченої й вихованої особистості, яка на гідному рівні оволоділа всіма ключовими компетентностями.

Не менш важливим завданням для вищого педагогічного навчального закладу є також забезпечення формування в майбутніх учителів професійної компетентності, яка відображає їхню спроможність успішно здійснювати в майбутньому всі види професійної діяльності: діагностичну, орієнтовно-прогностичну, організаторську, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимулюючу, аналітико-оцінну, дослідницько-творчу [10, с. 541]. Також треба відзначити, що майбутні вчителі мають оволодіти відповідними фаховими компетентностями, які відображають специфіку викладання в школі профільних для них навчальних дисциплін. Як відомо, перелік та зміст знань, умінь, компетентностей, якими мають оволодіти студенти в педагогічному виші, відображено у відповідних нормативних документах у галузі вищої освіти.

Моніторинг навчальних досягнень має також включати вивчення стану досвіду творчої діяльності студентів. Цей аспект є особливо важливим для професії вчителя, яка пов'язана із взаємодією унікальних особистостей. А тому педагогічна діяльність може здійснюватися результативно тільки в тому випадку, коли вчитель здатний знаходити оптимальний варіант дій у кожній конкретній професійній ситуації.

Слід також відзначити, що моніторинг має включати діагностику досвіду емоційно-ціннісних відносин, який забезпечує формування відповідних ставлень студентів до різних об'єктів існуючої реальності. Важливість цього досвіду складно переоцінити, адже він пов'язаний з розвитком аксіом-логічної сфери педагога. У світлі цього важливо підкреслити, що саме професійно-особистісні цінності визначають як загальний вектор професійної активності шкільного педагога, так і вибір ним варіанту поведінки в різних ситуаціях взаємодії з учнями.

Як встановлено на основі аналізу наукових праць (І. Ісаєв, В. Гриньова, Н. Ткачова [2; 4; 9] та ін.), професійно-особистісні цінності вчителя являють собою певні гуманістичні життєві та професійні орієнтири, згідно з якими він співвідносить свою фахову діяльність. Причому з'ясовано, що вчені висловлюють різні погляди щодо визначення сукупності цих цінностей.

Зазначимо, що в контексті дослідження особливий інтерес викликала позиція М. Рокича [12], який виділив дві групи цінностей: базові, стабільні (цінності-цілі) й інструментальні (цінності-засоби), які сприяють досягненню визначених цілей. Перша визначена група цінностей включає такі: 1) суспільно-педагогічні цінності, що об'єднують у собі суспільно значущі цілі, ідеї, принципи, норми, правила, які регламентують взаємодію людей у



суспільстві; 2) професійно-групові цінності, які являють собою сукупність обґрунтованих цілей, ідей, концепцій, норм, котрі регулюють роботу вчителя в колективі конкретного навчального закладу; 3) індивідуально-особистісні цінності, що відображають складне соціально-психологічне утворення, в якому поєднуються цільова й мотиваційна спрямованість ціннісних орієнтацій окремого педагога [4].

Вибір для вчителя інструментальних цінностей, тобто цінностей-засобів, зумовлений специфікою його професійної діяльності. Зокрема, сукупність цих цінностей включає сучасні гуманістичні педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності тощо, які дають змогу шкільному педагогу вирішувати поставлені перед ним професійні завдання.

Органічною складовою моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічного вишу є також визначення динаміки у стані професійно-особистісного становлення кожного з них. Уточнимо, що під професійно-педагогічним становленням майбутнього вчителя розуміється безперервний процес його професійного та особистісного розвитку, забезпечення самовизначення та самоствердження в обраній ним педагогічній професії під впливом різноманітних об'єктивних і суб'єктивних, зовнішніх та внутрішніх чинників.

Очевидно, що реалізація моніторингу цього складника навчальних досягнень студентів відрізняється складністю й багатоаспектністю. Зокрема, це пояснюється такими причинами:

1. Кожний майбутній фахівець є унікальною індивідуальністю, а тому дуже складно розробити індивідуальну програму, "модель", траєкторію його подальшого професійно-особистісного розвитку.

2. Низка "оптимізаційних процедур" у ході моделювання цього процесу не піддається математичній формалізації, бо значною мірою ґрунтується на інтуїції, евристиці, творчості, досвіді тощо.

3. Рефлексивне управління студентом процесом власного професійно-особистісного розвитку пов'язане з такими науковими поняттями, як навчання, самоосвіта, виховання, самовиховання, мотивація тощо, тобто описується засобами конкретно-категорійного, а не математичного апарату.

4. Людський інтелект являє собою своєрідну надсистему відносно до будь-яких абстрактних, логічних і математичних структур, проте не зводиться до їх сукупності [7].

Визначення змісту моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів дає змогу проаналізувати, якими способами можна реалізовувати цей зміст. Як установлено в процесі проведення дослідження, доцільно застосувати такі методи й форми здійснення моніторингу: спостереження, бесіди, тестування, анкетування, оцінювання продуктів навчальної діяльності студентів (виступів, рефератів, навчально-дослідницьких та науково-дослідницьких проектів, самостійних і контрольних робіт), рейтингове оцінювання, самооцінювання студентів тощо. Слід також відзначити, що для об'єктивного визначення рівня навчальних досягнень майбутніх учителів доцільно широко застосовувати такі традиційні й інноваційні форми

організації навчальної діяльності студентів: іспити, заліки, педагогічна практика, дидактичні вікторини, ділові й рольові ігри, захист проєктів, педагогічні конкурси та фестивалі, виставки, написання творчих робіт (есе, педагогічні твори, казки тощо), інсценування, створення портфоліо тощо. Крім цього, у процесі проведення моніторингу навчальних досягнень студентів можна використовувати різноманітні психолого-педагогічні методики, які дають змогу визначити стан сформованості окремих професійно необхідних умінь, особистісних якостей та властивостей студентів.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок про те, що моніторинг навчальних досягнень майбутніх учителів у вищій школі є складним процесом, реалізація змісту якого вимагає використання цілого спектра різноманітних методів і форм його організації. У майбутніх публікаціях передбачається проаналізувати їх більш докладно.

#### **Список використаної літератури**

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 11.
2. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 1999. – 384 с.
4. Исаев И. Ф. Концептуальные основания разработки проблем профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура: концептуальные основания и технологический аспект : матер. Всерос. научного семинара (Белгород, 16–17 ноября 2004 г.). – Белгород : БГУ, 2004. – С. 10–19.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 26–33.
6. Лернер И. Я. Задачи и содержание общего и политехнического образования / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва, 1982. – С. 90–128.
7. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен / А. Н. Майоров // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 25–48.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.
9. Ткачова Н. О. Аксіологічні основи педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Ткачова. – Луганськ, 2007. – 512 с.
10. Харлатов И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харлатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 1990. – 576 с.
11. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
12. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – N. Y.: The Free Press, 1973.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2014.*

#### **Щеблыкина Т. А. Содержание, методы и формы мониторинга учебных достижений будущих учителей в высшей школе**

*В статье раскрыта сущность мониторинга учебных достижений будущих учителей. Определено его содержание. Охарактеризованы основные методы и формы осуществления мониторинга учебных достижений будущих учителей в высшей школе.*

**Ключевые слова:** мониторинг учебных достижений, будущий учитель, содержание, методы, формы мониторинга.

**Shcheblykina T. Contents, Methods and Forms of Monitoring Academic Achievements of the Future Teachers in High School**

*The article reveals the essence of monitoring academic achievements of the future teachers. It is clarified that the previously published scientific issue the monitoring academic achievements of students was identified as educational ly purposeful system providing data collection, processing, analysis and interpretation of information about the future specialists' mastering certain knowledge, skills, and professional core competencies, formation of emotional ly valuable relations and readiness to implement creativity, allowing to evaluate objectively the process of obtaining these achievements and its result, as well as to forecast future changes and the ir correction. Based on the analysis of the scientific literature it is grounded the feasibility of using such technique and implementation of above mentioned monitor: observation, interviews, tests, questionnaires, evaluation of products of student academic activities (speeches, essays, projects, and independent control works), the rating assessment, self-assessment of students etc. To obtain objective information about the educational achievements of student also promotes the use of such forms of organization of their education: exams, tests, teaching practice, quizzes, games, projects presentation, educational competitions and festivals, exhibitions, writing creative works, drama, creating portfolios, etc.*

**Key words:** monitoring of academic achievements, future teacher, contents, methods and forms of monitoring.

## ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ

*У статті розглянуто особливості естетичного виховання дітей у сучасних умовах з використанням інноваційних педагогічних методів.*

*Наголошено на ролі мистецтва в естетичному вихованні як одному із головних складників цілісного процесу формування свідомого інтелектуально розвинутого громадянина.*

*Належне сприйняття творів мистецтва, що відображають життя лише притаманними їм засобами і передусім сферу людських почуттів, активно сприяє формуванню естетичної свідомості, смаків та художньої культури в цілому. Що ж до завдання естетичного виховання особистості, то воно має зводитись до певного розвитку інтелектуального та чуттєвого складників. Завдяки мистецтву активізується творчий потенціал особистості. Беззаперечним залишається той факт, що чим раніше та енергійніше цей потенціал буде закладено, тим активніше й наполегливіше буде засвоювати людина цінності світової художньої культури, а отже, разом з естетичними потребами ростиме і його естетична свідомість, що має стати основою інтелекту.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, інтеграція, міжпредметні зв'язки, інноваційні підходи, синтез.

Актуальність теми зумовлена тим, що зі зміною суспільства, вибором нових орієнтирів і цінностей, розвитком технічних засобів перед національною освітою постає проблема перегляду сталих підходів до організації естетичного виховання, яке ми розглядаємо як основу формування високоінтелектуальної, високодуховної особистості. При цьому мистецтво має відіграти особливу роль у формуванні людини майбутнього, адже діти стають іншими. Надто швидкими темпами зростає рівень їх інформованості, що, безперечно, накладає свій відбиток на рівень сприйняття вчителя, педагога.

Фактично це стосується всіх напрямів як освітньої, так і виховної роботи. Але особливої актуальності, на нашу думку, ці процеси набувають в організації естетичного виховання, де без залучення інноваційних методів і, передусім, таких, як інтеграція, вирішити ці питання буде надто складно.

Питання пошуку інноваційних підходів у педагогіці не є новим. Ним переймався ще Платон, радивши враховувати міжпредметні зв'язки. Його послідовниками в цьому питанні не лише з інших країн, але й з різних часів були Я. А. Каменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, Л. Г. Савенкова. Проблем комплексного підходу до вивчення мистецтв та використання їх у виховному процесі торкалися І. Ю. Рєпін, В. П. Вахтеров, С. Т. Шацький, Ю. К. Кабанський, Н. Ф. Талізїна. Проблему інтеграції мистецтв досліджували Л. В. Занкова, І. Я. Лернер, В. В. Краєвський, В. В. Давидова, Ю. Б. Борєв. У питаннях розвитку духовності дитини особливого значення мистецтву надавали Л. С. Виготський, О. В. Гридчин, О. В. Запоро-

жець, В. С. Мухіна. Розуміння того, що загальний розвиток дитини неможливий поза естетичним вихованням, оскільки в його основі розвиток емоційно-чуттєвого ставлення до дійсності, окреслювали в своїх роботах П. Я. Гальперін, М. Ю. Кистяковська, Д. Б. Ельконін. Ціла плеяда вчених (О. О. Мелик-Пашаєв, Л. С. Виготський, В. Д. Зеньковський) стверджували, що саме в творчій, мистецькій діяльності відбувається становлення індивідуальності дитини. Наукові дослідження у сфері вивчення можливостей мистецтва щодо формування художніх здібностей дітей та розробку відповідних форм, методів, засобів, долучення дітей до мистецтва здійснювали М. С. Каган, Є. В. Квятковський, Б. М. Неменський, Л. В. Компанцева, Б. П. Юсов. Проблему синтезу мистецтв як засобу художньо-творчого розвитку дитини порушено в дослідженнях М. С. Кагана, Б. П. Юсова, Ю. Б. Борєва та ін.

*Мета статті* – зацентувати увагу педагогічної спільноти на важливості та необхідності використання в естетичному вихованні інноваційних методів загалом та інтеграції зокрема.

Естетичне виховання забезпечує процес формування здібностей людини бачити красу навколишнього світу, створювати й розуміти мистецтво. Естетичне виховання – це напрям виховної роботи, сутність якої полягає в організації естетичної та художньої діяльності, спрямованої на оволодіння естетичними знаннями, формування естетичних потреб та поглядів. Його завданням є забезпечення здатності повною мірою сприймати прекрасне в мистецтві й навколишньому світі, залучення дітей до художньої творчості, сприяння розвитку здібностей та вмінь у тому чи іншому виді мистецтва. Головною метою естетичного виховання є формування естетичної культури особистості. Естетична культура – найважливіший компонент духовної культури особистості, що характеризується мірою оволодіння нею естетичними (художніми) знаннями, ідеалами, почуттями, потребами, естетичним смаком, інтересами, а також досвідом художньої діяльності. Відповідно до структури естетичної культури зміст роботи щодо її формування спрямовано на розвиток естетичної свідомості, емоційної сфери дітей засобами естетики.

Виховання естетичної культури передбачає також організацію всебічної художньо-естетичної діяльності (виконавської, пізнавальної, дослідницької, емоційно-оціночної тощо). Засобами естетичного виховання, передусім, є мистецтво, включаючи його різні види та жанри. Основою художньої культури особистості є її ставлення до мистецтва: потреба в спілкуванні з мистецтвом, знання у сфері мистецтва, уміння сприймати твори мистецтва та естетично їх оцінювати, а також здатність до художньо-творчого самовираження в тому чи іншому виді мистецтва. Щодо сформованості естетичної культури, то критеріями можуть бути знання основ мистецтва, історико-культурних традицій, прагнення до їх творчого освоєння та збереження, наявність бажання спілкуватися з мистецтвом і природою.

При виконанні таких завдань ми покладаємося на інноваційні методи, зокрема інтегровані уроки.

На сьогодні процес інтеграції має масштабні тенденції. Особливого поширення він набув у мистецтві, освіті, науці. Інтеграція (від. лат. *integratio* – відновлення, поєднання, *integer* – цілий) – це процес об'єднання, зближення окремих диференційованих частин, елементів в одне ціле. Зосереджуючи увагу на визначенні терміна “інтеграція” в педагогічному та естетичному аспектах, варто зауважити, що ми розглядаємо інтеграцію як взаємопроникнення елементів, які є роз'єднаними, однак мають генетичну спільність: внутрішні зв'язки наук, мистецтва, знання та уявлення про світ, людину тощо. Виникнення інтеграції – результат високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків, які передбачають не просто контакти, комунікацію предметів, а встановлення глибоких зв'язків, оскільки засновуються на спільних для кількох предметів наукових ідеях, концепціях, що і створює уяву про людину, світ, культуру. Науковці вважають, що інтеграція в сучасній школі здійснюється за кількома напрямками та різними рівнями, зокрема внутріпредметному та міжпредметному. І хоча міжпредметні зв'язки – це проблема давня, проте, вона досить актуалізована в сучасних умовах. Школа не може обмежитися лише засвоєнням учнями окремого обсягу знань, фактів. Її завдання – навчити школярів самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в бурхливому потоці інформації. Школа має навчити аналізувати, порівнювати, узагальнювати, тобто того, що знадобиться людині в житті. Інтеграція мистецтв в естетичному вихованні та процесі розвитку дітей не просто можлива, а й необхідна, оскільки окремі види мистецтв презентують один і той самий об'єкт під різним кутом, використовуючи різні засоби, форми та методи, які характерні для певного виду мистецтва, що інтегрують і створюють в уяві дитини цілісний образ. До поняття “інтеграція” близький і термін “синтез”. І науковці, і практики розглядають питання синтезу мистецтв (Ю. Б. Борев, М. С. Каган, Т. Г. Пеня, Б. П. Юсов) як унікального засобу естетичного розвитку дитини. Зацікавленість учених пояснюється тим, що синтез мистецтв зумовлює їх взаємозбагачення, посилює пізнавальні та виховні можливості мистецтва, сприяє активному художньому розвитку дітей. На нашу думку, найунікальнішою формою саме синтезу мистецтв є театр, який необхідно розглядати як вагомий фактор розвитку особистості дитини, як унікальне середовище її творчої активності та самореалізації. Отже, однією з найактуальніших проблем є проблема синтезу різних видів мистецтв і його впливу на дитину. Зацікавленість учених викликана тим, що синтез мистецтв зумовлює їх взаємозбагачення, посилюючи пізнавальні та виховні можливості мистецтва.

Звернення до синтезу мистецтв пов'язане з психологічними особливостями дитини. Окремі види мистецтва спричиняють активний вплив на різні сторони психіки дитини: емоції, мислення, уявлення, тощо. Однак усебічний розвиток дитини формується під впливом синтезу саме різних видів мистецтв. Автори інтегрованих програм поряд із суто естетичними

завданнями окреслюють і моральну спрямованість вивчення мистецтв, розставляючи в ній акценти зовнішньої соціальності, тобто усвідомлення дітьми свого місця в світі, поняття Батьківщини, добра, зла, любові до батьків, моральної відповідальності щодо стосунків між людьми та ставленням до природи, усвідомлення того, що є її (дитини) власною душею, совістю, самооцінкою тощо.

Здавалося б, підходи та напрями роботи визначено. Однак практика інтеграційного використання мистецтв в естетичному вихованні дітей має цілу низку невирішених або вирішених неповною мірою проблем, що фактично лежать на поверхні. Серед них і недостатнє науково-методичне забезпечення процесу використання мистецтва в естетичному вихованні дітей, і недостатня підготовленість педагогів до роботи з використанням інтеграції мистецтв в естетичному вихованні. Однак ці проблеми найближчим часом мають бути вирішені, як і питання інтеграції інших предметів у шкільній програмі, передусім, мистецтва. Тим паче, що рух до інтегративного поєднання дисциплін саме художньо-естетичного циклу почався значно раніше, ніж в інших загальноосвітніх галузях. Причина цього полягає в генетичній спорідненості мистецтв і специфіці впливу художнього образу на свідомість дитини. За В.П. Юсовим, слід вирізняти чотири типи взаємодії мистецтва:

- міжпредметні зв'язки (література, музика, образотворче мистецтво);
- поєднання предметів обов'язкового циклу із заняттями іншими видами мистецтва в позаурочний час;
- викладання окремих видів мистецтва на поліхудожній основі, із залученням аналогів та стимулів з інших видів мистецтва;
- комплексний підхід до поліхудожнього виховання школярів, що характеризується певною мірою взаємодії мистецтв та тривалістю занять на кожному віковому етапі.

Безперечно, інтегрувати на уроці можна будь-які елементи педагогічного процесу, але вони мають стати тією субстанцією, на яку як на своєрідний стрижень нанизуються навчальний матеріал, вибудований у нову систему, і ця система має забезпечувати панівну роль мистецтва в школі, сприяти розвитку дитячої творчості, принаймні в процесі естетичного виховання дітей та підлітків.

Інтегрований урок – це особливий, структурно вибудований педагогічний процес, спрямований на розвиток здібностей учнів аналізувати, розглядати, сприймати будь-які явища з різних поглядів та розвиток уміння використовувати вже здобуті знання з різних джерел для розв'язання конкретного творчого завдання.

Інтегровані уроки мистецтва мають певні переваги, а саме:

- підвищують мотивацію, формують пізнавальний інтерес учня;
- сприяють формуванню та сприйняттю цілісної наукової картини світу: теоретичної, практичної, прикладної;
- сприяють розвитку навичок з певних видів мистецтв: музики, образотворчого мистецтва тощо;

- допомагають систематизувати знання;
- сприяють розвитку естетичного сприйняття твору, уваги, пам'яті, логічного та творчого мислення;
- сприяють зростанню професійної майстерності вчителя, оскільки вимагають володіння новими методиками та технологіями.

Отже, як мета навчання, інтеграція допомагає школярам сприймати світ у цілому, пізнавати красу навколишнього середовища. При підготовці та проведенні інтегрованих уроків, доречним буде процес розподіляти на три основні етапи: підготовчий, виконавчий, рефлексії.

До поняття “підготовчий етап” слід віднести планування уроку, включаючи забезпечення вчительської групи (якщо урок проводиться колективно) та побудову змісту уроку. На етапі планування уроку необхідно узгодити його мету, завдання, тематику, структуру та зміст із колегами. Структура інтегрованого уроку мистецтв схожа зі структурою традиційного, але більш технологічна, має певні особливості та відзначається:

- особливою чіткістю, компактністю, ілюстративністю;
- логічною взаємозумовленістю та поєднанням матеріалу інтегрованих мистецтв на кожному етапі уроку;
- великою інформативністю навчального матеріалу;

При підготовці до інтегрованого уроку мистецтв необхідно ретельно підбирати пізнавальний матеріал, який весь час стимулював би зацікавленість учня, забезпечити вдумливе використання технічних засобів навчання.

Що ж до “виконавчого етапу” інтегрованого уроку, то від самого початку важливо не втратити інтерес до теми. При цьому способи викликати зацікавленість можуть бути різними. Наприклад: при вивченні теми з розділу “Регіональна культура” (“Обряди регіону”) доцільно використовувати відео-, аудіозаписи, можливе живе виконання фрагментів обрядів тощо, використання костюмованих елементів. Включення ігрових моментів поглиблює знання учнів, створює атмосферу співпраці (діти можуть підготувати фрагмент обряду як домашнє завдання).

Застосовуючи варіантність методів та прийомів на уроці, вчимо дітей аналізувати спільні ознаки в мистецтві, зіставляти музику й живопис, музику та слово, живопис і поезію, збагачувати духовний світ дітей через спілкування з прекрасним. Головне – це викликати в дітей бажання бути “тематично активним” протягом уроку. Поєднання різних видів мистецтв дає можливість не тільки презентувати кожне з них, а й виявити їх взаємодію. Завершує урок “етап рефлексії”, де ситуацію аналізують учні, а викладач формулює чіткий висновок.

Якщо ми ставимо собі за мету уроку сформулювати цілісне уявлення про тему лише впродовж одного уроку, то тоді значно активізуються всі його елементи. Наприклад, у роботі зі старшокласниками напрочуд вдалим видався урок з оглядової теми “Сумщина культурно-мистецька”, на якому розглядали такі питання: “Коротка історія Сумщини” (з використанням відеоматеріалу, живопису), “Мистецькі та духовні витoki Сумщини” (істо-



рико-мистецький огляд із включенням тем обрядової спадщини, аудіоприслуховування та відеозапис), перегляд фрагменту обряду у виконанні учнів (як домашнє завдання), “Славетні митці – наші земляки” (короткий огляд, починаючи від творчості Д. Бортнянського та М. Березовського, з елементами прослуховування церковного піснеспіву, відеоматеріал), “Художники Сумщини” (із запрошенням на урок заслуженого художника України О. Чередніченка з демонстрацією його власних робіт). Активність учнів на підсумковому етапі була максимальною. Звичайно, формою уроку, зокрема інтегрованого, можуть користуватися як позашкільні заклади, так і заклади мистецтва. Наприклад, цікавою виявилась спеціальна програма для зовсім маленьких відвідувачів театру, побудована за всіма ознаками уроку. До початку вистави – української народної казки “Колобок” – дітям нагадали зміст казки, окремо була опрацьована тема виготовлення українського хліба. На відповідному етапі діти малювали персонажів казки, демонструючи своє вміння, зокрема, відтворювати навколишній світ. Переможцю цього “конкурсу” було надане право зліпити “Колобка”. А поки створювався “Колобок”, діти за допомогою вчителя та спеціально підготованого відео пізнавали таємниці випікання хліба. Після завершення вистави відбулось надто активне обговорення, підбиття підсумку “уроку-заходу”, а головне – вирішено одразу кілька питань, серед яких:

- навчання дітей малювати й пізнавати світ за допомогою малюнка;
- формування любові та поваги до хліба;
- прищеплення любові до театру.

Підготовка таких уроків вимагає від педагога творчого підходу, любові до своєї професії, відповідних знань, умінь та професійного досвіду.

Отже, інтегровані уроки мистецтва, як правило, мають великий емоційний вплив на внутрішній світ дитини, спонукають до творчості, пробуджують любов до мистецтва та потребу спілкування з ним, а це і є запорукою успіху в естетичному вихованні здобутків у формуванні інтелектуально розвинутого свідомого громадянина України.

**Висновки.** Якщо розглядати інтелект і духовність громадян як основу міцності й могутності держави, то пріоритети в країні об’єктивно повинні бути віддані освіті. Саме освіта має стати тією силою, яка забезпечить майбутнє країни, аби було це майбутнє впевненим і щасливим.

Сталось так традиційно, що освіта в Україні завжди була на належному рівні, і використання та наполегливий пошук інноваційних методів у вихованні дітей і молоді повинні й надалі забезпечити їй ці позиції.

#### **Список використаної літератури**

1. Безрукова В. С. Интеграционные тенденции в развитии педагогического знания / В. С. Безрукова // X Царскосельские чтения : сб. матер. конф. / под общ. ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2006. – Т. 2. – С. 12–15.
2. Каптерев П. Ф. Об эстетическом развитии и воспитании / П. Ф. Каптерев // Избр. педаг. соч. / под ред. А.М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 91–109.
3. Комарова Т. С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада : пособ. для пед. дошк. учр. / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. – Москва : МОЗАИКА : СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.

4. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті формування сталого суспільства” 12–13 травня 2005 р. – Київ, 2005. – Ч. 2. – 234 с.

5. Островская О. В. Уроки изобразительного искусства в начальной школе: 1–4 кл. : пособие для учителя / О. В. Островская. – Москва : Владос, 2004. – 276 с.

6. Торшилова Е. Г. Воспитание художественного вкуса при восприятии произведений искусства / Елена Торшилова / Искусство // Искусство и образование. – 2002. – № 6. – С. 11–14.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

### **Юдин Н. М. Интеграция искусств в эстетическом воспитании**

*В статье рассматриваются особенности эстетического воспитания детей в современных условиях с использованием инновационных педагогических методов.*

*Подчеркивается особая роль искусства в эстетическом воспитании как одной из главных составляющих целостного процесса формирования сознательного интеллектуально развитого гражданина.*

*Должное восприятие произведений искусства, отражающих жизнь только при-сущими им средствами и прежде всего сферу человеческих чувств, активно способствует формированию эстетического сознания, вкусов и художественной культуры в целом. Что же касается задачи эстетического воспитания личности, то она должно сводиться к определенному развитию интеллектуального и чувственного компонентов. Благодаря искусству активизируется творческий потенциал личности. Безусловным остается тот факт, что чем раньше и энергичнее этот потенциал будет заложен, тем активнее и настойчивее человек будет усваивать ценности мировой художественной культуры, а следовательно, вместе с эстетическими потребностями будет расти и его эстетическое сознание, которое должно стать основой интеллекта.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, интеграция, межпредметные связи, инновационные подходы, синтез.

### **Yudin N. The Integration of Arts in the Aesthetic Education**

*The article written by discusses the features of aesthetic education of children in modern conditions using innovative teaching methods.*

*Considering the aesthetic education the one of the main components of a holistic process of forming consciously matured citizen, in the article it is emphasized that the special role is belong to art in this process.*

*The proper perception of the works of art that reflects life by inherent means and first of all the sphere of human's senses, actively contributes to the process of forming of the aesthetic consciousness, tastes and artistic culture in general. As for the problem of the aesthetic education of a person, it should be restricted to the specific development of the intellectual and the sensory components. Thanks to the art the creative potential of the individual is activated. There is no doubt that the earlier and more enthusiastic this potential will be laid, the more active and the more persistently people will learn the values of world's art culture. As a result the aesthetic needs will grow alongside with the human aesthetic consciousness, which is to be the basis of intelligence.*

*To perform these tasks, the teaching methods should be modern and use an integration of forms and synthesize the various educational disciplines, especially the humanities subjects in the paradigm of culture. It also must include the creation of integrated courses and all the school subjects need to be in the special interlinkage.*

*So the ideas of integration more insistently will be used in school practice. Now it is not a surprise to see the lessons that teachers of different subjects spend together. The purpose of these lessons is to ensure the integration processes.*

**Key words:** aesthetic education, integration, inter-subject relationships, innovative approaches, synthesis.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

*У статті викладено сучасне бачення сутності науково-дослідної роботи учнів сільської школи у навчально-виховному процесі. Схарактеризовано основні компоненти науково-дослідної роботи учнів сільської школи та її особливості.*

**Ключові слова:** учні, сільська школа, особливості науково-дослідної роботи.

Розвиток творчих здібностей учня сільської школи закладає підґрунтя для розвитку потреб у творчій діяльності людини в майбутньому, що в кінцевому результаті буде сприяти якісному розвитку української нації. Динамічність та інформаційність є на сьогодні головною тенденцією розвитку сучасного суспільства. Вони впливають на зміни в різних галузях нашого життя. Створення в сільській школі необхідних умов для розвитку в учнів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у школі, так і в подальшій навчальній діяльності є пріоритетним напрямом розвитку освіти.

Значний потенціал у вирішенні зазначених завдань має науково-дослідна робота, що можна розглядати як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості учня в умовах сучасності, що загалом буде сприяти якісному розвитку українського суспільства.

Науково-дослідну роботу як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядають З. Єсарєва, Н. Яковлева; проблеми проведення досліджень висвітлені І. Дагіте, М. Ковальновою; особливості організації науково-дослідної роботи студентів проаналізовані В. Сіденко, В. Шевченко; прикладне вивчення проблеми висвітлене Л. Квіткіною, П. Кравчуком; місце й роль наукових досліджень студентів у системі вищої освіти визначені Л. Авдєєвою; можливості науково-дослідної й навчально-дослідної роботи розкриті Ф. Філіпповим і В. Шостаковським.

Незважаючи на наявні дослідження, потребує подальшого вивчення поняття “науково-дослідна робота учнів сільської школи”.

**Мета статті** – на основі аналізу літературних джерел виявити позиції сучасних науковців стосовно визначення поняття “науково-дослідна робота учнів сільської школи” й розкрити її особливості.

Сучасне життя вимагає від школи підготовки такої молоді, яка має відповідати вимогам часу, бути компетентною та мобільною на сучасному ринку праці, постійно саморозвиватися й самовдосконалюватися. Однак аналіз проблеми формування науково-дослідних умінь показує невідповідність стану навчання й виховання завданням сучасної школи. Це виявляється в суперечностях між необхідністю формування діяльної й мислячої особистості та відсутністю інтересу в учнів до знань; між темпами збіль-

шення обсягу знань і рівнем сформованості пізнавальних умінь учнів, потрібних для їх засвоєння. Відомо, що результативність науково-дослідної роботи залежить від створення умов, від застосування різних методів, форм, інноваційних технологій та видів забезпечення цього процесу. Отже, аналізуючи літературні джерела із цієї теми, розглянемо, передусім, визначення понять “наука”, “дослідний”, “дослідницький”. Поняття “наука” можна розглядати в різних аспектах: як особливу систему знань; як систему специфічних організацій, установ з людьми, які в них працюють, винаходять, систематизують та поширюють ці знання; як систему досліджень; як особливий вид діяльності. Наука має свою основу, свій предмет вивчення, свої завдання, свої значення, теорії, методологію, галузі. Вона виникла з практичних потреб людини, внаслідок розвитку землеробства, мореплавства, ремісництва, будівництва. У добу античності з’являються теоретичні знання в галузі астрономії, геометрії, механіки. Арістотель, Геродот, Платон роблять спроби аналізувати закономірності суспільства й мислення. У добу Середньовіччя народжуються цікаві наукові ідеї в галузі математики, фізики, медицини тощо. Такі науковці, як Р. Бекон, А. Великий та інші, плідно працюють у галузі біології, математики, дослідного природознавства. На добу Відродження припадає найінтенсивніший розвиток науки: утверджуються матеріалістичні ідеї, значного поширення набуває експериментальне вивчення природи, бо наука повністю пориває з теологією. У XVII–XVIII ст. наука стає соціальним інститутом. Саме в цей час виникають перші європейські академії, наукові товариства; виходять у світ періодичні видання; розвиваються аналітична геометрія, хімічна атомістика, система кваліфікації рослин і тварин. У XVIII–XIX ст. виникають термодинаміка, класична електродинаміка, набуває активного розвитку астрономія й математика, створюється еволюційне вчення та клітинна теорія в біології. Стають відомими імена таких видатних учених, як Д. Менделєєв, М. Лобачевський, К. Ціолковський, О. Попов, І. Сеченов, М. Пирогов, І. Мечников та ін. Починає функціонувати Київська Академія, Київський, Харківський та Новоросійський університети. Отже, наука – це вид людської діяльності, який спрямований на пошук і систематизацію нових знань про навколишній світ у формі теорій, гіпотез, суспільних чи природних законів тощо.

Поняття “дослідний” означає “те, що стосується досліду, пов’язаний з науковим дослідженням; призначений для проведення дослідів. Вживається зі словами: робота, гурток, завод, інститут, центр, ділянка, лабораторія, організація, установа” [1].

Поняття “дослідницький” – “який стосується дослідника, належний йому. Вживається зі словами: колектив, група, задум, інтерес, метод, підхід, рівень, характер, діяльність, настанова, праця” [1].

Перші серйозні згадки про науково-дослідну роботу датовані 1817 р. У цей час виходить збірник “Сочинение студентов и вольнослушателей Харьковского университета”. Згодом випускається “Український журнал”. У названих виданнях друкуються студентські літературні твори наукової тематики.

У правилах університету імені Св. Володимира (від 1844 р.) вимагалося обов'язкове написання студентами (починаючи уже з першого курсу) курсових, дисертацій тощо, тобто творів наукового характеру. Вони мали формувати вміння вільно висловлювати думки латинською мовою та давати можливість одержати ґрунтовні знання з основ наук. При підготовці до занять студенти мали користуватись не лише конспектами, а й додатковою літературою. На заняттях вони критично розбирали першоджерела, читали, розмірковували над творами латинської, грецької та російської літератури; аналізували їх, виконували письмові завдання з різних предметів. Заняття такого характеру мали розвинути, “загострити” розум студентів. Однак такі роботи вимагали ще й певної організації. Лише на початку ХХ ст. виникає поняття “організація” як спеціальний науковий термін у біології (Т. Шванн, М. Шлейден) та соціології (Г. Спенсер) та завдяки представникам органічної школи в соціології (Р. Вормс, П. Лілієнфельд, А. Шеффле) набуло значення міждисциплінарного терміна, пов'язаного з визначення компонентів та функцій різних об'єктів [2]. У філософському словнику термін “організація” трактується як форма взаємозв'язку, встановленого між елементами системи відповідно до законів її існування, а також як процесу чи стану упорядкування, як будови або типу функціонування системи [3]. Загалом поняття “організація” походить від давнього грецького слова “органон”, яке позначає знаряддя або інструмент. Від нього ж пішло поняття “орган”, а потім і “організм” та “організація”. Виникла організація з людських потреб у кооперації зусиль для досягнення своїх особистих цілей у зв'язку з наявністю цілого ряду фізичних, біологічних, психологічних і соціальних обмежень [4]. Наразі цей термін широко вживають у багатьох науках і в практичній діяльності. Це поняття багатозначне. Найчастіше воно позначає внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємозалежних елементів цілого (системи). Проблема організації науково-дослідної роботи на цей час досконало не вивчена. Її досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема, сутність науково-дослідної діяльності, її основні компоненти, аналіз оцінювання цієї діяльності вивчають такі вчені, як Л. Байкова, В. Воробйова, Л. Гребенкіна, О. Микитюк, Г. Примак, Ю. Туранов, О. Щербakov та ін. М. Кабушкін зазначає, що це процес, за допомогою якого створюється та зберігається структура системи, що керує або є керованою, або ж як сукупність відносин, прав, обов'язків, цілей, ролей, видів діяльності, що мають місце під час спільної праці [5]. Зарубіжні науковці теж мають власне розуміння терміна “організація”. М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі з багатьох позицій розуміють організацію як певну групу людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної мети, а також, як процес створення структури підприємства, що надає змогу людям ефективно працювати разом, з метою досягнення його цілей [6]. Б. Вульфов стверджує, що організувати можна і матеріальні засоби, і справу, і самого себе, але насамперед людей [7]. На нашу думку,

науково-дослідна робота – це організований процес розумової праці, спрямований на відкриття нових знань.

Проаналізувавши наукову літературу та власний досвід роботи в сільській школі, ми дійшли висновку, що дослідна діяльність має свою мету, свої особливості, вимагає певних умінь і навичок. Мета – всебічне, ґрунтовне вивчення об'єкта, процесу або явища, їх будови, взаємозв'язків і відносин на основі уже відомих у науці принципів і методів пізнання, а також отримання нових знань з метою запровадження їх у життя. Кожне наукове дослідження має певні особливості, зокрема: спадковість, унікальність, складність та комплексність, масштабність, тривалість та зв'язок з практикою. Спадковість дає змогу відштовхуватись від уже набутих раніше знань, щоб уникнути схожості в роботах та помилок; унікальність – вимагає від дослідника ініціативності, самостійності, креативності; складність та комплексність збільшують вимоги до науковців – до їх здібностей, професійної кваліфікації й організованості; масштабність полягає у вивченні великої кількості об'єктів і експериментальній перевірці отриманих результатів; тривалість вимагає оптимального розподілу часу роботи; зв'язок дослідження з практикою зумовлений необхідністю застосування нових знань у життєвій практиці. Вважаємо, що в організації науково-дослідної роботи слід дотримуватись певних принципів дослідної діяльності, а саме: доступності, природності, усвідомленості, культуровідповідності, самодіяльності.

Принцип доступності дає змогу дитині виконувати такі завдання, які їй під силу і при виконанні яких вона матиме задоволення, й переживатиме відчуття успіху від результатів власної діяльності. Принцип природності вказує на те, що досліджувана проблема має викликати природну, справжню зацікавленість учня в процесі безпосереднього дослідження. Принцип усвідомленості забезпечує розуміння дитиною досліджуваної проблеми, мети, завдань творчої діяльності, а також розуміння ходу роботи та отриманих у кінці роботи результатів. Принцип культуровідповідності враховує важливість традицій, що існують у певній культурі. Принцип самодіяльності допомагає завдяки власному раніше набутому досвіду опанувати хід дослідження. Зокрема, наукове дослідження – це безперервний процес, його не можна виконати дуже швидко; він має бути обов'язково керованим та актуальним для сьогодення. Власний досвід показує, що слід виділяти два напрями дослідної діяльності учнів сільської школи: 1) науково-дослідна робота учнів безпосередньо в навчальному процесі, тобто урочна діяльність; 2) участь дітей у позакласній, позаурочній роботі. Якщо в першому випадку названий напрям – це переважно розвиток колективного наукового мислення, то другий напрям включає в себе і індивідуальну самостійну наукову роботу учня (участь у роботі МАН, конкурсах-захистах наукових робіт). Урочна науково-дослідна робота учнів передбачена чинними навчальними програмами. Це виконання навчальних дослідницьких проєктів та рефератів з ґрунтовно опрацьованою й висвітленою в роботі практичною частиною. Саме під час написання рефератів (а це чи не най-

поширеніший вид творчої роботи в сільській школі) школярі вчаться працювати з науковою літературою, набувають та розвивають уміння й навички критичного відбору та аналізу потрібної інформації. Однак не завжди реферативну роботу ми можемо назвати науковою. Лише за умови, що вона написана на основі декількох десятків джерел.

Якщо ж виокремлювати особливості науково-дослідної роботи учнів сільської школи, то раннє включення дитини в трудове життя, з одного боку, формує ціннісно-цільову установку на практичний результат, а з іншого – відбувається за рахунок придушення й ослаблення низки інших функцій. Близьке знайомство з природою дає змогу сільському школяреві мати великий запас предметних уявлень про явища природи й тваринний світ, спостережливість, стійкість уваги, особливий характер мислення. Помітною властивістю живих, яскравих уявлень дитини є наочність, предметність. Тут, мабуть, приховані труднощі сільських школярів у сприйнятті абстрактних понять. Розум сільської дитини має порівняно більшу ясність, повноту, наочність. Йому властиві відсутність поспіху й сентиментальності, реалістичність, стриманість у вираженні почуттів, безпосередність, відкритість, чуйність, самостійність у побуті, схильність до чутливого сприйняття навколишнього світу.

**Висновки.** Отже, науково-дослідницькі компетенції формуються в процесі урочної та позаурочної роботи учнів сільської школи, а науково-дослідна робота, у свою чергу, є творчою діяльністю, що забезпечує розкриття творчого потенціалу учня. Учителю-керівнику має здійснювати постійний контроль за науково-дослідною роботою учня, формуючи його дослідницькі навички методично й поступово; виправляти та аналізувати його помилки; знаходити найоптимальніші шляхи виконання роботи; розділяти її на окремі складові й розділи. Сучасна сільська школа виступає при організації науково-дослідної роботи як чинник формування духовних цінностей нації, як освітній культурний чинник, як чинник педагогічного оздоровлення сільського соціального середовища. Подальше дослідження слід спрямувати на теоретичне обґрунтування дидактичних умов, що стимулюватимуть науково-дослідну роботу учнів сільської школи.

#### Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гумеров Ш. А. Методологические проблемы системного анализа организации / Ш. А. Гумеров // Философско-методологические основания системных исследований : сб. науч. тр. – Москва : Наука, 1983. С. 54–62.
3. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/48/53394/35553.html>.
5. Кабушкин Н. И. Основы менеджмента / Н. И. Кабушкин. – Минск : Новое знание, 2002. – 168 с.
6. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Хедоури. – Москва : Дело, 2001. – 236 с.

7. Вульф Б. З. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы / Б. З. Вульф, М. М. Поташник. – [2 изд.]. – Москва : Просвещение, 1983. – 128 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

---

**Ющенко Н. П. Особенности организации научно-исследовательской работы учеников сельской школы**

*В статье изложены современное видение сущности научно-исследовательской работы учащихся сельской школы в учебно-воспитательном процессе. Охарактеризованы основные компоненты научно-исследовательской работы учащихся сельской школы и ее особенности.*

**Ключевые слова:** *ученики, сельская школа, особенности научно-исследовательской работы.*

**Yushchenko N. Features of the organization of scientific-research work of learner of rural schools.**

*The article presents a modern vision of the nature of scientific-research work of learner of rural schools in the educational process. The author has given a brief description of the history of science, psychology and educational characteristics of the concept of “organization of scientific-research work”. The basic components of scientific-research: objectives, features, principles and forms of implementation research, skills and abilities. As a result, the author notes that the scientific-research work – an organized process of mental work aimed at discovery of new knowledge.*

*Indicated in the article, the author notes that the research work of learner of rural schools must satisfy certain features and principles. Of special note is the author and classification of types of creative works. Note that the organization of research work in the village school at the moment is a huge problem. First, it is the unwillingness of teachers to organize this work in rural schools. Second, the lack of access to proper sources. Praised this article deserves the fact that the author, on the basis of their teaching experience, makes interpretation of certain pedagogical concepts, analyze their own experience of research. However, at this stage did not stop. Continuing his research aims to study the teaching conditions stimulate research learner in rural schools.*

**Key words:** *learner, rural school, especially scientific-research work of learner of rural schools.*



## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

*У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних підходів до управління закладами освіти сільської місцевості як відкритою соціально-педагогічною системою. Розглянуто механізми управління інтеграційними процесами, специфіку діяльності освітніх округів, технології визначення стратегії взаємодії із середовищем і його моделювання на основі теорії організації, технології соціального партнерства.*

**Ключові слова:** інтеграційні процеси, соціокультурний аналіз, порогові можливості, можливості для конкурентної переваги, популяційно-екологічна модель, модель залежності від ресурсів, модель операційних витрат.

За методологією системного підходу заклад освіти сільської місцевості як об'єкт управління є соціально-педагогічною системою, тобто сукупністю педагогічних і соціокультурних складових, які цілеспрямовано взаємодіють для забезпечення освітніх потреб особистості та сільської громади.

Специфіка управлінської діяльності директора закладу освіти сільської місцевості зумовлена унікальністю об'єкта управління, яким є сільська школа; ця унікальність пояснюється, перш за все, особливостями зовнішнього середовища, які суттєво відрізняються від характеристик зовнішнього середовища шкіл, які розташовані в місті.

Проблемою управління сучасними закладами освіти сільської місцевості є залежність механізмів управління від соціокультурних особливостей того регіону, де функціонує заклад освіти, необхідність при проектуванні та моделюванні систем управління освітою враховувати соціокультурні особливості зовнішнього середовища.

Сучасні технології управління закладами освіти сільської місцевості зумовлені новими методологічними підходами, які виникли внаслідок соціально-економічного середовища та модернізації освітньої галузі в Україні.

Вивченню специфіки, місця та ролі сільських закладів освіти в соціокультурному середовищі села приділяли увагу в своїх дослідженнях Л. П. Белова [1], М. П. Гур'янова [2], А. Н. Коберник [3], В. В. Мелешко [4], М. В. Набок [5], Г. В. Пичугина [7], С. В. Сидоров [8], А. М. Цирульников [10] та ін. Ці та інші науковці підкреслюють, що сільська школа може виконувати свої функції за умови спрямування її життєдіяльності на підтримку сільського соціуму та створення соціально-педагогічних умов для розвитку особистості сільського школяра.

Звичайно, посилення соціокультурної функції закладів освіти сільської місцевості потребує модернізації управлінської діяльності, яка, хоч і висвітлена в сучасних науково-педагогічних виданнях, але потребує методологічного осмислення та узагальнення.

*Мета статті* полягає в теоретичному обґрунтуванні та узагальненні сучасних підходів до управління сучасними закладами освіти сільської місцевості.

Реформування сільської школи дослідники пов'язують з наданням їй активного статусу в сільському соціумі через розробку різних каналів впливу на соціум, таких як: включеність усіх компонентів освітнього середовища у зв'язок із соціальним і культурним середовищем села; залучення ресурсів спільноти для розвитку освіти, а також реальні дії щодо зміни соціуму, надання різних видів освітніх послуг для дітей та дорослих [1].

У дослідженнях науковців визначено вимоги до управління інноваційними процесами в сучасній сільській школі:

- пристосування до “місцевих” умов, адаптивний характер інновацій у кожній сільській школі;
- створення умов для збереження неповторних особливостей сільської школи для їх максимальної реалізації в інноваційному процесі;
- забезпечення позитивного впливу школи на сільське середовище, використання можливостей сільського середовища в інноваційному процесі;
- розширення системи внутрішньошкільного управління, посилення ролі громадського управління в інноваційній діяльності;
- забезпечення в сільській школі умов для самоорганізації учасників інноваційних перетворень;
- стійкість розвитку сільської школи, зміни не тільки зовнішніх показників, а й структурних, зміни в ставленні до особистості учасників інноваційного процесу [8].

Також виділяють соціально-педагогічні функції сучасних закладів освіти сільської місцевості, які:

1) організують соціально-педагогічну та соціально-культурну роботи у відкритому середовищі, маючи на меті оздоровлення середовища проживання дитини, подолання відчуженості дітей і батьків (старшого та молодшого поколінь), відновлення вікової селянської традиції виховувати “всім світом”;

2) ініціюють соціальну роботу з дітьми та їх сім'ями, усвідомлюючи необхідність захисту й охорони прав дітей, своєчасної соціально-психологічної допомоги дітям дезадаптованим, з ослабленим здоров'ям, з малозабезпечених та соціально неблагополучних сімей;

3) базовим інститутом допрофесійної сільськогосподарської підготовки, розглядаючи цю роботу як важливу ланку підготовки дитини до самостійного життя на селі;

4) надають підтримку дитячим і молодіжним об'єднанням села, розуміючи важливу роль дитячого співтовариства в повноцінному особистісному та соціальному становленні дитини [9].

Отже, сучасні заклади освіти сільської місцевості працюють в умовах зростання рівня взаємодії із зовнішнім середовищем.

Н. А. Шмирева називає такі особливості взаємодії педагогічної системи із зовнішнім середовищем: оскільки взаємодія по лінії метазв'язку (зовнішнього для педагогічної системи) іде не суцільним потоком, а вибірково (окремими гранями, властивостями), то для управління змінами педагогічної системи, її перебудова й адаптація перебувають у залежності від того, на якій або на які елементи в цей момент спрямований вплив суспільства: на зміцнення матеріальної бази, удосконалення змісту освіти, турботу про матеріальне становище вчителя тощо [12].

У своїй праці В. Н. Никитенко підкреслює, що освітні системи реалізують замовлення суспільства в галузі освіти, яке трансформується в меті освіти, а також доводить, що освітні системи відкриті впливу не лише педагогів, але і ширшого соціуму, як регульованого, так і не регульованого педагогами [6].

Розуміння сільської школи як відкритої соціально-педагогічної системи, яка взаємодіє із зовнішнім середовищем, обмінюючись з ним енергією, інформацією, матеріалами, передбачає, що ефективність закладу освіти сільської місцевості визначається не тільки його внутрішніми якостями, а й умовами середовища, в якому він здійснює свою діяльність, зумовлює виділення механізмів інтеграції (розвиток зв'язків закладу освіти сільської місцевості із зовнішнім середовищем) як пріоритетів управління.

Інтеграційні процеси в управлінні навчальним закладом спрямовані, перш за все, на об'єднання ресурсів (матеріальних, кадрових, навчально-методичних, інформаційних тощо) освітніх закладів, а також на інтеграцію структурних підрозділів навчального закладу для підвищення якості освіти в нових соціально-економічних умовах (внутрішньоінституціональна інтеграція).

Управління інтеграційними процесами в умовах закладів освіти сільської місцевості як пріоритетний напрям на початку ХХІ ст. відзначає використання певних механізмів об'єднання ресурсів не тільки навчальних закладів, а й інших суб'єктів соціокультурного простору села, а саме: закладів додаткової освіти (спортивні, музичні, художні школи), бібліотеки, музеї, палаци культури, медичні заклади, професійно-технічні заклади освіти, а також громадські об'єднання села. Таку інтеграцію називають міжінституціональною, і саме вона визначає інноваційні процеси розвитку сучасних закладів освіти на селі.

Найбільш характерним механізмом управління інтеграційними процесами на селі є створення освітніх округів. Право на життя технології управління районними освітніми системами на основі створення освітніх округів надано наказом Міністерства освіти і науки України від 05.04.2006 р. № 267, яким затверджено Примірне положення про освітній округ. У цьому положенні освітній округ визначено як добровільне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими навчальними закладами, а також установами охорони здоров'я, що сприяють здійсненню освітньої діяльності, і установами, які

створюються для забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб громадян, які проживають у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста або їх частин). Суб'єктами округу можуть бути навчальні заклади всіх типів і форм власності та відомчої підпорядкованості: загальноосвітні навчальні заклади (у тому числі навчально-виховні комплекси, навчально-виховні об'єднання); дошкільні навчальні заклади; позашкільні навчальні заклади; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; професійно-технічні навчальні заклади, а також установи культури (бібліотеки, музеї, будинки культури та інші), установи охорони здоров'я, що сприяють здійсненню освітньої діяльності.

Завданнями округу є:

- забезпечення єдиного освітнього простору у межах округу;
- раціональне використання творчого потенціалу педагогічних працівників;
- створення належних умов для навчання обдарованих учнів;
- координація навчально-виховного процесу у суб'єктах округу;
- забезпечення реалізації профільного навчання;
- раціональне використання навчально-методичної літератури, матеріально-технічної бази суб'єктів округу, її зміцнення та модернізація;
- впровадження в навчально-виховний процес сучасних навчальних та виховних технологій.

Аналіз досвіду впровадження технології управління освітніми округами у сільській місцевості доводить, що існують певні труднощі як у переході районної освітньої системи до такої технології, так і практичній діяльності вже створених освітніх округів. Основними факторами, які утруднюють процеси впровадження технології управління на основі освітніх округів, є такі:

- впровадження інноваційної технології управління, яка ґрунтується на методології мережного підходу, в умовах традиційної ієрархічної структури авторитарного управління;
- труднощі у запровадженні координаційного управління, сутність якого полягає у взаємному узгодженні цілей та інтересів суб'єктів освітнього округу в умовах партнерства та за відсутності підлеглості одного суб'єкта іншому;
- психологічні бар'єри, які існують у свідомості керівників навчальних закладів та заважають сприймати як гаранта якості освіти на селі не окремий навчальний заклад, а освітній округ у цілому;
- продовження традиційного розподілу фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів на рівні управління районом сільської місцевості при необхідності комплексного підходу до перерозподілу ресурсів в умовах освітніх округів.

Досить високий інноваційний потенціал містить у собі технологія вибору стратегії відносин закладу освіти сільської місцевості із зовнішнім середовищем на основі методики аналізу соціокультурної ситуації [10].

Виходячи із типу соціокультурної ситуації (“школа у вогнищі культури”, “школа у вогнищі культури в минулому”, “школа в потенційному вогнищі культури”, “школа в культурній пустелі” тощо), обирають одну зі стратегій: “споживання”, “адаптація”, “поглинання”, “перетворення” [13, с. 27–28].

Можливості закладів освіти сільської місцевості відрізняються від можливостей міських шкіл у взаємодії із середовищем. Міська школа частіше пристосовується до його вимог, тоді як заклади освіти сільської місцевості мають можливості змінювати найближче середовище, перетворювати на виховне, інтегруючи його виховні можливості. Чим ширший та різноманітніший змістовий та регіональний діапазон зв’язків із зовнішнім середовищем, тим більше можливостей має школа для підвищення якості освіти в сільській місцевості.

Традиційно високий статус сільської школи, як зазначають науковці [1], зумовлений багатьма факторами: економічними (це “кузня кадрів” для сільськогосподарського виробництва), соціальними (співтовариство нечисленних на селі професійно підготовлених до роботи фахівців), освітніми (школа – деколи єдиний навчально-виховний заклад на селі), культурними (осереддя сільської інтелігенції, культурної сили села), моральними (духовний осередок життя).

Високий статус закладів освіти сільської місцевості, посилення динамічності та невизначеності зовнішнього середовища сучасного села зумовлюють використання в управлінській діяльності директора закладу освіти сільської місцевості методології стратегічного управління [14], основою якого є збалансування потенціалу навчального закладу з можливостями зовнішнього середовища для досягнення мети – забезпечення якісної освіти сільської молоді.

У теорії стратегічного управління виділяються два види: порогові можливості та можливості для конкурентної переваги. До порогових можливостей освітнього закладу сільської місцевості, які зумовлені зовнішнім середовищем, належать: позитивна демографічна ситуація, наявність кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних ресурсів тощо. Управління можливостями навчального закладу в цій ситуації зводиться до підтримки цього мінімального рівня й відстеження динаміки внутрішнього та зовнішнього середовища закладу освіти, яка може вплинути на необхідний мінімальний рівень, як правило, підвищуючи його.

Для управління стратегічними можливостями, для конкурентної переваги необхідні унікальні ресурси й ключові компетенції. Заклади освіти сільської місцевості не завжди такі мають можливості. До унікальних у теорії стратегічного управління належать одиничні або дуже рідкісні в освітній галузі ресурси. Для керівника навчального закладу сільської місцевості важливо, що унікальність є властивістю не самих ресурсів, а якістю й характеристикою ресурсів, які є саме в цьому закладі освіти. Можливо, цей ресурс не є рідкісним або унікальним сам по собі, але тільки він володіє

ним у цей момент, й інші заклади освіти, які є конкурентами, не можуть його скопіювати або отримати.

Другий важливий показник, який виділяють в управлінні стратегічними можливостями для конкурентної переваги, – це ключова компетенція, що являє собою діяльність і процеси, за допомогою яких навчальний заклад використовує ресурси для досягнення конкурентної переваги, причому іншим конкурентним закладам освіти неможливо скопіювати або отримати ці діяльності, точно так само, як і її унікальні ресурси.

Основними вузловими точками управління стратегічними можливостями закладами освіти сільської місцевості є зміна існуючих практик управлінської діяльності керівників закладів освіти сільської місцевості, які спрямовані на підтримку мінімального рівня можливостей закладу, розширення цих практик, управління педагогічним колективом як особливим ресурсом для підвищення стратегічних можливостей і виявлення динамічних можливостей закладу освіти. Отже, управління людським чинником забезпечує підвищення стратегічних можливостей закладу освіти. Розвиток дослідницько-експериментальної роботи, навчання педагогічних працівників, підвищення власного розуміння їх “стратегічного” внеску до діяльності навчального закладу дає змогу грамотно здійснювати управління цим ресурсом.

У дослідженні З. Є. Шершньової основну увагу в аналізі управління стратегічними можливостями приділено взаємозв'язку таких базових елементів, як нестабільність зовнішнього середовища, стратегії досягнення цілей організації та можливості організації до реалізації стратегій для адаптації її до середовища [11]. Для успіху в довгостроковій перспективі закладу освіти сільської місцевості потрібно як змінювати стратегії, так і розвивати свої можливості за умови прогнозування розвитку середовища, визначення на цій основі нових проблем та характеру нових можливостей, які будуть необхідні навчальному закладу в майбутньому.

Відповідно до дослідження З. Є. Шершньової, вимоги до управління стратегічними можливостями навчального закладу сільської місцевості полягають у такому:

– для забезпечення оптимальної якості освіти *агресивність стратегій* навчального закладу має відповідати змінам у середовищі (під *агресивністю* розуміємо ступінь змін докорінного характеру, які навчальний заклад вносить до асортименту освітніх послуг, освітніх технологій тощо);

– агресивності стратегії навчального закладу сільської місцевості повинна відповідати *готовність* керівників навчального закладу до змін. “Під *готовністю до змін* розуміється ступінь кардинальності змін зовнішніх умов, що керівник у змозі усвідомити, прийняти та перебороти” [11, с. 7–29].

Значний потенціал для модернізації управління закладами освіти сільської місцевості надає моделювання взаємодії із середовищем на основі теорії організацій. Серед основних моделей взаємодії організації із середовищем розглянемо популяційно-екологічну модель; модель залежності від ресурсів; модель операційних витрат.

Сутність популяційно-екологічної моделі полягає в тому, що навколишнє середовище потребує від організації таких змін, щоб вони краще відповідали йому. Так, соціально-економічні зміни в агропромисловому секторі держави призвели до формування потреб сільського соціуму в таких типах загальноосвітніх закладів, як: сільська гімназія, сільський ліцей, агроліцей, агрошкола, навчально-виховний комплекс тощо. З іншого боку, залишається потреба й у такому типі навчального закладу, який відповідає особливостям тільки сільського оточення, – малокомплектній школі.

Керуючись цією моделлю, слід прагнути до того, щоб не тільки вивчати потреби сільського оточення в певному типі навчального закладу та освітніх галузях, а й враховувати при цьому умови внутрішнього середовища школи: організаційну культуру колективу, контингент учнів, матеріально-технічну базу, кадрові ресурси, – бо дуже часто використання популяційно-екологічної моделі приводить лише до конкурентної боротьби з іншими навчальними закладами або до механічної появи нових типів навчальних закладів.

Модель залежності від ресурсів є протилежною щодо попередньої. У цьому разі школа для задоволення власних потреб прагне до управління навколишнім середовищем. Управлінці приймають стратегічні рішення, щоб пристосуватись до умов навколишнього середовища, використати ресурси (людські, фінансові, матеріальні, навчальні технології тощо) ззовні, якими школа не може забезпечувати себе сама.

Ресурси до школи надходять з інших організацій, тому за такою моделлю школа вступає до міжорганізаційних відносин у взаємодії із зовнішнім середовищем:

- 1) розширення ніші, яку займає школа, шляхом урізноманітнення освітніх послуг;
- 2) управління навколишнім середовищем шляхом укладання угод з іншими організаціями, ВНЗ, утворення асоціацій шкіл;
- 3) сприйняття та оцінювання умов зовнішнього середовища учасниками освітнього процесу всередині організації.

За моделлю операційних витрат відносини школи з навколишнім середовищем ґрунтуються на принципі обміну послугами, наприклад, шляхом введення платних послуг, відкриття приватних навчальних закладів. Така модель передбачає, що організації зовнішнього середовища та шкільна організація діють за своїми власними інтересами. Навколишнє середовище, в якому здійснюються операції обміну, стає все більш невизначеним і проста довіра у відносинах стає більш проблематичною. Потенційні партнери школи по обміну послугами можуть вести себе по-різному. Тому в середині організації утворюються спеціальні структури, які виконують функцію контролю за поведінкою партнерів школи, або вводяться додаткові посади. Таким чином, ідеться про зміни в структурі управління, введення до нього нових підструктур, які відповідають за зв'язки школи з навколишнім середовищем, або зміни у функціоналі – доручення здійснення зовнішніх зв'язків комусь з управлінського персоналу школи.

У сучасних закладах освіти досить інтенсивно розвиваються технології соціального партнерства. Під соціальним партнерством розуміють особливий тип взаємодії закладу освіти сільської місцевості з різними суб'єктами сільського соціуму на засадах рівноправності та добровільності з метою підвищення не тільки якості освіти, а і якості життя соціокультурного середовища села. Серед партнерів закладу освіти сільської місцевості виділяються реальні (заклади освіти, заклади культури, правоохоронні органи тощо) та потенційні (фермери, приватні підприємці, громадські організації тощо). Завдання управлінської системи закладу освіти полягає в поширенні кола реальних партнерів за рахунок переведення до них потенційних партнерів.

**Висновки.** Управління сучасними закладами освіти ґрунтується на методологічних засадах системного підходу, теорії стратегічного управління та теорії організацій.

Характерною відзнакою сучасних закладів освіти сільської місцевості є зростання ступеня взаємодії із зовнішнім середовищем, підвищення соціально-педагогічних функцій. Тому пріоритетним напрямом в управлінні навчальним закладом є забезпечення внутрішньоінституціональної та міжінституціональної інтеграції, розробка різних каналів впливу на соціум.

Також високий інноваційний потенціал у визначенні взаємодії із зовнішнім середовищем сільської школи містить технологія вибору стратегії відносин закладу освіти сільської місцевості із зовнішнім середовищем на основі методики аналізу соціокультурної ситуації, моделювання взаємодії із навколишнім середовищем на основі теорії організацій, технології соціального партнерства.

Подальших розробок потребує моделювання технологій управління сучасними закладами освіти сільської місцевості.

#### **Список використаної літератури**

1. Белова Л. П. Социальная активность сельской школы : автореф. канд. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Л. П. Белова. – Тюмень, 2005.
2. Гурьянова М. П. Проблемы сельской школы: возможности их решения / М. П. Гурьянова, В. Б. Орлов, В. И. Кишалова // Открытая школа. – 2004. – № 1. – С. 20–25.
3. Коберник А. Н. Общая характеристика жизненной активности учеников сельской школы / А. Коберник // Психолого-педагогичні проблеми сільської школи. – 2002. – Вип. 1. – С. 75–79.
4. Мелешко В. В. Управління малокомплектними початковими школами різної структури : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. В. Мелешко. – Київ, 2002. – 22 с.
5. Набок М. В. Соціально-педагогічні засади управління освітою сільського району в сучасних умовах : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М. В. Набок. – Київ, 2007. – 17 с.
6. Никитенко В. Н. Основы управления образовательными системами : учеб. пособ. для студентов учреждений профессионального педагогического образования / В. Н. Никитенко. – БГПИ, 2000. – 180 с
7. Пичугина Г. В. Сельская школа: труд и личность: книга для учителя / Г. В. Пичугина. – Москва : ИСПС, 2004. – 240 с.



8. Сидоров С. В. Реализация специфики сельской школы в историческом опыте российского образования [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики в 3-х. – 2011. – № 2 (8). – Ч. III. – Режим доступа: [www.gramota.net/materials/3/2011/2-3/47.html](http://www.gramota.net/materials/3/2011/2-3/47.html).

9. Силласте Г. Г. Сельская школа и село России в начале XXI века : монография / под общ. ред. Ю. В. Борисова. – Москва : Центр образовательной литературы, 2003. – 502 с.

10. Цирульников А. М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы / А. М. Цирульников. – Москва : Новая школа, 1992. – 180 с.

11. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : підручник / З. Є. Шершньова. – Київ : КНЕУ, 2004. – 699 с.

12. Шмырева Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева. – Москва, 2005.

13. Ястребова В. Я. Управління освітою сільської місцевості : наук.-метод. посіб. / В. Я. Ястребова, О. В. Варецька, Л. Г. Кондратова, Т. М. Бабко. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. – 266 с.

14. Ansoff I. Corporate Strategy / I. Ansoff. – New York : McGraw Hill, 1965. – 201 p.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

### **Ястребова В. Я. Современные подходы к управлению учреждениями образования сельской местности**

*В статье осуществляется теоретический анализ современных подходов к управлению учреждениями образования сельской местности как открытой социально-педагогической системой. Рассматриваются механизмы управления интеграционными процессами, специфика деятельности образовательных округов, технологии определения стратегии взаимодействия с окружающей средой и его моделирование на основе теории организаций, технологии социального партнерства.*

**Ключевые слова:** интеграционные процессы, социокультурный анализ, пороговые возможности, возможности для конкурентного преимущества, популяционно-экологическая модель, модель зависимости от ресурсов; модель операционных расходов.

### **Yastryebova V. The Modern Approaches to the Management of Educational Institutions of the Countryside**

*The theoretical analysis of the modern approaches to the management of educational institutions of the countryside has been carried out in the article. specificity of the management of these institutions has been considered based on the peculiarities of the environment. The village school as an opened social and pedagogical system has not only infected by countryside society, but also has the ability to influence others on the environment. The most effective mechanisms of the interaction of scientific institution with the environment is insideinstitutional integration (for example, the creation of educational district). One of innovational managemental technologies is the choice of the strategy of the institution interaction with the environment based on the analysis of social and cultural situation.*

*Also the effective management of strategic opportunities for competitive advantage, which requires unique resources and core competencies. The possibilities of upgrading the management of institutions of education of the countryside areas on the basis of the theory of organization, just populational and ecological model, the model of depending on the resources and model of operating costs has been examined in the article.*

*The great opportunities to modernize management of educational institution of countryside provides technology of the social partnership as the type of interaction with various subjects of countryside based on voluntary participation and balance.*

**Key words:** integrational processes, social and cultural analysis, threshold possibilities, opportunities for competitive advantages, populational and ecological model, model of depending on the resources, model of operating consumptions.

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.543(045)

Т. М. БАБКО

### ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкрито специфіку організації спеціально спроектованої профорієнтаційної діяльності з учнями основної школи, результатом якої виступатиме сформованість у них готовності до свідомого й самостійного вибору наряду подальшого профільного навчання та майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** *готовність учнів до вибору профілю навчання, профорієнтаційна діяльність, професійне самовизначення.*

Процес модернізації сучасної системи освіти виявляється, перш за все, у зміні методологічних підходів до виховання особистості, що росте. Згідно з вимогами сучасної освітньої нормативно-правової документації України, мета сучасної системи виховання школи полягає у формуванні морально-духовної, життєво компетентної особистості, готової до успішної самореалізації в соціумі як професіонал.

Реалізація основних положень Концепції профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України [3] сприяє активізації процесу підготовки учнівської молоді до зваженого й усвідомленого професійного самовизначення. При цьому дуже важлива роль покладається на проведення допрофільної підготовки, провідною метою якої є надання допомоги учневі в раціональному й усвідомленому виборі майбутнього навчального профілю, створення сприятливих умов для його профільного самовизначення.

Сутність проблеми формування готовності до вибору певного профілю навчання полягає в необхідності створення спеціально спроектованої профорієнтаційної діяльності зі школярами основної школи, результатом якої є свідомий і самостійний вибір наряду подальшої професійної діяльності та майбутньої професії. Розв'язання цієї проблеми є досить актуальним у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки стосується вирішального моменту в життєвому становленні кожної особистості.

У сучасній педагогічній науці досліджують психологічні засоби виявлення, урахування та формування готовності учнів до профільного навчання в умовах загальноосвітньої школи (Н. Букіна, І. Гладка, С. Ільїна, Н. Костенко, С. Кривих, С. Максименко, О. Новак, В. Рибалка; С. Ривкін, А. Самодрин, Г. Шорникова); вивчають питання оновлення змісту навчання на етапі допрофільної підготовки загалом (І. Бондарев, О. Даутова, Л. Липова, В. Малишев, С. Мартиненко та ін.); розглядають теоретичні й

практичні особливості профільного навчання в школах сільської місцевості (Л. Романенко, Н. Шиян); розробляють науково-методичне забезпечення підготовки педагогічних працівників до запровадження профільного навчання й допрофільної підготовки в школі (Н. Аніскіна).

Водночас теоретичний аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема формування в учнів основної школи готовності до вибору певного профілю навчання досліджена недостатньо як у теоретичному, так і прикладному аспектах. Доцільність і актуальність вивчення згаданої проблеми зумовлені необхідністю подолання *суперечностей* між: необхідністю усвідомленого вибору школярами навчального профілю залежно від власних інтересів і можливостей та невикористаними профорієнтаційними можливостями допрофільної підготовки учнів основної школи й неефективною системою класної, позакласної та позашкільної профорієнтаційної роботи; між віковими особливостями розвитку дітей підліткового віку й недостатнім урахуванням їх у традиційній профорієнтаційній роботі.

**Мета статті** – розкрити специфіку реалізації спеціально спроектованої поетапної профорієнтаційної діяльності з учнями 5–9-х класів, що розроблена з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей підліткового віку.

Вибір школярем профілю навчання є результатом проведення допрофільної підготовки і являє собою усвідомлений, вивірений і обґрунтований процес вибору кожним учнем кількох навчальних предметів для вивчення їх на профільному рівні в старшій школі. У Концепції профільного навчання виділяють п'ять загальних напрямів профільного навчання: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний (інформаційно-технологічний), художньо-естетичний, спортивний.

Таким чином, поняття “готовність учня основної школи до профільного навчання” ми розуміємо як складне особистісне новоутворення, що виявляється в усвідомленні школярем суспільної та особистісної значущості обраного напрямку навчання, його внутрішній вмотивованості на профільне вивчення певних навчальних предметів і достатньому володінні специфічними знаннями та вміннями, необхідними для практичної й професійної діяльності в обраній сфері.

Враховуючи провідні положення концепцій профільного навчання (А. Жафяров [2], В. Мадзігон і Г. Левченко [4], Є. Павлютенков [6], О. Петунін [7], А. Самодрин [8], М. Фіцула [9], Н. Ширшина [5] та ін.), досвід запровадження допрофільної підготовки у вітчизняній і зарубіжній середній загальноосвітній школі та спираючись на висновки психолого-педагогічних досліджень вікових особливостей школярів основної школи (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман та ін.), нами розроблено й теоретично обґрунтовано систему поетапної організації профорієнтаційної діяльності учнів 5–6-х (пізнавально-пошуковий етап), 7-х (орієнтаційний етап) і 8–9-х класів (визначально-проектувальний етап).

Методологічною базою наведеної системи є діяльнісний і особистісно орієнтований підходи.

Організація участі учнів основної школи в спеціально спроектованій профорієнтаційній діяльності передбачає вирішення ряду специфічних завдань на кожному з визначених етапів, спрямованих на формування всіх компонентів готовності учнів основної школи до вибору профілю навчання: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного [1].

Так, на першому, *пізнавально-пошуковому, етапі*, що здійснюється в 5–6-х класах, пріоритетними є такі навчально-виховні завдання профорієнтаційного характеру:

- накопичення учнями системи знань основного навчального матеріалу на різних навчальних предметах;
- формування позитивного ставлення дітей до вивчення певних навчальних предметів;
- оволодіння учнями вміннями здійснення практичної діяльності з обраних навчальних предметів у нестандартних ситуаціях;
- стимулювання школярів до аналізу суб'єктного досвіду та самоорганізації власної участі в навчально-виховній роботі профорієнтаційного характеру.

Саме на цьому етапі як під час навчального процесу, так і в позаурочній роботі, важливо передбачити залучення учнів до виконання проблемних і розвивавальних навчальних завдань, орієнтованих на набуття первинного досвіду виконання практичної діяльності в певній предметній сфері.

Усі вищеназвані завдання виконують як під час вивчення учнями різних навчальних предметів, так і через залучення їх до участі в різноспрямованій гуртковій роботі.

Наприклад, під час формування готовності до вибору учнями гуманітарного профілю навчання діти були залучені до цілеспрямовано організованої класної та позакласної діяльності профорієнтаційного спрямування, під час якої вони розв'язували спеціально розроблені профорієнтаційні проблемні й формувальні навчальні вправи, практично-пізнавальні завдання розвивального характеру. У нашій практиці дітям пропонували подібні завдання: “Придумай декілька запитань своєму улюбленому казковому герою”, “Спробуй описати зовнішність своєї мами так, щоб було видно, наскільки ти її любиш”, “Склади словничок з нових термінів, які ти дізнався на уроках історії” тощо.

Виконання таких вправ і завдань мало на меті забезпечити достатній рівень знань учнями основного навчального матеріалу предметів гуманітарного циклу та вмінь практичної творчої й професійно орієнтованої діяльності в гуманітарній сфері.

Для формування в молодших підлітків пізнавальних інтересів до різних предметів гуманітарного циклу (мови, літератури, історії), оволодіння ними певними способами практичної гуманітарної діяльності (елементарна риторика, переклад слів і речень, складання віршів, казок тощо) та спеці-

фічними гуманітарними вміннями (редагування речень, текстів, написання творів, декламування віршів, аналізу історичних фактів тощо) на цьому етапі всі учні, що брали участь в експериментальній роботі, були задіяні в роботі різних предметних гуртків (“Світ у казці”, “Практична граматики”, “Азбука журналістики”, “У світі давніх таємниць”). Аналіз набутого досвіду та самоорганізації власної участі дітей у профорієнтаційній діяльності гуманітарного спрямування передбачив систематичне використання активізуючих пізнавально-рефлексивних методик (“Стаavimo самим собі запитання”, «Установка на, “звітність”» тощо).

На *орієнтаційному етапі*, що реалізується в 7-му класі, до пріоритетних навчально-виховних завдань профорієнтаційної діяльності належать:

- розвиток стійкого інтересу школярів до певного виду практично-пізнавальної навчальної діяльності;
- усвідомлення учнями структури й специфіки різних профільних напрямів;
- набуття вмінь виконання різних видів практичної діяльності певної навчальної сфери;
- розвиток умінь самооцінювання учнями результатів виконання практичної діяльності в певній предметній сфері.

З метою реалізації визначених завдань учням 7-х класів пропонували розв’язувати пізнавальні завдання дедалі вищої складності; використовувати складніші способи оволодіння знаннями, які через урізноманітнення пізнавальних завдань зацікавлювали не лише змістом навчального матеріалу, а й способами роботи з ним; під час проведення класних і позакласних навчальних занять застосовували прийоми спонукання розумової активності завдяки створенню ситуацій здивування, задоволення, сумніву, вагання, радості пізнання нового, невідомого або несподіваного відкриття.

Слід зазначити, що ключовим особистісним здобутком дитини на цьому етапі є актуалізація її суб’єктної позиції, сутність якої полягає в перетворенні учня з об’єкта педагогічних впливів профорієнтаційного характеру на суб’єкта педагогічної підтримки, яка покликана стати засобом ініціації власних сил і розвитку кожної дитини під час вивчення певних обраних ним навчальних предметів, запуску індивідуальних механізмів самопізнання та самовизначення учня в обраній сфері людської діяльності.

У практиці впровадження розробленої системи формування готовності до вибору учнями гуманітарного профілю навчання для школярів 7-х класів створювали ситуації вибору навчальних завдань певного типу (репродуктивних, прикладних, аналітичних, частково-пошукових, дослідницьких, творчих) і надавали можливість їх вільної тематичної диференціації (відповідно до сфери інтересів кожного учня – редагування, переклад, продовження тексту тощо).

Згадані методичні прийоми використовували для підвищення в дітей стійкості інтересів до здійснення певного виду пізнавально-практичної діяльності в гуманітарній сфері.

Для мотивації учнів до самостійного оцінювання й корекції результатів своєї роботи, формування в них умінь пізнавально-практичної гуманітарної діяльності та адекватної самооцінки власних можливостей у цій сфері учням пропонували різні профорієнтаційні ігрові завдання (“Третє зайве”, “Назви іншим словом”, “Назви ключове слово”, робота з деформованим текстом, профорієнтаційні та імітаційні ігри, “Добери слово-дубль”, “Доміно”, “Віднови послідовність слів”, “Випуск класної газети”) відповідно до основних видів діяльності людини в гуманітарній сфері.

Під час реалізації завдань *визначально-проектувального етапу*, що припадає на 8–9-й класи, розв’язують такі навчально-виховні завдання профорієнтаційної діяльності:

- систематизація школярами знань про місце різних предметних напрямів у професійній діяльності людини;
- удосконалення вмінь творчої самореалізації в певній предметній сфері;
- виховання адекватної самооцінки кожною дитиною можливостей до самореалізації в обраному профільному напрямі;
- формування в учнів мотивів самовдосконалення у вивченні певних навчальних предметів.

На цьому етапі педагогічно доцільною є організація дослідної, проектної, проектно-дослідної діяльності учнів у певній обраній ними предметній сфері; здійснення ними спроб вибору певного профілю навчання; залучення їх до відвідування факультативних занять певної предметної спрямованості, стимулювання до участі в гуманітарних міжпредметних допрофільних курсах за вибором. Організація суспільно корисної, проектної діяльності сприятиме проектуванню майбутньої індивідуальної освітньої траєкторії кожного школяра в певній предметній сфері.

Стимулювання активності учнів у соціально значущій дослідницькій та проектній діяльності сприяє вдосконаленню вміння їх творчої самореалізації в певній обраній самостійно предметній сфері, а також формуванню мотивів саморозвитку та самовдосконалення при вивченні певних навчальних предметів.

До провідних форм позакласної роботи на цьому етапі належать предметно-орієнтовані допрофільні курси за вибором, специфіку організації яких детально висвітлено в дослідженнях, присвячених розробці основ запровадження допрофільної підготовки (О. Даутова, О. Мельник, Л. Липова, Н. Новожилова, М. Фірсова, Т. Полонська та ін.)

З огляду на це, саме на визначально-проектувальному етапі треба створити оптимальні умови для здійснення дитиною самостійного вибору предметно-орієнтованих допрофільних курсів за вибором.

Так, у процесі формування готовності до вибору учнями гуманітарного профілю навчання учням пропонували відвідування гуманітарних міжпредметних допрофільних курсів за вибором і факультативних занять гуманітарної спрямованості (“Культура мовлення та стилістика” (укладач

М. Пентилюк), “Культура ділового спілкування” (укладачі І. Балмасова, О. Костійчук), “Практикум із культури ділового мовлення” (укладач М. Степанюк), “Український мовленнєвий етикет” (укладач В. Синюта), “Українська фразеологія” (укладачі О. Глазова, Ю. Кузнецов) тощо).

Під час вивчення учнями різних предметно-орієнтованих і міжпредметних допрофільних курсів за вибором (зокрема, “Англійська поруч з нами”, “Живи за правилами” (автор Т. Ремех), “Як виступати перед публікою”, “Допоміжні історичні дисципліни” (укладачі Ю. Василюк, В. Островський), “Складові вибору гуманітарного профілю навчання”, “Цінності і смисли професійної кар’єри в гуманітарній сфері”) створювали умови для усвідомлення учнями специфіки та вимог гуманітарного напрямку профільного навчання, а також пов’язаної з ним професійної сфери.

В експериментальних навчальних закладах у навчально-виховний процес була введена також програма курсу за вибором профорієнтаційного спрямування “Слово в нашому житті...”. Розроблена програма цього допрофільного міжпредметного курсу за вибором вибудовувалась як система інформаційної, діагностичної й практично випробувальної (проведення ряду “спроб вибору гуманітарного профілю навчання”) роботи. Реалізація її змісту давала змогу розв’язувати ряд профорієнтаційних завдань: ознайомити учнів зі специфікою провідних видів практичної діяльності гуманітарної предметної сфери; сформувати в учнів уявлення про профільну й професійну представленість гуманітарної галузі; розвинути в них здатність до самопізнання своїх нахилів, здібностей та потенційних можливостей щодо успішного навчання в профільному класі гуманітарного напрямку; збагатити досвід практичної участі в різних видах профільної та професійної діяльності в гуманітарній сфері; активізувати пізнавальну й творчу гуманітарну діяльність.

Для формування адекватної самооцінки кожною дитиною своїх потенційних можливостей щодо майбутнього профільного навчання в гуманітарному класі старшої школи та самореалізації в гуманітарній професійній сфері на цьому етапі учнів залучали до самодіагностичної діяльності, організованої за розробленою автором анкетною. „Чи приваблює мене гуманітарна сфера діяльності?”. Згадана анкета спрямована на з’ясування рівня здатності, зацікавленості й умотивованості кожної дитини підліткового віку до вибору гуманітарного профілю навчання та пов’язаної з ним майбутньої професійної діяльності в гуманітарній сфері. Самоаналіз результатів анкетування, організація рефлексивної діяльності учнів, що здійснювалася після виконання практичних спроб у формі самозвіту за алгоритмом “Я” – “Ми” – “Діяльність”, створення умов для вибору ними найбільш придатної форми рефлексивної діяльності (вербальна, графічне зображення змін, музичні асоціації тощо) і систематичне використання рефлексивних прийомів прогнозування мало на меті сформувати в кожного учня експериментальної групи адекватну самооцінку можливостей самореалізації в гуманітарній сфері.

**Висновки.** Узагальнюючи все вищезазначене, наголосимо, що наведено нами система поетапної організації профорієнтаційної діяльності учнів

основної школи, яка розроблена відповідно до вікових особливостей розвитку підлітків, була запроваджена в навчально-виховний процес ряду загальноосвітніх закладів України. У результаті діагностування учнів, які брали активну участь у запропонованих заходах, було виявлено позитивну динаміку зміни рівня їх готовності до вибору профілю навчання. Зокрема, у 56% учнів наявна сформованість стійкого інтересу й наявність позитивної внутрішньої мотивації до вивчення обраних предметів. Серед досліджуваної групи дітей 71% дев'ятикласників (28% на високому й 48% на достатньому рівні) володіють знаннями про те, з якими професіями співвідноситься обраний ними профільний напрям навчання. Понад 53% школярів (17% на високому й 36% на достатньому рівні) демонструють сформованість пізнавально-практичних умінь виконання провідних видів навчальної діяльності в обраній предметній сфері та здатність до творчої самореалізації в ній. Близько 43% учнів адекватно самооцінюють власні можливості до професійної самореалізації саме в обраному профільному напрямі.

Таким чином, можна стверджувати, що організація такої спеціально спроектованої профорієнтаційної роботи сприяє формуванню самосвідомості особистості, яка росте, і вихованню відповідальності за побудову свого подальшого професійного майбуття.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабко Т. М. Гуманітарний профіль навчання: шляхи формування готовності учнів основної школи до його вибору : наук.-метод. посіб. / Тетяна Миколаївна Бабко. – Запоріжжя : ЗОШПО, 2010 – 95 с.
2. Жафяров А. Ж. Концепция и учебные планы пропедевтики предпрофильного обучения / Акрам Жафарович Жафяров // Профильная школа. – 2007. – № 1. – С. 47–54.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
4. Мадзігон В. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах профілізації старшої школи / В. Мадзігон, Г. Левченко // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методол. семінару АПН України. – Київ, 2006. – С. 77–84.
5. Организация профильного обучения в средней школе: нормативы, планирование, рекомендации / [сост. Н. В. Ширшина]. – Волгоград : Учитель, 2007. – 121 с.
6. Павлютенков Є. М. Моделивання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Євген Михайлович Павлютенков. – Харків : Основа, 2008. – 128 с.
7. Петунин О. В. Формирование познавательного интереса школьников в процессе предпрофильной подготовки по предметам гуманитарного цикла / О. В. Петунин, Л. В. Трифонова // Профильная школа. – 2006. – № 1. – С. 15–18.
8. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі / Анатолій Петрович Самодрин. – Кременчук : Вид. центр Сучас. Гуманіт.-економіч. Ін-ту, за участю РВЦ ПНТУ. – 2004. – 384 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – вид. 2-ге, випр., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 560 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2014.*

---

**Бабко Т. М. Организация профориентационной деятельности с учащимися подросткового возраста во время допрофильной подготовки**

*В данной статье раскрывается специфика организации специально спроектированной профориентационной деятельности с учениками основной школы, результатом*



которой будет сформированность у них готовности к сознательному выбору направления дальнейшего профильного обучения и будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** готовность учащихся к выбору профиля обучения, проф-ориентационная деятельность, профессиональное самоопределение.

**Babko T. Organization of the Profiled and Orientational Activity with Students of the Juvenile Age During Pre-profile Training in the Secondary School**

*The specificity of the organization of the specially designed profiled and orientational activity of students of fundamental school, which resulted in formation of their readiness to conscious and independent choice of direction for further profile education and future professional activity has been disclosed in the article. The author defines the essence of the concept of "pupil's readiness of fundamental school to profile education".*

*The text describes in detail the leading teaching and educational tasks of professional character for each of author's emphasis of stages of pre-profile training: cognitive and search (5–6-th forms), orientational (7-th form) and decisive-projecting (8–9-th forms). Defined tasks aimed at pupil's of the secondary school developing of all components of readiness for choice of profiled education – cognitive, motivational, active, reflexive. Moreover, the author has been presented how indicated tasks were implemented during the development of students' of fundamental school readiness for choice of humanities profile of education.*

*To prove the practical significance of the presented system realization of the pre-profile training, the results of students' diagnosing who took an active part in the proposed activities has been represented here.*

**Key words:** pupil's readiness to the choice of type of studies, profiled and oriented activity, professional self-realization.

УДК 372.881.161.1

Т. В. БАРЫШ

## К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ РАБОТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ УССКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена вопросу формирования лексических умений и навыков учащихся в контексте социокультурной направленности языкового обучения.*

**Ключевые слова:** социокультурная линия, лексико-семантический уровень, национально-культурное своеобразие.

Современная концепция школьного образования, согласно требованиям Министерства образования и науки Украины, изложенным в “Государственном стандарте базовой и полного общего среднего образования”, акцентирует внимание на формировании коммуникативной компетенции, “способности личности применять в конкретном виде общения знания языка, способны взаимодействия с людьми, которые ее окружают и находятся на расстоянии, навыки работы в группе, владение разными социальными ролями” [1]. В “Учебных программах для 10–11 классов общеобразовательных учебных заведений” формирование коммуникативной компетенции признано основной целью языкового обучения и понимается как “свободное владение русским языком во всех видах речевой деятельности на основе речевой, языковой, социокультурной и деятельностной компетенций” [4].

Однако не менее значимым направлением в школьном языковом образовании является социокультурное, способствующее формированию общекультурной компетенции как способности учащегося “анализировать и оценивать достижения национальной и мировой культуры, ориентироваться в культурном и духовном контексте современного общества, применять методы самовоспитания, ориентированные на общечеловеческие ценности” [1]. В рамках этого направления особое внимание рекомендуется “...уделить языковому материалу, который служит базой для формирования речевых умений, а также обеспечивает обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся” [4].

Современный учитель-словесник сталкивается с проблемой нецелесообразности гуманитарного обучения с позиции обучающегося: необходимость грамотности как составляющей успешной личности все чаще ставится им под сомнение. Современный ученик не приучен любить слово и видеть в нём часть национальной культуры и культуры общечеловеческой.

Поэтому разработка методического инструментария социокультурной направленности в процессе школьного языкового обучения с целью формирования ценностного отношения к слову видится нам актуальной.

Разработка и использование учителем в структуре урока заданий и упражнений, направленных на изучение социокультурных особенностей

языка в исторической прогрессии, способствуют развитию лексических умений и навыков как базовых в формировании коммуникативной компетенции – конечной цели школьного языкового образования.

**Цель статьи** – рассмотреть формы работы на уроках русского языка в старшей школе, направленные на формирование лексических умений и навыков в контексте социокультурной линии обучения.

В современной методике социокультурная направленность языкового обучения находит воплощение в коммуникативно-лингвистическом, этнокультурном и собственно социокультурном аспектах изучения языка в работах А. Д. Дейкиной, В. Ф. Дороз, Г. А. Михайловской, В. А. Масловой, Т. В. Яковлевой и др.

Социокультурные особенности языка отражаются на всех уровнях (орфографическом, морфологическом, словообразовательном), но лексико-семантический уровень рассматривается как тот, который “...в значительной мере... определяется национально-культурной спецификой народа” [2].

Поэтому использование методического инструментария лексико-семантической направленности на уроках языка делает возможным формирование лексических умений и навыков в контексте социокультурной линии обучения.

Формы работы социокультурной направленности представлены во фрагменте урока “Речевые формулы в официально-деловом стиле” и могут быть использованы в курсе русского языка в старшем звене при изучении и закреплении тем “Официально-деловой стиль”, на уроках развития речи (“Общение и речь”, “Ситуация общения”, “Виды общения”, “Речевой этикет”) и для разработки дистанционных курсов.

Поставленные задачи:

- формировать умение использовать разнообразные формы речевых формул с учетом социокультурного контекста;
- совершенствовать речевой опыт учащихся на основе сопоставления их высказываний с образцами ораторского искусства;
- закрепить понятие “официально-деловой стиль”, его лексические и стилистические особенности в контексте культурного своеобразия;
- воспитывать толерантность и уважение к культурам разных стран.

**Фрагмент “Речевые формулы в официально-деловом стиле”**

**Первый этап – актуализация знаний**

*1. Беседа*

Что такое общение? Какие виды общения Вам известны? Приведите примеры. Дайте определение официально-деловому стилю. Назовите основные его особенности.

*2. Морфологическая разминка*

Разберите по составу слово “общение”, подберите ряд однокоренных слов.

*3. Лексическая минутка*

3.1. На основе выполненного словообразовательного разбора, определите лексическое значение слова “общение”, подберите и запишите синонимический ряд к слову.

3.2. Выделите приставки в синонимах к слову “общение” – соприкосновение, сообщение, какой оттенок значения добавляет эта приставка исходному слову?

3.3. Определите стиль предлагаемых текстов. Аргументируйте свой выбор.

*Официально-деловой стиль*

Положение о фестивале

О Международном фольклорно-этнографическом фестивале карачаево-балкарской культуры “Праздник айрана на Медовых водопадах”.

1. Общие положения.

1.1. Настоящее положение определяет общий порядок организации и проведения II Международного фестиваля “Праздник айрана “На Медовых водопадах”.

1.2. Фестиваль проводится как массовое, социально-культурное мероприятие, осуществляющее популяризацию культурных традиций по сохранению природного и культурного наследия региона;

1.3. Мероприятие представляет широкой общественности культурные ценности нашего региона

1.4. Проект предполагает привлечение и участие партнеров различных сфер деятельности [5].

*Публицистический стиль*

Водопад, куда мы направлялись, расположен в Ведьмином ущелье. Стены ущелья близко подходят друг к другу, вертикально отвесны и каменно белы, и разве что из какого-то необходимого компромисса уступают некую пядь пространства ноге человека по сторонам, текущего по дну ручья. По этой благосклонно уступленной пяди бежит узкая извилистая тропа, изобретательно петляющая между причудливыми каменными глыбами, многочисленно разбросанными по ущелью [3].

*Научный стиль*

ВОДОПАД – свободное падение потока воды с крутого обрыва. Многие водопады состоят из серии мелких водопадов, или каскадов, когда вода падает с одного уступа на другой [6].

**Второй этап – изучение нового материала**

4. “Немая сцена” (ученики предлагают одноклассникам заранее подготовленные короткие сценки и просят объяснить, в чем причина непонимания или отличий между собеседниками в контексте культурных особенностей).

1. Украинец протягивает руку китайцу, последний отвечает на рукопожатие, но выражение его лица брезгливое (для китайцев неприятны и не приняты рукопожатия при встрече).

2. Украинец доедает за столом все, что подано, а японец хватается за голову (у японцев принято оставлять еду в тарелке, показывая тем самым, что гость сыт).

3. Христианин, заходя в храм, снимает головной убор, а еврей – надевает.

#### *Беседа по “Немой сцене”*

Какие выводы Вы можете сделать из представленных сценок? Какой вид общения (вербальный/невербальный) представлен в этих сценках? Какую из них можно отнести к официально-деловому стилю?

#### *5. Слово учителя*

Культурные особенности этикета требуют от современного человека быть осведомленным, всесторонне развитым и коммуникабельным. Кроме особенностей невербального общения важную роль играет знание социокультурных особенностей речевых этикетных формул.

#### *6. Лексическая работа (работа в группах)*

Подберите как можно больше речевых этикетных формул для выражения: 1 группа – благодарности, 2 группа – соболезнования, 3 группа – приветствия (1 представитель группы озвучивает этикетные формулы; другому ученику учитель предлагает выбрать только те, которые могут быть использованы в деловой обстановке и в контексте социокультурных особенностей изучаемого языка).

#### *7. Проблемный вопрос*

К какой части речи относятся этикетные формулы? (частица или междометие).

#### *8. Этимологическая копилка*

Разберите по составу, объясните лексическое значение слов “спасибо” и “благодарю”, сопоставьте культурно-религиозные представления народа изучаемого языка с семантикой слов.

Слово *спасибо* появилось в русском языке относительно недавно, где-то в начале XX в. Слово *спасибо* возникло в результате сращения двух слов: *спаси богъ* – *спаси богъ* → *спасибогъ* → *спасибо*. В украинском – *спасибі*.

Самое забавное то, что нашими предками употреблялось слово *дякую*, которое сейчас осталось в украинском языке. На самом деле – это русское слово и в Велесовой книге (летопись прошлого русов за 20 000 лет до крещения Киевской Руси) оно упоминается.

И в доказательство того, что слово *дякую* было изначальным, обратите внимание, какое слово в корне многих европейских языков: англ. – *thanks*, нем. – *dankes* – это абсолютное тождество укр. *дякую*, блр. – *дзякуй*, литов. – *dėkui*, чеш. – *děkuji*, *díky*, словац. – *Ďakujem*, польск. – *dziękuję*, *dzięki*, *dziękować*, идиш – *аданк*, норвеж. – *Takk*, датск. – *tak*, исланд. – *takk*, швед. – *tack*.

Красивое и этичное слово *благодарю* теперь не всегда можно услышать в ответ на оказанную услугу или добро. Забываем образный язык сами и детей своих не всегда учим правилам хорошего поведения, не говоря уже об истинном значении того или иного слова. Ещё до XX в. русская литература пестрела словами: *благодарю*, *благодарствуйте*, *благодарствую*, *благодетель*, *благодущие*, *благодать*, *благоденствие*...

Третий этап – закрепление

### 9. Выборочно-распределительная работа

Вставьте по смыслу с учетом социокультурных особенностей языка речевые этикетные формулы

1. Позвольте Вас ... от всей души! (М. Булгаков) 2. ... Вас, Вы очень любезны! 3. Покорнейше, ...! 4. ... Вас спросить, доктор, какой город за границей вам больше понравился? (А. Чехов) 5. ..., Вы очень внимательны. 6. ... за внимание. 7. Я..., – сказал он, и лицо его потемнело, – вы не можете подождать минутку? (М. Булгаков)

10. Составьте диалог (5–6 реплик, официальная обстановка, использование этикетных формул).

**Выводы.** Использование на уроках русского языка лексического материала социокультурной направленности в различных формах работы способствует формированию лексических умений и навыков учащихся и совершенствованию речевой деятельности старшеклассников, основанной на знании культурных особенностей изучаемого языка.

### Список использованной литературы

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average>.

2. Дороз В. Ф. Про етнокультурознавчий компонент у змісті мовної освіти / В.Ф. Дороз // Актуальні проблеми слов'янської філології: міжвуз. зб. наук. ст. Лінгвістика і літературознавство. – 2002. – Вип. 7. – С. 171–176.

3. Мой летний водопад. Эссе [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://grafskaya.com/?p=5161>.

4. Положение о III Международном фольклорно-этнографическом фестивале культуры карачаево-балкарского народа “Праздник айрана на Медовых водопадах” [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://medovye-vodopady.ru/polozhenie-o-festiva>.

5. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkiln>.

6. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступу: [http://www.krugosvet.ru/enc/-Earth\\_sciences/geografiya/VODOPAD.html](http://www.krugosvet.ru/enc/-Earth_sciences/geografiya/VODOPAD.html).

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

---

### **Бариш Т. В. До питання використання форми роботи соціокультурної спрямованості на уроках російської мови**

*Стаття присвячена питанню формування лексичних умінь і навичок учнів у контексті соціокультурної спрямованості мовного навчання.*

**Ключові слова:** соціокультурна лінія, лексико-семантичний рівень, національно-культурна своєрідність.

### **Barych T. To the Question of Using Forms of Work Aimed at Sociocultural Russian Language Lessons**

*In the article the forms of work are examined on the lessons of Russian at senior school, sent to forming of lexical abilities and skills in the context of sociocultural line of educating.*

*Sociocultural features of language affect all levels (orthographic, morphological, word-formation), but a lexico-semantic level is examined as that "... largely... it is determined by the national and cultural specific of people".*

*Therefore the use of methodical tool of lexico-semantic orientation on the lessons of language does possible forming of lexical abilities and skills in the context of sociocultural line of educating. A modern teacher-philologist runs into the problem of pointlessness of the humanitarian educating from position of student: necessity of literacy as all more often called in making successful personality by him a question. A modern student is not taught to love a word and see part of national culture and culture common to all mankind in it. Therefore development of methodical tool of sociocultural orientation in the process of the school language educating with the purpose of forming of the valued attitude toward a word is seen to us actual.*

*The use on the lessons of Russian of lexical material of sociocultural orientation in the different forms of work assists forming of lexical abilities and skills students and to perfection of the speech activity of senior pupils, based on knowledge of cultural features of the studied language*

**Key words:** *sociocultural line, lexico-semantic level, national and cultural originality.*

УДК 37.007.45:129.[469.(410.2)]

В. В. ВОЗНЮК

## ІНТЕГРАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСВІТНИХ ПОСЛУГ У ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

*У статті здійснено порівняльний аналіз особливостей інтеграції соціальних та освітніх послуг у загальноосвітніх школах України й розширених школах Великобританії. Для більшої аргументованості досягнень нашої держави в зазначеному напрямі здійснено класифікацію наявної вітчизняної нормативної бази, яка регулює надання освітніх, соціальних, медичних послуг та сферу сімейних відносин і охорону прав дітей. Проаналізовано сутність поняття “здоров’язбережувальні послуги” з погляду вітчизняних та зарубіжних теоретиків освіти. Розкрито функціональні обов’язки українського медичного персоналу, який покликаний надавати медичні послуги на території загальноосвітніх шкіл, їх сутнісні відмінності порівняно з розширеними школами Великобританії.*

**Ключові слова:** здоров’язбережувальні послуги, розширені школи, громадсько-активні школи (ГАШ), соціальні послуги, соціальне партнерство, підтримка батьків.

На сучасному етапі державотворення відбуваються реформи в усіх сферах суспільної діяльності, зокрема й освіти. Пріоритетними питаннями, які потребують вжиття невідкладних заходів у зазначеній галузі є, насамперед, зміцнення здоров’я учнівської молоді, продуктивна організація та проведення дозвілля, підвищення ефективності взаємодії школи й сім’ї в процесі цілеспрямованого виховного впливу на особистість дитини тощо. Зважаючи на той факт, що розвиток держави безпосередньо залежить від благополуччя її громадян, розвинені країни світу активно вживають заходів для покращення становища. Наша держава, як і інші країни світу, робить активні спроби в розв’язанні цього питання, саме тому вважаємо за доцільне проаналізувати в порівняльному аспекті деякі здобутки України та Великої Британії.

Проблеми розвитку та функціонування загальної середньої освіти Великобританії стали предметом розгляду вітчизняних і російських науковців, зокрема, К. Гаращука, О. Джуринського, З. Малькової, В. Марцинкевича, О. Мілютіної, О. Огієнко, А. Сбруєвої, М. Соколової, І. Чистякової, Ж. Чернякової та ін.

Важливим аспектом розгляду цієї проблеми є надання соціальних послуг у сфері освіти, що стало предметом розгляду вітчизняних та зарубіжних дослідників: О. Безпалька, Л. Гусякової, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, Л. Мардахаєва, С. Немченко, Г. Попович, В. Сидорова, М. Фирсова, С. Хлебик, О. Холостової.

Особливу цінність для нашого дослідження мають напрацювання таких зарубіжних науковців, як: А. Дайсон, Дж. Драйфус, К. Камінгс, Л. Тод, К. Хуксем, які вивчали проблеми реформування системи загальної середньої освіти Великобританії та, зокрема, особливості діяльності нової структурної одиниці загальної середньої освіти – розширених шкіл.



*Мета статті* – здійснити порівняльний аналіз стану інтеграції соціальних та освітніх послуг у загальноосвітніх школах України та розширених школах Великобританії.

Насамперед, висвітлимо позитивні здобутки вітчизняної освітньої системи, а саме проаналізуємо законодавче забезпечення інтеграції соціальних та освітніх послуг в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Для чіткості розуміння вважаємо за необхідне розподілити нормативні акти за сферами регулювання:

1) *нормативні акти, що регулюють надання освітніх послуг*: Закони України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, Постанови Кабінету Міністрів України “Державні стандарти базової і повної середньої освіти”, “Про Державну національну програму “Освіта” (Україна ХХІ століття)”, “Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності”, “Про ліцензування діяльності з надання освітніх послуг”, “Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад” тощо;

2) *нормативні акти, що регламентують надання соціальних послуг*: Закони України “Про соціальні послуги”, “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”, постанова “Про порядок надання платних соціальних послуг та затвердження їх переліку” тощо;

3) *нормативні акти, що регулюють надання медичних послуг у загальноосвітньому навчальному закладі*: Закон України “Основи законодавства України про охорону здоров’я”, Постанови “Про затвердження Державної програми “Репродуктивне здоров’я нації” на період до 2015 року”, “Про затвердження Державної цільової соціальної програми зменшення шкідливого впливу тютюну на здоров’я населення на період до 2012 р.”, “Про затвердження Порядку здійснення медичного обслуговування учнів загальноосвітніх навчальних закладів” тощо;

4) *нормативні акти у сфері сімейних відносин та охорони прав дітей*: Закони України “Про охорону дитинства”, “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, “Про державну допомогу сім’ям з дітьми”, “Про попередження насильства у сім’ї”, “Про Загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року”, Постанови Кабінету Міністрів України “Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім’ями, дітьми та молоддю”, “Про Концепцію державної сімейної політики”, “Про затвердження Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2009–2015 рр.” тощо.

Наголосимо, що зазначена нормативна база на національному рівні покликана забезпечувати права громадян України в освітній та соціальній сфері. Крім того, з огляду на наявну законодавчу основу, можна зробити висновок, що держава зі свого боку робить усе можливе для забезпечення

благополуччя свого народу. Проте на сьогодні немає чіткого налагодженого механізму надання соціальних послуг учням, їх батькам та членам місцевої громади. Для фактичного підкріплення наведемо дані соціологічного дослідження, проведеного в межах міжнародного проекту “Здоров’я та поведінкові орієнтації учнівської молоді” у 2011 р. щодо якості медичного обслуговування в навчальному закладі. Так, 61% підлітків зазначили, що їм легко звернутися по допомогу в будь-який доступний медичний заклад без батьків, 19% підлітків мали з цим певні труднощі, кожен п’ятий не зміг відповісти на це запитання. Водночас 98–99% опитаних вважають нагально необхідними в навчальному закладі наявність і функціонування кабінету з медичним працівником. За даними опитування, в 68% шкіл немає лікаря, в 33% – медичної сестри. Якщо в міських школах проблема медичного обслуговування до певної міри вирішується, то в сільських – ситуація майже катастрофічна, у 85% – немає лікарів, у 59% – медсестер. Крім того, третина опитаних підлітків має низький рівень довіри щодо збереження конфіденційності звернення з боку медичних закладів [9, с. 14].

Слід наголосити, що на практиці в діяльності ЗНЗ здоров’язбережувальні послуги надають шляхом розробки та запровадження здоров’язбережувальних технологій, які М. Гончаренко розуміє як послідовну сукупність педагогічних і дидактичних прийомів, форм, засобів та методів, спрямованих на побудову психологічно комфортного освітнього середовища, що сприяє формуванню здорової компетентної особистості. Зокрема, науковець визначає мету застосування здоров’язбережувальних технологій, що полягає в забезпеченні учням високого рівня реального здоров’я, наданні їм необхідного арсеналу знань, умінь і навичок, необхідних для ведення здорового способу життя, і виховання в них культури здоров’я [5, с. 63].

На відміну від українських реалій, британська система загальної середньої освіти має значний позитивний досвід у напрямі подолання вищезазначених проблем. Цьому сприяло створення інноваційних навчальних закладів – розширених шкіл. Так, розширена школа – це специфічний тип школи, що забезпечує надання широкого спектру послуг для того, щоб задовольнити потреби своїх учнів, їх сімей і громади в цілому. Вони забезпечують основу для розвитку співпраці школи з іншими постачальниками соціальних послуг заради підвищення благополуччя окремих дітей і внеску в соціальний добробут у цілому. Таким чином, продовжують розвиватися ті самі школи продовженого дня, але з іншою структурою діяльності, починаючи з таких видів діяльності, як “сніданкові клуби” та спеціально організовані заняття після уроків, під час яких низка служб (наприклад, у сфері охорони здоров’я, поліції та соціальної роботи) надають необхідні соціальні послуги [2, с. 14].

Цікавим, на наш погляд, є британський досвід надання здоров’язбережувальних послуг розширеними школами. Охорона здоров’я молоді є пріоритетним напрямом національної політики Об’єднаного Королівства та регламентована низкою нормативних актів, що включають: Національну

програму “Здорові школи” (Healthy Schools) (1999 р.), Зелену книгу “Кожна дитина має значення” (Every Child Matters) (2003 р.), Програму “Кожна дитина має значення: зміни у здоров’язбережувальних послугах” (Every Child Matters: Change for Children in Health Services) (2004 р.), Закон “Про дітей” (Children Act) (2004 р.) тощо. Доцільно, на наш погляд, подати британське визначення *здоров’язбережувальних послуг*. Відповідно до Національної програми “Здорові школи”, це комплекс соціальних, медичних та освітніх послуг, спрямованих на профілактику негативних явищ у молодіжному середовищі, таких як підліткова вагітність, паління, наркоманія, ранні статеві стосунки, хвороби, що передаються статевим шляхом.

Український дослідник М. Гончаренко подає, на наш погляд, найбільш конкретну класифікацію зазначених технологій, які використовують для надання здоров’язбережувальних послуг у ЗНЗ, зокрема:

- *медико-гігієнічні технології* (дотримання санітарно-гігієнічних норм, надання повноцінної медичної допомоги суб’єктам навчально-виховного процесу тощо);
- *фізкультурно-оздоровчі технології* (загартовування, розвиток в учнів сили, швидкості, гнучкості, витривалості);
- *екологічні здоров’язбережувальні технології* (підвищення рівня духовно-етичного здоров’я учнів, формування в них екологічної свідомості та прагнення до збереження навколишнього середовища);
- *технології забезпечення безпеки життєдіяльності* (дотримання правил пожежної безпеки, охорони праці, цивільної оборони тощо);
- *лікарсько-оздоровчі технології* (реалізація принципів лікувальної педагогіки та лікувальної фізкультури);
- *соціально-адаптувальні й особистісно розвивальні технології* (упровадження в навчально-виховний процес програм соціальної та сімейної педагогіки, соціально-психологічних тренінгів для вчителів, учнів і їх батьків);
- *здоров’язбережувальні освітні технології* (застосування психолого-педагогічних методів і прийомів, спрямованих на збереження здоров’я дітей і підвищення ефективності навчально-виховного процесу) [5, с. 32–33].

Водночас Програма “Healthy Schools” Об’єднаного Королівства регулює діяльність шкільних центрів, які, у свою чергу, спираються на розпорядження місцевих органів влади щодо поширення стратегії подолання ще однієї соціальної проблеми, яка тягне за собою низку негативних наслідків, – запобігання підлітковій вагітності. Вона включає комплекс заходів для доступу молоді до інформації про методи контрацепції та надання порад щодо статевого здоров’я. Вищезазначене зумовлене результатами дослідження, які показали, що значна частина (від 1/4 до 1/3) молоді мала статеві контакти у віці до 16 років. Як не дивно, саме ці школярі є найменш обізнаними щодо контрацепції та статевого здоров’я і входять до групи ризику незапланованої вагітності й хвороб, що передаються статевим шляхом. Подібна картина спостерігається і в Україні. Але ми отриму-

ємо інформацію лише про жахливі наслідки цього явища. Статистика свідчить про те, що незапланована підліткова вагітність найчастіше закінчується абортами. Так, на 100 вагітностей у дівчаток-підлітків припадає 70 абортів, 15 пологів і 15 самовільних викиднів. Причому переривання вагітності у підлітків у 25% випадків відбувається на термінах 22–27 тижнів (аборти дозволені до 12 тижнів вагітності), що виключно негативно позначається на здоров'ї дівчинки [1].

Проте, на наш погляд, не варто недооцінювати роль медичного персоналу, який саме покликаний слідкувати за здоров'ям учнів в українських школах. Вищезазначеними нормативними актами передбачено також існування медичної служби у ЗНЗ, основними завданнями якої є:

- проведення обов'язкових профілактичних медичних оглядів дітей, надання висновку про стан здоров'я, визначення групи для занять фізичною культурою тощо;
- проведення профілактичних щеплень згідно з Календарем щеплень після лікарського огляду;
- здійснення профілактичних та оздоровчих заходів під час навчання;
- надання першої та невідкладної медичної допомоги;
- організація госпіталізації учнів за наявності показань та інформування про це батьків або осіб, які їх замінюють [3, с. 67].

Аналізуючи надання здоров'язбережувальних послуг у Великобританії, зазначимо, що медичні працівники, які співпрацюють із британськими розширеними школами, зазначають такі позитивні зміни у своїй діяльності:

- діти постійно перебувають під наглядом медичних працівників, тому можуть розраховувати як на швидку допомогу, так і на запобігання ускладненням у випадку виявлення захворювань;
- пропаганда здорового способу життя серед підлітків допомагає позбавитися шкідливих звичок;
- надання здоров'язбережувальних послуг у межах розширеної школи дає змогу отримати кваліфіковану допомогу навіть соціально занедбаним дітям, батьки яких за інших умов не зверталися б до медичних працівників;
- у випадку, коли розширені школи є головним або навіть єдиним джерелом здоров'язбережувальних послуг для місцевої громади (особливо сільської), сім'ї мають більше можливостей отримати кваліфіковану допомогу порівняно з тими, чиї діти відвідують традиційні школи;
- здоров'язбережувальні послуги в окремому навчальному закладі можуть бути адаптовані до потреб кожної місцевої громади;
- співпраця педагогічних, медичних та соціальних працівників дає змогу більш цілісно задовольнити складні потреби школярів;
- програма “Здорові школи” передбачає постійний обмін знаннями та досвідом;

– покращення стану здоров'я школярів сприяє підвищенню рівня їх навчальних досягнень.

Зазначимо, що одним із здобутків української системи освіти є розвиток руху громадсько-активних шкіл (ГАШ), який зародився у 2003 р. Ініціаторами встановлення партнерських відносин між школами та місцевими громадами стали громадські організації. Так, у 2003 р. Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” за фінансової підтримки Фонду Чарльза Стюарта Мотта та Міжнародного фонду “Відродження” розпочав реалізацію програми “Школа як осередок розвитку громади”, яка функціонує досі й включає 450 громадсько-активних шкіл у 18 областях країни [7].

Метою програми є розвиток ГАШ, діяльність яких сприяє розвитку партнерства між школою та громадою; розробка й реалізація партнерських програм, спрямованих на вирішення проблем і задоволення потреб місцевих громад; активізації громадян; реалізація концепцій освіти громади та навчання впродовж усього життя. Програма сприяє розвитку громадської активності всіх членів місцевих громад і розвитку громадянського суспільства в цілому.

Дослідниця Ч. Лорінці зазначає, що громадсько-активна школа – це звичайна школа, де є:

- спільні переконання щодо освіти як процесу, що відбувається впродовж усього життя й має бути доступним для кожного члена громади, незалежно від його/її віку;
- спільні переконання щодо виходу школи зі своєї традиційної ролі та бачення її доступності протягом семи днів на тиждень, участі в управлінні інших членів громади, доступності шкільних ресурсів для всіх членів громади;
- спільний голос у визначенні потреб та ресурсів громади;
- можливість для батьків бути залученими до процесу прийняття рішень щодо якості освіти для їхніх дітей та участі в житті школи;
- визначення ролі всіх членів громади в освіті та розвитку громади, покращенні життя для кожного члена громади [6].

Зазначимо, що М. Ворон розуміє громадсько-активну школу як навчальний заклад, в якому працюють у напрямі налагодження партнерських відносин між школою та всіма ресурсами, що існують у громаді. У громадсько-активній школі значну увагу приділяють освітнім, соціальним, оздоровчим послугам; розвиткові молодіжного руху та залученню громадян; покращенню навчання учнів; зміцненню родини й відносин між членами громади [4].

Принципові відмінності громадсько-активних шкіл України та розширених шкіл Великобританії, на наш погляд, полягають у такому:

- 1) зосередження на першочерговості громадської активності учнів через участь в учнівському самоврядуванні та правовій освіті, що передбачає формування активної політичної позиції в майбутньому, тоді як роз-

ширені школи Великобританії спрямовують свої зусилля на розв'язання соціальних проблем учнів, їх батьків та членів громади;

2) налагодження соціального партнерства, яке передбачає встановлення й розвиток взаємовигідних відносин між школою, учителями, членами громади та спонсорами для спільного вирішення проблем. На противагу ГАШ, у розширених школах значну увагу приділяють партнерству із закладами соціального спрямування (міліція, пожежна служба, служба у справах дітей, психолого-реабілітаційні центри, медичні установи тощо);

3) незважаючи на те, що ГАШ декларують демократизацію в управлінні та можливість залучення учнівського самоврядування, педагогічного самоврядування й батьківського самоврядування, структура управління залишається незмінною (тобто такою, як у звичайних школах), тоді як у Великобританії структура управління традиційної та розширеної шкіл значно відрізняється, зокрема з'являються посади радника з перепланування роботи розширеної школи, стратегічного менеджера, координатора розширеної школи, призначених місцевою освітньою адміністрацією й представників дитячих центрів упевненого старту;

4) згідно з концепцією співпраці ГАШ та батьків, батьки надають допомогу навчальному закладу, а в розширеній школі, навпаки, допомогу надають батькам через тренінги, майстер-класи, спільні заняття з дітьми, консультації тощо.

Не менш гострим є питання інтеграції соціальних та освітніх послуг у загальноосвітніх школах сільської місцевості. Так, дослідник І. Осадчий виділяє низку проблем сільської освіти, серед яких найважливішим є низький рівень психолого-педагогічної діагностики та моніторингу розвитку сільських учнів через відсутність у сільських школах посад психологів або їх низьку кваліфікацію, відсутність можливості обирати навчальний заклад, профіль навчання, секції, гуртки, низьку пропозицію видів діяльності поза межами навчального часу, складний транспортний зв'язок, низький рівень медичного обслуговування в навчальному закладі внаслідок відсутності у ньому посади медичного працівника тощо [8, с. 104].

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши особливості інтеграції соціальних та освітніх послуг у загальноосвітніх школах України й розширених школах Великобританії, нами було виявлено процесуальні недоліки щодо самого механізму надання соціальних послуг на рівні школи, що спричинено низкою проблем, найбільшими серед яких, на наш погляд, є відсутність медичного працівника у більшості шкіл, відсутність організованого змістовного дозвілля учнівської молоді сільській місцевості, низька залученість батьків до шкільного життя тощо. Щодо особливостей надання здоров'язбережувальних послуг у ЗНЗ України та Великобританії спільним є, безперечно, піклування про здоров'я учнівської молоді та підготовка їх до дорослого життя. Проте існує суттєва відмінність у розумінні самого процесу. Так, в Україні він має переважно теоретичний характер, який передбачає озброєння молоді знаннями щодо ведення здорового способу

життя, а у Великобританії ці знання підкріплюють практичними порадами та консультаціями як медичних працівників самої розширеної школи, так і спеціалістів відповідного профілю, яких додатково залучають задля досягнення більшої ефективності. Саме тому ми вважаємо за доцільне використовувати досвід Великобританії для підвищення результативності процесу збереження здоров'я наших школярів.

#### Список використаної літератури

1. Department of Health and Department for Children, Schools and Families. The National Healthy Schools Programme (NHSP) [Electronic resource]. – 1999. – Mode of access: [http://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Healthy\\_Schools\\_Programme](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Healthy_Schools_Programme).
2. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools: Access to opportunities and services for all: A prospectus. – Annesley, Nottinghamshire: DfES Publications, 2005. – 32 p.
3. Беденко-Зваридчук О. Організація медичного обслуговування в школі / О. Беденко-Зваридчук // Довідник директора школи. – 2012. – № 3. – С. 66–74.
4. Ворон М. Модель громадсько-активної школи [Електронний ресурс] / М. Ворон. – Режим доступу : [http://osvita.ua/school/out\\_edu/1496/](http://osvita.ua/school/out_edu/1496/).
5. Гончаренко М. С. Поняття “валеопедагогіка” та “педагогічна валеологія” у психолого-педагогічній літературі / М. С. Гончаренко, С. Є. Лупаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ, 2010. – № 1 (3). – С. 30–38.
6. Лорінці Ч. Громадсько-активні школи [Електронний ресурс] / Ч. Лорінці. – Режим доступу : [http://ru.osvita.ua/school/out\\_edu/1494/](http://ru.osvita.ua/school/out_edu/1494/).
7. Он-лайн база даних громадсько-активних шкіл [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gash.ussf.kiev.ua/uk/>.
8. Осадчий І. Г. Освіта сільського регіону: теорія і технологія управління розвитком : монографія / І. Г. Осадчий. – Київ : Шкільний світ, 2005. – 260 с.
9. Стан та чинники здоров'я українських підлітків : монографія / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін. ; наук. ред. О. М. Балакірева. – Київ : ЮНІ-СЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – Київ : К.І.С., 2011. – 172 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

#### **Вознюк В. В. Интеграция социальных и образовательных услуг в общеобразовательных школах Украины и Великобритании**

*В статье осуществлен сравнительный анализ особенностей интеграции социальных и образовательных услуг в общеобразовательных школах Украины и расширенных школах Великобритании. Для большей аргументированности достижений нашего государства в указанном направлении осуществлена классификация существующей отечественной нормативной базы, которая регулирует предоставление образовательных, социальных, медицинских и услуг в сфере семейных отношений, а также охраны прав детей. Проанализирована сущность понятия “здоровьесберегающие услуги” с точки зрения отечественных и зарубежных образовательных теоретиков. Раскрыты функциональные обязанности украинского медицинского персонала, который призван оказывать медицинские услуги на территории общеобразовательных школ и проанализированы их сущностные отличия в сравнении с расширенными школами Великобритании.*

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающие услуги, расширенные школы, общественно-активные школы (ОАШ), социальные услуги, социальное партнерство, поддержка родителей.*

**Voznyuk V. Integration of Social and Educational Services in Secondary Schools in Ukraine and Great Britain**

*The comparative analysis of the features of integration of social and educational services in the secondary schools of Ukraine and extended schools of Great Britain is given in the article. For better reasoning of the achievements of our country in the indicated direction the classification of the existing regulatory framework, which regulates the provision of educational, social, medical services and services in the field of family relations and the protection of children's rights are revealed. The essence of the concept "health care services" from the point of view of domestic and foreign education theorists are analyzed. Functional responsibilities of the Ukrainian medical personnel, which is designed to provide medical services within secondary schools are disclosed and their essential differences in comparison with extended schools of Great Britain are analyzed. The peculiarities of the activities of ukrainian community-active schools (CAS) are highlighted. Comparative analysis of the activities of these schools and extended schools of Great Britain is made. In the article the importance of integrating social and educational services in the secondary schools of Ukraine is substantiated, because it will solve the health of students, productive organization and leisure, improving the efficiency of interaction between the school and the family in the process-focused educational impact on child's personality.*

**Key words:** *health care services, extended schools, community-active schools (CAS), social services, social partnership, parenting support.*



**ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Розкрито зміст понять “мотивація”, “мотив” та “мотиваційна сфера”. Розглянуто структуру мотиваційної сфери особистості. З’ясовано особливості навчальної мотивації та систему чинників спонукання навчальної діяльності. Уточнено основні характеристики навчальних мотивів молодших школярів. Визначено три види джерел активності та основні групи мотивів навчання молодших школярів.*

**Ключові слова:** мотивація, мотив, мотиваційна сфера, мотивація навчання, молодші школярі.

Сучасна суспільно-політична ситуація в Україні висуває нові вимоги до діяльності школи, головним завданням якої є орієнтація не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, а й на розвиток особистості кожного школяра, його моральних, інтелектуальних та творчих здібностей. Нова освітня парадигма повинна забезпечити пізнавальну активність, самостійність та особисту відповідальність учнів, що базуються на добре розвиненій навчально-пізнавальній мотивації особистості.

Становлення навчальної мотивації відбувається саме в перші роки шкільного життя, а в подальшому багато в чому зумовлює успішність навчальної діяльності в старших класах. Проте, незважаючи на те, що формування мотивації навчання молодших школярів має першочергове значення в сучасній школі, на практиці вона не завжди реалізується повною мірою.

Постійне зростання обсягу інформації, інтенсифікація проходження програмного матеріалу, модернізація та ускладнення навчальних програм висувають до рівня розвитку особистості загалом, і мотиваційної сфери молодшого школяра зокрема чи не найвищі вимоги. Тому формування навчальної мотивації молодших школярів є окремим завданням шкільного навчання. Усе зазначене зумовлює актуальність теми статті.

Проблема мотивації поведінки людини привертала увагу вчених ще з давніх часів. Такі античні філософи, як Арістотель, Платон, Сократ, Тацит, Квінтіліан та інші, намагались пояснити природу діяння людини в різних ситуаціях, особливо під час навчальної діяльності.

Таким чином, теорія формування мотивів пройшла тривалий шлях розвитку і в наш час мотивація є предметом дослідження одразу декількох галузей наукового знання.

Зокрема, філософський аспект вивчення мотивації висвітлено в працях Е. Гартмана, В. Канке, М. Мамардашвілі, Е. Фромма, А. Шопенгауера, К. Юнга. Положення про діалектичний характер розвитку особистості розробляли А. Авер’янов, Г. Батищев, І. Кон та ін.

У психолого-педагогічній науці існує вже приблизно 50 концепцій та теорій мотивації. Теоретичні питання структури й розвитку мотиваційної

сфери особистості широко представлено в дослідженнях психологів В. Асєєва, Д. Брунер, Б. Вайнер, Л. Виготського, В. Вілюнаса, Т. Гільберта, Б. Додонова, І. Дубровіної, В. Ковальова, К. Левіна, О. Леонтєва, Д. Макклеланду, А. Маслоу, С. Мерліна, С. Рубінштейна, Ф. Олпорт, Б. Скіннер, Е. Томпсон, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсона та ін.

Ці концептуальні положення набули подальшого розвитку та конкретизації в таких аспектах:

– мотивація навчальної діяльності, її структура та засоби формування (А. Алфьоров, Ю. Бабанський, Л. Божовіч, А. Вербицький, В. Вергасов, Т. Габай, О. Гребенюк, В. Давидов, О. Дусавицький, Н. Костюкова, Т. Кулікова, А. Маркова, В. Мільман, В. Моргун, Н. Морозов, В. Репкін, П. Сирбіладзе, Г. Щукіна та ін.);

– умови та чинники, що впливають на формування й розвиток навчально-пізнавальної мотивації молодших школярів (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, М. Матюхіна, Н. Тализіна, І. Якіманська та ін.).

Результати дослідження Є. Євсєєвої доводять, що процес “демотивації” сучасні школярі переживають уже в першому класі, перше “розчарування” у романтичних поглядах на навчання у багатьох дітей виникає вже через 2–3 місяці (в середині – кінці листопада); друге – “гостріше” – в березні (найдовшій чверті навчального року) [3, с. 5].

Для порівняння: експерименти, проведені близько тридцяти років тому, свідчили про першу втрату пізнавального інтересу в школярів третього класу.

Незважаючи на значну увагу вчених до проблеми мотивації навчання молодших школярів, у науковій літературі недостатньо праць, присвячених узагальненню поглядів до визначення поняття мотивації та класифікації мотивів навчання молодших школярів.

**Мета статті** – розкрити різні підходи до визначення поняття мотивації та класифікації мотивів навчання молодших школярів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив наявність різних підходів до розуміння змісту таких категорій, як “мотивація”, “мотив” та “мотиваційна сфера”, що суттєво ускладнює пізнання цього феномена.

Всі існуючі на цей час визначення поняття “мотивація” можна віднести до двох напрямів. Перший – розглядає мотивацію зі структурних позицій як сукупність чинників або мотивів, що визначають спрямованість поведінки людини. (Л. Божовіч, В. Вілюнас, В. Ковальов, А. Марков, А. Маслоу та ін.)

Прихильники другого напрямку (В. Асєєв, В. Іванников, Е. Ільїн, Х. Хекхаузен, О. Леонтєв та ін.) визначають мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, у такому разі мотивація виступає як засіб, як механізм реалізації існуючих мотивів.

Ураховуючи різноманітність підходів, можна зробити висновок про те, що більшість дослідників розуміють мотивацію як складну, неоднорідну, багаторівневу систему спонукань, яка включає потреби, мотиви, інтереси,

ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо.

Деякі дослідники взагалі ставлять знак рівності між поняттями “мотивація” та “мотив”. Термін “мотив” (від лат. *motivus* – рухливий) посідає центральне місце в усіх теоріях мотивації. Однак досі немає остаточного визначення сутності мотиву.

Різні науковці пропонують уважати мотивом такі психологічні феномени, як: наміри, уявлення, ідеї, відчуття, переживання (Л. Божовіч); потреби, потяги, спонуки, схильності (Х. Хекхаузен); бажання, звички, думки, почуття обов’язку (П. Рудік); морально-політичні установки й помисли (Г. Ковальов); психічні процеси, стани та властивості особи (К. Платонов); предмети зовнішнього світу (О. Леонт’єв); установки (А. Маслоу); умови існування (К. Віллонас); спонуки, від яких залежить цілеспрямований характер дій (В. Мерлін); міркування, згідно з яким суб’єкт повинен діяти (Ж. Годфруа).

У педагогічній енциклопедії під “мотивом” розуміють “спонукальну причину дій та вчинків людини” [8, с. 875]. Таким чином, можна стверджувати, що мотиви – це комплекс спонукань діяльності. При цьому слід підкреслити, що поняття “мотив” вужче за поняття “мотивація”. Найширшим є поняття “мотиваційної сфери”, що включає і афективну, і вольову сферу особистості (Л. Виготський), переживання задоволення потреби. Під мотиваційною сферою особистості розуміється вся сукупність мотивів, які формуються і розвиваються протягом її життя. Ця сфера динамічна і розвивається залежно від обставин. Але деякі мотиви відносно стійкі і, домінуючи, утворюють стрижень усієї сфери.

Дотримуючись погляду В. Данюшенкова, під мотиваційною сферою ми розуміємо “цілісну динамічну систему, що сприяє розвитку особистості” [2, с. 84]. Розвиток особистості відбувається в процесі діяльності, успішність якої залежить від сукупності спонук (мотивацій), що викликають, направляють цю діяльність і додають їй сенсу. Розглядаючи мотиваційну сферу стосовно навчання, А. Маркова підкреслює ієрархічність її побудови. Так, до неї входять: потреба в навчанні, значення навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес [6].

Поняття “навчальна мотивація” в структурі загальної мотиваційної теорії особистості визначають як низку взаємозумовлених чинників, що спонукають навчальну діяльність особистості.

Серед основних чинників спонукування навчальної діяльності частіше за все виділяють систему мотивів, що органічно включає: пізнавальні потреби; цілі; інтереси; прагнення; ідеали; мотиваційні установки, які додають їй активного та спрямованого характеру, входять до структури та визначають її змістово-сміслові особливості. Названа система мотивів утворює мотивацію навчання, яка відрізняється від інших видів низкою специфічних для тієї діяльності, до якої вона включається, факторів, а саме: самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; специфікою організації освітнього процесу; суб’єктивними особ-

ливостями учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими учнями тощо); суб'єктними особливостями вчителя і, перш за все, системи його ставлення до учня, до педагогічної діяльності; специфікою навчального предмета.

Навчальна діяльність завжди полімотивована. Її мотиви не існують в ізольованому вигляді. Одні з них мають основне значення в стимулюванні навчальної діяльності, інші – додаткове. Прийнято виділяти три види джерел активності учнів:

- внутрішні (пізнавальні та соціальні потреби: прагнення до соціально схвалюваних дій та досягнень);
- зовнішні (визначаються умовами життєдіяльності учня, до яких відносяться вимоги, очікування та можливості.);
- особистісні (інтереси, потреби, установки, стереотипи тощо, які зумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження й самореалізації в навчальній та інших видах діяльності).

Взаємодія внутрішніх, зовнішніх та особистісних джерел мотивації навчання впливає на характер і результативність навчальної діяльності. На основі вищеперелічених джерел активності виділяють такі групи мотивів молодших школярів: соціальні, пізнавальні, особистісні.

Існує велика кількість класифікацій мотивів навчання. У психолого-педагогічній літературі виділяють різні види мотивації, що виокремлюються на різних підставах залежно від: характеру участі у діяльності (усвідомлені, реально діючі) [4]; часу (коротка, далека мотивація) [5]; соціальної значущості (соціальні, вузькоособистісні) [5]; характеру спілкування (ділові, емоційні) [10]; факту включеності в діяльність (широкі соціальні або особистісні) [1]; виду діяльності (навчальна, трудова, ігрова тощо).

Стосовно мотивації навчання Л. Божовіч виділила дві групи мотивів, які характеризують спрямованість школяра на навчальну діяльність:

- пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом навчання;
- соціальні мотиви, пов'язані з різноманітними соціальними відносинами школяра: з учителем, однолітками, батьками [1].

Оскільки об'єктом цього дослідження переважно є змістовні характеристики навчальної мотивації молодших школярів, то підґрунтям для аналізу ми обрали класифікацію навчальних мотивів, яку запропонувала Л. Божовіч і надалі розробила М. Матюхіна [7].

У дослідженнях М. Матюхіної подано докладну характеристику навчальних мотивів і виділено такі їх групи:

*І. Мотиви, що закладені в самій навчальній діяльності:*

- мотиви, пов'язані зі змістом навчання: учня спонукає вчитися прагнення опанувати знання та способи дій, зрозуміти в суть явищ тощо;
- мотиви, пов'язані із самим процесом навчання: учня спонукає до навчання прагнення виявляти інтелектуальну активність, міркувати, дола-

ти перешкоди в процесі вирішення завдань, тобто дитину захоплює сам процес рішення, а не лише отримані результати.

*II. Мотиви, що пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю:*

– широкі соціальні мотиви: мотиви обов'язку й відповідальності перед суспільством, класом, учителем, батьками та ін.; мотиви самовизначення (розуміння значення знань для майбутнього, бажання підготуватися до майбутньої роботи тощо) і самовдосконалення (отримати розвиток у результаті навчання);

– вузькоособистісні мотиви: прагнення заслужити схвалення, отримати гарні відмітки (мотивація благополуччя); бажання бути першим учнем, посісти гідне місце серед товаришів (престижна мотивація);

– негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей із боку вчителів, батьків, однокласників (мотивація уникнення неприємностей).

У результаті теоретичного аналізу літератури було виявлено такі особливості мотивації навчання молодших школярів: ситуативність мотивації; нестійкість мотиваційного процесу; соціалізація мотивації навчання через авторитет учителя; неузгодженість декларованих мотивів навчання і тих, що дійсно спонукають діяти; у ситуації змагання для першокласників сильніше вираженим є мотив індивідуальної перемоги, ніж командної, але, починаючи з третього класу, сильніше вираженим стає мотив колективної роботи (зміна мотивів залежно від віку); особливості оцінки як мотиву навчання.

**Висновки.** Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу дійти висновків: 1. Формування навчальної мотивації молодших школярів є основою ефективності навчального процесу. 2. Мотивація – це складна, неоднорідна, багаторівнева система спонук, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо. 3. Мотиви як невід'ємна складова мотивації є комплексом спонукань діяльності. Мотиваційною сферою особистості вважають цілісну динамічну систему, що сприяє розвитку особистості. Поняття навчальна мотивація визначають як низку взаємозумовлених чинників, що спонукають навчальну діяльність особистості. Ознаками повноцінної навчальної мотивації є полімотивованість навчальної діяльності (соціальні, пізнавальні та особистісні мотиви) і структурованість мотивів.

Проведена робота не претендує на вичерпне висвітлення проблеми мотивації молодших школярів. Подальшим завданням нашого дослідження вбачаємо розробку психолого-педагогічних умов формування мотивації молодших школярів в умовах сучасного освітнянського простору.

#### **Список використаної літератури**

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков; под ред. Л. И. Божович, Л. Р. Благондежица. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 7–44.

2. Дапюшенков В. С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе / В. С. Дапюшенков. – Москва : Прометей, 1994. – 208 с.

3. Евсеєва Е. Ю. Мотивационное обеспечение личностно-ориентированного обучения первоклассника : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01/ Евсеєва Елена Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 211 с.

4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с.

5. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения / Б. Ф. Ломов // Педагогические проблемы социальной регуляции. – Москва : Наука, 1976. – 23 с.

6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с.

7. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.

8. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва : Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 с.

9. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 317 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.09.2014.*

---

### **Демченко Я. М. Проблема мотивации обучения младших школьников**

*В статье проанализировано состояние исследуемой проблемы в разных областях научного знания. Раскрыто содержание понятий “мотивация”, “мотив” и “мотивационная сфера”. Рассмотрена структура мотивационной сферы личности. Определены особенности учебной мотивации и система факторов побуждения учебной деятельности. Указаны основные характеристики учебных мотивов. Выделены три вида источников активности и основные группы мотивов обучения младших школьников.*

**Ключевые слова:** *мотивация, мотив, мотивационная сфера, мотивация обучения, младшие школьники.*

### **Demchenko Y. The Problem of Motivation for Learning of Primary School Students**

*A modern social and political situation in Ukraine pulls out new requirements to activity of school, the main task of which is an orientation not only on mastering of certain sum of knowledges by students but also on development of personality of every primary school student, his moral, intellectual and creative capabilities. A new educational paradigm must provide cognitive activity, independence and personal responsibility of students which are based on well developed to educational-cognitive motivations of personality.*

*Becoming of educational motivation takes place exactly in the first years of school life, and in future in a great deal predetermines progress of educational activity in higher forms. However, in spite of the fact that a near-term value has forming of educational motivation of junior students at modern school, in practice it not always will be realized to a full degree.*

*The article is devoted to analysis of the different approaches to opening of concept of motivation and classification of motives for learning of primary school students.*

*In the article the state of the investigated problem is analysed in the different areas of scientific knowledge. Maintenance of concepts “motivation”, “reason” and “motivational sphere” is exposed. The structure of motivational sphere of personality is considered. The features of educational motivation and system of factors of motive of educational activity are certain. Basic descriptions of educational reasons are indicated. Three types of sources of activity and basic groups of motives for learning of primary school students are selected.*

**Key words:** *motivation, motive motivational sphere, motivation for learning, primary school students*

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

*У статті схарактеризовано вікові особливості підлітків. Окреслено пріоритети виховної роботи з ними. Розкрито специфіку організації виховної роботи з учнями підліткового віку в сучасній школі.*

**Ключові слова:** *учень, підлітковий вік, виховна робота, школа.*

Виховання підростаючого покоління є надзвичайно відповідальним завданням, яке постає перед школою, сім'єю та суспільством загалом. Очевидно, що виховання учнів різного віку має свою специфіку. Як відомо, саме підлітки набагато частіше, ніж школярі іншого віку, завдають батькам, учителям багато клопоту й проблем, тому саме цей вік потребує особливої уваги з боку вчителів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема виховання підлітків є предметом багатьох наукових досліджень. Так, наукові праці А. Бойка, О. Киричук, В. Оржеховського, М. Стельмаховича присвячені висвітленню психолого-педагогічних основ виховання в українській школі. Розуміння вчителем психологічних характеристик учня висвітлено в працях таких психологів і педагогів, як Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Бондар, С. Полгородник, В. Турченко, І. Бех та ін.

Вагомий внесок у дослідження цієї проблеми зробила В. Казанська [5], яка схарактеризувала зміни, які відбуваються у свідомості підлітка, а також пошук ним свого місця в суспільстві, визначила роль батьків, педагогів, психологів на цьому віковому етапі, розкрила вимоги до поведінки дорослих у цей складний для підлітка період. В. Киричук [6] проаналізував особливості роботи класного керівника з учнями різного віку, методи діагностики, аналізу, планування його роботи, організацію коригувальної роботи зі школярами. Отже, проблема виховної роботи підлітків традиційно перебуває в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних науковців. Однак висновки науковців та результати аналізу практичного стану виховного процесу в школі дають змогу зробити висновок, що в сучасних умовах розвитку суспільства виникає актуальна необхідність у переосмисленні організації та змісту роботи з учнями підліткового віку.

**Метою статті** є розкриття особливостей організації виховної роботи з учнями підліткового віку.

Як підкреслюють науковці, підлітковий період – це найбільш складний період з усіх дитячих вікових груп, адже він пов'язаний з етапом становлення особистості, який характеризується глибокими змінами в усіх характеристиках особистості. Ці зміни стосуються фізіології організму, відносин у підлітків з дорослими людьми й однолітками, рівня розвитку пізнавальних

процесів, інтелекту й здібностей тощо, відображаючи перехід особистості від дитинства до дорослості. При цьому центр фізичного й духовного життя дитини переміщується з дому в зовнішній світ, переходить у середовище однолітків і дорослих [3].

Важливо зауважити, що вищевказаний вік є найбільш відповідальним у плані становлення особистості, оскільки саме зараз закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства тощо. Крім того, у цьому віці стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення – це самопізнання, самовираження, самоствердження.

У підлітка відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що приводить до поглиблення та ускладнення процесу самопізнання. Однак моральна мотивація ще не є стійкою, тому підліток легко піддається навіюванню, особливо таким формам соціальної поведінки, які роблять його дорослим у власних очах.

У науковій літературі наголошено, що підліток у своїй свідомості може створювати різноманітні образи “Я”: фізичне “Я” (уявлення про свою зовнішність), психічне “Я” (відображення рис характеру, своїх здібностей) тощо. Але ставлення особистості до всіх цих характеристик свого “Я” залежить від системи цінностей, які формуються в неї завдяки впливу членів своєї сім'ї, ровесників та інших людей.

Як відомо, з образом “Я” людини тісно пов'язана її самооцінка. Тому для підлітка важливо знати не тільки, який він є, але й наскільки значущими є його індивідуальні особливості для оточення, а тому й для самого себе. Самооцінка має загальний характер, однак часто вона є заниженою: підлітки перебільшують свої недоліки, успіхи дещо занижують.

Зазначимо, що складності підліткового віку, являючи собою серйозну педагогічну проблему, характеризуються рядом об'єктивних основ. Перша з них – наявність відмінності між вимогами суспільства до дітей і дорослих, у їхніх обов'язках і правах. Відомо, що “доросле” життя складніше, ніж життя дітей, і далеко не всі дорослі люди можуть підтримувати гармонійні відносини з навколишнім світом. Підліткам же доводиться у відносно короткий період освоїти цю сферу у всій її складності.

Другою об'єктивною основою складності підліткового віку є виключно швидкий темп змін, який відбувається в цей період: у фізичному й психічному стані підлітка, у характері реакції на зовнішні подразники тощо. Отже, можна сказати, що підлітки й дорослі живуть у різному масштабі часу, а тому виникають відмінності в оцінках одних і тих самих подій, явищ.

Третьою об'єктивною основою складності підліткового віку є накопичення до цього віку вад виховання, які раніше виразно не виявлялися внаслідок недостатньої самостійності дитини й відносно неширокої сфери



її діяльності та спілкування. Насамперед, це порушення розвитку емоційної сфери, яке чітко виявляється саме в підлітковому віці. Другим дефектом виховання є безвідповідальність – це невміння чи небажання людини передбачити або враховувати наслідки своїх вчинків. Наступна принципова вада виховання, що чітко виявляється в підлітковому віці, – недостатня впевненість особи в собі, підвищена тривожність, які виникають через вузькість її соціальних зв'язків і недостатнє їх пізнання. У свою чергу, недостатність уваги, підтримки, заохочення з боку оточення людей провокує формування в дитини таких рис особистості, як невпевненість і тривожність, відсутність відчуття безпеки, захищеності тощо [4].

Отже, для того, щоб по можливості не допускати помилок у відносинах з підлітками, дорослі, передусім учитель, повинні добре знати природу фізіологічних процесів, які відбуваються в цей період, можливості організму дітей і виявляти посилені вимоги, уникаючи як перевантаження, так і недовантаження в навчальних завданнях, забезпечити достатню рухову активність у розпорядку дня, участь у суспільно корисній праці, широко залучати до масових видів фізичної культури в позакласний час.

Слід підкреслити, що велике значення для підлітків має авторитет учителя. Як писав свого часу В. Сухомлинський, педагог – це, насамперед, людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє товаришувати з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі та прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам був дитиною [8].

Очевидно, що підлітки поважають учителя, який ставиться до них, як до особистості, і який дійсно любить їх. До такого вчителя вони звертаються по пораду та допомогу, залюбки виконують його доручення, навчальний предмет цього вчителя стає улюбленим. Тому від особистості педагога, від багатства його внутрішнього світу, від знання ним психології, від професійних якостей залежить ефективність усієї виховної роботи з підлітками.

Як слушно наголошують А. Бойко та П. Шеремет, в основу виховної роботи з підлітками слід покласти ідею виховання й формування творчої особистості учня [2]. Тому пріоритетами у виховній роботі повинні стати такі: особистісно орієнтований підхід у навчально-виховному процесі; залучення учнівської молоді до культури рідного народу й інших культур світу; виховання учнів на засадах патріотизму та громадянської свідомості; створення оптимальних умов для збереження всіх складових здоров'я учнів; забезпечення педагогічних умов для розвитку учнів у соціумі.

Уся система виховної роботи в навчальних закладах середньої освіти базується на Основних орієнтирах виховання, які поширюються на весь період виховної діяльності з учнями окремого класу з урахуванням їх вікових, індивідуальних та психолого-педагогічних особливостей. З урахування цих Орієнтирів формується зміст виховання підлітків, що становить науково обґрунтовану систему загальнолюдських і національних цінностей та відповідну сукупність соціально значущих якостей особистості, котрі

характеризують її ставлення до суспільства й держави, інших людей, природи, мистецтва та самої себе. Причому важливо зазначити, що система цінностей і якостей особистості розвивається й виявляється через її власне ставлення до різних аспектів навколишнього світу [7].

Зокрема, ціннісне ставлення особистості до суспільства й до держави виявляється в патріотизмі, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин. Тому в підлітковому віці важливо виховувати духовно-осмислений, рефлексивний патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод.

Ціннісне ставлення до людей у підлітків виявляється під час зростання цінності дружби з однолітками, коли відбувається емансипація від безпосереднього впливу дорослих, розширюється сфера соціального спілкування, засвоюються суспільні цінності, формуються соціальні мотиви поведінки, виникає критичне ставлення до людей як регулятор поведінки.

Процес формування ціннісного ставлення учнів до природи також має враховувати їхні вікові особливості. Так, для підліткового віку характерне ставлення до природи як до об'єкта охорони, а не користі. Тільки наприкінці цього віку виникає "об'єктна" настанова щодо визначення її користі. При цьому виявляється суперечливість у ставленні до природи: прагматичні настанови декларуються природоохоронними мотивами.

Ціннісне ставлення до мистецтва в підлітків формується в процесі естетичного виховання й концентрується на пізнанні свого внутрішнього світу, а отже, використанні мистецтва як засобу духовного становлення, що проходить шлях від почуттєвого сприймання до осмислених естетичних дій.

Ціннісне ставлення до праці є визначальною складовою змісту виховання особистості, що спрямована на формування в неї розуміння особистої значущості праці як джерела саморозвитку й самовдосконалення. Мета трудового виховання в основній школі полягає у формуванні розуміння учнів значення правильного вибору професії для особистості та сучасного суспільства; уявлень про сучасний ринок праці, знань про складові головного й резервного професійного плану; відмінності між окремими напрямками профільного навчання в старшій школі; навичок пошуку необхідної інформації про можливості продовження навчання за обраним профілем і побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Ціннісне ставлення до себе передбачає сформованість в особистості вміння цінувати себе як носія фізичних, духовно-душевних та соціальних сил. Зокрема, ціннісне ставлення до свого фізичного "Я" – це вміння особистості оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, працездатність, функціональну спроможність, здатність відновлювати сили після фізичного навантаження, вольові риси, статеvu належність, гігієнічні навички, корисні звички, стан

свого здоров'я та турбуватися про безпеку власної життєдіяльності, вести здоровий спосіб життя, активно відпочивати.

Ціннісне ставлення до свого психічного "Я" передбачає вихованість у дітей та учнівської молоді культури пізнання власного внутрішнього світу – думок, переживань, станів, намірів, прагнень, цілей, життєвих перспектив, ідеалів, цінностей, ставлень. Очевидно, що ціннісне ставлення до свого соціального "Я" теж істотно змінюється з віком. Так, у підлітковому віці формується прагнення до самоствердження, з'являється хворобливе переживання неуспіху, зростає роль самооцінки в регуляції поведінки [7].

Отже, кожен учитель при плануванні виховної роботи з підлітками в розділі "Зміст виховної діяльності" повинен враховувати вікові особливості підліткового віку, які висвітлені в змістовому наповненні Основних орієнтирів. Обов'язково включати поступову зміну ставлення дорослих до підлітків, які дорослішають. Ці загальні напрями виховної роботи мають бути доповнені формуванням окремих якостей особистості, які відбивають певні рівні її дорослості [1].

Плануючи виховну роботу, необхідно визначити мету й завдання на тому чи іншому етапі розвитку класного колективу, враховувати характеристики особистості, особливості класу та навколишнього середовища, всі складнощі та тонкощі становлення підлітків, знати психологічні особливості підліткового віку. Тому планування виховної роботи з підлітками вчитель повинен здійснювати на основі психодіагностики, що спрямована на вивчення індивідуальних особливостей дітей. Поєднання діагностики особистості учня й педагогічне керівництво його подальшим психічним розвитком забезпечує реалізацію педагогічної мети.

Психодіагностичне вивчення підлітків позбавляє вчителів від стихійності в педагогічному процесі, дає йому змогу правильно керувати цим процесом, чітко уявляти його перспективи, вносити корективи у свою роботу.

**Висновки.** Таким чином, у процесі проведення дослідження встановлено, що підлітковий період – це найбільш складний та важливий етап у процесі становлення особистості. Тому вчитель під час планування й реалізації виховної роботи з підлітками повинен: педагогічно грамотно визначити основні пріоритети роботи з дітьми; враховувати об'єктивні основи складності підліткового віку та їх психологічні особливості; здійснювати процес виховання з урахуванням даних психодіагностики; у змісті виховної роботи обов'язково включати поступову зміну ставлення дорослих до підлітків, які дорослішають, та враховувати специфічні особливості підліткового віку. У подальшому планується розкрити специфіку фізичного виховання учнів підліткового віку.

#### Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : монографія у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. I: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід: монографія / А. М. Бойко, П. І. Шеремет. – Полтава : Полтава, 2003. – 404 с.

3. Виноградова Н. Д. Морально-вольові якості особистості / Н. Д. Виноградова. – Москва, 1997.
4. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. / под ред. проф. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1973. – 288 с.
5. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 125 с.
6. Киричук В. О. Технологія діяльності класного керівника з учнівським колективом: діагностика, аналіз, планування, організація колекційної роботи / В. О. Киричук. – Ковель, 2000. – 86 с.
7. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів : методичні рекомендації до впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах / упор.: О. М. Косицька, С. М. Сіренко. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2012. – 128 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ, 1977. – Т. 4. – С. 49.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.

---

**Дубовик Ю. Н. Особенности организации воспитательной работы с учениками подросткового возраста в современной школе**

*В статье охарактеризованы возрастные особенности подростков. Определены приоритеты воспитательной работы с ними. Раскрыта специфика организации воспитательной работы с учащимися подросткового возраста в современной школе.*

**Ключевые слова:** ученик, подростковый возраст, воспитательная работа, школа.

**Dubovik J. Features of Organization of Educational Work with Teenagers at the Present-Day School**

*The article describes the age characteristics of teenagers. It reveals objective basics of teenagers' age difficulties and highlights educational flaws which have not clearly appeared previously because of the lack of independence of the child and the relatively narrow scope of activities and communication of a child. The article focuses on the importance of a teacher's authority for teenagers. It outlines the priorities of educational process with them. The paper notes that the system of educational process in schools of general education is based on the "Main Guidelines of Education" which cover the whole period of educational process considering age, personal and psychological and pedagogical traits of students. The author determines psychological aspects of teenage years which are described in the content of "Main Guidelines of Education" and are to be considered when planning the section "Content of educational process" and include a gradual change of the attitude of adults towards growing teenagers. The article reveals importance of psycho-diagnostics, which aims to fulfil the educational process for teenagers to make teachers more organized, enabling them to manage this process properly, be clear about its perspectives, to correct their work.*

**Key words:** student, teenagers, educational work, school.

## СУТНІСТЬ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

*Статтю присвячено системі адаптивного управління, проаналізовано якість навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Визначено й обґрунтовано систему адаптивного управління у загальноосвітній школі.*

**Ключові слова:** художньо-естетичний цикл, якість, педагогічна думка.

Результатом навчання учнів у школі в галузі художньо-естетичної освіти має стати не тільки система художніх знань і вмінь, на що традиційно спрямовувалась мистецька освіта попередніх десятиліть, а й система особистісних художньо-естетичних цінностей і компетентностей – важливих складників естетично розвинутої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно із загальнолюдськими естетичними цінностями й власними світоглядними позиціями, естетичними смаками. Вектор освіти й виховання має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку школярів на основі виявлення художніх здібностей, формування різнобічних естетичних інтересів і потреб, становлення в кінцевому рахунку творчої індивідуальності кожного учня.

Розвиток теорії й методології управління в галузі шкільної освіти, обґрунтування закономірностей, принципів, функцій, методів управління якістю освітнього процесу здійснені провідними вітчизняними й зарубіжними вченими: В. Безпальком, Є. Березняком, Ю. Васильєвим, В. Зверєвою, Г. Єльніковою, Ю. Конаржевським, М. Кондаковим, В. Кричевським, Т. Лукіною, В. Масловим, В. Панасюком, М. Поташником, А. Субетто, Є. Хриковим, Т. Шамовою та ін.

Теорія і методологія адаптивного управління навчальним процесом в умовах навчально-виховного комплексу, інформаційне забезпечення управління загальною середньою освітою на адаптивних засадах розкрито в роботах В. Алфімова, О. Ануфрієвої, Т. Борової, Г. Єльнікової, О. Касьянкової, В. Лунячек, Г. Полякової, В. Петрова.

Аналіз якісного стану теорії управління навчальним процесом свідчить про тенденцію переходу від управління “впливу” до управління “на основі взаємодії”, до більшої соціалізації та психологізації в управлінні педагогічними системами, звернення до адаптивних систем навчання [6, с. 17].

Тому більш перспективним є адаптивні структури, які можна модифікувати в разі необхідності при змінах навколишнього середовища.

До сьогодні здійснені певні кроки в дослідженні питань управління адаптивними системами у сфері освіти, а саме: виділені особливості

управління адаптивною школою (Т. Шамова, Т. Давиденко, Є. Ямбург); сформоване поняття про адаптивне управління, виокремлено його закономірності та принципи (Г. Єльнікова); напрацьовані матеріали з адаптивного управління педагогічними системами (П. Третьяков, С. Мітіна, Н. Бояринцева); розроблені педагогічні технології адаптивної школи (М. Капустін) і питання технології адаптивного управління (Т. Борова, Г. Єльнікова, Г. Полякова, В. Петров, І. Лапшина). Істотне значення в концептуальному плані мають положення освітнього моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання (Г. Єльнікова, О. Касьянова та З. Рябова). У педагогічній науці застосовано терапевтичний підхід до розроблення теорії і практики адаптивного управління (П. Третьяков).

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати систему адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу та експериментальним шляхом перевірити її ефективність.

Разом з тим проведений теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу до сьогодні не ставала предметом спеціальних досліджень [2, с.14].

Доцільність розв'язання проблеми адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу пов'язана з необхідністю подолання *суперечностей* між:

- необхідністю створення результативно чинної системи управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу й недостатньою теоретичною розробленістю теоретико-методологічних засад, що її забезпечують;

- вимогами забезпечення об'єктивності в оцінюванні навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу й відсутністю адекватних критеріїв дискретного й загального оцінювання навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу;

- сучасними вимогами до навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу й недостатнім рівнем ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу (відсутність єдиного підходу до управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, недостатній рівень організаційно-управлінської компетентності керівництва загальноосвітніх навчальних закладів, відсутність методичних розробок та ін.);

- традиційним розумінням функцій управління освітніми процесами як механізму забезпечення реалізації його складових та сучасним баченням його системи, орієнтованої на досягнення гуманістичних цілей, демократизацію суб'єктно-суб'єктних відносин, що забезпечують якість освітнього процесу;

– гуманістичною орієнтацією розвитку процесів освіти й непідготовленістю керівників загальноосвітніх навчальних закладів до здійснення міжсуб'єктної взаємодії на демократичних засадах;

– потребою в системному підході щодо оцінювання ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу й відсутністю системи оцінювання, зокрема показників та критеріїв, які б надали змогу кількісно її оцінювати.

Алгоритм адаптивного управління (за Г. Єльніковою). Характеристика адаптивного управління наведена у таблиці.

Таблиця

**Характеристика адаптивного управління**

Зміст	Організація	Механізм сполучення дій (основа технології)	
	(види і сутність адаптації)	дії керівника	дії виконавців
1	2	3	4
Спільне вироблення реалістичної мети	Внутрішня адаптація: взаємкоригування мети під зовнішні розпорядження і внутрішні потреби (модифікація цілей). Лінійна взаємодія по вертикалі	Узгодження дій через: коригування завдань: – під зміну зовнішніх вимог; – під потреби виконавців	усвідомлення реалістичності мети шляхом її коригування під: – обставини; – спосіб організації, який вибирає керівник або група
Критеріальне моделювання	Внутрішня адаптація (структурні зміни): перегрупування функцій при розмежуванні повноважень (модифікація структури). Накладання вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв'язків	Створення моделей діяльності: – визначення факторів, параметрів, критеріїв їх вимірювання	– визначення загального вигляду кінцевого результату в межах параметрів і критеріїв; створення проміжних моделей
Кооперація і самоспрямування дій	Внутрішня адаптація (якісні зміни), надання нових функцій виконавцям, здійснення яких потребує нових знань і умінь. Результат – розвиток людей, а через них – розвиток організації, де вони працюють (модифікація суб'єкта й об'єкта). Взаємопроникнення вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв'язків, встановлення балансу дії і розподіленої відповідальності	Передача ступенів свободи (делегування різною мірою повноважень): – завдань; – завдань і забезпечення умов для їх виконання; – завдань, забезпечення умов для їх виконання, відповідальність за якість виконання	Виконання завдань при різному ступені самостійності, що створює ситуації додаткової орієнтації: – вибір способів виконання завдань; – вибір способів виконання завдань і способів забезпечення умов для їх виконання; – вибір способів виконання завдань, способів забезпечення умов для їх виконання, самоконтроль за якістю виконання.

## Продовження таблиці

1	2	3	4
Самомоніторинг процесу і моніторинг за результатом	Внутрішня адаптація (структурні зміни) перегрупування функцій при розмежуванні повноважень (модифікація організації способів взаємодії). Накладання вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв'язків	– Передача повноважень поточного контролю за якістю виконання завдання; – контроль на вході й виході;	– Супровідний самоконтроль за процесом з поточним коригуванням відповідно до проміжних моделей.
Перспективне регулювання	Внутрішня адаптація (динамічні структурні перетворення); чергується кооперація дій з розмежуванням (модифікація організації способів взаємодії). Чергування лінійних вертикальних зв'язків з розподіленими горизонтальними зв'язками – зовнішня адаптація (модифікація оточення). Горизонтальний розподілений зв'язок – внутрішня якісна адаптація. (Спільна модифікація суб'єкта і об'єкта). Взаємопроникнення вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв'язків, встановлення балансу дії і розподіленої відповідальності	<b>Спільні дії з прогнозування подальших завдань:</b> – оцінювання результату, зіставлення з самооцінкою; – аналіз реального результату у зіставленні з ідеальним; – створення умов для виконання завдання; – підключення до процесу самоуправління шляхом кооперації дій з підлеглими	– самооцінка результату; – зіставлення з оцінкою; – визначення подальших напрямків власної діяльності; – створення умов для виконання завдання при делегуванні на це повноважень; – кооперація дій з керівником щодо виконання всього циклу управління; – прийняття цілей організації як своїх цілей

Зазначені суперечності свідчать про те, що сьогодні система управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу потребує здійснення перетворень, приведення її у відповідність із міжнародними стандартами якості освіти, що також зумовлює необхідність розробки ефективної системи адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу [3, с. 23].

Здійснений огляд наукових досліджень дає змогу говорити, що, незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, проблема управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства залишається недостатньо дослідженою. На сучасному етапі відсутній єдиний підхід до системи управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, критерії і показники ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу та відповідні методи педагогічної діагностики [1, с. 43].



Гіпотеза дослідження полягає в тому, що управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу буде ефективним за умов:

- створення єдиного освітнього простору в навчальному закладі;
- координації та консолідації зусиль усіх суб'єктів управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу;
- постійного удосконалення управлінської діяльності суб'єктів управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу;
- упровадження розробленої нами системи адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

**Відповідно до мети та гіпотези поставлено такі завдання дослідження:**

1. Визначити сутність та структуру якості навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.
2. Визначити сутність і складові адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.
3. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників та виявити правила ефективного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.
4. Визначити критерії, показники та рівні ефективного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.
5. Розробити систему адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу та експериментально перевірити її ефективність.

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження:

- *теоретичні* – міждисциплінарний синтез та системний аналіз педагогічної, філософської, соціологічної, психологічної наукової літератури з метою теоретичного вивчення проблеми управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу; абстрагування та конкретизація для визначення елементів процесу адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу; проектування для визначення логічної структури дослідження, розробки системи адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу;
- *емпіричні* – тривале включене спостереження, бесіда, анкетування, експертні оцінки, психологічне тестування, сфокусоване інтерв'ювання, рейтингове оцінювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності системи адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу;
- *математичні* – методи для обробки експериментальних даних,

кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу та інтерпретації результатів дослідження [4, с.16].

**Висновки.** Отже, у статті визначено й обґрунтовано систему адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу; уточнено сутність і складові адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу; сутність та структура якості навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу; правила ефективного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу; критерії, показники та рівні ефективного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Подальшого розвитку набули теоретико-методологічні підходи до адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, форми і методи адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

Адаптивне управління, зокрема у сфері освіти, набуло актуальності у використанні щодо управління відкритими системами в нестабільній ситуації. Це процес взаємовпливу на діалогічній основі, який забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з подальшим поєднанням зусиль і спрямуванням дій на її досягнення [5]. Адаптивне управління розвивається в процесі його використання в управлінні відкритими системами в нестабільному довкіллі, яким є у процесі реформування вища освіта, зокрема останнє десятиріччя її буття у зв'язку з переходом до Болонської системи навчання.

#### **Список використаної літератури**

1. Єльнікова Г. Теоретичні основи адаптивного управління / Г. Єльнікова // Наша школа : науково-методичний журнал. – 2000. – № 2–3. – С. 25–29.
2. Єльнікова Г. Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи / Г. Єльнікова // Наука і сучасність : зб. наук. пр. / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Логос, 2000. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 69–78.
3. Корнієнко І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника / І. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 35–38.
4. О. М. Моніторинг інноваційних процесів в освіті: регіональний аспект / О. М. Касьянова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія “Педагогіка і психологія” : зб. ст. – 2006. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 220–225.
5. Лукіна Т. О. Державне управління якістю освіти в Україні / Т. О. Лукіна. – Київ, 2004. – 342 с.
6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ : К.І.С., 2004. – 128 с.
7. Полянский В. К. Качество образования / В. К. Полянский. – Москва : Наука, 1999. – 221 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

**Зиновьева Е. С. Качество учебных достижений старшеклассников по предметам художественно-эстетического цикла в теории педагогической мысли**

*В статье анализируется качество учебных достижений старшеклассников по предметам художественно – эстетического цикла. Выстроена теория в педагогическом управлении в общеобразовательной школе.*

**Ключевые слова:** *качество, учебные достижения, художественно-эстетический цикл.*

**Zinovieva I. The Quality of the Academic Achievements of High School Subjects of Art and Aesthetic Theory of the Cycle of Educational Thought**

*The quality of the academic achievements of high school subjects of art and aesthetic theory of the cycle of educational thought. The main purpose of a school of art and aesthetic education is the total development of each individual student, the formation of values of the ratio of students to art, formation of aesthetic culture of thinking and culture means senses of the images different arts, the best human qualities. Unfortunately, in practice, objects of artistic and aesthetic cycle – music, art, artistic culture – occupy a very modest place in the base component of secondary education, they are minor and are not considered binding. This gives rise to such negative phenomena as lack of understanding of the aesthetic significance of artistic values, lack of artistic and sensual areas poor aesthetic consciousness of pupils, lack of true spirituality.*

*Task of the teacher of artistic and aesthetic cycle also include: providing knowledge to students about the arts and their means of expression, the development of artistic and aesthetic emotions, tastes, feelings, developing the ability of children to express their own attitude to art, capacity for creative activity in the field of art and self-generation general need to communicate with art students ownership system of elementary art knowledge, concepts, terms and development of skills to perceive art works of different art forms.*

**Key words:** *quality, educational achievement, artistic – aesthetic cycle, the teacher thought.*

## СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті проаналізовано стан реалізації інновацій та факторів їх успішності в загальноосвітніх навчальних закладах. Оцінено системність, результативність, ефективність, оптимальність, інтенсивність, актуальність, соціальну й суб'єкту значущість нововведень за такими критеріями: соціально-аксіологічним, концептуальності, ресурсного забезпечення, структурно-функціональним, технологічності та результативності. Встановлено, що педагоги реалізують інновації на репродуктивно-емпіричному, адаптивному, локально-перетворювальному та стратегічно-системному рівнях.*

**Ключові слова:** інновація, реалізація інновацій, інноваційний потенціал, інноваційна стратегія, інноваційна компетентність, критерії реалізації інновацій, рівні реалізації інновацій.

Актуальність стратегічного розвитку освіти в Україні вимагає постійного вдосконалення й пошуку нових ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та упровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці [6]. Це пов'язано з тим, що нинішній рівень освітньої діяльності ЗНЗ не відповідає вимогам сучасності. Наявною є суперечність між об'єктивною необхідністю переходу навчальних закладів на стратегію інноваційного розвитку й діяльності та недостатнім рівнем компетентності освітян, необхідного для системної реалізації інновацій.

Соціальна значущість і недостатня результативність освітніх реформ потребує вивчення наявного стану інноваційної діяльності ЗНЗ, виявлення факторів її продуктивності, аналізу проблем та тенденцій для проектування на цій основі ефективних моделей і технологій реалізації інновацій.

Теоретичні й практичні аспекти готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття та реалізації інновацій висвітлено в дослідженнях А. Барановського, Л. Даниленко, А. Каташова, Н. Клокар, О. Коберника, О. Козлової, В. Лазарева, Т. Невілла, В. Паламарчук, М. Поташника, О. Саранова, Т. Шукаєвої та ін.

Основними характеристиками інноваційності навчального закладу науковцями визначено сформованість стратегії інноваційного розвитку, місії, середовища й рівень інноваційного потенціалу, основою якого є інноваційна компетентність педагогів і керівників (Л. Ващенко І. Єрмаков, В. Докучаєва, В. Загвязинський, О. Лоренсов, Л. Калініна, І. Радченко, Т. Сорочан, І. Фрумін, О. Хомерики, Р. Шиян, М. Ясвін та ін.). У працях Л. Буркової, Т. Волобуєвої, О. Дахіна, В. Кальней, Г. Мкртичян, Т. Новікової, З. Рядової, Г. Прозументової, В. Слободчікова, Г. Щекатунової та інших науковців наголошено, що успішність освітніх нововведень залежить

від їх обґрунтованого вибору, кваліфікованої експертизи та постійного моніторингу результатів.

**Мета статті** полягає в аналізі стану реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах та виявленні факторів продуктивності нововведень.

Сучасні реалії модернізації системи середньої освіти зумовлюють нові особливості розвитку інноваційних освітніх процесів і викликають необхідність більш ґрунтовного осмислення комплексу умов ефективності реалізації інновацій у ЗНЗ. У структурі інноваційного процесу зміст етапу реалізації інновації полягає в практичному застосуванні, коригуванні, доопрацюванні нового засобу. Завершується етап отриманням стійкого ефекту від нововведення, після чого воно існує автономно [1, с. 42].

Для вивчення та аналізу наявного рівня інноваційної діяльності ЗНЗ було проведено експериментальне дослідження. У ньому взяли участь керівники й педагоги ЗНЗ, були задіяні як експерти та консультанти методисти районних і міських управлінь освіти та обласних ІППО Житомирської, Рівненської, Сумської й Черкаської областей. У процесі дослідження використано інформацію з таких джерел: нормативно-правові документи, шкільна документація з планування та звітності, матеріали методичних кабінетів районних і міських управлінь освіти та ОППО, результати анкетування керівників і педагогів ЗНЗ, висновки експертних груп. У дослідженні взяли участь 145 керівників та 786 учителів ЗНЗ різного типу, з них 48 – міської місцевості, 97 – сільської.

Аналіз результатів анкетування, а також бесід з керівниками навчальних закладів свідчить, що вони виділяють досить широкий спектр критеріїв інноваційного розвитку ЗНЗ.

Для правильної інтерпретації функціонування школи як інноваційної педагогічної системи О. Попова вводить поняття “інноваційний потенціал школи”, який означає її здатність створювати, сприймати, реалізовувати нововведення. Ця характеристика зумовлює швидкість, результативність, особливості впровадження інновації в практику школи [6, с. 20].

Серед основних ознак, що характеризують інноваційний потенціал ЗНЗ, їх керівники виділили такі: використання інноваційних педагогічних ідей, технологій та методик (52,3 %); участь в експериментах всеукраїнського та регіонального (обласного) рівнів (16,4 %); високий рівень інноваційної компетентності педагогів школи, володіння ними новими методиками й технологіями навчання (15,9 %); залучення й ефективного використання фінансових та матеріально-технічних ресурсів (14,3 %); надання якісних освітніх послуг (12,7 %); створення й реалізація авторських програм (11,3 %); використання ІКТ у навчальній та управлінській діяльності (10,2 %). До сутнісних ознак інноваційності навчального закладу керівники також зараховують відкритість до нових ідей, сприйнятливість педагогів до інновацій, активність у встановленні ділових, партнерських відносин, творчу діяльність колективу.

Успішній реалізації інновацій, на думку керівників ЗНЗ, сприяють цілеспрямована, з використанням інноваційних форм методична робота, стратегічне планування та моніторинговий супровід управління школою.

Водночас, аналіз відповідей керівників ЗНЗ показує недостатнє розуміння ними значення таких ключових ознак інноваційності навчального закладу, як сформоване інноваційне середовище, достатній, оптимальний за структурою ресурсів інноваційний потенціал, необхідність вироблення місії та стратегії інноваційного розвитку навчального закладу.

У результаті опитування та вивчення планів і звітів роботи шкіл, інформаційних та нормативних матеріалів управлінь освіти й ІППО встановлено, що за сферою здійснення у ЗНЗ реалізуються інновації в технологіях навчання (32%), в організації цілісного навчально-виховного процесу на засадах певних підходів (31%), у методичній роботі (21%), у технологіях виховання (16%), в управлінні закладом (14%), у змісті освіти (11%), в освітній екології (4%), у гуртковій та позакласній роботі (1%).

Інновації спрямовані переважно на зміни в процесуально-діяльнісній складовій педагогічного процесу – поряд з традиційними використовують інноваційні форми, методи й засоби організації навчальної діяльності учнів. Однак у більшості такі нововведення локального рівня не змінюють систему роботи вчителя чи школи, залишаючи загалом незмінними як цілі, так і результати навчально-виховної діяльності.

Основні завдання стратегії інноваційного розвитку навчального закладу керівники вбачають у впровадженні нової філософії освіти й виховання, реалізації інноваційних концепцій педагогічного процесу, цільовому пошуку, апробації та реалізації сучасних педагогічних технологій. Аналіз результатів опитування керівників свідчить про усвідомлення керівниками важливості інноваційного розвитку їх навчального закладу, загальне розуміння сутності інноваційного процесу, визнання ними необхідності технологізації та науково-методичного супроводу нововведень процесу реалізації інновацій.

Основними факторами успішності реалізацій інновацій за рангами значущості керівниками ЗНЗ виділено: визначеність стратегії інноваційної діяльності навчального закладу, високий рівень інноваційної компетентності педагогів, створення в навчальному закладі банку інновацій, нормативно-правове забезпечення інноваційної діяльності ЗНЗ, інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти. Разом з тим вираженість цих факторів (оцінка їх наявності реалізації за п'ятибальною шкалою від 1 – фактор відсутній до 5 – сильно виражений) досить низький.

У рангу факторів, що перешкоджають успішності реалізації інновацій у ЗНЗ, керівники в порядку їх значущості виділили: відсутність ефективних моделей і технологій реалізації інновацій, недостатній розвиток дослідницьких і рефлексивних умінь педагогів, усталеність методик фронтальної роботи, низький рівень мотивації інноваційної діяльності, застарілі стереотипи мислення педагогів. Дещо неочікуваними виявилися низькі ра-

нги таких факторів неспішності реалізації нововведень, як побутові умови життя, стан здоров'я, професійне вигорання педагогів.

Для діагностики готовності педагогів ЗНЗ до сприйняття й реалізації інновацій була розроблена карта експертної оцінки та самооцінки їх інноваційної компетентності. Результати опитування показали недостатній рівень системного розуміння педагогами сутності інновацій в освіті та процесу їх практичної реалізації. Більшість педагогів (75%) оцінює потребу в інноваціях для сучасної освіти як високу, 24% – як середню, 1% – не визнають необхідності інновацій. Такі результати свідчать про достатньо високу вмотивованість педагогів до реалізації інновацій. У своїй діяльності більшість педагогів (44,5%) використовують тільки елементи відомих інновацій, 24,3% – беруть участь в інноваційному проекті свого навчального закладу, 21% – вважають, що системно реалізують відомі інновації, і тільки 4,5% учителів реалізують власну авторську систему навчання чи виховання.

Найбільш значущими факторами, що впливають на успішність реалізації інновацій у ЗНЗ, педагогами визначено перспективу досягнення якісно нових результатів у своїй педагогічній діяльності, доступ до сучасних інформаційних джерел для ознайомлення з інноваціями, сприятливі умови для творчості, експериментування, можливість обміну досвідом з іншими, підтримку та допомогу з боку керівництва.

Враховуючи різноманітність проявів результатів нововведень, доцільним було здійснювати їх оцінювання крізь призму інтегративних критеріїв, які комплексно характеризують наявний стан та рівень прояву показників реалізації інновацій: системності, результативності, ефективності, оптимальності, інтенсивності, актуальності, соціальної й суб'єктної значущості змін. Таким чином, інтегративні критерії, будучи наскрізними, загальними ознаками для оцінювання інновацій змін, забезпечують цілісність, комплексність, об'єктивність і динамізм оцінювання процесу, умов і результатів реалізації інновацій у ЗНЗ, оскільки, як зазначає Т. Перекрестова, інноваційна діяльність виступає основою оновлення школи і її результатом є як структурні зміни в інституційній сфері, так і зміни в концептуальних, змістових та процесуальних характеристиках навчального закладу як освітньої системи [4, с. 12].

Подальша логічна схема виділення й групування критеріїв реалізації інновацій була зумовлена необхідністю представити ключові позиції, що комплексно характеризують інноваційні зміни в педагогічній системі, процесі та технології реалізації інновацій, суб'єктах нововведень та результатах діяльності ЗНЗ. Для вирішення цього завдання ми виділили такі критерії реалізації інновацій у ЗНЗ: 1) соціально-аксіологічний; 2) концептуальності; 3) ресурсний; 4) структурно-функціональний; 5) технологічності; 6) результативності.

У результаті проведеної діагностики з використанням визначеного критеріального комплексу й методів самооцінки та експертної оцінки виявлено

досить широкий діапазон рівня реалізації педагогами інновацій – від репродуктивного відтворення до творчої, системної зміни педагогічної системи.

*Репродуктивно-емпіричний рівень* реалізації нововведень (58,7% досліджуваних) характерний для педагогів тих шкіл, у яких відсутня стратегія й не визначені цілі інноваційного розвитку. Інноваційна діяльність учителів не системна, її інтенсивність має епізодичний характер і періодично “спалахує” за ініціативи адміністрації. Педагоги слабо розуміють сутність основних понять педагогічної інноватики, не мають детальної інформації про існуючі інноваційні розробки, які потенційно корисні для використання, знають тільки окремі, найбільш відомі й популярні інноваційні технології, при цьому не заглиблюються в їх концептуальну сутність.

Про ефективність нововведень судити складно, оскільки для їх запровадження не передбачено залучення необхідних ресурсів. Результативність репродуктивного відтворення інновацій низька, що пов’язано з відсутністю при їх реалізації чітких цільових орієнтирів. Вибір нововведень в основному відбувається спонтанно й не пов’язаний з аналізом незадовільного стану педагогічної системи та виділенням тих педагогічних проблем, які не вирішуються традиційними способами. При виборі нововведень педагоги більше орієнтуються на їх популярність, “модність”, а не реальні потреби змін у навчально-виховному процесі. Коли ж інновації впроваджують за наказом чи вимогою органів управління освіти, то часто їх виконання є формальним, “для звітності”. Переважає прагнення учителів до збереження свого традиційного стилю роботи, що й призводить до використання інновації у незмінному вигляді. Під час реалізації інновацій алгоритми навчально-виховної діяльності вчителів та учнів буквально копіюють і застосовують без урахування конкретних завдань, умов та ситуацій. Часто в таких випадках спостерігається ефект імітації інновацій.

*Адаптивний рівень* реалізації інновацій (26,4% педагогів) характеризується недостатньо обґрунтованим вибором нововведень. Це пов’язано з тим, що педагоги не проводять якісного аналізу стану своєї педагогічної системи, що не дає змоги виділити головні проблеми в результативності своєї діяльності та визначити причини їх виникнення. Оцінюючи та вибираючи інновації, не дотримуються вимог проведення повноцінної експертизи, що не дає обґрунтування щодо її доцільності й можливості реалізації. Часто висновок про необхідність нововведення приймається тільки адміністрація школи.

У ЗНЗ не визначено інноваційну місію, відсутні концепція та стратегія інноваційного розвитку, тому впроваджувані інновації слабо орієнтовані на системні зміни. Зазвичай педагоги, ігноруючи концептуальні основи й цільові орієнтири, використовують тільки окремі елементи системних інновацій, пристосовуючи їх до типового, виробленого роками стилю діяльності. Унаслідок цього нововведення інноваційний потенціал нововведень значно, а то й зовсім втрачається, і вони не привносять суттєвих змін у діяльність навчального закладу, оскільки ніби “розчиняються” в традиційній системі. Щодо важливості реалізації концептуальних засад інновації



В. Докучаєва пояснює, “що в процесі реалізації проекту інноваційної педагогічної системи принципово важливим є момент збереження автентичної сутності останньої. Інакше кажучи, проблема збитків (помилки, перекручень, компромісних рішень тощо) втрачає сенс – за умови, якщо в процесі впровадження проекту концептуальна (тобто первісно закладена в ньому) модель інноваційної педагогічної системи позбулася провідних класоутворюючих рис” [2, с. 325].

*Локально-перетворювальний рівень* реалізації інновацій (8,8% досліджуваних) вносить часткові зміни в педагогічну систему навчального закладу або окремого педагога. Ці зміни можуть стосуватися як методики вивчення окремих предметів, так і новизни в цілях, змісті, технологіях навчання й виховання, способах оцінювання навчальних досягнень учнів. Автономні нововведення вводять окремі вчителі чи група вчителів за власною ініціативою. Зазвичай вибір інновацій узгоджується з необхідністю вирішення актуальних проблем, виявлених у ході аналізу наявного стану педагогічної системи. Разом з тим стратегічна спрямованість інновацій недостатньо виражена, що пов'язано з відсутністю чіткої концепції розвитку школи. Науковці наголошують, що стратегія інтегрує місію, цілі організації, норми та дії в єдине ціле, визначає ресурсне забезпечення освітньої організації з урахуванням її внутрішніх переваг та недоліків, очікуваних змін і пов'язаних з ними дій конкурентів. Стратегія являє собою загальний комплексний план досягнення цілей організації. Цілі – це прогнозовані результати, а стратегія визначає шляхи їх досягнення [3, с. 98].

Цілісність реалізації концептуальних, змістовно-цільових та процесуально-діяльнісних складових інновації спостерігається на рівні педагогічної системи окремих педагогів. Педагоги цього рівня прагнуть до підвищення своєї компетентності в реалізації інновацій, активно ведуть пошук інформації про нові педагогічні технології, постійно обмінюються знаннями й досвідом з колегами. Розроблені вчителями інноваційні проекти проходять як внутрішню, так і зовнішню кваліфіковану експертизу. Вважаємо, що за достатньої інтенсивності реалізації вчителями кластера локальних інновацій та їх систематизації й керованості створюються передумови виходу інноваційної діяльності в навчальному закладі на стратегічно-системний рівень.

*Стратегічно-системний рівень* реалізації інновацій (4,1%) характерний для педагогів тих навчальних закладів, у яких визначена місія, концепція й стратегія інноваційного розвитку. Педагогічний колектив усвідомлює значущість інновацій для реалізації гуманістичних цінностей в освіті. За концепцією Н. Ткачової, визначеність цінностей дає можливість зробити об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства й у світлі цього переосмислити першочергові для сьогоднішньої школи педагогічні завдання, визначити головні для неї ціннісні пріоритети [8, с. 5]. Теоретико-методологічне обґрунтування інновацій узгоджується з концепцією діяльності школи, сучасними досягненнями психолого-педагогічних наук. Інноваційна діяльність кожного з учителів чи їх творчих груп спрямована на

досягнення визначених педагогічним колективом стратегічних цілей розвитку навчального закладу. Відбір та експертизу інновацій здійснюють комплексно з урахуванням як потреб, так і можливостей їх реалізації. Постійно триває робота щодо підвищення інноваційного потенціалу навчального закладу, застосовують ефективні форми науково-методичної діяльності та цільового управління на основі моніторингу. Педагоги дотримуються технологічного алгоритму, тому їх інноваційні проекти системні, продумані, реалістичні. Зміни відбуваються не тільки в діяльності окремих педагогів, а й на загальношкільному рівні. Ці зміни приводять до нової якості навчальних досягнень учнів, здобутків їх та педагогів у різних видах діяльності.

Аналіз інноваційної діяльності ЗНЗ свідчить, що нововведення позитивно впливають на результативність навчально-виховного процесу, ефективність роботи шкільних колективів та підвищення професійного рівня вчителів, оновлення змісту навчання й виховання школярів. Разом з тим у здійсненні інноваційної діяльності в ЗНЗ існує ряд проблем і недоліків. Зокрема, ініціатори нововведень у багатьох випадках не дотримуються вимог чинного Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності у навчальних закладах [5]. Часто інноваційні проекти приймають до реалізації без належного теоретичного обґрунтування, правової та наукової експертизи, потрібного матеріально-технічного й методичного забезпечення.

Суттєвим недоліком є невизначеність щодо очікуваних результатів нововведень. Відсутній системний моніторинг наслідків реалізації інновацій. Зазвичай організована без належного організаційно-методичного супроводу реалізація нововведень залишається незавершеною й спричиняє недовіру серед учителів до педагогічних інновацій. Більшість нововведень має локальний характер, тому не вносить системних змін у цілі, зміст і результати діяльності навчального закладу або окремого вчителя. Без якісно нових змін у цілях, структурі, функціях, технологіях педагогічної системи задекларовані інноваційні підходи залишаються не реалізованими.

**Висновки.** Отже, вивчення та аналіз наявного стану інноваційної діяльності ЗНЗ дав змогу виділити в її здійсненні певні проблемні зони й визначити основні напрями та комплекс заходів щодо підвищення ефективності й результативності реалізації інновацій.

1. Для зростання потенціалу навчальних закладів у реалізації інновацій необхідна організація системної цілеспрямованої роботи з розвитку інноваційної компетентності педагогів.

2. Щоб забезпечити ефективність і результативність нововведень, потрібне впровадження науково обґрунтованої технології реалізації інновацій.

3. Для підтримки ініціативи вчителів, педагогічних колективів, надання їм допомоги у вирішенні труднощів при реалізації інновацій необхідно здійснювати постійний науково-методичний і консультативний супровід інноваційних освітніх проектів, їх кваліфіковану експертизу та систематичний моніторинг результатів нововведень.

4. Цілеспрямованість і системність нововведень можливі за наявності стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ, визначеності й прийняття членами шкільного колективу місії школи.

Наявний стан інноваційної діяльності ЗНЗ, для якого характерні низький коефіцієнт її результативності та ефективності, недостатня системність, оптимальність, інтенсивність, актуальність, соціальна й суб'єктна значущість змін, зумовлює необхідність розробки та апробації цілісної технології реалізації інновацій.

#### Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
3. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. М. Калініна, Л. М. Карамушка, Т. М. Сорочан, Р. Б. Шиян та ін., за ред. В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ : СПД В. С. Резніков, 2011. – 308 с.
4. Перекрестова Т. С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. С. Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 252 с.
5. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
6. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 44 с.
7. Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.06.2009 р. № 680-р. [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2009. – № 47. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-pr](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-pr).
8. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Ткачова. – Луганськ, 2007. – 45 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

#### **Коновальчук И. И. Состояние реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях**

*В статье анализируется состояние реализации инноваций и факторов их успешности в общеобразовательных учебных заведениях. Оцениваются системность, результативность, эффективность, оптимальность, интенсивность, актуальность, социальная и субъектная значимость нововведений по следующим критериям: социально-аксиологическому, концептуальности, ресурсного обеспечения, структурно-функциональному, технологичности и результативности. Установлено, что педагогами инновации реализуются на репродуктивно-эмпирическом, адаптивном, локально-преобразовательном и стратегически-системном уровнях.*

**Ключевые слова:** *инновация, реализация инноваций, инновационный потенциал, инновационная стратегия, инновационная компетентность, критерии реализации инноваций, уровни реализации инноваций.*

#### **Konovalchuk I. Status of Implementation of Innovations in Secondary Schools**

*This article provides analysis of implementation of innovations in secondary schools. The main success factors for innovation by the level of importance are: determination of innovation*

*development strategy in educational institution, a high level of innovation competence of teachers and their willingness to accept and implement innovations, creating a bank of innovations in educational institution, regulatory, methodological and logistical support of innovation activities, innovative type of governance at all levels of education.*

*Evaluation of consistency, effectiveness, efficiency, optimality intensity, relevance, social and subjective importance of implementing innovations were conducted by social and axiological, conceptual, resource support, structural and functional adaptability, effectiveness criteria.*

*Rather wide range of teachers implementing innovations is revealed - from simple reproduction to system changes of educational process. Reproductive-empirical level of realization of innovations is characterized by a simple reproduction by teachers certain innovative pedagogical techniques without regard to specific tasks, conditions and environments. At the level of implementation of adaptive innovation teachers ignore the conceptual framework and targets, and use only a few known elements of innovation, adapting them to the traditional style of their activity. Local-converting level of innovation implementation is making partial changes in the educational system of the institution or individual teacher. With strategically-system level of innovation implementation innovative activity of each teacher or work group is aimed at the achievement of the strategic goals of the institution. Teachers follow the process algorithm therefore their innovative projects are systematical, thoughtful, and realistic. Changes occur not only in the work of individual teachers, but also on the whole-school level.*

**Key words:** *innovation, innovation implementation, innovation potential, innovation strategy, innovation competence criteria for implementation of innovation, innovation implementation levels.*

## К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И МОРФОЛОГИИ

*В статье рассматриваются ведущие формы и методы работы над словом при изучении словообразования и морфологии в основной школе.*

**Ключевые слова:** семантическая образность слова, работа над словом, грамматико-стилистические упражнения, частеречный анализ.

Формирование понимания значения слова является важной частью овладения лексикой родного языка. Развитие лексического значения слова находится в тесном взаимодействии с освоением грамматического строя языка. Одним из эффективных средств обогащения лексического запаса, формирования лексических умений и орфографических навыков является целенаправленное обучение морфемному анализу в школьной практике, т. к. изучение словообразования основывается на лексике и грамматике. Особенно продуктивно изучение словообразования и морфологии в основной школе в ходе работы над словом с учётом словоцентрического подхода.

Лингводидактические основы работы над словом (Д. И. Арбатский, М. Т. Баранов, Л. А. Булаховский, Л. В. Вознюк, Л. К. Граудина, Е. П. Голобородько, Г. Г. Городилова, Ф. К. Гужва, Л. В. Давыдюк, В. А. Добромыслов, Е. Ю. Крюченкова, Т. А. Ладыженская, А. Н. Матвеева, Г. А. Михайловская, Н. Л. Мишатица, Л. И. Новикова, Т. Ф. Новикова, Ю. В. Откупщиков, Т. М. Пахнова, М. И. Пентилюк, Н. А. Плёткин, Н. А. Резниченко, Л. К. Скороход, И. И. Срезневский, В. И. Стативка, А. В. Текучев, К. Д. Ушинский, Е. В. Хоменко, Н. С. Черноусова, Н. М. Шанский др.); положения о языковой и коммуникативной личности, о способах формирования у учеников лексических умений на лингвистическом, речевом, коммуникативном, социокультурном уровнях (В. И. Аннушкин, В. П. Беломорец, Г. И. Берестнев; Е. А. Быстрова, Г. И. Богин, Н. С. Вашуленко, А. Ф. Воробьёва, Е. П. Голобородько, В. Е. Гольдин, Е. Н. Горошкина, И. Ф. Гудзик, Л. В. Давыдюк, В. К. Иваненко, С. Ф. Иванова, А. И. Капская, Ю. Н. Караулов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Г. А. Михайловская, Е. И. Пассов, М. И. Пентилюк, Г. М. Сагач, В. И. Стативка, А. В. Хуторской и др.) позволяют говорить на основе теории учебной деятельности (В. В. Давыдов, И. Д. Зверев, З. И. Калмыкова, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтис, И. Я. Лернер, И. П. Подласый, Г. К. Селевко, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, В. Э. Штейнберг и др.) о значимости и **актуальности** работы над словом в её ведущих формах и методах.

**Цель статьи** – рассмотреть ведущие формы и методы работы над словом при изучении словообразования и морфологии в основной школе с

целью формирования лексических умений школьников на лексическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровнях.

Осознание роли морфем в слове и семантики тех или иных аффиксов способствует формированию точности и самокоррекции речи у школьников. Эта сторона морфемного анализа предполагает тесную связь с работой над словом по словообразовательным моделям в контексте грамматико-стилистических упражнений и схем комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста.

Словообразовательная модель, выступая как формула построения слова, имеет огромный обучающий потенциал. В работе со словообразовательными моделями школьники учатся: проводить аналогию в структуре слов разных частей речи; толковать значение слова на основе словообразовательных связей конкретных слов; осознавать значение, привносимое в слово теми или иными аффиксами; безошибочно подбирать однокоренные и одноструктурные слова; обращаться к толковым и словообразовательным словарям.

Таким образом, в условиях школьной практики проблема изучения грамматико-стилистических особенностей слова очень важна для предупреждения грамматических, речевых и стилистических ошибок при создании устных и письменных текстов обучаемых в социокультурной сфере. Именно семантический отбор слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов, слов с разнообразными смысловыми оттенками) является необходимым условием формирования осознания явлений языка и речи в собственной речевой деятельности учащихся с учётом запросов и потребностей их микро- и макросоциума. Стилистическая окраска слова непременно должна учитываться, так как одно и то же слово может не одинаково выступать в разных речевых ситуациях (“...лингвистический контекст, речевая ситуация, индивидуальные особенности говорящего и воспринимающего создают специфику смысла слова... смысл – это содержание слова, функционирующего в речи” [3, с. 117]).

Смысл работы над словом при изучении словообразования и морфологии состоит в выявлении различий в оттенках значений, передаваемых параллельными грамматическими формами и конструкциями. Важно, чтобы учащиеся понимали, что наличие синонимичных явлений в языке создает противоречивую ситуацию: с одной стороны, варианты формы и конструкции могут быть взаимозаменяемыми, так как обладают сходными значениями, а с другой – каждая из этих форм и конструкций обладает способностью передавать какой-либо определенный, только ей присущий оттенок значения, что препятствует замене одной формы другой и побуждает к сознательному выбору вариантов из ряда возможных.

При работе над грамматическими синонимами, понимаемыми нами вслед за Л. Ю. Максимовым как взаимозаменяемые конструкции, “имеющие общее грамматическое значение и различающиеся лишь оттенками

его” [2, с. 6], необходимо учить школьников выявлять оттенки грамматических и стилистических значений сопоставляемых конструкций и выбирать ту конструкцию, которая наиболее точно выражает её смысл в соответствии с контекстом или речевой ситуацией; анализировать стилистические особенности, создавшиеся в результате перестройки параллельных конструкций; быстро и точно выбирать нужное слово, речевое средство из имеющегося ряда синонимов, соотнося его с конкретными обстоятельствами высказывания.

Для того, чтобы научить школьников в ходе работы над словом при изучении словообразования и морфологии на лингвистическом и речевом уровнях осуществлять замену одной грамматической формы или конструкции другой с целью образной семантизации слова, могут быть использованы упражнения грамматико-стилистического типа.

Например, предлагая учащимся заменить в исходном предложении (Смотрю – птичка с куста на куст *прыг, прыг.* (И. С. Тургенев) выделенные слова однокоренными глаголами, учитель продуцирует поисково-аналитическую работу: проанализируйте, меняется ли во время замены смысл предложений и всегда ли уместно употребление слов типа *прыг, толк* в роли сказуемых?

Выполняя подобное задание, школьники учатся заменять одни грамматические формы и конструкции синонимичными, объяснять, что и чем они заменяли, как повлияла эта замена на смысл высказывания.

Большие возможности для успешной организации грамматико-стилистической работы открываются при изучении словообразования имен прилагательных. Если проанализировать соотносённость форм прилагательных с другими частями речи (*насекомое с крыльями – крылатое насекомое; окно с решеткой – решетчатое окно*), можно определить сферу их употребления в речи. Могут быть проанализированы и соотносительные словообразовательные элементы в сфере имен прилагательных. Например, к суффиксу *-ий*, обозначающему типичное для кого-нибудь, близок по значению суффикс *-яч*; *-ий* (*телячий, ребячий*). Близки по значению суффиксы *-аст-* (*-ат-*), обозначающие избыток, чрезмерность какого-либо признака (*губастый, очкастый, клыкастый*), и *-чат-*, который передает, в частности, значение “имеющий в большом количестве” (*бугорчатый, пузырьчатый*).

Прилагательные с суффиксом *-чат-* особенно распространены в профессиональных и научных текстах. Соотносительны по значению суффиксы *-аст-* и *-ист-*. Суффикс *-ист-* обозначает обилие чего-нибудь, обладание множеством чего-нибудь и, в отличие от суффикса *-аст-*, свободен от оттенка просторечности, фамильярности, отсюда и более широкая сфера употребления образований с этим суффиксом. Они встречаются и в научной речи.

Приставки также могут придавать определенную стилистическую окраску именам прилагательным. Приставки *раз-* и *пре-* (*разудалый, прехорошенький*), обозначающие высшую степень качества, имеют ярко выраженный разговорный характер. Напротив, приставки *архи-*, *сверх-*, *ульт-*

*ра-* носят книжный характер, круг их употребления сравнительно узок, образования с этими приставками характерны для научного, публицистического стилей речи.

При изучении образования имён прилагательных путем сложения полезным будет сопоставление соотносительных конструкций со сложными прилагательными, с одной стороны, и описательными конструкциями, обозначающими примерно те же самые понятия, с другой стороны (*мужчина с широкими плечами – широкоплечий мужчина; дом в три этажа – трехэтажный дом*). Многие из подобных образований имен прилагательных продуктивны в текстах научного характера.

По мнению Н. А. Ипполитовой [1], работа по грамматической стилистике имен прилагательных основывается на анализе следующих соотносительных форм и конструкций: прилагательные и существительные, обозначающие качество, признак (*трусливый – трусость; хитрый – хитрец, хитрость*); прилагательные и глаголы, обозначающие качественную характеристику предмета в прошлом (*покраснел – стал красным*); словосочетания со значением предмета и его признака разного строения: “сущ.+сущ.” и “прил.+сущ.” (*трели соловья – соловьиные трели*); предложения с обособленными и необособленными определениями, выраженными двумя или более прилагательными без зависимых слов (*Отсюда было видно море – огромное и пустынное. – Отсюда было видно огромное и пустынное море*); предложения с прямым и обратным порядком слов в текстах различной стилистической окраски: художественном, научном, деловом; соотносительные формы сравнительной и превосходной степеней сравнения имен прилагательных; соотносительные конструкции с полными и краткими формами имен прилагательных; сложные прилагательные и соотносительные с ними описательные конструкции (*завод по ремонту вагонов – вагоноремонтный завод*); синонимичные словообразовательные элементы – приставки (*пре-, раз-, сверх-, архи-*) и суффиксы (*-аст-, -ист-*).

Задания могут быть следующего содержания:

1. К каким частям речи относятся данные слова? Какие из них наиболее категорично и эмоционально выражают свойство характера? Какие из данных слов передают свойства характера в более общей форме?

Трусливый	трус	трусость
веселый	весельчак	веселость
глупый	глупец	глупость
хитрый	хитрец	хитрость
простой	простак	простота
добрый	добряк	доброта
храбрый	храбрец	храбрость
ленивый	ленивец	лень
смелый	смельчак	смелость

2. Выделите в тексте имена существительные и имена прилагательные, с помощью которых передаются признаки, свойства, качества пред-



метов. Почему для описания предметов в данном случае используются и имена прилагательные, и имена существительные?

*Прозрачность* воды была очень обманчивой: каждый раз мне казалось, что я доныривал до дна.

3. С помощью каких частей речи передается значение признака? Укажите общее и различное в выражении признака предмета с помощью имени существительного и имени прилагательного. Составьте предложения с данными парами слов.

Густой – густота, сочный – сочность, свежий – свежесть, мягкий – мягкость, холодный – холодность, теплый – теплота, сыпучий – сыпучесть, шероховатость – шероховатый.

4. Замените данные сочетания синонимичными, используя соответствующие имена прилагательные. С помощью каких суффиксов образованы прилагательные? Какие значения они придают словам?

Запах леса, трели соловья, следы зверей, гнездо ласточки, сок березы, стручок гороха, ветка яблони.

Насекомое с крыльями, животное с рогами, человек с усами, человек с бородой, ящерица с хвостом, материал с полосками, потолок со сводами, окно с решеткой [1].

Продуктивное формирование лексических умений школьников на коммуникативном и социокультурном уровнях проходит в процессе выполнения заданий комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста как ведущего метода в обучении русскому языку на основе словоцентрического подхода.

Цель частеречного анализа в составе комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста при изучении морфологии – рассмотреть смысловые и стилистические функции слов как частей речи, их “поведение” в тексте. При этом анализируются грамматические свойства частей речи через их функционирование в тексте, отмечается целесообразность их использования именно в заданном тексте.

Частеречный анализ проводится с помощью таких приёмов, как:

- наблюдение;
- лингвистический эксперимент (искусственное изменение наблюдаемых слов и их сочетаний);
- статистический учет слов как частей речи в тексте в зависимости от того, насколько продуктивно используется в данном тексте глагол, или имя существительное, имя прилагательное и т. д., можно сделать вывод о взаимосвязи содержания, способа изложения направленности текста с использованием той или другой части речи.

*Схема частеречного анализа*

Определить лингвистические функции имени существительного в данном тексте:

- описательную (конкретно-бытовую или панорамную);
- перечислительную;

- оценочно-характеристическую;
- эмоциональную;
- изобретательную;
- символическую.

Определить лингвостилистические функции глагола:

- конкретно-назывную;
- динамическую (выражение динамики событий, явлений, чувств);
- эмоционально-оценочную;
- изобразительную.

Определить лингвостилистические функции имени прилагательного:

- конкретизирующую;
- характеризующую;
- изобразительную.

Определить смысловую и выразительную целесообразность употребления слов как частей речи в данном тексте, используя при этом результаты статистических подсчетов:

- для создания пейзажа;
- как средство создания портретной характеристики;
- как средство речевой характеристики;
- как средство создания комического.

Отметить, какое слово несет в данном тексте основную смысловую нагрузку; в чем стилистическое своеобразие данной части речи.

Например, такие задания:

1. Найдите в каждом тексте слова определённой части речи, которые несут основную смысловую нагрузку, определите лингвостилистические функции слов.

– *выраженных именем прилагательным*

Слова бывают разные –  
То дельные, то праздные,  
То честные, правдивые,  
То льстивые, фальшивые,  
Есть трезвые и пьяные, –  
Лукавые, туманные.  
Есть чистые, алмазные,  
А есть бесстыдно-грязные.  
Слова бывают разные.  
Слова бывают всякие.  
Слова бывают ясные.  
Твердые и мягкие...  
Слова бывают смелые,  
Упрямые, суровые.  
Но непременно дело  
Стоит за каждым словом.

(С. Кирсанов)

– *выраженных глаголом*

Слова умеют плакать и смеяться,  
 Приказывать, молить и заклинать,  
 И, словно сердце, кровью обливаться,  
 И равнодушно холодом дышать.  
 Призывом стать, и отзывом, и зовом  
 Способно слово, изменяя лад.  
 И проклинают, и клянутся словом,  
 Напутствуют, и славят, и чернят.  
 (М. Козловский)

– *выраженных местоимением*

Пустое ВЫ сердечным ТЫ  
 Она, обмолвись, заменила,  
 И все счастливые мечты  
 В душе влюбленной возбудила.  
 Пред ней задумчиво стою,  
 Свести очей с нее нет силы;  
 Я говорю ей: “Как ВЫ милы!”  
 И мыслю: “Как ТЕБЯ люблю!”  
 (А. С. Пушкин)

2. Определить стилистические функции знаменательных частей речи в данном тексте.

Много слов на земле. Есть дневные слова –  
 В них весеннего неба сквозит синева...  
 Есть слова – словно раны, слова – словно суд, –  
 С ними в плен не сдаются и в плен не берут.  
 Словом можно продать, и предать, и купить.  
 Словом можно в разящий свинец перелить.  
 Но слова всем словам в языке у нас есть:  
 Слава, Родина, Верность, Свобода и Честь.  
 Повторять их не смею на каждом шагу, –  
 Как знамена в чехле, их в душе берегу.  
 (В. Шефнер)

**Выводы.** Система работы над словом при изучении словообразования и морфологии как в содержании тренировочных упражнений (грамматико-стилистических), так и в контексте комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа (частеречного) обнаруживает стилистическую способность слова – образность. В сложном художественном целом слово как “главное слагаемое формы” (К. Федин), если даже само по себе образом не является, а выражает лишь определённое логическое понятие, благодаря искусному сочетанию подобных слов может создать образность как стилистическую категорию. Образ слова может быть выражен не только переносным значением слова (тропом) или специальным лексико-семантическим приёмом (фигурой), а и при употреблении слов в их пря-

мом значенні. Среди грамматических факторов слова как средства выразительности даже падежные окончания могут создавать стилистические различия и способствовать формированию лексических умений.

#### **Список тспользованной литературы**

1. Ипполитова Н. А. Упражнения по грамматической стилистике при изучении частей речи : пособие для учителя / Наталья Александровна Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1980. – 142 с.
2. Максимов Л. Ю. О грамматической синонимии в русском языке / Л. Ю. Максимов. – 1966. – № 2. – С. 3–10.
3. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания / Э. М. Медникова. – Москва : Высшая школа, 1974. – 256 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

---

#### **Курінна А. Ф. До питання застосування роботи над словом при вивченні словотвору і морфології**

*У статті розглянуто провідні форми й методи роботи над словом при вивченні словотвору і морфології в основній школі.*

**Ключові слова:** *семантична образність слова, робота над словом, граматики-стилістичні вправи, частиномовний аналіз.*

#### **Kyrinna A The Issue of Application Work on Word the Study of Word-Formation and Morphology**

*In the article leading forms and methods of prosecution are examined of word at the study of word-formation and morphology at basic school.*

*One of effective facilities of enriching of vocabulary, forming of lexical abilities and orthographic skills there is the purposeful educating to the morpheme analysis, as a study of word-formation is base on vocabulary and grammar, basic part of dictionary fund of language make words with derivative basis.*

*Forming of understanding of value of word is important part of capture by the vocabulary of the mother tongue. Development of lexical value of word is in the close co-operating with mastering of the grammatical system of language. All these abilities especially clearly show up at the construction of coherent monologue expression.*

*System of prosecution of word at the study of word-formation and morphology both in maintenance of training exercises and in the context of complex analysis finds out stylistic ability of word – vividness. There is a word as “main element of form” in difficult artistic unit, if even self on itself character is not, and expresses the only defined logical notion, due to skilful combination of similar words can create a vividness as stylistic category. Character of word can be expressed not only by the portable value of word (by a trope) or special lexico-semantic reception (by a figure), and at the use of words in their direct value. Among the grammatical factors of word as means of expressiveness even case completions can create stylistic distinctions and assist forming of lexical abilities.*

**Key words:** *semantic vividness of word; prosecution of word, grammatical and stylistic exercises, analysis of parts of speech.*

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*В статье рассматриваются как основные пути формирования речевой культуры, так и работа над словом. Решение целого комплекса теоретических и практических проблем является необходимым условием формирования и совершенствования речевой культуры у учащихся средней школы.*

**Ключевые слова:** культура речи, речевой этикет, лексические навыки.

В понятие культуры речи входит знание реальной системы языка с точки зрения исторического развития и умений на этой основе давать нормативные оценки языковым явлениям, осуществлять научно-обоснованную регулятивную лингвистическую функцию.

Формированию речевой культуры у школьников нужно уделить особое внимание. В связи с этим возникает необходимость решения определенных задач: 1) усовершенствование знаний учащихся о реальной системе языка; 2) овладение нормами литературного языка, а также коррекции таких умений, как: правильно выражать свои мысли, целенаправленно употреблять слова и выражения, умение выбирать слова в соответствии с темой высказывания и ситуацией общения.

Изучение научной нормализации русского литературного языка, повышение культуры устного общения, популяризация лингвистических знаний является **актуальной** задачей в современном обществе.

**Цель статьи** – рассмотреть особенности формирования речевой культуры у учащихся средней школы.

“Две взаимосвязанные задачи стоят перед языковедами, – писал С. И. Ожегов, – создание пособий, доступных широким слоям трудящихся, и одновременная теоретическая разработка языковедческих проблем, непосредственно относящихся к вопросам языковой нормализации и, тем самым, к вопросам повышения культуры речи” [7, с. 265].

Однако в понятие высокой культуры речи включается не только твердое знание норм литературного языка, позволяющее правильно и точно высказать свои мысли, но и умение излагать их выразительно, стилистически дифференцированно, т. е. владеть законами литературного языка в полном их объеме.

Изучение проблем культуры языка должно касаться речевой жизни и культурной истории народа. Этот аспект теории культуры речи связан с такими известными отечественными языковедами, как В. В. Виноградов, П. Н. Головин, Л. А. Булаховский, С. П. Обнорский, Е. С. Истрина, С. И. Ожегов, Р. И. Аванесов и др.

Теоретические работы академика В. В. Виноградова создали прочную базу для изучения вопросов нормализации языка как самостоятельного научного направления в языкознании. Обычно термин “культура речи” употребляется как синоним термина “культура языка” [1, с. 14]. Однако в языкознании существует традиция разграничивать “культуру языка” и “культуру речи”. Под последней понимают конкретную реализацию языковых свойств и возможностей в условиях повседневного и массового общения. Одной из важнейших задач, ставших перед лингвистами, оказалась установление и кодификация норм русского литературного языка. П. Н. Головин соотносит целесообразность и норму, считая их регуляторами человеческой речи [4, с. 151]. Идея разграничения двух принципиально различных аспектов культуры языка в языкознании принадлежит Г. О. Винокуру. Впервые она была высказана в общем виде в книге “Культура языка” (1929), а затем конкретизирована в статье “Из бесед по культуре речи” (1945) [2, с. 221].

В понятие культуры речи входит знание реальной системы языка в ее историческом развитии и умение на этой основе давать нормативные оценки языковым явлениям, осуществлять научно-обоснованную регулятивную лингвистическую функцию.

Культура речи как общественная наука предполагает широкое лингвистическое воспитание и массовое стилистическое просвещение.

Поэтому в практике школьного образования особую актуальность приобретают вопросы, связанные с формированием лексических навыков в процессе усвоения всех четырех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма) с учетом речевой культуры учащихся.

Вся работа, направленная на формирование культуры речи, строится с учетом общего представления учащихся о языке (его происхождении, строении, развитии) и речи, а также в овладении орфоэпическими, лексическими, грамматическими нормами литературного языка, являющиеся важными составляющими элементами речевого развития. Чтобы правильно организовать эту работу, необходимо определить ее место в общем процессе обучения школьников русскому языку.

Одним из условий формирования речевой культуры является знание учащимися того факта, что слово – это основная стилистическая единица.

Работа над формированием речевой культуры предполагает, в первую очередь, работу над словом, так как, по определению В. В. Виноградова, “слово есть единица, неотступно представляющаяся нашему уму как нечто центральное во всем механизме языка” [1, с. 90]. Эту мысль подтверждает Н. М. Шанский, считая, что “слово выступает в качестве основной единицы языка, определяющей его особый характер среди других семиотических систем” [10, с. 9].

Мотивом выбора слов и других средств языка, как утверждают лингвисты, служит так называемая коммуникативная целесообразность (В. Г. Костомаров, Б. Н. Головин, А. Н. Васильев и др.). Б. Н. Головин обращает внимание на то, что “ощущение говорящим и пишущим, понимание им целесо-

образности того или иного слова, той или иной интенции, той или иной синтаксической конструкции и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста – вот та мощная сила, которая образцовую речь выковывает и позволяет говорить о высшей степени речевой культуры. Лишь разумный и прочный союз нормы и целесообразности обеспечивает культуру речи общества и отдельного человека” [4, с.19].

Основное назначение слова – быть средством номинации (наименования) реалий окружающего мира (предметов, признаков, действий) и формирования соответствующих понятий.

Слово может иметь одно или несколько лексических значений.

Однозначные слова способны называть только одно какое-то понятие, одно явление действительности, один признак и т. п. Заметим, что однозначных слов в русском языке немного. Обычно это термины: *азот, гипотенуза, катет, метафора, орфография, тайм, зернохранилище*; некоторые слова с конкретным значением, употребляемые в разговорной речи: *дрожжи, дрова, автобус* и др.

Многозначность, или полисемия, представляющая одну из основ яркости и выразительности русской лексики, является принадлежностью многих однозначных слов русского языка. Особенно часто многозначными оказываются слова исконно русского характера и длительного употребления: *сердечный* (человек, прием, тайна, привет); *глухой* (старик, голос, переулок, ночь, ропот); *дом* (деревянный дом, хлопотать по дому, Дом культуры, Пушкинский дом).

Основным пластом словарного материала современного русского языка являются исконно русские слова, образующие основную часть его богатства и глубокое национальное своеобразие.

Под исконно русским словом понимается всякое слово, возникшее в русском языке или унаследованное им из более древнего языка-источника, независимо от того, из каких этимологических частей (исконно русских или заимствованных) оно состоит (ср. исконно русские слова *шоссейный, маникюрша, форсить* и заимствованные из французского языка слова *шоссе, маникюр, форс*).

Среди исконно русской лексики следует различать несколько пластов, имея ввиду время появления их в языке: слова общеславянские, восточнославянские (или древнерусские) и собственно русские. Наиболее ярко среди общеславянских слов представлены имена существительные: *борода, бок, волос, голова, губа, грива, зуб, лапа, лицо, сын, отец, брат, ветер, гром, гроза, береза, береза, весло, зерно, гончар, жнец, грех, вера* и др. [5, с. 87–89].

К числу необходимых условий формирования речевой культуры относим ознакомление учащихся с прямым и переносным значением слов.

Понимание учащимися того, что в слове может быть несколько лексических значений, помогает обучить их умению давать толкование лексического значения слова в зависимости от употребления его в контексте.

Прямые значения слов учащиеся могут определить вне контекста, вне связи с другими словами. Для понимания переносного значения важно учитывать, что оно возникает в том случае, если говорящий сознательно переносит название с одного явления действительности на другое на основе общности признаков.

Подход к слову как к единице лексической системы создает основу для выбора основных лексических понятий, которые представляют лексику как систему; выявление и обоснование лингвометодических приемов изучения лексики и выработку навыков; обозначение типичных лексических явлений, которые могут быть использованы как дидактический материал при формировании речевой культуры у учащихся средней школы.

Изучение лингвистической литературы подтверждает, что формирование навыков речевой культуры учащихся требует учета характерных особенностей каждой формы языка: устной и письменной (Г. О. Винокур, И. Р. Гальперин, Н. Ю. Шведова и др.).

Устная разновидность языка всегда стремится к конкретности, однозначности, интонационной недвусмысленности. Специфические черты устной речи: ситуативность, сиюминутность, апеллятивность, эллиптичность, относительная свернутость синтаксических средств, условия “ненормированности”. В устной речи слушатель может столкнуться с “выходом неотшлифованных”, “сырых” произведений [9, с. 86]. В устной коммуникации слушающий и говорящий управляют общением.

Характерной особенностью письменной разновидности языка является его функциональная направленность, то есть “ориентация на выполнение какой-то заранее намеченной цели сообщения” [3, с. 16]. Письменную речь отличают литературно-книжная лексика, распространенность высказывания, законченность, логическая последовательность, синтаксическая оформленность, развернутая система связующих элементов и др. В письменной коммуникации передающий сообщение и принимающий его не могут оказывать влияние на процесс общения. В данной форме речи используется только визуальный канал связи. Письменное сообщение переписывается, пересматривается, совершенствуется и оттачивается, пока пишущий не убедится, что мысль выражена точно, лаконично, сжато. Поэтому, учитывая различия в структуре и форме устной и письменной речи, обеспечивается эффективность формирования этих способов общения.

В работе В. Капинос “Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах” [6] автор раскрывает такие понятия, как правильность речи, точность, богатство, выразительность, а также содержательность и логичность.

Правильность речи предполагает соблюдение орфографических, лексических, орфоэпических и пунктуационных норм русского литературного языка в продуктивных видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме) [6, с. 4].



Точность речи обеспечивается отбором слов, которые в наибольшей мере соответствуют содержанию высказывания [6, с. 4].

Богатство речи проявляется в разнообразии используемых лексических единиц с учетом требования речевой ситуации [6, с. 4]. Богатство речи проявляется в разнообразии используемых языковых средств (бедная речь, как правило, характеризуется неоправданным повторением одних и тех же слов, конструкций).

Выразительность речи достигается использованием таких языковых средств, которые обеспечивают воздействие на читателя (слушателя), то есть вызывают определенные чувства, желание для создания собственных высказываний в устной и письменной форме [6, с. 5].

Следует также выделить и такие свойства речи, как ее содержательность и логичность. Первое из них, отражая взаимосвязь мышления и речи, предполагает необходимую степень лаконизма, отсутствие многословия, второе выражается в требовании непротиворечивости, в соблюдении логической последовательности в изложении мыслей [6, с. 5].

С учетом перечисленных свойств речи и строится работа, направленная на формирование речевой культуры у учащихся средней школы.

Исходя из этого, необходимо, на наш взгляд, уделить внимание выбору слов на уроках русского языка и соединить в системе тренировочных упражнений два основных регулятора речевой деятельности: норму и коммуникативную целесообразность.

Таким образом, формирование речевой культуры учащихся на уроках русского языка предполагает ряд заданий, направленных на выбор слова, определение прямого и переносного значения слов, работу с именами собственными, умение пользоваться толковыми словарями.

Рассмотрим эти задания.

1. Составьте словосочетания так, чтобы каждое из данных слов было употреблено в прямом и переносном значении.

*Горизонт, лес, голос, море; теплый, черный, сердечный; победить, отступить, завоевать.*

2. Найдите слова, употребленные в переносном значении. Какова их роль?

*Мечта всегда крылата – она обгоняет время. Жизнь человеческая замерзла бы на одной точке, если бы юность не мечтала. Без мечты остаться страшно с сердцем опустелым.*

3. Обратимся к именам собственным в названиях кораблей.

Приведите примеры имен собственных в названиях кораблей.

Постарайтесь эти названия объяснить (*“Император Франц”, “Слава Екатерины”, “Александр”, “Иосиф II”*).

**Для справок:** До конца XIX в., главным образом, использовались имена царствующих лиц и их приближенных. В конце XIX в. корабли называют именами полководцев, флотоводцев и моряков-героев, это стало

традицией. Появились имена адмиралов, генералов “Капитан Мышевский”, “Капитан Вавилов”, “Петр Шмидт” и др.

4. Подумайте, скажите, чьими именами называли корабли в начале XIX в. (“Диана”, “Гектор”, “Аврора”, “Меркурий”, “Паллада”). Приведите примеры из античной мифологии. Вспомните имена богов Древней Греции.

**Для справок:** Господствующим стилем в начале XIX в. стал классицизм, который характеризовался обращением к образам античности как к норме. Классический подход проявился и при выборе названий кораблей.

5. Послушайте пословицы, запишите их и выполните указанные задания:

а) пользуясь толковым словарем, объясните лексическое значение слова

*“адмирал”*. Чему учат эти пословицы?

*Умей быть матросом, чтобы стать адмиралом (рус.)*

*Из капранов не производят в адмиралы (рус.)*

*И адмиралы службу матросами начинали (рус.)*

б) почему слово “берег” является ключевым словом данных пословиц?

Запишите свои примеры пословиц со словом “берег”.

*Не назовешь оба берега своими, ни один твоим не станет (осет.)*

*В море погружайся, но от берега не отрывайся (франц.)*

*Противоположный берег всегда кажется зеленым (нем.)*

*Без берега флот и дня не проживет (рус.)*

*Море вышло, а берега остались (рус.)*

в) пользуясь толковым словарем, определите лексическое значение слова “капитан”. Объясните смысл этих пословиц?

*Без капитана нет корабля, без корабля нет капитана (рус.)*

*Капитан на корабле, что бог на небе (рус.)*

*Старый капитан лучше трех молодых (рус.)*

6. Напишите мини-сочинение, названием которого будет одна из указанных пословиц.

Процесс формирования речевой культуры будет успешнее, если организовать систематическую работу над словом с учетом расширения кругозора школьников, воспитания у них внимания к неизвестным словам, привычки и умения работать со словарями разных типов.

Следует иметь в виду, что лексический материал учащиеся запоминают лучше и правильнее, если при восприятии слова по возможности работают все анализаторы: слуховые, зрительные, моторно-двигательные. Поэтому новые слова должны быть произнесены учителем, учащимися, записаны после необходимого орфоэпического и орфографического анализа.

**Выводы.** Таким образом, вопросы упорядочения словоупотребления и произношения приобрели большое значение, приняли характер борьбы за повышение культуры речи, за правильность и точность языка, за умелое пользование всеми выразительными средствами языка.

**Список использованной литературы**

1. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – 2-е изд. – Москва : Высшая школа, 1972. – С. 14.
2. Винокур Г. О. О задачах истории языка / Г. О. Винокур / Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – Москва, 1959. – С. 221–223.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 197 с.
4. Головин Б. Н. Как говорить правильно. Заметки о культуре русской речи / Б. Н. Головин. – Москва, 1988. – С. 151–156.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин : учеб. пособ. / Б. Н. Головин. – Москва : Высшая школа, 1980. – 335 с.
6. Капинос В. И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. В кн.: Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах / В. И. Капинос. – Москва : Просвещение, 1988. – С. 118–127.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1978, – С. 265.
8. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: для работников печати / Д. Э. Розенталь. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Книга, 1985. – 336 с.
9. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – Москва : Русский язык, 1981. – 248 с.
10. Шанский Н. М. Русский язык. Лексика. Словообразование : пособ. для учителя / Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 1975. – 239 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

---

**Милостива О. І. Формування мовленнєвої культури у учнів середньої школи на уроках російської мови**

*У статті запропоновано шляхи формування та удосконалення мовленнєвої культури учнів. Вирішення цілого комплексу теоретичних і практичних проблем є необхідною умовою формування та удосконалення мовленнєвої культури.*

**Ключові слова:** культура мовлення, мовленнєвий етикет, лексичні навички.

**Mylostyva O. Formation Rechevoy Culture in Uchaschyhsya Secondary School at Lessons of Russian Language**

*The work over the basic kinds of speech activity provides for the solving of the complex of theoretical problems, which is a necessary condition of improvement of speech culture.*

*In the concept of culture of speech knowledge of the real system of language in her historical development and ability are included on this basis to give normative estimations to the language phenomena, to carry out a scientifically-reasonable регулятивную linguistic function.*

*Culture of speech as social science supposes wide linguistic education and mass stylistic inlightening.*

*Therefore in practice of school education the special actuality is acquired by the questions related to forming of lexical skills in the process of mastering of all four types of speech activity (listening comprehensions, reading, talking, letters) taking into account the speech culture of students.*

*All work sent to forming of culture of speech is built taking into account general presentation of students about a language (his origin, structure, development) and speech, and also in a capture by the orthoepic, lexical, grammatical norms of literary language, being the important making elements of speech development. That it is correct to organize this work, it is necessary to define her place in the general process of educating of schoolchildren to Russian.*

**Key words:** speech culture, speech etiquette, lexical skills.

УДК 37.091.2

М. В. СКОТНА

## ПОЧАТКОВА ОСВІТА ПОЛЬЩІ: ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглянуто досвід Польщі в реформуванні системи шкільної освіти, зокрема розкрито сутність концепції інтеграції, що реалізується в польській школі на рівні початкового навчання. Висвітлено генезис ідеї інтеграції початкового навчання в теоріях польських дослідників. Визначено переваги інтегрованого підходу в навчанні й розвитку дитини.*

**Ключові слова:** початкова освіта, навчання, інтеграція, інтегроване навчання, розвиток дитини.

В умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства інтелектуальний потенціал держави, рівень освіченості й культури суспільства є важливою передумовою економічного й соціального розвитку країни. Тому Україна, базуючись на загальноєвропейських та світових підходах до розбудови освітнього сектору, надає важливого значення проблемі якості освіти, проголошуючи її національним пріоритетом.

Стан української освіти, перспективи її розвитку певним чином залежать від викликів часу: глобалізація суспільства передбачає відкриту освіту, жорстку конкуренцію на ринку праці; демографічна криза вимагає ефективного використання освітнього й виробничого потенціалів; інновації в науково-технічній сфері зумовлюють зміни у змісті і методиках навчання; швидкість і частота комунікацій у різних сферах змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і зокрема освітній простір [4]. Розв'язання цих глобальних проблем пов'язано з якістю людського потенціалу, а отже, з якістю шкільної освіти, зокрема початкової ланки. Навчання в початковій школі формує фундамент освіти – школа поступово вводить учнів у світ знань, дбаючи про їх гармонійний інтелектуальний, естетичний, емоційний, соціальний і фізичний розвиток. Тому аналіз теоретичних та емпіричних досліджень у галузі початкової освіти мають базове значення для правильного розвитку дітей, а також для реалізації їх освітніх і загальних прагнень у майбутньому.

Стратегічним освітнім завданням для України є вдосконалення змісту шкільної освіти, орієнтованого на якість і ефективність. Сьогодні просто необхідно навчати дитину по-новому, із застосуванням нетрадиційних педагогічних технологій, які підвищують рівень мотивації навчання, формують атмосферу творчої співпраці, актуалізують особистість дитини й виховують у дітях почуття власної гідності. І саме ідея інтегрованого навчання сприяє формуванню цілісної системи знань і вмінь особистості, розвитку творчих здібностей та потенційних можливостей дитини.

У цьому сенсі велике значення має практика застосування інтегрованого навчання в зарубіжних країнах. Зокрема, Польща має переваги в сис-

темних освітніх перетвореннях, тому позитивні елементи польського досвіду (принципи організації, сучасні напрями та форми педагогічної інтеграції) можна враховувати в разі моделювання та здійснення інтегрованого навчання у початковій школі України.

Польську систему освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Різноманітним аспектам діяльності початкової школи присвячено низку досліджень у польській педагогіці (Я. Гнітецький, Д. Ключ-Станська, М. Цацковська, Й. Ханіш, М. Щепська-Пустковська та ін.). Окремі аспекти розвитку шкільної освіти Польщі в ХХ ст. досліджували вітчизняні та російські науковці (М. Добринін, А. Майснер, М. Поп'юк, А. Савіна). Реформи польської освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. висвітлювали у своїх працях А. Василюк, П. Гусак, І. Ковчина, М. Чепіль та ін.

У розрізі порушеної проблеми значний інтерес становить дослідження А. Василюк. Науковець зазначає, що освітня реформа в Польщі започаткувала новий підхід до навчання у молодшій школі, який стосується як його змісту, так і методики. В основу реформи покладено поглиблення інтегративності навчання та виховання, що в результаті вивело польську едукацію на рівень європейського стандарту освіти [2].

М. Поп'юк, проаналізувавши демократичні перетворення та реформування освіти країн Вишеградської четвірки, стверджує, що новітня школа Польщі виховує активну, підготовлену до життя в ринковому суспільстві особистість, пропонує якісне навчання. А інтегроване навчання в початковій школі сприяє розвиткові інтелекту дітей, їх творчого потенціалу, а також соціальних, культурних і фізичних навичок [3].

Аналіз досліджень і публікацій з цієї проблематики показав, що науковці висвітлюють головні напрями та організаційні засади діяльності початкової школи Польщі, окреслюють її специфіку, структурні особливості. Проте інтегроване навчання в польській початковій школі недостатньо висвітлене в дослідженнях українських педагогів, що й зумовило актуальність нашої статті.

**Мета статті** – аналіз особливостей інтегрованого навчання в Польщі на рівні початкової освіти.

Реформа загальноосвітньої школи в Польщі розпочалася у 1999 р. Однією з провідних тенденцій системної реформи було впровадження триступеневої структури системи шкільної освіти "6 + 3 + 3". Тобто польська шкільна система освіти складається з шестирічної основної (початкової) школи, трирічної гімназії та трирічного профільного ліцею.

Початкова освіта (szkola podstawowa) в Польщі поділяється на два етапи:

1) I–III класи початкової школи – ранньошкільне навчання. Навчання має інтегрований характер, метою якого є поступовий перехід від родинного й дошкільного виховання до системи шкільної освіти. Поділу на навчальні предмети не відбувається. Заняття проводить один учитель, який одночасно виконує роль вихователя;

2) IV–VI класи початкової школи. На цьому етапі відбувається поділ на предмети за тематичними блоками. Учні отримують знання з таких предметів: польська мова, іноземна мова, математика, історія, природознавство, музика, образотворче мистецтво, інформатика, фізичне виховання, етика [1].

Результатом упровадження інтегрованого, блокового та багатобічного навчання стало пристосування рівнів навчання і виховання до періодів розвитку дітей і молоді, забезпечення їх кращого розуміння себе, інших людей і світу; вирівнювання освітніх шансів; поліпшення якості освіти.

Щоб розкрити мету статті, розглянемо ближче ідею інтеграції, що реалізується тепер у польських школах, особливо на рівні першого етапу освіти, тобто в I–III класах.

Ідея інтегрованого навчання є однією з провідних ідей сучасної освіти, оскільки модель навчання, побудована на засадах інтеграції, знімає проблему інтелектуального перенавантаження молодших школярів, сприяє цілісному розумінню світу учнями початкової школи, формуванню міжпредметних і ключових компетентностей учнів, стимулює розвиток пізнавальних і творчих здібностей, розв'язує суперечності в наступності між дошкільною та початковою освітою.

Поняття інтеграції, згідно зі словником, позначає об'єднання в одне ціле, творення сукупності з частини [11].

Щоб визначити сутність сучасних інтерпретацій інтегрованого навчання на рівні початкової освіти, зосередимось на трактуванні й розумінні її польськими педагогами та науковцями.

Теоретичні основи інтегрованої початкової освіти запровадила у 60-х рр. XX ст. Я. Вальчина. Вона була піонером інтеграції в Польщі. На її думку, особистість учня може всебічно розвиватись під впливом змістовно організованої освітньо-виховної діяльності. Навчальні предмети вона замінила на напрями освіти. Було виділено 5 напрямів навчання, що відповідали об'єктивним формам розвитку цивілізації та діяльності людини, а потім інтегровано їх у ході освітньо-виховної роботи школи. Це математичне, природничо-технічне навчання, суспільне, мистецьке й фізичне навчання.

Оскільки суттю інтеграції є об'єднання в одне ціле, то суттю ранньошкільної освіти є полегшення учням початкових класів пізнання світу з різних точок зору, із залученням розумової, емоційно-мотиваційної й діяльнісної сфер.

У праці “Інтеграція початкового навчання” Я. Вальчина доходить висновку, що “інтеграція в I–IV класах не є постійним і безперервним явищем, не є штучно монтованою з елементів, поєднання яких могло б деформувати картину реальності або знання про неї. Більше того, інтеграція може бути різного ступеня. Вказуючи на різний ступінь інтеграції, ми хочемо підкреслити факт, що в деяких випадках ідеться лише про об'єднання в одне ціле деяких фрагментів змісту і напрямів навчання для того, щоб пізнання розширилось” [12, с. 133–134].

Ідею інтеграції в початковій освіті в 70-х рр. ХХ ст. також сформулював Р. Венцковські: “У сучасних концепціях початкового навчання ми надалі визнаємо актуальними деякі елементи інтегрованого навчання. Ми не ліквідували предметної системи в початковому навчанні, але, на нашу думку, інтегроване, об’єднане і предметне навчання не виключаються взаємно, а деякою мірою співіснують” [13, с. 87]. На думку Р. Венцковські, основний зміст ранньошкільної освіти має містити знання з полоністики, математики, основ здоров’я, суспільне, художнє, музичне знання.

Найбільш зв’язну й усебічну концепцію інтеграції навчання та виховання в I–III класах. опрацювала Л. Мушинська.

Вона ввела поняття цілісної тематичної одиниці. Використовуючи знання з різних предметів, на підставі однієї тематичної одиниці реалізовується навчання з різних галузей.

Згідно з концепцією Л. Мушинської, вчитель планує цілісні тематичні одиниці, охоплюючи навчальні години одного або декількох днів, залежно від теми і проблематики. Реалізуючи тематичні одиниці, вчитель керується трьома принципами, а саме:

- часовим принципом, згідно з яким заняття не відбуваються в межах 45 хвилин;
- принципом урізноманітнення форм занять;
- принципом плинності занять, коли перехід від одного до другого напряму активності здійснюється непомітно для дитини.

Л. Мушинська подала оригінальну форму інтеграції, пов’язуючи дидактичну інтеграцію з виховною, що пояснила таким чином: “Інтеграція виховання і навчання в молодших класах виявляється в: 1) спільному трактуванні цілей виховання, навчання і розвитку; 2) об’єднанні змісту й матеріалу навчання, виховання через концентрацію навколо базових основ інтегрованих тематичних одиниць; 3) творенні цілісних, інтегрованих ситуативних рядів для дитячих дій і переживань” [9, с. 29].

Наступною пропозицією розвитку ідеї інтегрованого навчання є концепція М. Яковіцької. Авторка інтерпретує поняття інтеграції в трьох аспектах [7].

Перший аспект стосується початкового навчання й полягає у введенні дитини у світ навколишньої дійсності. Навчальні завдання та ситуації добираються таким чином, щоб пізнання йшло від зовнішніх ознак предметів і явищ до поступового заглиблення в їх суть.

Другий аспект інтеграції стосується вищого рівня навчання і полягає в об’єднанні знань, що здобуваються в процесі вивчення окремих предметів. Учень володіє вже певним запасом знань з різних галузей, а суть інтеграції полягає в систематизації цих знань.

Третій аспект інтеграції полягає в єдності навчання й стосується формування загальних умінь, методів пізнання світу, дії та поведінки в ньому.

У ранньошкільній освіті інтеграція проявляється п’яти площинах:

1. Інтеграція дидактичної роботи з виховною. 2. Об’єднання змісту різних предметів (кореляція) 3. Об’єднання в межах предмету.

4. Збереження безперервності між роботою дошкільного закладу і школою.
5. Об'єднання в одне ціле впливів середовища, в якому живе дитина, з діяльністю школи як основною виховною установою.

Концепція різнобічного навчання В. Оконя ґрунтується на засадах інтеграції інтелектуальної, емоційної та практичної активності учнів у процесі навчання й виховання.

З метою подання дитині об'єднаної в одне ціле картини світу й усебічного розвитку індивідуальності, В. Оконь інтегрує чотири напрями навчання (засвоєння, відкриття, переживання, дія), яким підпорядковує чотири стратегії навчання:

- асоціативну (А), під час якої учні засвоюють готові знання через методи спостереження, бесіди, читання підручників, джерельних текстів, безпосередній переказ інформації через вчителя, показ тощо. Тут в основному розвивається пам'ять, яка необхідна в розумінні понять, розв'язуванні теоретичних і практичних проблем;

- проблемну (П), завдяки якій учні самостійно здобувають знання через проведення експериментів, через дидактичні ігри, відповідаючи на проблемні питання. Така діяльність сприяє розвитку мислення, навчає проєктувати й виконувати дії, розв'язувати поставлене завдання;

- операційну (О) – полягає у творчій діяльності;

- емоційну (Е) – має на меті емоційний розвиток: формування власної системи цінностей, переконань, норм поведінки [10].

Ці стратегії не існують у чистому вигляді. Вони взаємозалежні та взаємопроникні.

Наступною моделлю інтегрованого навчання є концепція М. Цацковської. Авторка пропонує зниження порогу шкільної зрілості на рік. Згідно з її концепцією, робота в 0–I класах повинна мати характер інтегрованого, натомість у класах II і III поступово відбувається перехід до систематично-предметного навчання.

Зміст інтегрованого навчання в початкових класах становлять три тематичні групи:

1. Пізнання середовища – природи в найближчому оточенні, сезонних змін у природі, суспільного середовища, пам'ятних, визначних місць у найближчій околиці, регіоні, елементи знань про рідну країну.

2. Суспільно-моральні питання, пов'язані з сім'єю, школою, класом. У межах цієї тематики розглядають різні морально-суспільні проблеми, аналіз яких повинен сприяти формуванню системи цінностей і норм поведінки в суспільстві.

3. Проблеми й питання, запропоновані самими дітьми.

Таким чином, учням надається певна свобода в проєктуванні власних дій, одночасно виховується почуття відповідальності за результати власних дій [5, с. 195–198].



Перевага надається ігровим формам роботи, найчастіше це дидактичні ігри або дослідницькі, творчі заняття. Такі форми роботи активізують усі види діяльності, характерні для цього віку: художню, музичну, рухову.

Згідно з Г. Совінською, інтегроване навчання – це така організація освітніх процесів, яка полягає у створенні умов для всебічної діяльності дитини. Інтеграція полягає у поєднанні цілей, змісту, різних форм активності дітей і вчителя у межах тематичних одиниць [6].

В інтегрованому навчанні в центрі уваги – дитина-учень: її потреби й зацікавлення, її здібності, психічний і фізичний комфорт; такі способи мотивації дитини до навчання, щоб наука була в задоволення і радість.

Обов'язкові й чинні програми окремих шкільних предметів визначають цілі та дидактичний матеріал, передбачений для цього віку, натомість їх реалізація не мусить здійснюватись у межах відокремлених предметів. Оскільки навколишнє нас реальність не складається з розкиданих, ізольованих елементів – всі вони взаємопроникні та взаємозалежні, тож і знайомитися з нею потрібно у взаємозв'язках та динаміці. Тому поділ на предмети в початковому навчанні не має жодного значення.

Є. Куявінські вніс свої пропозиції щодо змін у теорії інтеграції. Він пропонував організувати заняття таким чином, щоб у їх ході відбувалась однакова інтеграція пізнавальної, емоційної й діяльнісної сфер [8]. Як відомо, на практиці основний акцент роблять на пізнавальну сферу, а емоційна і діяльнісна сфери не отримують достатньої уваги.

Спираючись на подані концепції, можна зробити висновок, що інтегроване навчання є оптимальною моделлю початкової освіти, оскільки створює сприятливі умови для гармонійного формування індивідуальності дитини.

Переваги інтегрованого навчання полягають у такому:

- забезпечується вплив на всі сфери особистості (психічна інтеграція);
- навчання базується на різних формах активності учнів (функціональна інтеграція);
- відбувається заміна здобуття ізольованих фрагментів знань (змістовна інтеграція);
- поєднуються різні стратегії навчання (методична інтеграція).

Таким чином, інтегроване навчання, тобто органічне поєднання в уроці відомостей інших навчальних предметів навколо однієї теми, сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення та почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що також дає змогу з різних боків пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань.

На практиці зміст інтегрованої програми поділений на тематичні групи. Основна тематика визначена обов'язковим програмним мінімумом, розробленим Міністерством народної освіти для початкового навчання. Інтегроване навчання передбачає відмову від традиційного поділу змісту на навчальні предмети. Зміст навчання поділений на тематичні блоки, що дає змогу дітям набути основних умінь і знання про природне й соціально-

культурне середовище. В інтегрованому процесі пізнання дійсності однаково важливими є мовний, математичний, художній чи технічний зміст (у реалізації окремих тематичних груп не відбувається поділу змісту навчання згідно з науковими дисциплінами). Пропонуючи дітям завдання, учитель повинен так запланувати дії і форми активності, щоб у них формувались:

- вміння слухати, вести бесіду, спостерігати;
- комунікативні компетенції;
- вміння усно й письмово висловлювати свої спостереження.

Завдання вчителя, згідно з цією концепцією навчання, полягає в такій організації діяльності, яка допоможе дітям набути навичок навчання, самовдосконалення, сформуванню пізнавальної самостійності і віру у власні можливості.

І хоч переваги інтегрованого навчання незаперечні, проблема вибору змісту навчання і пов'язаних з ним методів роботи є надалі однією з головних у початковому навчанні Польщі. Тому інтеграційні процеси в освіті тривають, і вони різноманітні, але мета їх одна – створити сучасне навчально-розвивальне середовище, комфортне для дитини і сприятливе для її розвитку.

**Висновки.** Приклад інтегрованого навчання в Польщі доводить, що інтеграція є однією з перспективних інновацій, яка закладає нові умови діяльності викладачів і учнів, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Звичайно, система інтегрованого навчання ще опрацьовується. Але вже сьогодні очевидно, що інтегроване навчання є дієвою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвивальних прийомів навчання.

#### **Список використаної літератури**

1. Василюк А. Польща і Україна: концептуальні підходи до реформування системи оцінювання (порівняльний аналіз) / А. Василюк // Освіта і управління. – № 4. – Т. 4. – С. 13–20.
2. Василюк А. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Василюк. – Тернопіль, 2011. – 40 с.
3. Поп'юк М. Провідні чинники реформування початкової освіти в контексті демократичних перетворень країн Вишеградської четвірки [Електронний ресурс] / М. Поп'юк // Матер. XI Міжнар. наук. інтернет-конф. "Актуальні проблеми сучасної науки" (21–23 жовтня 2014 р.). – Режим доступу: <http://int-konf.org>.
4. Савченко О. Компетентісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи (до постановки проблеми) / О. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6.
5. Sackowska M. Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym / M. Sackowska // Życie Szkoły. – 1994. – № 4. – S. 195–198.
6. Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej / pod red. H. Sowińskiej. – Poznań : Wydaw. Nauk. UAM, 2013. – 594 s.
7. Jakowicka M. Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji w klasach początkowych / M. Jakowicka // Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. – Zielona Góra: WSP, 1987. – S. 159–178.
8. Kujawiński J. Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych: edukacja wczesnoszkolna sprzyjająca doświadczeniu podmiotowości i współpodmiotowości uczniów i nauczycieli / J. Kujawiński. – Poznań : Wydaw. Nauk. UAM, 1998. – 217 s.

9. Muszyńska Ł. Integralne wychowanie i nauczanie w kl. I-III / Ł. Muszyńska. – Warszawa-Poznań : PWN, 1974. – 268 s.
10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Kraków : Akademickie Żak, 2007. – Wyd. dziesiąte uzupełnione i poprawione. – 490 s.
11. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych W. Kopalińskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.slownik-online.pl](http://www.slownik-online.pl).
12. Walczyna J. Integracja nauczania początkowego / J. Walczyna. – Wrocław-Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1968. – S. 133–134, 161–162.
13. Więckowski R. Pedagogika wczesnoszkolna / R. Więckowski. – Warszawa : Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1998. – 339 s.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2014.

### **Скотна М. Начальное образование Польши: особенности интегрированного обучения**

*В статье рассматривается опыт Польши по реформированию системы школьного образования, а именно раскрыта суть концепции интеграции, реализуемой в польской школе на уровне начального обучения. Представлен генезис идей интеграции начального обучения в теориях польских исследователей. Показаны приоритеты интегрированного подхода в обучении и развитии ребёнка.*

**Ключевые слова:** начальное образование, обучение, интеграция, интегрированное обучение, развитие ребёнка.

#### **Skotna M. Primary Education of Poland: Features of the Integrated Studies**

*In the transition from an industrial to an information society intellectual potential of the state, level of education and culture of the society is an important prerequisite for economic and social development. Therefore, the quality of education declared a national priority in Ukraine.*

*Today's strategic educational task for Ukraine is high-quality and cost-effectively improvement of the content of school education. Primary school forms the foundation of education – school gradually introduces students to the world of knowledge, taking care of their harmonious intellectual, aesthetic, emotional, social and physical development. Analysis of primary education in foreign countries is essential. Poland, as a member of the European Union, has advantages in educational system changes, so the positive elements of the Polish experience may be taken into account in the national education policy.*

*Education reform in Poland has launched a new approach to primary school. It applies to both its content and methodology. The basis of reform is the idea of integration of training and education. Integrated studies carried out during the first stage of primary education in grades 1-3. Integrated studies renounce the traditional dividing into educational objects: studies are carried out after thematic blocks. Linguistic, mathematical, artistic, public studies are identically important.*

*Genesis of idea of integration of initial studies in the theories of the Polish researchers is presented. Authors of conception of integration have grounded the advantages of integrated studies and shows that the idea of integrated education is leading in modern education. Such kind of education eliminates the problem of learning predictive overload primary pupils, forms the integral system of knowledges and key competence of students, stimulates cognitive and creative capabilities, activates intellectual activity.*

*Integrated learning affects all areas of personality (mental integration), studies based on different forms of activity of students (functional integration), knowledge acquired holistically rather than isolated fragments (meaningful integration), combines different learning strategies (methodological integration)*

*So the integrated studies is proved to have good prospects in terms of effecting students' development:*

**Key words:** primary education, studies, integration, integrated studies, development of child.

## МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ (НА ПРИКЛАДІ ГЕОГРАФІЇ)

*Статтю присвячено методичним умовам використання навчально-методичного забезпечення шкільного предмету як продуктивного інформаційного середовища. Розглянуто визначення понять “методичні умови” й “система”. На основі системного підходу сформульовано й розкрито методичні умови використання навчально-методичного забезпечення шкільного предмету (на прикладі географії).*

**Ключові слова:** навчально-методичне забезпечення шкільного предмету, методичні умови, система, навчально-методичний комплект, географія.

Навчальний процес з курсів шкільної географії спирається на велику кількість засобів навчання. Частина з них (джерела знань) входять до складу навчально-методичного забезпечення (НМЗ) шкільного предмету. Зважаючи на роль НМЗ як продуктивного інформаційного середовища і його вплив на ефективність навчального процесу, постає необхідність запропонувати методичні умови використання НМЗ, спираючись на системний підхід.

Вивченням проблем, що стосуються НМЗ, у тому числі у вигляді навчально-методичних комплектів/комплексів, займались Н. Бодрова, Н. Полханова (біологія), Л. Васильєва (зоологія), М. Савчин (хімія), І. Барінова, С. Кобернік, Л. Вішнікіна, Л. Зеленська, В. Соловійова, Є. Плісецький, О. Топузов (географія). Так, на думку вітчизняних дослідників О. Топузова і Л. Вішнікіної, комплексний навчально-методичний комплект розробляється як самодостатній курс, що дає змогу учням у процесі навчання отримати комплексне уявлення про предмет, ознайомитися з термінологічною, теоретичною і практичною сторонами шкільного курсу з географії. Завдання комплексного навчально-методичного комплекту – забезпечити цілісність навчального процесу і взаємодію всіх його основних ступенів і форм [6].

**Мета статті** – з’ясувати сутність понять “методичні умови” й “система”; запропонувати підхід, який є підґрунтям до виявлення методичних умов використання НМЗ зі шкільного предмету; сформулювати методичні умови ефективного використання НМЗ географії в процесі навчальної діяльності в школі.

Для ефективного використання системи НМЗ географії в навчальному процесі велике значення мають методичні умови. За А. Беляєвою, вони розглядаються як сукупність змісту, знань, умінь, цінностей, факторів, способів і засобів, що дають змогу реалізувати навчально-виховні цілі навчального предмета [1]. Для виявлення методичних умов використання

НМЗ географії в процесі навчальної діяльності в основній школі, яке при введенні в практику стає феноменом реальної дійсності, був використаний системний підхід. Досвід його застосування вченими і практиками показав, що він надійний і ефективний.

Звертаючись до терміна “система”, відзначимо, що, на думку С. Саркіяна і Л. Голованова, “система – це не просто сукупність безлічі одиниць, у якій кожна одиниця підпорядковується законам причинно-наслідкових зв’язків, а єдність відносин і зв’язків окремих частин, що зумовлюють виконання певної складної функції, яка й можлива лише завдяки структурі з великого числа взаємопов’язаних і взаємодіючих один з одним елементів” [5, с. 6]. С. Пальчевський зазначає, що в загальному теоретико-методологічному плані будь-яка система – це об’єднання різноманітностей у ціле на основі їхніх природних взаємозв’язків [2]. Л. Порожня дотримується такого формулювання: “система – це сукупність частин, між якими існують певні зв’язки та відношення, забезпечуючи таким чином певну цілісність, єдність” [3, с. 114].

Згідно із твердженнями дослідників, головною умовою ефективного використання НМЗ (насамперед, його першого блоку, який складається з навчально-методичного комплексу) географії, є повна відповідність цілям, завданням і змісту географічної освіти. Велике значення для їх визначення мають стратегічні державні освітні документи – Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна Доктрина розвитку освіти, Закони України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту”, Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Конкретизуються цільові установки та основні положення змісту в навчальній програмі Міністерства освіти і науки України. В ній, зокрема, визначені такі головні завдання шкільної географічної освіти [4, с. 3]:

- формування в учнів цілісного географічного образу Землі через розкриття регіональних та планетарних закономірностей і процесів;
- розкриття ролі географії у вирішенні економічних, екологічних і соціальних проблем суспільства;
- розвиток у школярів геопросторового мислення та вміння логічно викладати свої думки, що співвідносяться з реально пізнаваними географічними об’єктами;
- обґрунтування доцільності наукового підходу до природокористування, єдності навколишнього середовища, людини та її діяльності в територіальному аспекті;
- формування картографічної грамотності й культури;
- виховання національно свідомого громадянина, патріота, дбайливого господаря, грамотної, освіченої людини, гуманіста і природолюбця;
- вироблення в учнів умінь практично застосовувати здобуті географічні знання, користуватися джерелами географічної інформації, самостійно шукати, аналізувати і передавати її;
- розвиток здатності до співробітництва при виконанні практичних робіт та екскурсій;

– заохочення до самореалізації своїх здібностей, інтересів та життєвих планів засобами географії.

Для того, щоб цільові установки виконували свою найважливішу роль у процесі використання НМЗ, вони повинні бути не тільки чітко продумані, а сполучені в навчальному процесі із особистісно орієнтованим, діяльнісним і компетентнісним підходами.

Важливу роль відіграє встановлення тісних зв'язків між компонентами НМЗ і методами та методичними прийомами, що застосовуються при їх використанні в навчальному процесі. Відзначимо, що під методами навчання розуміємо способи узгодженої інтелектуально-емоційної взаємодії вчителя та учнів з метою засвоєння останніми змісту освіти (знання, уміння і навички) та здійснення їх всебічного розвитку. Методичний прийом є елементом, окремою складовою методу.

Основним чинником вибору методів і методичних прийомів у процесі використання системи НМЗ є необхідність організації активної, осмисленої, продуктивної (у тому числі самостійної) навчальної діяльності учнів. Виходячи із вищезазначеного, серед методів і методичних прийомів пріоритет мають такі:

– прийоми стимуляції і мотивації навчальної діяльності (при особливій увазі до формування внутрішніх мотивів, пов'язаних із розумінням необхідності навчання для досягнення успіхів у житті, задоволенням потреби в самовдосконаленні, інтересом до географії, задоволенням від навчальної праці і розумінням її суспільної користі);

– прийоми актуалізації суб'єктивного досвіду учнів (опора на раніше придбані знання або на життєвий досвід);

– методи монологу з елементами проблемного викладу матеріалу;

– методи діалогу (у тому числі у вигляді евристичної бесіди) і полілогу (у тому числі у вигляді дискусії), що забезпечують переведення індивідуальних видів діяльності учнів у діяльність спільну, об'єднану єдиною метою;

– наочні методи, включаючи ілюстрацію, демонстрацію і спостереження, які призначені для наочно-чуттєвого знайомства учнів з різного роду географічними об'єктами, явищами, процесами;

– практичні методи, які припускають продуктивну діяльність учнів під керівництвом учителя;

– прийоми й методи проблемного навчання, які передбачають організацію пізнавальної діяльності учнів, що детермінують їх активну мисленнєву діяльність в процесі розв'язання навчальних проблем [7];

– ігрові методи, найважливішими перевагами яких є активізація та мотивація навчального процесу, вживання учнів у певні ролі, поєднання теорії і практики;

– метод проектів, який передбачає продуктивну, самостійну (у тому числі творчу) діяльність учнів для досягнення конкретного результату і його подальше представлення;

– рефлексивні методи і прийоми, спрямовані на організацію усвідомлення учнями власної діяльності з метою формування стратегій досягнення поставлених цілей;

– методи контролю й самоконтролю, за допомогою яких виявляються результати навчальної діяльності вчителя і учбової учнів, з метою оцінювання, аналізу та коригування отриманих результатів.

Особливу увагу необхідно приділяти проблемному навчанню, яке сприяє не тільки формуванню системи знань, умінь і навичок, а й оволодінню способами пізнання, досягненню високого рівня мислення, розвитку здатності до самонавчання, самоосвіти.

Найбільш ґрунтовно методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах досліджено О. Топузовим. Зокрема, на думку відомого вітчизняного фахівця, для його використання треба дотримуватись таких вимог при побудові набору навчально-методичних матеріалів [7]:

– чільне місце мають посідати пізнавальні завдання, де надано необхідний навчальний зміст і визначено спосіб його опрацювання;

– набуття знань, необхідних для розв'язання проблемних ситуацій, має здійснюватись переважно індуктивним способом (від конкретного до загального) у процесі спостережень та міркувань учнів;

– перевага в процесі викладання географії має віддаватись організації діалогу з учнями, аналізу ними отриманої інформації, експериментуванню, обговоренню його результатів, формулюванню висновків;

– формування географічних знань і вмінь слід здійснювати із урахуванням рівня мислення, наявності вмінь розв'язувати проблемні завдання й задачі, здатності до сприйняття навколишнього середовища як цілісності.

Суттєве значення має застосування компонентів НМЗ у комплексі з іншими засобами навчання (насамперед, натуральними об'єктами) і необхідним матеріально-технічним забезпеченням. При цьому необхідне їх оптимальне поєднання, оскільки із збільшенням різноманітності чуттєвого сприйняття навчального матеріалу ефективність навчання зростає, а його засвоєння стає міцнішим.

Важливо використовувати НМЗ у процесі навчання на основі системи різних форм навчання. Відзначимо, що поняття “форма” використовується по відносно навчального процесу в двох варіантах: як форма навчання і як форма організації навчання [8]. Форми навчання, так звані загальними, “діляться на індивідуальні, групові, фронтальні” [9]. До форм організації навчання, так звані конкретні, відносяться уроки, екскурсії, консультації, факультативні заняття, заліки тощо.

При фронтальній формі навчання учитель веде роботу із усім класом одночасно в єдиному темпі, використовуючи єдині завдання. Ця форма навчання, зокрема, може бути реалізована у вигляді проблемного викладу, коли педагог спілкується з учнями в ході пояснення, розповіді, залучаючи

їх до обговорення розглянутих проблем. Ситуація змінюється, якщо запитання має конкретного адресата: це змушує його зосередитися і намагатися відповісти, а у частини однокласників породжує інтерес. Тому використовуючи фронтальну форму навчання доцільно чергувати запитання, звернені до всіх учнів і конкретних з них. Це сприяє встановленню довірливих відносин і спілкуванню між учителем і учнями, формуванню стійких пізнавальних інтересів, активізації навчальної діяльності.

Індивідуальна форма навчання дає можливість зорієнтувати зміст, методи темп занять на особистість учня. Зокрема, вона включає роботу з підручником, картою; виконання домашніх завдань тощо.

Групова форма навчання дає змогу використовувати диференційований підхід. Це може здійснюватися як за допомогою розподілу між групами завдань різного ступеня складності, так і за допомогою вивчення окремими групами різних аспектів досліджуваної проблеми. Як результат збільшуються можливості з освоєння досить великого обсягу навчального матеріалу.

Завдяки використанню всіх форм навчання забезпечується цілісність освітнього процесу, а в учнів формуються системні знання, уміння та навички, розвиваються комунікативні здібності.

Необхідне обов'язкове застосування компонентів НМЗ на різних етапах уроків у всьому різноманітті їх типів (вступні, комбіновані, вивчення нового матеріалу, розширення та поглиблення знань, застосування набутих знань на практиці, корекції та контролю тощо) і в позакласній роботі з метою вирішення відповідних дидактичних завдань.

Важлива методична умова – сформованість у вчителів методичних умінь з організації та здійснення навчальної роботи учнів з компонентами НМЗ. У зв'язку з цим учитель географії повинен:

- знати склад компонентів системи НМЗ, розрізняти роль і значення його першого і другого блоків;
- мати уявлення про методи використання окремих компонентів системи НМЗ (особливо тих, що входять до складу першого блоку або навчально-методичного комплекту);
- обґрунтовано обирати й використовувати конкретні компоненти відповідно до дидактичних цілей, змісту і характеру навчального матеріалу, переважаючих методів, наявних матеріально-технічних засобів, віку, рівня підготовленості й особистості учнів;
- творчо використовувати досвід роботи із компонентами системи НМЗ.

Також необхідний достатній рівень сформованості у вчителів та учнів умінь роботи користувачем на комп'ютері, що передбачає обов'язкове використання ресурсів мережі Інтернет та електронних посібників. Для вчителя це також важливо для того, щоб корегувати та вносити зміни в компоненти системи НМЗ на цифровому носії.



Головною якістю мережі Інтернет є наявність величезної кількості інформації на різних мовах, яку можна й потрібно використовувати в навчанні географії. Для географів особливо важливий доступ до статистичних даних, які широко застосовуються в економічній і соціальній географії (в навчальній і методичній літературі вони досить швидко втрачають актуальність).

Глобальна мережа Інтернет також забезпечує доступ до навчальних закладів і наукових центрів, що створює умови для організації спільних проектів учнів різних країн світу, обміну досвідом вчителями. За короткий час можна встановити зв'язок з потрібною точкою земної кулі, обмінятися інформацією, отримати актуальні дані про природу, населення, господарство, екологічні проблеми тієї чи іншої країни або регіону.

За допомогою сучасних інформаційних технологій стає реальним отримувати різноманітний ілюстративний матеріал, наприклад, карти, картосхеми, схеми, діаграми, графіки, а також відеоінформацію.

**Висновки.** На основі системного підходу визначено такі методичні умови ефективного використання НМЗ шкільного предмету (на прикладі географії): відповідність НМЗ цілям, завданням і змісту географічної освіти; сполученість у навчальному процесі із особистісно орієнтованим, діяльнісним і компетентнісним підходами; встановлення тісних зв'язків між компонентами НМЗ і найбільш доцільними методами та методичними прийомами; застосування в комплексі з іншими засобами навчання; використання всього різноманіття загальних і конкретних форм навчання; застосування компонентів НМЗ на різних етапах уроків; сформованість у вчителів методичних умінь з організації та здійснення навчальної роботи учнів з компонентами НМЗ; сформованість у вчителів і учнів користувальницьких умінь роботи на комп'ютері.

Цілісність, єдність методичних умов забезпечується тим, що вони включають всі складові педагогічної системи: цілі, зміст, дидактичні підходи, методи, форми, засоби, суб'єктів вчителів і учнів.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути функції використання НМЗ шкільного предмету (на прикладі географії).

#### **Список використаної літератури**

1. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах / А. П. Беляева. – Москва : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. – 2-ге вид. – Київ : Каравела, 2008. – 496 с.
3. Порохня Л. А. Особливості використання системного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. А. Порохня // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 6. – С. 112–125.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія: 6–11 класи. Економіка / [упор.: Н. В. Бескова]. – Київ : Перун, 2005. – С. 3–61.
5. Саркисян С. А. Прогнозирование развития больших систем / С. А. Саркисян, Л. В. Голованов. – Москва : Педагогика, 1975. – 234 с.
6. Топузов О. М. Комплексний навчально-методичний комплект шкільного курсу географії в системі особистісно орієнтованого навчання / О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – 2011. – № 11. – С. 130–137.

7. Топузов О. М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. М. Топузов. – Київ, 2008. – 38 с.

8. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

9. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе : кн. для учителя / И. М. Чередов. – Москва : Просвещение, 1988. – 157 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.09.2014.*

---

**Стадник А. Г. Методические условия использования учебно-методического обеспечения школьного предмета (на примере географии)**

*Статья посвящена методическим условиям использования учебно-методического обеспечения школьного предмета как продуктивной информационной среды. Рассмотрены определения терминов “методические условия” и “система”. На основе системного подхода сформулированы и раскрыты методические условия использования учебно-методического обеспечения школьного предмета (на примере географии).*

**Ключевые слова:** учебно-методическое обеспечение школьного предмета, методические условия, система, учебно-методический комплект, география.

**Stadnik A. Methodic Conditions of Use Training and Methodological Support School (on Example Geography)**

*The article is devoted to methodic conditions of use training and methodological support school subject. Considered definitions of “methodical conditions” and “system”. On the basis of a systematic approach to formulate and disclose methodic conditions of use training and methodological support school subject (on example geography).*

*It was found that the methodic conditions are considered as a set of contents, knowledge, skills, values, factors, methods and tools to implement the training and educational objectives of the subject; system – a collection of pieces, between which there are definite connections and relations, thus providing a certain unity, unity.*

*On this basis, offered the following methodic conditions of effective use of training and methodological support school subject compliance training and methodological support aims, objectives and content of geography education; conjugation in the learning process with the learner-oriented, activity and competence-based approach; establishment of close relations between the components of training and methodological support and the most appropriate methods and instructional techniques; use in conjunction with other means of learning; use the variety of general and specific forms of training; applying components training and methodological support at different stages of the lessons; formation in teachers skills in the organization and implementation of training activities of students with the components of training and methodological support; formation in teachers and pupils of use skills on the computer. Their integrity, unity is provided by the fact that they include all the components of the educational system.*

**Key words:** training and methodological support school subject, methodic conditions, system, teaching and methodical set, geography.

УДК 37.011.3–051:373.5.041

А. С. ТКАЧОВ

## СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*У статті визначено, що самоосвіта – це вища форма задоволення пізнавальної потреби, інтересів людини, що ґрунтується на високій свідомості та організованості, це самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на набуття суб'єктивно значущих знань. Уточнено, що готовність майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі включає такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, особистісно-рефлексивний.*

**Ключові слова:** *готовність, структурні компоненти, майбутні вчителі, самоосвіта, школярі, інформаційно-навчальне середовище.*

На початку ХХІ ст. в системі шкільної освіти почали відбуватися суттєві зміни. Зокрема, в школі активно впроваджується компетентнісний підхід, широко застосовуються різноманітні інформаційно-комунікативні технології. Очевидно, що якість шкільної освіти безпосередньо залежить від професіоналізму вчителів, які повинні у своїй педагогічній діяльності гнучко реагувати на висунуті до неї вимоги з боку суспільства. У такій ситуації особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі.

На важливості забезпечення системної самоосвіти учнів наголошується в усіх провідних нормативних документах у галузі шкільної освіти, в тому числі Законах України “Про освіту” й “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні тощо.

Певні аспекти цієї проблеми відображено в багатьох наукових працях. Так, питання самопізнання й самовдосконалення особистості висвітлено в працях класиків педагогіки Й. Гербарта, А. Дістервега, П. Каптерева, Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Теоретичні підґрунтя реалізації самоосвіти визначено у доробках таких авторів, як К. Абульханова-Славська, І. Бех, С. Ковальов, Л. Коган, О. Кочетов, В. Маралов, Т. Махиня, А. Петровський, М. Сметанський, Г. Цукерман, О. Шукліна та ін.

Окремі шляхи організації самоосвіти особистості висвітлено в наукових працях Г. Зборовського, В. Лапінського, Т. Парсона та ін. Специфіку організації самоосвіти у школярів різного віку розкрито в дослідженнях Я. Анапкіна, А. Громцевої, Г. Закірова, Н. Ковалевської, В. Оконя, Б. Райського та ін. Вимоги до створення інформаційно-освітнього середовища, в межах якого відбувається організація самоосвіти суб'єктів навчання, виокремлено в публікаціях О. Газмана, В. Кукушина, В. Панова, В. Слободчикова.

Незважаючи на те, що науковці зробили вагомий внесок у дослідження окресленої проблеми, багато її аспектів залишилися поза уваги вчених. Зокрема, в наукових працях недостатньо уваги приділено виділенню структурних компонентів готовності майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у вищезазначеному середовищі.

**Мета статті** – визначити структурні компоненти готовності майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі.

Відзначимо, що в дослідженні поділяється точка зору Б. Райського про те, що самоосвіту слід сприймати як “вищу форму задоволення пізнавальної потреби, інтересів, що ґрунтується на високій свідомості та організованості під впливом мотивів значної сили, на високому рівні ставлення людини до життя, пізнання”, як “самостійну пізнавальну діяльність, спрямовану на набуття суб’єктивно значущих знань” [10]. У свою чергу, на основі врахування різних точок зору науковців (І. Захарова, О. Ільченко, Л. Панченко [3; 4; 9]), поняття “інформаційно-навчальне середовище” трактується як системно організована сукупність інформаційних, технічних, навчально-методичних ресурсів, що забезпечують продуктивну пізнавальну діяльність суб’єктів процесу навчання.

Очевидно, що для підвищення ефективності самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі важливо забезпечити готовність учителів до організації цього процесу. Оскільки така готовність є підсистемою загальної професійної готовності шкільного педагога, в процесі дослідження враховувались різні точки зору науковців стосовно визначення суті цього феномену.

Зокрема, за результатами дослідження О. Мариновської, поняття “готовність учителя до професійної діяльності” розуміється дослідниками як: результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; передумова ефективної професійної діяльності, що виконує регуляційну функцію; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для ефективної реалізації педагогічної діяльності; якісно-динамічна характеристика особистості педагога [7, с. 140–141]. На підставі вищезазначеного зроблено висновок про те, що під готовністю майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі розуміється інтегроване професійно-особистісне утворення вчителя, що дає змогу йому продуктивно організовувати процес самоосвіти учнів різного віку.

Під час проведення дослідження враховувались також погляди науковців стосовно структури професійної готовності вчителів. Так, на думку К. Дурай-Новакової, що ядро професійної готовності вчителя становлять: позитивне ставлення до педагогічної професії; стійкі мотиви діяльності; професійно значущі якості особистості; визначена сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь [2]. За С. Воробйовою, структура професійної готовності вчителя включає такі компоненти: мотиваційний; зміс-

товий; операційний; креативний [1, с. 44]. А. Ліненко стверджує, що готовність майбутніх учителів до професійної діяльності забезпечує сформованість у них педагогічної самосвідомості, інтересу до педагогічної діяльності та потреби в ній, відповідні мотиви діяльності, педагогічні здібності, теоретичні знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості майбутнього педагога [6, с. 58].

Л. Костюченко зазначає, що професійна готовність вчителя містить такі складники:

- мотиваційно-ціннісний (сукупність внутрішніх і зовнішніх мотиваційних чинників та моральні цінності педагога, що забезпечують його здатність успішно здійснювати професійну діяльність);
- когнітивно-операційний (система знань фахових, психолого-педагогічних та суспільних наук у поєднанні із сукупністю цілеспрямованих, взаємопов'язаних інтелектуальних і практичних дій);
- творчо-рефлексивний (вміння творчо реалізувати педагогічні ідеї в поєднанні зі здатністю до саморозвитку та прогресивної самореалізації) [5].

О. Мариновська відзначає, що спільними для всіх видів готовності є такі компоненти структури готовності вчителя до професійної діяльності:

- мотиваційний (ставлення до діяльності, настанова, мотиви);
- змістовий (знання про предмет і способи діяльності);
- операційний (навички та вміння продуктивної діяльності) [7, с. 141].

За висновками Т. Садової, основними компонентами готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності є такі:

- мотиваційно-цільовий компонент, який передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо;
- змістово-операційний компонент, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності;
- орієнтаційний компонент, зміст якого становлять ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них;
- оцінно-регулятивний, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам [11].

Водночас слід зазначити, що в багатьох працях результат роботи педагогічних вишів розкривається за допомогою застосування категорії компетентності. У світлі цього доцільно визначити, як корелюють між собою поняття “готовність до професійної діяльності” та “компетентність”.

Так, на думку Ю. Сенько, готовність випускника педагогічного вишу до педагогічної діяльності є результатом професійної підготовки, а професійна компетентність є результатом професійної педагогічної освіти, при

цьому професійну готовність майбутнього вчителя слід сприймати як підґрунтя його професійної компетентності. Підсумовуючи, науковець зазначає, що і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності людини, де професійна педагогічна компетентність виступає своєрідною зоною найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності людини. Водночас автор підкреслює, що ці феномени не знаходяться у співвідношенні наслідування: спочатку готовність, а потім компетентність [12, с. 68].

Ураховуючи висновки вченого, Т. Садова зазначає, що готовність і компетентність являють собою інтегральні багаторівневі особистісні новоутворення, які характеризують ступінь підготовленості фахівця до діяльності. Проте термін “готовність до діяльності” науковці зазвичай пов’язують з процесом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, а компетентність сприймають як результат отримання людиною педагогічної освіти. У свою чергу, термін “підготовка” використовується для відображення підготовки майбутніх учителів до відповідних видів педагогічної діяльності, тобто у вузькому значенні, а поняття “освіта” пов’язане з цілісним формуванням у майбутнього педагога певних знань, навичок і особистісних якостей [11, с. 68].

Проаналізуємо думки деяких науковців стосовно структури професійної компетентності вчителя. Так, на думку І. Пальцової, ця компетентність охоплює такі складники:

- професійно-змістовний (засвоєння знань з профільного предмету та суміжних дисциплін; знань, що виражають квінтесенцію спеціальності; теоретичних знань з основ наук, які вивчають особистість людини);
- технологічний (оволодіння професійними знаннями, апробованими в дії, тобто вміннями);
- професійно-особистісний (охоплює особистісні та творчі здібності особистості) [8].

За В. Шаховим, професійна компетентність майбутнього вчителя включає: теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні й рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію і готовність до імпровізації; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [13, с. 78].

**Висновки.** Отже, можна підсумувати, що поняття “готовність до професійної діяльності” тісно пов’язане з поняттям “професійна компетентність”. Причому в позиціях науковців стосовно визначення структури професійної готовності та професійної компетентності вчителя спостерігаються певні відмінності, хоча принципових суперечностей між цими позиціями не виявлено. Нами також зауважено, що готовність до організації самоосвіти школярів пов’язана з професійною готовністю педагога як частина із цілісною системою, а тому ця готовність має аналогічні компоненти.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що готовність майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі включає такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-операційний; особистісно-рефлексивний. Так, мотиваційно-ціннісний компонент зазначеної готовності пов'язаний з усвідомленням педагогами необхідності здійснення кожним суб'єктом навчання системної самоосвіти та сприйняття її в епоху інформаційного суспільства як важливої особистісної цінності, наявністю в них розвинених мотивів щодо спонукання учнів до реалізації цього процесу. Когнітивно-операційний компонент готовності майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі передбачає сформованість у студентів знань та вмінь, необхідних для ефективної організації самоосвіти школярів. Особистісно-рефлексивний компонент вищезазначеної готовності забезпечує наявність у майбутніх педагогів необхідних для організації самоосвіти школярів професійно-особистісних якостей (самостійність, наполегливість, ініціативність, емпатійність тощо), а також рефлексивного ставлення до власних професійних дій.

У подальшій науково-дослідній діяльності планується розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити технологію формування готовності майбутніх учителів до організації самоосвіти школярів у сучасному інформаційно-навчальному середовищі.

#### **Список використаної літератури**

1. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого вирішення дидактичних задач / С. Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 42–45.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 367 с.
3. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Г. Захарова. – Тюмень : ТюмГУ, 2002. – 176 с.
4. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Ильченко. – Москва, 2003. – С. 14–15.
5. Костюченко Л. В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі “училище – університет” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Костюченко. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 19 с.
6. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
7. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності : монографія / О. Я. Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
8. Пальцова І. О. Формування педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів як складової професійної компетентності [Електронний ресурс] / І. О. Пальцова. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/352/84>.
9. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид-во “ЛНУ ім. Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.

10. Райский Б. Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию / Б. Ф. Райский // Формирование у учащихся готовности к самообразованию. – Волгоград : ВГПИ, 1977. – С. 15–17.

11. Садова Т. А. професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок [Електронний ресурс] / Т. А. Садова. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84>.

12. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. – Москва : Академия, 2000. – 240 с.

13. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахова. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

---

**Ткачев А. С. Структурные компоненты готовности будущих учителей к организации самообразования школьников в современной информационно-учебной среде**

*В статье определено, что самообразование – это высшая форма удовлетворения познавательной потребности, интересов человека, основанных на высокой сознательности и организованности, это самостоятельная познавательная деятельность, направленная на приобретение субъективно значимых знаний. Уточнено, что готовность будущих учителей к организации самообразования школьников в современной информационно-учебной среде включает следующие структурные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, личностно-рефлексивный.*

*Ключевые слова:* готовность, структурные компоненты, будущие учителя, самообразование, школьники, информационно-обучающая среда.

**Tkachov A. Structural Components of Readiness of Future Teachers to Organize Schoolchildren Self-Education in Modern Informational and Academic Environment**

*At the beginning of the XXI century significant changes in the school system began to occur. In particular, competence approach is being promoted at school, various information and communication technologies are widely used. It is obvious that the quality of school education depends on the professionalism of teachers who have in their educational activities to respond flexibly to the demands put forward from society. In this situation the problem of readiness of future teachers to organize schoolchildren self-education in modern informational and academic environment is of special importance. Despite the fact that scientists have made an important contribution to the study outlined problem, many of its aspects remain outside the attention of scientists. In particular, in the scientific papers insufficient attention is paid to the allocation of structural components of future teachers to self-education of pupils in the above-mentioned medium.*

*The article defines that self-education is the highest form of cognitive needs and interests of a person based on the high level of consciousness and organization, it is an independent cognitive activity aimed at acquisition of subjectively meaningful knowledge. The concept “informatively-educational environment” is interpreted in the article as the system organized the combination of informative, technical, educated-methodic resources that provide productive cognitive activity of the subjects of the process of studies. It's clarified that the readiness of future teachers to organize schoolchildren self-organization in modern informational and academic environment includes the following structural components: motivational and evaluative, cognitive and operational, personal and reflective.*

*Key words:* readiness, structural components, future teachers, self-education, schoolchildren, informational and academic environment.



## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто основні питання до виявлення шляхів формування особистості майбутнього вчителя музики, його професійно-творчого розвитку під час педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.*

**Ключові слова:** особистість, педагогічна діяльність, адаптація.

Сьогодні наше суспільство потребує освічених, інтелігентних, творчих, професійно компетентних особистостей. На сучасному етапі особливо це стосується спеціалістів у галузі розвитку освіти та виховання, де відбуваються кардинальні зміни, детерміновані суспільно-історичним розвитком нашої держави. В умовах динамічного розвитку науки, культури, техніки значно змінюються умови праці вчителя, підвищуються вимоги до його особистості та професійної підготовки.

Особливо гостро постає питання якості освіти, духовності нації. В умовах зміни завдань сучасної освіти, які є варіативністю навчально-виховних закладів, диверсифікацією змісту, розширенням інноваційних процесів, виникає необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики під час проходження педагогічної практики в ЗОШ.

Майбутні спеціалісти повинні добре орієнтуватися в різноманітності педагогічних технологій, володіти комплексом професійних умінь і якостей, ефективно застосовувати сучасні форми та методи педагогічної взаємодії, виявляти нестандартність мислення й здатність до швидкої орієнтації в різних педагогічних ситуаціях, мати свою думку та вміння відстоювати її, адекватно оцінювати свої можливості, бути готовими до прийняття відповідальних рішень.

Успішному вирішенню цих завдань сприятиме система теоретичних компонентів професійної підготовки майбутніх спеціалістів у процесі педагогічної практики. Згідно з вимогами Державного стандарту професійної освіти, педагогічна практика – особливий вид навчальної роботи, спрямований на формування в майбутнього вчителя основних професійних якостей у процесі педагогічної діяльності.

Визначенню ролі педагогічної діяльності вчителя у суспільстві присвячено праці М. Драгоманова, О. Духновича, Ю. Федьковича, Х. Алчевської, Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки, М. Коцюбинського, П. Грабовського, Б. Грінченка, С. Ковальнової, Т. Лубенець та ін. Суттєвий внесок у вивчення питань практичної підготовки майбутніх учителів музики зробили Л. Арчажникова, І. Боднарук, В. Бриліна, Л. Булата, С. Гладка, Ж. Де-

бела, Т. Єременко, Л. Ісаєва, Є. Карпова, З. Квасниця, Г. Кожевников, Л. Матвєєва, І. Найдьонов, Е. Печерська, Г. Яковлева та ін. У працях цих учених педагогічну практику студентів розглянуто в контексті різних проблем підготовки майбутніх учителів: професійної адаптації, професійної орієнтації, розвитку творчих здібностей, формування фахових умінь і навичок.

Ідея творчого характеру педагогічної діяльності не нова для педагогічної думки. А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та інші у своїх працях трактують педагогічну діяльність як творчий процес. Проблемі творчості присвячено значну кількість публікацій [2; 3; 4]. У сучасних умовах ця проблема знову актуалізується.

У філософському словнику творчість визначено як процес діяльності людини, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності. Творча діяльність не містить шаблонів, вона є проявом індивідуальності людини. Навчити творчості взагалі неможливо, але можна й необхідно сформувати передумови до творчої праці, закласти в структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності майбутнього педагога [6, с. 34].

Виходячи з аналізу педагогічної літератури, поняття “творча особистість педагога” зводиться до проблеми педагогічного таланту чи педагогічних здібностей. “Особистість – поняття багатогранне, і її характеризують не лише здібності та обдарування, та й вони не розвиваються окремо від інших притаманних людині якостей... Педагогічна творчість передбачає наявність у вчителя комплексу загальних якостей, що характеризують будь-яку творчу особистість, незалежно від виду діяльності, ерудиції, почуття нового, здатності до аналізу й самоаналізу, гнучкості та широти мислення, активності, волі, розвиненої уяви” [3, с. 17].

Педагогічна практика має навчальний характер, але метою діяльності студента є, насамперед, формування себе як творчої особистості.

**Мета статті** полягає у виявленні шляхів формування особистості майбутнього вчителя музики, його професійно-творчого розвитку під час педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Актуальність заявленої теми зумовлена посиленням уваги до питань, пов'язаних з професійним рівнем творчої особистості майбутніх педагогів.

Сьогоднішній спеціаліст – це висококваліфікована особистість, яка здатна до творчого мислення, вирішення проблем нестандартним шляхом, діє самостійно, ініціативно. Адже вчитель музики є тією особистістю, на професійну діяльність якої покладено відповідальність за інтелектуальну й морально-естетичну, тобто базисну підготовку підростаючого покоління.

Педагогічна практика як основа системи підготовки майбутніх учителів забезпечує дієвість засвоєних професійних знань і вмінь, сприяє виявленню педагогічних здібностей та індивідуальних творчих можливостей кожного студента. Завдяки тому, що робота практиканта передбачає спілкування з учнями, студент має можливість не тільки для самовдосконалення, формується його творча індивідуальність, а в процесі педагогічної практики активно впливає на розвиток особистості кожної дитини.

Залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності є засобом активізації інтересу до майбутнього фаху, перевірка ефективності всіх без винятку напрямів професійної підготовки (психолого-педагогічного, музично-виконавського, методичного). Результатом формування готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності є спроможність орієнтуватися в основних музично-педагогічних концепціях, здатність працювати зі школярами різних вікових груп за будь-якою програмою з предмета “Музичне мистецтво”, стверджувати власну позицію та індивідуальний творчий стиль викладання предмета.

Педагогічна практика проводиться в умовах навчально-виховного процесу сучасної загальноосвітньої школи з урахуванням закономірностей і принципів цілісного процесу професійної підготовки майбутніх учителів на основі здобутих знань, сформованих умінь і навичок.

Під час активної педагогічної практики в студентів створюються умови для практичної педагогічної діяльності.

Процес оволодіння професією, зокрема засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок, на нашу думку, безпосередньо пов'язаний із формуванням нового якісного утворення у структурі особистості майбутнього педагога-музиканта. Це утворення може бути охарактеризовано за такими якісними показниками: мотивація (виявляється в ставленні до виконання професійних обов'язків як до потреби); рівень знань психолого-педагогічного та методичного циклу, які відповідають рівню складності виконуваних завдань; ставлення до навчально-виховного процесу в ЗОШ; виконання функціональних обов'язків учителя музики та якості виконуваної роботи; активність у професійному самовдосконаленні, самоосвіті; прагнення до збагачення духовної та професійної культури.

Але сучасні педагогічні теорії, системи та методи навчання, якими озброєні студенти, не зроблять навчального процесу ефективним. Вирішальну роль у навчанні та вихованні відіграє завжди особистість учителя. “Особистість педагога виступає і джерелом розвивального впливу навчання, і зразком, еталоном ставлення до справи, відданості ідеї, і інструментом переконання і навіювання, тобто відіграє визначальну роль у визначенні всіх педагогічних завдань. Педагогічна творчість неможлива без широкого світогляду, культури, без розвитку здібностей і прагнення вчителя до пошуку більш досконалих систем навчання” [3, с. 17].

Спрямованість розвитку особистості педагога визначається, передусім, його світоглядом, моральними ідеалами. “Творчій особистості вчителя притаманна особлива педагогічна захопленість, спрямованість на оптимальні результати виховання і навчання, глибока повага до особистості дитини або підлітка, віра в його можливості. Педагогічна захопленість – одна із найважливіших передумов педагогічної творчості” [3, с. 18].

В. Загвязинський у своїй статті “Педагогічна творчість учителя” наголошує на нерозривності загальних і специфічних рис особистості вчителя, і все це умовно зараховує до таких інтегральних якостей: спрямованість,

знання, здібності, уміння, особливості характеру. Творчі здібності розвиваються в діяльності, що вимагає творчості [3, с. 14].

Майбутні вчителі музики під час педагогічної практики в загальноосвітній школі повинні знайти такі методи та прийоми у своїй роботі, щоб діти отримували радість у спілкуванні з музичним мистецтвом на уроках, вишукували особливі засоби впливу на своїх вихованців. Розвиваючи вміння художньо виконувати музику, творчо втілювати музичні враження через слово, рухи, малюнок, студенти самі ніби перевтілюються.

Одним із засобів розвитку в студентів-практикантів прагнення та потреби усвідомлювати свою творчу особистість, професійну сутність у процесі музично-педагогічної діяльності є виконання ними певних ролей: музикант-виконавець, режисер, актор, лектор.

Виконання музичного твору – процес складний, який потребує певних знань і технічних навичок, зокрема: читання нотного тексту й художнього сприйняття музичного твору, створення задуму та його реалізація, порівняння результату з поставленим художньо-педагогічним завданням, внесення коректив і визначення загальної оцінки художніх дій.

Розкриття ідеї та змісту твору забезпечується тісним взаємозв'язком музично-слухових уявлень студента-практиканта із системою виконавських знань, умінь, навичок. Щоб виховати музичний смак і сформувати музичну культуру учнів різних вікових груп, майбутнім учителям необхідно вміти добирати високохудожній репертуар і знаходити ефективні методи та прийоми сприймання музичних творів. Для ефективного сприйняття учнями музичного твору студентам-практикантам необхідно: досконало знати музичні та поетичні тексти; вміти розробляти художньо-інтерпретаційний план і втілювати його в навчанні учнів музики; володіти комплексом виконавських умінь гри на музичному інструменті; вміти співати під власний супровід; вміти формувати в учнів установку на розуміння музики; вміти виявляти рівень слухацької культури школярів під час сприйняття певного твору.

Виконавська діяльність студентів-практикантів під час педагогічної практики має величезні можливості для розкриття індивідуальних творчих можливостей, самостійності, творчих здібностей, вольових якостей особистості майбутнього вчителя музики.

Створення у школярів відповідного настрою (тобто установки) на сприймання музики (пісні або п'єси зі шкільного репертуару) є важливою умовою формування вмінь музичного сприймання.

“Установка – це внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності, діяти стосовно до них” [5, с. 131]. Ці положення теорії установки мають важливе значення для управління процесом музичного сприймання на уроках музики в загальноосвітній школі. “Від художньо-пізнавальної установки, створеної у дітей вчителем, залежить зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у їх свідомості, глибина естетичного переживання, характер впливу музич-

ного твору” [5, с. 131]. Установка створюється, передусім, вступним словом учителя про музику, яку він пропонує учням для слухання. Наскільки студенту-практиканту вдасться зацікавити учнів, спрямувати їх інтерес до прослуховування музичного твору, настільки майбутній учитель розкривається у своїй комунікативній діяльності (організатор діалогових відносин) і формується як творча особистість.

Хочеться звернути увагу на такий фактор, як розвиненість мови. Для студента-практиканта мовленнєва діяльність має велике значення щодо становлення його як особистості майбутнього вчителя. Індивідуум, власне, і говорить для того, щоб впливати на думки, поведінку, свідомість інших. Відносини між студентами-практикантами й учнями впливають і на результативність комунікативної діяльності, в якій виявляється взаємодія, встановлюються контакти, необхідні в загальній навчально-пізнавальній діяльності. У процесі комунікації відбувається вплив на погляди та взаємне переконання, встановлюються контакти. Якщо комунікативній спрямованості студента у процесі навчання не приділяти належної уваги, це може призвести до втрати його контактів зі школярами під час педагогічної практики.

Основа продуктивного діалогу вчителя й учнів – уміло сформульоване питання, створення проблемно-пошукової ситуації, запропонований цікавий матеріал для обговорення, а найголовніше – мотивація комунікативних дій, бажання школярів обмінюватися думками, порівнювати свою позицію з позицією інших.

Учителя музики можна порівняти з театральним режисером, особливо в його намаганні провести ефективний урок, де метою є створення гармонійного й цілісного педагогічного процесу. Якщо студенти-практиканти досягають у своїй педагогічній свідомості ясності творчого задуму, розуміння мети та поставлених завдань, то це схоже на виставу. У ролі режисера майбутні вчителі немовби поєднують два явища: урок, поданий у вигляді плану-конспекту та урок реальний, багатосторонній, складний, суперечливий.

Для забезпечення швидкого й ефективного залучення учнів до інтерактивної діяльності бажано, щоб студент-практикант підготував і роздав пам'ятки, які містять опис алгоритму діяльності (послідовний перелік дій, які мають здійснюватися в тій чи іншій навчальній ситуації). Такі пам'ятки можна запропонувати у вигляді плакатів або будь-якої наочності з використанням технічних засобів навчання. Їх слід пропонувати учням за потребою доти, доки порядок діяльності не стане для них звичним.

Наприклад, робота в малих групах (“Акваріум”), яка дає змогу набути навичок спілкування та співпраці. “Мозковий штурм” є ефективним методом колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми.

Метод “Прес” використовують у випадках, коли виникають суперечливі питання і вчителю потрібно зайняти й чітко аргументувати певну позицію з проблеми, що обговорюється, переконати учнів у своїй правоті. Такий метод дасть можливість студенту-практиканту навчитися формулювати та висловлювати свою думку щодо дискусійного питання, аргументовано, в чіткій і стислій формі впливати на позицію своїх учнів-співрозмовників.

Таким чином, студент-практикант повинен творчо підходити до розробки плану-конспекту уроку та його проведення в певних умовах (використовуючи свої знання з теоретико-методологічних дисциплін, виявляти організаторські здібності, бути режисером-постановником у розробці виховних заходів за законами етики й естетики), відповідально ставитися до навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

Для формування в майбутнього вчителя музики творчих здібностей в умовах педагогічної практики необхідно: забезпечити умови для реалізації студентами-практикантами своїх творчих якостей у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (на уроці та в позаурочній роботі); дати можливість студенту-практиканту усвідомлювати себе індивідуальністю; створити умови для виявлення рівня студента-практиканта як музиканта-виконавця; дати можливість студенту-практиканту самостійно добирати музичний репертуар для учнів різного віку; вчити студентів здійснювати самоаналіз рівня власної інтерпретації під час виконання музичного твору з навчальної програми “Музичне мистецтво”; здійснювати аналіз професійних якостей студента-практиканта як режисера в процесі моделювання нестандартного уроку; дати можливість студенту-практиканту демонструвати акторські здібності на прикладі змодельованих педагогічних ситуацій.

**Висновки.** Отже, формування творчої особистості майбутнього вчителя музики в умовах педагогічної практики загальноосвітньої школи є її базисною основою. Педагогічна спрямованість, творчі здібності студента-практиканта мають велике значення під час педагогічної практики.

Реалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, його формування можуть бути успішними лише в умовах цілеспрямованої й педагогічно організованої діяльності загальноосвітньої школи.

Критеріями розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики, на нашу думку, є свідоме ставлення до обраної професії, прагнення до збагачення духовної та професійної культури, професійна мотивація студентів у процесі викладання предмету, формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів під час проведення класної та позаурочної роботи, режисера, актора, цікавого лектора в роботі шкільних музичних лекторій з учнями різних вікових груп, комунікативна діяльність й активність у різних формах роботи під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі. Ці фактори характеризують розвиток професійно-творчої особистості майбутнього вчителя музики.

**Список використаної літератури**

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – 284 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 156 с.
3. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – Київ : ІЗМН, 2000. – 168 с.
4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ, 1997. – 302 с.
5. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248 с.
6. Філософія : підручник / за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. – Київ ; Харків : Консум, 2000. – 548 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

---

**Ульянова В. С., Рощенко О. О. Пути формирования личности будущего учителя музыки, во время педагогической деятельности в условиях общеобразовательной школы**

*В статье рассматриваются основные вопросы о формирования личности будущего учителя, его профессионально-творческого развития во время педагогической деятельности в общеобразовательной школе*

**Ключевые слова:** *личность, педагогическая деятельность, адаптация.*

**Ulyanov V., Roshchenko O. Ways of Formation of a Future Music Teacher During Teaching Activities in a Comprehensive School**

*NAS of Ukraine our suspilstvo potrebuє osvichenih, inteligentnih, CREATIVE, profesiyno Competent NKVD. At the end of Suchasnyj etapi Especially stosuetsya spetsialistiv at the Branch rozvitku osviti that viovannya de vidbuvayutsya kardinalni zmini, determinovani suspilno-istorichnim rozvitkom nashoi powers. In the minds dinamichnogo rozvitku science, culture, tehniki uniquely zminyuyutsya minds pratsi vchitelya, pidvischuyutsya vimogi to Yogo osobistosti that profesiynoi pidgotovki.*

*Statement of the problem. Especially GOSTR postae Frequently asked questions of Quality osviti, duhovnosti natsii. In the minds zmini zavdan suchasnoi osviti, yaki Yea variativnistyu navchalno-viovnih zakladiv, diversifikatsieyu zmistu, rozshirennyam innovatsiynih protsesiv, vinikaє neobhidnist anew rozglyanuti spetsifiku pedagogichnoi diyalnosti maybutnogo vchitelya muzyky pid hour prohodzhennya pedagogichnoi practice in ZOSH.*

*Maybutni spetsialisti povinni good orientuvatisya have riznomanitnosti pedagogichnih tehnologiy, voloditi complex profesiynih umin that yakostey, efektyvnosti zastosovuvati suchasni FORMS that Metodi pedagogichnoi vzaemodii, viovavlyati nestandardnist mislennya i zdatnist to shvidkoї orientatsii have riznih pedagogichnih situatsiyah, his mother Dumka i vmiti vidstoyuvati ii adequately otsinyuvati svoi mozhlivosti, Buti ready to vidpovidalnih rishen of acceptance.*

*Uspishnomu virishennyu Tsikh zavdan spriyatime system theoreticity komponentiv profesiynoi pidgotovki maybutnih spetsialistiv protsesi pedagogichnoi in practice. Zgidno s vimogami Sovereign standard profesiynoi osviti, pedagogichna practice – Especially view navchalnoi robots, spriyamovany on formuvannya have maybutnogo vchitelya mainly profesiynih yakostey have protsesi pedagogichnoi diyalnosti.*

**Key words:** *personality, teaching activities, adaptation.*

## ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглянуто сутність та здійснено аналіз особистісних і функціонально-практичних аспектів готовності вчителів до реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів. Виявлено, що в психологічному контексті готовність пов'язана зі сформованістю особистісних структур, перебудова яких спрямовує активність педагогів на зміни в змістовно-цільових, процесуально-діяльнісних та контроль-но-діагностичних складових навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Основна мета компетентнісної освіти полягає в набутті учнями практичного досвіду ефективного вирішення різноманітних життєвих завдань.*

**Ключові слова:** *готовність, готовність до педагогічної діяльності, компетентність, компетенція, компетентнісний підхід.*

Одним з основних напрямів модернізації сучасної початкової освіти є впровадження компетентнісного підходу, що передбачає зміни в спрямованості навчально-виховного процесу від засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок до формування цілісної здатності особистості творчо діяти в різних життєвих сферах. Компетентнісний підхід є пріоритетним у новому Державному освітньому стандарті початкової загальної освіти, в якому результатами навчання визначено сформованість ключових компетентностей молодших школярів.

Разом з тим теорія і практика сучасної початкової освіти свідчить, що інноваційний потенціал компетентнісного підходу недостатньо реалізується при моделюванні й організації навчально-виховного процесу. Вважаємо, що такий стан речей пов'язаний з недостатньою готовністю учителів до змін у змістовно-цільових, процесуально-діяльнісних та контроль-но-діагностичних складових навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. У зв'язку із цим виникає потреба розгляду особливостей навчально-виховної діяльності вчителя в умовах компетентнісної освіти.

Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу як пріоритетної парадигми сучасної освіти висвітлено у працях А. Андреева, В. Болотова, Н. Веселовського, О. Дахіна, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Краєвського, Н. Переломова, Дж. Равенна, В. Серікова, Г. Селевка, Н. Тализіної, І. Фрумїна, А. Хуторського та ін. Основні аспекти організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування в учнів системи ключових компетентностей, розкрито в дослідженнях Т. Байбари, Н. Бібик, В. Білик, Є. Бондаревської, О. Гулай, І. Єрмакова, С. Логачевської, О. Овчарук, О. Пометун, Р. Пастушенка, Т. Нестеренко, В. Родигіної, О. Савченко, І. Ящук та ін. Науковці наголошують, що сформова-



ність ключових компетентностей, готовність учнів застосовувати набуті знання й уміння для вирішення практичних життєвих проблем є найголовнішим показником якості освіти. Разом з тим, для реального впровадження компетентнісного підходу в практику початкової школи необхідна зміна акцентів – від розробки теоретичних концепцій до пошуку практичних шляхів їх втілення.

*Мета статті* полягає в аналізі теоретичних, функціонально-практичних та особистісних аспектів готовності вчителів до реалізації компетентнісного підходу в навчальній діяльності молодших школярів.

Ключовою функцією сучасної освіти стає розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, сприйняття й реалізації інновацій, вирішення різних організаційних завдань, творчої продуктивної діяльності, конструктивної взаємодії з іншими людьми. Беззаперечні можливості компетентнісного підходу, зазначає Н. Кічук, визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн через той факт, що саме наявність компетентностей дає змогу особистості практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [5, с. 80].

Теорія і практика професійно-педагогічної діяльності переконують, що готовність педагогів є визначальною передумовою успішності реалізації нових підходів в організації навчально-виховного процесу. Успіх інноваційних реформ, наголошує А. Радченко, залежить, насамперед, від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості [11, с. 4].

Готовність учителя до педагогічної діяльності як інтегративне утворення особистості поліфункціональна. Вона виступає регулятором та умовою цілеспрямованої, ефективної, продуктивної професійно-педагогічної діяльності, забезпечує успішність практичного використання знань, досвіду, особистісних якостей, дає змогу зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при зміні завдань, що ставить суспільство перед освітою, є основою самоаналізу й подальшого професійного самовдосконалення.

У визначенні складових готовності до педагогічної діяльності О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, М. Кларін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Макагон, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші дослідники виходять із специфіки завдань професії та її вимог до особистості педагога. Дотримуючись їх логіки, вважаємо, що в структурі готовності вчителів до педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу можна виділити два основні взаємопов'язані компоненти – особистісний та функціональний.

За умов особистісного підходу (М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.) поняття “готовність” тлумачать як “дієвий стан особистості, що виражається в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дає змогу особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку” [3, с. 6].

Особистісний компонент характеризує стан психологічної готовності педагога до нового типу діяльності. С. Максименко та О. Пелех розглядають стан психологічної готовності як складну динамічну структуру, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами й майбутніми завданнями. Складовими такої готовності є позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів [8, с. 71].

Як складне особистісне утворення готовність спрямовує активність педагога й поєднує в собі моральні й професійно-педагогічні цінності, індивідуальні смисли, очікування, систему потреб, мотивів, інтересів, професійні установки, рівень домагань, мобільність психічних процесів, творче робоче самопочуття, здатність до саморегуляції, педагогічний оптимізм, високий рівень адаптації та саморефлексії.

У психологічному контексті готовність до педагогічної діяльності забезпечує цілісність функціонування та регуляції інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових і психофізіологічних процесів як умови успішності реалізації професійних функцій [6, с. 158].

Особистісний та функціональний компоненти готовності вчителів до нововведень взаємопов'язані, оскільки спочатку відбувається перебудова особистісних структур готовності (цінностей, смислів, установок, потреб, мотивів), що створює передумови для зміни функціональних, виконавчих структур діяльності (способів, засобів) і, як наслідок, отримання якісно нових результатів навчання. О. Дубасенюк наголошує, що “готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня” [10, с. 45]. Функціональний (від лат. *functio* – виконання) компонент готовності загалом виявляється в рівні володіння вчителем знаннями й способами педагогічної діяльності, які необхідні для проектування та реалізації тієї чи іншої педагогічної технології. З позицій професійного саморозвитку функціональна готовність забезпечує аналіз й адекватну самооцінку вчителем своєї діяльності, що уможлиблює аргументований вибір ним тих нових способів організації навчальної діяльності, які необхідно освоїти для ефективного формування в учнів необхідних компетентностей.

Функціональна готовність учителя до реалізації компетентнісного підходу виявляється на концептуально-теоретичному, методичному, технологічному рівнях.

Зміст функціональної готовності вчителя визначається особливостями організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу й необхідністю принципового переосмислення цілей, завдань, змісту початкової освіти, продуктивних способів взаємодії суб'єктів навчаль-

ної діяльності, потребами в пошуку нових дієвих форм і методів навчання та способів оцінювання його результатів.

Першим кроком у здійсненні вчителем компетентнісного підходу є зміна цілей навчання молодших школярів, оскільки початковим етапом створення будь-якої педагогічної технології є визначення й конкретизація її мети. Процес цілеутворення є різновидом проектувальної діяльності. Він може бути поданий у вигляді досить чіткого алгоритму, що включає ряд послідовних етапів: 1) стратегічний – формулювання глобальної концептуальної мети у вигляді образу кінцевого продукту; 2) тактичний – визначення цілей поетапного здобуття глобальної мети; 3) оперативний – вибір, конструювання засобів і способів досягнення результатів, тобто прийняття прогнозованого майбутнього як завдання [12, с. 69–70].

Готовність учителя до цілеутворення на концептуально-стратегічному рівні визначається розумінням сутності компетентності як інтегративного новоутворення особистості учня і як результату спеціально організованого навчання.

Компетенція й компетентність є базовими поняттями компетентнісного підходу. При цьому перше з них включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які визначаються стосовно комплексу вимог до рівня виконання певної діяльності, а друге співвідноситься з рівнем володінням суб'єктом відповідною компетенцією, що включає також її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Під компетенцією розуміють формально описані нормативні вимоги до знань, умінь, якостей випускників, що визначають мету навчання. Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – це інтегративна властивість особистості, що виражає її здатність застосовувати знання, вміння, успішно діяти на основі практичного досвіду при вирішенні різноманітних завдань у різних сферах життєдіяльності. Компетентність можна розглядати як особистісний результат навчання конкретного учня.

Компетентність є суб'єктивно-реальною категорією, яка характеризує відповідність знань, умінь, досвіду, якостей особистості вимогам певної діяльності. Компетенція – об'єктивно-ідеальна категорія, що описує задані вимоги, норми освітньої підготовки. Компетенції використовують як найбільш загальну мову для опису результатів освіти, як ідентифікатори внутрішньої й зовнішньої оцінки її якості [7, с. 11].

У новому Державному стандарті початкової освіти компетентність визначено як набути в процесі навчання інтегровану здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Ключова компетенція фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини [2]. До ключових належать такі компетентності: уміння вчитися (навчальну), громадянську загальнокультурну, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, соціальну, підприємницьку, здоров'язберезувальну [9, с. 16].

Компетентнісний підхід визначає цілеспрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно-підпорядковані ключові, загальнопредметні та предметні компетентності учнів [2]. Упорядкованість за принципом ієрархічності визначає супідрядність компетентностей нижчого рівня компетентностям вищого рівня, що й зумовлює системність постановки цілей їх формування.

Ключові (надпредметні, міжпредметні) компетентності належать до метапредметного рівня освіти й встановлюють рівень здатності людини виконувати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно вирішуючи важливі життєві й соціальні проблеми; загальнопредметні – ті, яких учень набуває під час засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні – їх учень набуває в процесі вивчення окремих навчальних дисциплін. На функціонально-методичному рівні готовність учителя до реалізації компетентнісного підходу визначається його вмінням конкретизувати цілі формування ключових компетентностей на рівні вивчення окремих освітніх галузей та навчальних дисциплін таким чином, щоб при цьому компетентності як результати навчання не втратили своїх інтегративних властивостей.

*Подальша конкретизація цілей формування ключових компетентностей здійснюється відповідно до їх внутрішньої будови.*

У найбільш загальному вигляді компетентність розглядають як єдність знань і досвіду. Стосовно знань дослідник компетенцій Стівен Адам роз'яснює, що компетенції включають “знання й розуміння” – здатність знати та розуміти; “знання, як діяти” – практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях; “знання, як бути” – цінності, які є невіддільним елементом сприйняття інших і життя в соціальному контексті [1, с. 116].

І. Зязюн наголошує на значущості особистісного досвіду в набутті компетентності, основою якого вважає розвиток власного творчого потенціалу. Провідну роль у формуванні досвіду він надає задачному підходу, імітаційно-моделювальному, проектному й контекстному методам навчання, інтеграції навчальної й дослідницької роботи” [4, с. 318].

Таким чином, у структурі компетентності як цілісного системного утворення поєднуються компоненти, що характеризують як особистісний, так і діяльнісний аспекти: знання, практичні вміння, досвід їх використання та важливі якості особистості, сформовані на основі індивідуальних здібностей, а також спрямованість і мотивацію саморозвитку.

З позицій особистісно орієнтованого підходу внутрішню будову компетентності відтворюють основні компоненти структури особистості, які відображають рівень розвитку її когнітивної, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, діялісно-практичної й психомоторно-регулятивної сфер. Такий підхід уможливує технологізацію мети формування компетентностей через її конкретизацію у вигляді таксономії цілей навчання молодших школярів. При цьому технологічним способом постановки цілей

навчання є їх формулювання через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку особистості учня.

Компетентнісний підхід докорінно змінює не тільки цілі навчання, але й саме його функціональне призначення: навчити дитину використовувати отримані знання в різних життєвих сферах – навчально-пізнавальній, суспільно-корисній, побутовій тощо. За компетентнісного підходу основною моделлю навчання стає продуктивна, пошуково-дослідницька діяльність учнів як спосіб освоєння нового досвіду. Орієнтиром діяльності педагога стає створення сприятливих умов для розвитку в учнів пізнавальної самостійності, критичного мислення, здатності творчо продукувати нові знання, ідеї, способи діяльності та реалізовувати їх у своїй діяльності.

Відбір і структурування змісту початкової освіти здійснюють, виходячи зі змістової структури ключових компетентностей, зокрема, навчальної, загальнокультурної, громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної. Важливою вимогою до відбору змісту навчання стає реалізація в кожному навчальному предметі ключових компетентностей. Тому розробку змісту навчання слід розпочинати не зі створення предметних програм, а з виявлення тих інтегративних елементів змісту, в яких, крім навчальних компетентностей (читання, письмо, лічба), буде реалізовано формування всіх ключових компетентностей.

А. Хуторський рекомендує процедуру конструювання освітніх компетентностей здійснювати в чотири етапи на основі рефлексивного виявлення компетентнісного змісту існуючої освіти:

- 1) пошук проявів ключових компетентностей у кожному конкретному навчальному предметі;
- 2) побудова ієрархічної надпредметної систематики – “дерева компетентностей”;
- 3) проектування загальнопредметних освітніх компетентностей на вертикальному рівні для всіх ступенів навчання;
- 4) проєкція сформованих за ступенями компетентностей на рівень навчальних предметів та їх відображення в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках і методиках навчання [13, с. 76].

Таким чином, компетентнісно орієнтований зміст освіти всіх освітніх галузей і навчальних предметів інтегрує цілі формування ключових компетентностей та деталізує завдання їх формування на рівні загальнопредметних і предметних компетентностей учнів.

Нові цілі й зміст компетентнісної освіти вимагають зміни позиції учня в навчальному процесі як активного суб'єкта набуття власного досвіду. Завдяки перетворенню предметно-навчального змісту змінюється характер міжсуб'єктної взаємодії учнів. Залежно ж від того, хто є суб'єктом, який реалізує перетворювальні дії, І. Зязюн виділяє такі ситуації, в яких суб'єктом діяльності є:

- лише сам учитель (учні реалізують виконавчі функції);

- учитель, який взаємодіє з класом (частково передає учням ряд суб'єктних функцій);
- кожний окремих учень;
- у ролі колективного суб'єкта діяльності постають учні, які взаємодіють між собою [4, с. 306].

Оптимальні умови для міжсуб'єктної взаємодії учнів створюються при застосуванні інтерактивних (від англ. *inter* – взаємний і *act* – діяти) форм і методів навчання. Головна ознака інтерактивного навчання – використання учнями власного досвіду й досвіду інших та максимальна свобода творчої діяльності під час спільного розв'язання проблемних ситуацій. При інтерактивному навчанні учні набувають досвіду активної співпраці з іншими, вчаться сприймати й оцінювати думки та дії партнерів, висловлювати власні ідеї, обґрунтовувати й відстоювати свою позицію, розвивають здатність до саморефлексії, саморегуляції своїх емоційних станів. У процесі спільного розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань, завдяки активному обміну знаннями й досвідом учні швидше освоюють нові способи діяльності, вчаться самостійно оцінювати ситуацію, аналізувати проблему, розробляти план дій, необхідних для її вирішення, обирати способи їх оптимальної реалізації, контролювати й оцінювати їх виконання.

При розробці процесуальної складової навчання вчителю необхідно моделювати ситуації, що максимально відображають проблеми реального життя, при вирішенні яких учні набувають продуктивного досвіду їх вирішення.

Оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання результатів формування компетентностей здійснюється відповідно до критеріїв ефективності, результативності, продуктивності використання учнями набутих знань і досвіду в стандартних і нестандартних ситуаціях.

**Висновки.** Таким чином готовність педагогів до реалізації компетентнісного підходу передбачає зміни в їх професійно-особистісних поглядах на навчання молодших школярів не як процесу засвоєння суми знань, умінь, навичок, а як інтерактивного способу набуття та випробування ними життєво важливого досвіду вирішення різних проблем. Практичний компонент готовності до організації навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу потребує від учителів опрацювання його теоретичного базису, цілепокладання у формуванні ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей у їх ієрархічній єдності, відбору й інтерації компетентнісного змісту освіти. Компетентнісний підхід потребує готовності вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії учасників навчального процесу та застосування інтерактивних методів навчання, як найбільш ефективних для освоєння учнями нового досвіду спільної, творчої, продуктивної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та апробації ефективних форм та змісту методичної роботи, спрямованої на розви-

ток готовності педагогів до реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів.

#### Список використаної літератури

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов ; Российский Новый Университет, 2005. – 378 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/).
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Кічук В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 12. – Т. 1. – С. 80–87.
6. Коновальчук І. І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2011. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 155–161.
7. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя : навч.-метод. посіб. / Ю. М. Косенко. – Маріуполь : Новий світ, 2014. – 360 с.
8. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
9. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С., 2003. – С. 13–41.
10. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
11. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Харків : Основа, 2006. – 128 с.
12. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии / В. А. Семиченко. – Киев : Миллениум, 2004. – 521 с.
13. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 541 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

#### **Чулак Л. И. Особенности готовности учителей к реализации компетентного подхода в обучении младших школьников**

*В статье рассмотрены сущность и осуществлен анализ личностных и функционально-практических аспектов готовности учителей к реализации компетентного подхода в обучении младших школьников. Выявлено, что в психологическом контексте готовность связана с формированием личностных структур, перестройка которых направляет активность педагогов на изменение содержательно-целевых, процессуально-деятельностных и контрольно-диагностических составляющих обучения младших школьников на основе компетентного подхода. Основная цель компетентностного образования заключается в приобретении учащимися практического опыта эффективного решения разнообразных жизненных задач.*

**Ключевые слова:** *готовность, готовность к педагогической деятельности, компетентность, компетенция, компетентностный подход.*

### **Chulak L. Peculiarities of Willingness of Teachers to Implement Competency Approach in Teaching Primary School Children**

*In the article we outline the essence and analysis of personal, functional and practical aspects of preparedness of teachers to implement competency approach in teaching primary school children. It is found that in psychological context readiness is associated with the formation of personality structures, restructuring of which directs the activity of teachers to changes in content-targeted, procedural-activity control and diagnostic components of teaching primary school children on the basis of competence approach. The main purpose of competency education is gaining practical experience by students to effectively solve different life problems.*

*Functional readiness of a teacher to implement competency approach is shown at conceptual and theoretical, methodological, technological levels. Teacher's readiness to goal formation on conceptual and strategic levels is determined by understanding the essence of integrative competence as a new formation of the individual student and as a result of specially organized training.*

*At the methodological level teacher should be able to specify the purpose of forming key competences at the level of studying individual education areas. A competency-oriented educational content of academic disciplines integrates goals formation of key competencies at common and subject competencies of students. The basic model of learning becomes productive, search and research activities of students. When developing the procedural component of learning it is necessary for the teacher to model the situations that will reflect real life problems at most.*

*Competence approach requires organization of interpersonal interaction of participants in the process of learning and use of interactive teaching methods as the most effective for acquiring new experience by the students of common creative productive activity.*

**Key words:** *readiness, willingness to educational activities, competence, competence, competence approach.*



УДК 351.854:373.5.014(410)

О. В. ШАПОВАЛОВА

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті висвітлено нормативно-правові засади управління якістю загальної середньої освіти у Великобританії, зокрема Закони “Про реформування освіти” (1988 р.), “Про освіту” (2005, 2011 рр.), “Про дітей” (2006 р.), “Про освіту та інспектування” (2006 р.), низку редакцій нормативного документа “Рамкові основи інспекції шкіл в Англії” (2005, 2007, 2013 рр.) тощо. Схарактеризовано кількісні та якісні зміни, що відбулися в управлінні якістю загальної середньої освіти Великобританії в досліджуваний період. З’ясовано особливості розподілу владних повноважень центрального уряду, незалежної інспекції Ofsted, місцевих освітніх адміністрацій та навчальних закладів, що регламентується зазначеними нормативними актами.

**Ключові слова:** *якість, управління якістю, загальна середня освіта, нормативно-правові засади.*

Для сучасного етапу розвитку вітчизняної загальної середньої освіти характерній пошук оптимальних шляхів удосконалення освітньої системи, зокрема підвищення якості надання освітніх послуг. У цьому контексті доцільним видається вивчення й творче використання позитивного зарубіжного досвіду, насамперед Великобританії, яка має значні досягнення в цій сфері. Посилюється цей інтерес ще й тим, що Україна ставить за мету децентралізацію управління освітою та перехід до державно-громадського управління, тоді як Великобританія являє собою приклад країни з таким характером управління освітою.

Управління якістю освіти у Великобританії стало предметом розгляду вітчизняних дослідників-компаративістів у межах висвітлення широкого кола питань, зокрема К. Гаращука (структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великобританії), О. Листопад (інноваційні підходи до оновлення змісту освіти в контексті інтернаціоналізації), О. Локшиної (зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу), О. Мілютіної (полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великобританії), О. Першукової (моніторинг якості шкільної освіти у Великій Британії та Північній Ірландії), А. Саргсян (реформування системи вищої освіти Великобританії), А. Сбруєвої (тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн у контексті глобалізації), Ж. Чернякової (інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великобританії), І. Чистякової (розвиток інноваційних шкільних мереж у Великобританії) та ін.

**Мета статті** – нормативно-правові засади управління якістю загальної середньої освіти у Великобританії.

Управління якістю освіти у Великобританії, як і в інших країнах, де управління освітою має децентралізований характер, здійснюється на місцевому та шкільному рівнях. Уряд країни формує загальнодержавну полі-

тику розвитку системи освіти, у тому числі середньої, визначаючи її стратегічні пріоритети. Крім того, уряд встановлює мінімальні національні стандарти навчальних досягнень (minimum national standards of achievement), стандарти навчальних досягнень середнього рівня (так звані “floor standards”), а також становить таблиці успішності шкіл (schools performance standards). У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять ініціативи британського уряду, спрямовані на підвищення ефективності управління якістю освітніх послуг, тому розглянемо їх докладніше.

Широкомасштабна освітня реформа, зумовлена необхідністю модернізації системи середньої освіти відповідно до дедалі вищих і швидко змінюваних вимог національного та глобального ринків праці, була розпочата в 1988 р. з прийняттям Закону “Про реформу освіти” (Education Reform Act – ERA). Адже незаперечним є факт, що підготовка якісної робочої сили вимагала, перш за все, запровадження стандартів змісту освіти світового рівня. Погоджуючись із твердженням К. Гаращука, наголосимо, що влада поставила за мету введення жорсткого державного контролю як за змістом освіти, так і за якістю результатів діяльності освітньої системи [1, с. 67].

Закон “Про реформу освіти” 1988 р. дослідники вважають один із найбільш суспільно значущих законів, ухвалених після прийняття Закону “Про освіту” (1944 р.), що увійшов в історію як Акт Батлера [6]. Найсуттєвішими здобутками цього нормативного акта, на думку британських освітніх теоретиків Дж. Паувела та М. Едвардз, стали:

- розширення освітнього вибору й посилення контролю з боку батьків за освітою власних дітей;
- збільшення владних повноважень центрального уряду у сфері управління освітою;
- запровадження національного курикулуму (National Curriculum), спрямованого на духовний, моральний, культурний, розумовий і фізичний розвиток учнів у школі та суспільстві, а також їх підготовку до дорослого життя [5; 2];
- уведення національної програми з оцінювання для дітей віком 7, 11, 14 та 16 років;
- передача частини владних повноважень місцевих освітніх адміністрацій школам у межах запровадження програм автономного шкільного менеджменту;
- створення нової категорії грантових шкіл (grant-maintained schools), фінансування яких здійснює безпосередньо центральний уряд;
- створення передумов для фундаментальних адміністративних і фінансових змін у сфері вищої освіти й освіти дорослих [11].

У межах національного курикулуму встановлено предмети, обов’язкові для вивчення на різних етапах навчання (key stages), зокрема предмети, що становлять ядро курикулуму (математика, англійська мова, природничі науки) та інші предмети інваріативної частини (історія, географія, технології, музика, образотворче мистецтво та фізична культура).

Законом також передбачено створення Ради з питань національного курикулуму (National Curriculum Council) і Ради з питань шкільних екзаменів і оцінювання (School Examinations and Assessment Council), що підпорядковуються Міністру освіти (Державному секретареві). Функції кожного із зазначених органів подано нами в таблиці.

Згідно із Законом, кількісний склад кожної ради мав становити не менше ніж десять й не більше ніж п'ятнадцять осіб з досвідом роботи в освітній сфері, серед яких обирали голову та його заступника [5; 11].

Таблиця

**Функції Ради з питань національного курикулуму та Ради з питань шкільних екзаменів і оцінювання, визначені Законом “Про реформу освіти”**

Рада з питань національного курикулуму	Рада з питань шкільних екзаменів і оцінювання
<ul style="list-style-type: none"> <li>– контроль за дотриманням національних стандартів субсидованими школами (main-tained schools);</li> <li>– надання порад Міністру освіти щодо запровадження національного курикулуму в субсидованих школах;</li> <li>– надання порад Міністру освіти щодо розроблення навчальних програм у межах національного курикулуму та здійснення їх експериментальної перевірки;</li> <li>– надання школам інформації щодо запровадження національних освітніх стандартів;</li> <li>– виконання доручень Міністра освіти з питань національного курикулуму</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– контроль за всіма питаннями, пов’язаними із запровадженням системи екзаменів та національного оцінювання;</li> <li>– надання порад Міністру освіти щодо проведення екзаменів та національного оцінювання;</li> <li>– надання порад Міністру освіти щодо розроблення механізмів національного оцінювання;</li> <li>– оприлюднення та розповсюдження інформації про національне оцінювання;</li> <li>– надання допомоги іншим органам, відповідальним за запровадження національних екзаменів та оцінювання;</li> <li>– виконання доручень Міністра освіти з питань національного курикулуму</li> </ul>

Знаковою подією в управлінні якістю освіти на національному рівні стало створення у 1992 р. Управління стандартів в освіті (Office for Standards in Education – Ofsted) – державної інспекції, підзвітної Парламенту і незалежної від Міністерства освіти. Очолює Ofsted головний інспектор (Her Majesty’s Chief Inspector of Schools), повноваження якого, за статутом, полягають у підготовці Парламенту щорічної доповіді, що містить результати інспекторських перевірок Ofsted.

У сучасних умовах Ofsted здійснює інспекторську перевірку різних типів навчальних закладів, як субсидованих шкіл та академій, так і незалежних (independent) навчальних закладів: ясел, дитячих садків, початкових, середніх, спеціалізованих шкіл, шкіл-інтернатів, спеціалізованих шкіл інтернатного типу, консультаційних пунктів для учнів, які тимчасово не можуть відвідувати школу (pupil referral units) тощо [10].

За результатами інспекторської перевірки публікують доповіді, що містить таку інформацію:

- опис навчального закладу;

- загальна ефективність діяльності навчального закладу;
- навчальні досягнення та стандарти;
- якість надання освітніх послуг, якість курикулуму тощо;
- лідерство та управління;
- якість надання школами здоров'язберезувальних послуг;
- рівень безпеки школярів у межах навчального закладу;
- рівень задоволення учнів освітніми послугами;
- межі позитивного внеску учнів;
- рівень розвитку навичок, необхідних учням для досягнення економічного благополуччя в майбутньому [12; 5].

Слід наголосити, що законодавчим підґрунтям діяльності Ofsted є Рамкові основи інспекції шкіл Англії (Framework for the inspection of schools in England) 2005 р.

Цей документ неодноразово переглядали та змінювали. Так, наприклад, нормативним документом від 2007 р. збільшено не тільки коло повноважень працівників Ofsted, а і їх кількість. Крім регулярних інспекторських перевірок, спрямованих на встановлення рівня досягнення школами національних стандартів, Управління стандартів в освіті отримало повноваження щодо врегулювання проблем, які можуть виникати в навчальних закладах. Крім того, до управлінських повноважень Ofsted, як і раніше, належать: допомога шкільному персоналу у проведенні внутрішнього оцінювання (self-evaluation), що полягає, передусім, в оцінюванні якості викладання, визначенні сильних/слабких сторін діяльності навчального закладу, а також участі в зовнішньому оцінюванні шкіл [8].

Вважаємо за доцільне наголосити, що в Англії, на відміну від інших частин Великобританії, має місце укладання на конкурсній основі контрактів на здійснення інспекторської перевірки між Управлінням стандартів в освіті та групами інспекторів, до яких часто входять і вчителі-практики. Як наголошують британські дослідники П. Тіммс та К. Меррелл, учителі, що хочуть зареєструватися як інспектори, повинні мати принаймні п'ятирічний стаж педагогічної роботи в школі, пройти успішно спеціальну підготовку й отримати ліцензію [14].

Ключовим нормативним документом, що заклав підґрунтя реформ у сфері управління якістю освіти, став Закон "Про освіту" (Education Act) 2005 р. Він передбачав запровадження нової структури звітності для шкіл, які центральну роль в інспектуванні відводили внутрішньому оцінюванню. На головного інспектора Ofsted було покладено відповідальність доводити до відома Міністра освіти інформацію щодо розроблення школами суворої процедури внутрішнього оцінювання.

Інші зміни, передбачені Законом, стосувалися зменшення бюрократичного тягаря, покладеного на школи, зокрема, відміну вимоги проводити шкільними радами щорічних батьківських зборів та публікацію щорічних доповідей членами цих рад. Реформаційні зміни включали й спрощення процесу вдосконалення діяльності шкіл, а також покращення інформаційної системи [2].

Зауважимо, що Законом “Про освіту” 2005 р. було скасовано Закон “Про шкільну інспекцію” (Schools Inspections Act) 1996 р., тоді як Законом “Про освіту та інспектування” (Education and Inspection Act) 2006 р. внесено поправки до Закону “Про шкільні стандарти та рамкові основи” (School Standards and Framework Act) 1998 р., яким, у свою чергу, були внесені зміни до Закону “Про освіту” (Education Act) 1996 р. Так, зокрема, місцеві освітні адміністрації мали просувати високі освітні стандарти для учнів шкіл у своїх округах [4].

Закон “Про освіту та інспектування” надавав широкі повноваження місцевим освітнім адміністраціям щодо шкіл, які належить до “групи ризику”. Коли школа підлягає інтервенції, місцеві освітні адміністрації можуть вимагати від шкільної ради вжиття спеціальних заходів для підвищення ефективності діяльності навчального закладу; призначення додаткових членів шкільної ради; призупинення делегованого бюджету школи; призначення тимчасової Виконавчої ради (Interim Executive Board) [4].

Місцеві освітні адміністрації та їх партнери, згідно із Законом, можуть розробляти різні плани щодо надання освітніх та інших послуг для дітей та молоді виходячи з потреб у наданні таких послуг (до цього моменту Закон “Про дітей” (Children Act) 2004 р. зобов’язував місцеві освітні адміністрації дотримуватися єдиного стратегічного плану, що охоплював усі послуги для дітей та молоді, в тому числі й освітні – План для дітей та молоді (Children and Young People’s Plan – CYPP)). Необхідність розроблення такого плану була обґрунтована в Законі “Про шкільні стандарти та рамкові основи” 1998 р., де йшлося про План розвитку освіти (Education Development Plan)– стратегічний план, що передбачав проведення моніторингу місцевими освітніми адміністраціями ефективності діяльності шкіл [13].

Законом “Про освіту” (Education Act), ухваленим у 2011 р., були передбачені зміни в процедурі інспектування шкіл, а також звільнення від поточних перевірок Ofsted певних категорій шкіл. Так, наприклад, школи, що за результатом попередньої перевірки незалежної інспекції отримали високу оцінку, можуть підлягати інспектуванню тільки в разі значного зниження показників успішності [3].

Крім того, місцеві освітні адміністрації отримали повноваження робити попередження школам щодо недостатньої успішності або безпеки, а Міністр освіти – закривати будь-які неуспішні школи, а не тільки ті, що підлягали вжиттю спеціальних заходів за результатами перевірки Ofsted.

Наступним нормативним актом у сфері управління якістю освіти став прийнятий у вересні 2013 р. документ Рамкові основи шкільної інспекції (Framework for School Inspection). Головна увага була приділена таким сферам, як:

- навчальні досягнення учнів;
- якість викладання;
- якість управління навчальним закладом;
- поведінка та безпека учнів.

Нововведенням стало скорочення періоду попередження (noti-sereriod) про інспекторську перевірку (замість попередження в одно- або дво-денний термін, більшість шкіл отримують попередження напередодні перевірки ввечері, крім того, перевірка може бути здійснена і без попередження). Ще одним нововведенням цього нормативного акта стала заміна терміну для оцінювання рівня досягнень, що, у свою чергу, свідчить про підвищення вимог до навчальних закладів (так, замість “задовільний”(satisfactory) необхідно вживати “потребує вдосконалення” (requires improvement)). У цьому контексті слід наголосити, що школи, діяльність яких “потребує вдосконалення”, отримують підтримку та підлягають посиленому моніторингу, що має допомогти в підвищенні рівня успішності діяльності навчального закладу [9].

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що протягом досліджуваного періоду в управлінні якістю загальної середньої освіти відбулися кількісні та якісні зміни, відображені в низці нормативних документів британського уряду. Аналіз зазначених документів дає змогу констатувати посилення вимог до навчальних закладів щодо якості надання освітніх послуг. Крім того, відбулася диференціація вимог до навчальних закладів з різним рівнем успішності за результатами зовнішнього оцінювання Ofsted. Сама незалежна інспекція отримала низку додаткових повноважень. Реформаційні зміни включали і спрощення процесу вдосконалення діяльності шкіл, а також покращення інформаційної системи.

У подальшому доцільним вдається вивчення британського досвіду управління якістю освіти на інституційному рівні.

#### **Список використаної літератури**

1. Гаращук К. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаращук Кирило Володимирович. – Суми, 2011. – 233 с.
2. Education Act 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/contents>.
3. Education Act 2011 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents>.
4. Education and Inspections Act 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>.
5. Education reform act 1988. Chapter 40. – London: Her Majesty's stationery office, reprinted 1989. – Vol. 1/2. – 284 p.
6. Maclure S. Education re-formed: a guide to the education reform act / S. Maclure. – London: Hodder and Stoughton, 1988. – 180 p.
7. Ofsted. Every child matters: Framework for the inspection of schools in England from September 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ofsted.gov.uk>.
8. Ofsted. The Framework for School Inspection: The framework for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005 (as amended). – The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, 2007. – 28 p.
9. Ofsted. The Framework for School Inspection: The framework for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005 (as amended). – The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, 2013. – 28 p.
10. Ofsted. Types of providers Ofsted inspects [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ofsted.gov.uk/inspection-reports/types-of-providers-ofsted-inspects>.

11. Powell J. Surveillance and Morality: Revisiting the Education Reform Act (1988) in the United Kingdom [Electronic resource] / J. Powell, M. Edwards // Surveillance & Society. – 2005. – № 3 (1). – P. 96–106. – Mode of access: [http://www-surveillance-and-society.org/articles3\(1\)/education.pdf](http://www-surveillance-and-society.org/articles3(1)/education.pdf).

12. Riggall A. The Structure of Primary Education: England and Other Countries (Primary Review Research Survey 9/1) / A. Riggall, C. Sharp. – Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2008. – 38 p.

13. School Standards and Framework Act 1998 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/contents>.

14. Timms P. Standards and Quality in English Primary Schools Over Time: the National evidence (Primary Review Research Survey 4/1) / P. Timms, Ch. Merrell. – Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2007. – 30 p.

*Стаття надійшла до редакції 04.09.2014.*

### **Шаповалова О. В. Нормативно-правовые основы управления качеством общего среднего образования в Великобритании**

*В статье освещены нормативно-правовые основы управления качеством общего среднего образования в Великобритании, в частности Законы “О реформировании образования” (1988), “Об образовании” (2005, 2011), “О детях” (2006), “Об образовании и инспектировании” (2006), ряд редакций нормативного документа “Рамочные основы инспекции школ в Англии” (2005, 2007, 2013) и др. Охарактеризованы количественные и качественные изменения, произошедшие в управлении качеством общего среднего образования Великобритании в исследуемый период. Выявлены особенности распределения властных полномочий центрального правительства, независимой инспекции Ofsted, местных администраций учебных заведений, которые регламентируются указанными нормативными актами.*

*Ключевые слова:* качество, управление качеством, общее среднее образование, нормативно-правовые основы.

### **Shapovalova O. The Legal Framework of General Secondary Education Quality Management in Great Britain**

*The article highlights the legal framework quality of general secondary education management in Great Britain, in particular “Education Reform Act” (1988), “Education Act” (2005, 2011), “Children Act” (2006), “Education and Inspection Act” (2006), several editions of the normative document “Framework for the inspection of schools in England” (2005, 2007, 2013) and others. Quantitative and qualitative changes in the management of the quality of general secondary education in Great Britain during the study period are characterized. The peculiarities of distribution of powers of the central government, independent inspection Ofsted, local authorities, educational institutions that are regulated by these acts are clarified. The functions of National Curriculum Council and School Examinations and Assessment Council are revealed.*

*It is concluded that during the investigated period in the management of general secondary education quality there have been implemented quantitative and qualitative changes, reflected in the number of normative documents of the British government. The analysis of these documents suggests the strengthening of requirements to educational institutions regarding the quality of educational services. In addition, there was a differentiation of the requirements of educational institutions with different levels of success according to the results of external evaluation by Ofsted which has received a number of additional powers. The reform changes included simplifying the process of improving school performance and improved information systems. In the future, it seems appropriate to study the British experience of education quality management at the institutional level.*

**Key words:** quality, quality management, General secondary education, the legal framework.

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.013.42:378.18:305

О. І. ВАСИЛЬЧЕНКО

### ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА НАПРЯМИ В РОЗРОБЦІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

*У статті аналізує основні принципи та напрями в розробці соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету. Проведений теоретичний аналіз дав змогу визначити сутність гендерної культури студентів університету та основні принципи й напрями в розробці соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету. Основними визначено такі принципи: гуманізму, природовідповідності, культуровідповідності та діалогічності. Охарактеризовано основні напрями: суспільний, професійний та сімейний. Визначено напрями, що відповідають найбільш вагомим видам життєдіяльності людини, де відбувається її гендерна соціалізація.*

**Ключові слова:** гендерна рівність, гендерна культура студентів університету, формування, принцип, соціально-педагогічна умова, суспільна сфера, професійна сфера, сімейна сфера.

Динаміка змін сучасної вищої освіти вимагає від майбутнього фахівця бути ефективним під час міжособистісного спілкування в різних сферах суспільства, сприйняття нових гендерних відносин, вільних від патріархальних стереотипів та упереджень, дотримання ідеї гендерної рівності, яка лежить в основі гендерної культури.

Актуальним, на нашу думку, є питання щодо визначення основних принципів та напрямів з метою розробки соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету.

**Мета статті** – охарактеризувати основні принципи та напрями розробки соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету.

Питанню інтеграції гендерного підходу, гендерного виховання в системі освіти та аналізу поняття “гендерна культура” присвячені наукові праці О. Болотської, Ю. Бичихіна, С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованової, Н. Городнової, Т. Дороніної, О. Кікінежді, О. Кісь, В. Кравець, О. Луценко, І. Лисової, Н. Маркової, Л. Міщик, І. Мунтян, П. Терзі, О. Цокур та ін.

Згідно з гендерним словником, *гендерна культура* – “сукупність ставово-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлена демократичним устроєм і пов’язаними з ними демократичними інституціями” [4].

Багатоаспектне вивчення поняття “гендерна культура” дало нам змогу охарактеризувати сутність гендерної культури студентів університету як створення, функціонування та передачу її основних складових (гендерні цінності, гендерні знання, гендерні норми поведінки), заснованих на ідеї



гендерної рівності, завдяки якій можливі уникнення гендерних упереджень, сприйняття власної унікальної гендерної ідентичності та шанобливе ставлення до різних проявів гендерної ідентичності інших, тобто виявлення гендерно доцільної поведінки.

Проведений теоретичний аналіз з гендерних досліджень, а також аналіз досвіду гендерних практик дав змогу визначити положення, які ми беремо за основу для розробки соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету, а саме:

- в основі формування гендерної культури студентів університету повинна бути ідея гендерної рівності, яка відповідає соціальному запиту, вимогам демократичного суспільства, задекларованим у Програмі розвитку ООН “Україна в 2015 році. Цілі розвитку тисячоліття, адаптовані для України”, щодо досягнення гендерної рівності [5];

- на процес формування гендерної культури студентів університету впливають, з погляду теорії соціального конструювання гендеру: по-перше, соціальні та культурні цінності, знання, норми, стереотипи, упередження, які оточують особистість студента під час гендерної соціалізації; по-друге, психофізіологічні особливості студентської молоді, її гендерні характеристики;

- провідним механізмом формування гендерної культури студентів університету є діяльність студентів у навчальний та позанавчальний час у процесі професійної підготовки.

Виходячи з окреслених нами вимог до змісту процесу формування гендерної культури студентів університету, основними принципами, на нашу думку, є такі:

- гуманістичної спрямованості, який визнає цінність людини як особистості, її право на розвиток та прояв власних здібностей. Рівність та справедливість, згідно із цим принципом, стають бажаною нормою відносин у суспільстві, яка стимулює саморегуляцію та рефлексію, сприяє розвитку відчуття гідності, відповідальності;

- природовідповідності, який вимагає відповідності навчання та виховання закономірностям розвитку, здібностям, інтересам, тих, хто навчається, та створення умов для розвитку цих здібностей;

- культуровідповідності, згідно з яким під час виховання необхідним є врахування часу та місця виховання людини, особливостей загальної культури вихованців, надання переваги загальнолюдським цінностям культури, які визнають людину як самоцінність, сім'ю – як основу природної середовища її існування, знання – як основу діяльності, культуру – як соціальний досвід;

- діалогічності, паритетності при спілкуванні, який ґрунтується на уникненні гендерних стереотипів, упереджень, агресивних та сексистських висловлювань і сприяє активній участі всіх учасників міжособистісних відносин під час спільної діяльності.

Розуміючи різноманітність досліджень суспільства, на нашу думку, необхідно визначити основні напрями розробки соціально-педагогічних

умов формування гендерної культури студентів університету згідно з найбільш вагомими видами життєдіяльності людини, в яких відбуваються її гендерна соціалізація, становлення особистості та засвоєння головних складових гендерної культури.

Отже, розробка соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету повинна відбуватися за такими напрямками:

- суспільний;
- професійний;
- сімейний.

Кожен з них має свої особливості, але вони пов'язані між собою, адже особистість, яка є носієм тих чи інших цінностей культури свого найближчого оточення з орієнтацією або на домінування однієї статі над іншою, або на паритетні взаємовідносини, зберігає, транслює їх та відповідно реалізує моделі поведінки між особами різної статі, представляючи свою гендерну культуру, яка не завжди ґрунтується на ідеї дотримання гендерної рівності, забезпеченні рівних можливостей для представників різної статі.

Таким чином, у межах кожного напрямку соціально-педагогічна умова повинна забезпечувати засвоєння основних складових гендерної культури студентів університету шляхом усунення найбільш поширених гендерних стереотипів і гендерних упереджень щодо ролі чоловіка та жінки у визначених нами сферах.

Зупинимося більш детально на характеристиці запропонованих нами напрямів.

Першим напрямом, на нашу думку, який необхідно враховувати при розробці соціально-педагогічних умов формування гендерної культури, є суспільна сфера життєдіяльності людини.

У межах цієї сфери нами було враховано результати дослідження науковців з проблеми ідентифікації української жінки та чоловіка, вивчення гендерних аспектів в історії України щодо існування прикладів активної ролі жінок у суспільстві, культурі держави, тобто під час навчально-виховного процесу важливим є залучення вітчизняного культурного досвіду.

Гендерні уявлення щодо того, якими повинні бути “справжні” чоловіки та “справжні” жінки, позбавляють, на нашу думку, юнаків і дівчат свідомого вибору своєї поведінки в суспільстві, заважають студентам орієнтуватися на прояв власної унікальної гендерної ідентичності в діяльності, виконанні різноманітних соціальних ролей. Розробка цього напрямку забезпечить усвідомлення студентами того факту, що існуюча культура може зберігати та передавати з покоління в покоління патріархатні цінності з домінуванням однієї статі над іншою, що заважає самореалізації особистості як чоловіка, так і жінки.

Отже, саме тому педагогічна діяльність зі студентами університету в межах цього напрямку повинна передбачати роботу за такими напрямками:

- підвищення рівня соціокультурної адаптації студентської молоді університету через ознайомлення з концепцією гендерної теорії, роз'яс-

нення майбутнім спеціалістам впливу та ролі гендерної соціалізації в закріпленні за статтю гендерних ролей чоловіка й жінки;

– підтримка лідерських якостей жінок з опорою на культурні особливості через надання студентам прикладів успішної суспільної й державної діяльності жінок в історії та ознайомлення студентів з існуючими гендерними стереотипами й упередженнями, такими як, наприклад, політика – не жіноча справа тощо.

Ми переконані, що розробка цього напрямку сприятиме усвідомленню майбутніми фахівцями важливості залучення жінок до процесу прийняття рішень, розвитку соціальної активності, відповідальності, пошуку свого місця в суспільстві, зростанню відчуття самооцінки, впевненості у своїх можливостях, тобто формуванню гендерної ідентичності, яка вільна від гендерних упереджень та стереотипів.

Ураховуючи те, що студенти університету – майбутні спеціалісти, важливим є визначення професійного напрямку. Під час педагогічної діяльності при розробці цього напрямку ми враховували дослідження Ш. Берн про існування найбільш поширених гендерних стереотипів та упереджень щодо жінок у професійній сфері [2].

Педагогічна діяльність у контексті цього напрямку спрямована на розвиток навичок гендерного аналізу, рефлексії з погляду гендерного підходу в суспільстві. Змістом цього напрямку є ознайомлення студентів зі значним внеском жінок у ті сфери, які традиційно вважають чоловічими. Завдяки висвітленню проблеми недостатньої презентації жінок у різних галузях науки студенти матимуть можливість впевнитися в ігноруванні жіночого внеску в розбудову країни.

Визначений нами напрям передбачає розвиток навичок позитивного, діалогічного спілкування для ефективного міжстатевого спілкування в майбутній професійній діяльності. Розробка цього напрямку орієнтуватиме студентів на визнання того факту, що найбільш ефективно вирішуються завдання за участю представників різної статі, які є носіями унікальних гендерних характеристик.

Одним з важливих питань у межах професійного напрямку є, на нашу думку, запобігання дискримінаційним практикам, сексизму. Саме тому ми передбачаємо ознайомлення студентів з гендерними уявленнями щодо поняття “чоловічий” або “жіночий” стилі спілкування, існування явища “скляної стелі” на робочих місцях. З метою вирішення конфліктних ситуацій у міжособистісних відносинах розробка соціально-педагогічних умов повинна передбачати орієнтацію на співробітництво, позитивну комунікативну установку (прояв поваги до думки іншого, активне слухання, утримання від агресії під час спілкування).

Наступним напрямом є сімейна сфера життєдіяльності людини. Характеризуючи цей напрям, ми враховували дослідження про те, що сім'я є основою природного середовища існування людини та провідний мікрофактор її соціалізації [1]. У контексті вирішення цього завдання ми розуміємо

важливість та складність розробки цього напрямку, адже на сьогодні сім'я є найбільш прихованою сферою міжособистісних відносин.

Сімейний напрям при розробці соціально-педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету передбачає підвищення ролі сім'ї шляхом роз'яснення студентам важливості та корисності дотримання партнерських відносин у майбутній сімейній життєдіяльності для кожного члена сім'ї, на основі зробленого дослідниками висновку про те, що сімейне благополуччя визначається не матеріальною забезпеченістю, а задоволеністю емоційних потреб усіх членів сім'ї, взаємоповагою, взаєморозумінням. Дітина, яка виховується в партнерській сім'ї, не відчуває себе зайвою людиною [3]. Розробка цього напрямку сприятиме, на нашу думку, розумінню студентами необхідності існування гармонійних паритетних відносин між усіма членами сім'ї, запобіганню проявів гендерної нерівності, гендерного насильства.

У межах сімейного напрямку при розробці соціально-педагогічних умов формування гендерної культури передбачається визнання важливості паритетності батьківства (материнства). Залишаючись провідним агентом соціалізації, природним середовищем людини, сім'я формує ціннісні орієнтації дитини, приклади відносин між чоловіком і жінкою, їхніх гендерних ролей, є транслятором культури від старшого покоління до молодшого.

При розробці цього напрямку, ми спиралися на наукові праці, у яких обґрунтовано, що в разі відсутності в сім'ї батька або його уваги до дитини дитина пізнає світ тільки через матір. Жінки іноді занадто контролюють своїх синів, змушуючи їх бути залежними від матері протягом життя. Хлопчики особливо чутливі до втрати батьком престижу в сім'ї, вони засвоюють образ чоловіка як зайвої людини в сім'ї [6]. Отже, розробка сімейного напрямку соціально-педагогічних умов формування гендерної культури спонукатиме студентів до аналізу гендерних уявлень та упереджень щодо ролі чоловіка й жінки в сімейній сфері, своїх відносин зі своїми власними батьками, намаганням уявити свою майбутню сім'ю та своє місце в ній.

**Висновки.** Таким чином, розробляючи умови формування гендерної культури студентів університету, особливий наголос потрібно зробити на ретельному різноманітному відборі матеріалу, що буде враховувати гендерні особливості студентів, які є представниками своєї статі, але водночас, уособлюють носіїв загальнолюдських якостей; особливості міжособистісної та міжстатевої взаємодії з орієнтацією на партнерство, співпрацю, виконання ролей, не закріплених за статтю. Запровадження гендерного компонента та використання гендерного підходу в професійну підготовку студентів університету в навчальний і позанавчальний час через аудиторний вид роботи та позааудиторний є важливим засобом їх соціального розвитку й адаптації в різних сферах суспільства та майбутній професійній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; за заг. ред. А. Й. Капської. – Київ, 2002. – 164 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – Санкт-Петербург : Прайм : ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

3. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. М. Богданова. – Київ : Знання, 2008. – 343 с.
4. Мельник Т. 50/50: Сучасне гендерне мислення : словник / Т. Мельник, Л. Кобелянська. – Київ : К.І.С., 2005. – 280 с.
5. Програма розвитку ООН. Україна в 2015 році: Цілі розвитку тисячоліття, адаптовані для України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/millennium-development-goals>.
6. Трошина Е. Ю. Гендерные аспекты формирования брака и семьи / Е. Ю. Трошина // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – № 3 (16). – 2010. – С. 83–87.

*Стаття надійшла до редакції 28.08.2014.*

**Васильченко Е. И. Основные принципы и направления в разработке социально-педагогический условия формирования гендерной культуры студентов университета**

*В статье рассматриваются основные принципы и направления в разработке социально-педагогических условий формирования гендерной культуры студентов университета. Проведенный теоретический анализ позволил определить сущность гендерной культуры студентов университета и основные принципы и направления в разработке социально-педагогических условий формирования гендерной культуры студентов университета. Как основные выделены следующие принципы гуманизма, соответствия природе, соответствия общечеловеческой культуре, диалогичности. Характеризуются такие основные направления, как общественное, профессиональное, семейное. Эти направления соответствуют наиболее значимым сферам человеческой жизнедеятельности.*

**Ключевые слова:** *гендерное равенство, гендерная культура студентов университета, формирование, принцип, социально-педагогическое условие, публичная сфера, профессиональная сфера, семейная сфера.*

**Vasylichenko O. Basic Principals and Directions of Social Pedagogical Conditions of Formation of University's Students Gender Culture**

*The article analyzes principals and directions of social pedagogical conditions of formation of university students' gender culture. The author's theoretical analysis gave the possibility to determine the content of university students' gender culture as creation, functioning and transmission of its main elements (gender values, gender knowledge, gender norms of behavior) based on the idea of gender equality that allows to avoid gender prejudices, perceive one's own gender identity and respect other's gender identity. The article determines the main principals of the formation of university students' gender culture: principal of humanism where the personality is the main value and equality is a norm in the society; principal of conformity with nature when education and bringing up respond to students' interests and abilities; principal of conformity with culture when it is necessary to take into account the place and time of education and the peculiarities of students' culture, where the priority is a personality; principal of dialogue that is based on avoiding gender stereotypes, aggressive words.*

*The main directions of social pedagogical conditions of formation of university students' gender culture are proposed in the article. They are public, professional, family. These spheres where gender socialization influences a personality are very important.*

*The public direction focuses on the issues of theory of gender, construction of gender stereotypes and support of girl's leadership. The next professional direction fosters to develop gender analysis, to demonstrate women's contribution to science and other spheres that traditionally referred as men's. The family directions leads to understanding the positive role of the family for all its members and the role of parentage.*

**Key words:** *gender equality, university students' gender culture, formation, principal, social-pedagogical condition, public sphere, professional sphere, family sphere.*

УДК 378.017+378.012.3

А. О. ВОЛІК

## ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНА ОСВІТА В ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПОШУКИ ТА ОРІЄНТИРИ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ”)

*Статтю присвячено розкриттю та аналізу особливостей здоров'яформувальної освіти в просторі вищої школи. Розглянуто значення здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі ВНЗ. Розкрито теоретико-методологічні підходи до їх трактування. Визначено особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій у сучасний освітній процес. Окреслено пріоритетні напрями комплексної експериментальної програми “Освіта та здоров'я”.*

**Ключові слова:** здоров'язбережувальні технології, здоров'яформувальна освіта, здоров'я, вищий навчальний заклад, спеціальність “Фізична реабілітація”.

Процеси сучасної глобалізації не є чимось несподіваним, що виникло в результаті якогось відкриття. Історично світ глобалізується й інтегрується в процесі всього свого розвитку. Якщо закон глобалізації є об'єктивним законом розвитку людства, то процес трансформації є однією з ключових тенденцій у цьому законі. Розуміння характеру та особливостей цього процесу в загальному контексті світових перетворень необхідне для вироблення ефективної стратегії наукового співробітництва на міждержавному рівні, для вирішення нагальних завдань забезпечення національних інтересів кожної держави, у тому числі України.

За даними ООН, яка є світовим центром вивчення процесів глобалізації та формування перспективних моделей глобалізму, однією з головних тенденцій стрімкого розвитку глобального інформаційного простору є інтеграція сучасної освіти. Безпрецедентні глобальні перетворення в постсоціалістичних країнах, прискорений розвиток країн – лідерів світової цивілізації, який дещо призупинила сучасна фінансово-економічна криза, породжують трансформацію світового співтовариства в новому тисячолітті [5, с. 31].

Стрімкий темп змін, що нині відбуваються у світі й суспільстві, диктують необхідність таких самих динамічних змін і в системі освіти, в тому числі щодо здоров'я вихованців. У сучасних умовах освіти неможливо без уваги залишити питання охорони здоров'я, адже взаємозв'язок здоров'я студентської молоді з успішністю її навчання та виховання доведена багатьма дослідженнями педагогів, медиків і психологів.

Оздоровлення нації – процес, що потребує комплексного багаторівневого й міжгалузевого підходу. В Україні до сьогодні не проведено структурних змін в охороні здоров'я, тобто не забезпечений перехід від системи подолання наслідків втрати здоров'я до системи мінімізації впливу чинників ризику на здоров'я людини. Міжвідомча роз'єднаність охорони здоров'я призвела до повного вичерпання можливостей впливу на здоров'я популяції нації, заходи стали фінансово витратними з мінімальною соціа-

льною ефективністю. Так, методологія профілактичної медицини навіть при найсучаснішій матеріально-технічній базі й організації надання послуг, за оцінками експертів ВООЗ, може вплинути не більше ніж на 8–10% на здоров'я населення [3, с. 16, 19–20].

Соціальне замовлення на пошук шляхів збереження та розвитку нації, її здоров'я, трудової й репродуктивної достатності повинно бути адресовано, насамперед, педагогічній громадськості, оскільки правильно враховувати головні системотвірні чинники здоров'я можуть лише ті спеціалісти, які знайомі зі специфікою освітньо-виховного процесу. Крім того, серед чинників, які зумовлюють підвищення ризику захворюваності учнів та студентів, провідними, без сумніву, є педагогічні [8, с. 109–110].

Йдеться про те, що на здоров'я молоді, крім організаційних, соціально-економічних і кліматично-географічних факторів, негативний вплив справляє ціла низка інших компонентів, пов'язаних з процесом навчання: висока інтенсивність освітнього процесу, низька фізична активність студентів (хоча останнім часом цей показник збільшився), недотримання санітарно-гігієнічних вимог, незбалансоване харчування, неефективна організація навчальної діяльності, відсутність медико-психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу тощо.

Питанням формування ціннісного ставлення студентської молоді до свого здоров'я присвячені праці В. Андреєва, О. Васильєва, Т. Вершиніної, Ю. Драгнева, Г. Зайцева, Г. Кривошеєвої С. Омельченко, О. Соколенко, Н. Смирної та ін.

**Мета статті** – визначити та обґрунтувати особливості здоров'яформувальної освіти в просторі вищої школи (на прикладі спеціальності “Фізична реабілітація”).

Численні результати досліджень демонструють, що лише 14% випускників ВНЗ можна вважати практично здоровими. Ситуація зі здоров'ям у студентів продовжує бути головною стратегічною проблемою в галузі освіти. Провідне місце в структурі захворюваності посідають хвороби органів дихання (52,3%), нервової системи та органів чуття (9,8%), інфекційних захворювань (8,3%), отруєнь (5,2%), хвороби шкіри й ендокринної системи (7,1%). Також інтенсивно збільшуватися патологія зору.

Цілком зрозумілим стає той факт, що саме сьогодні виникає гостра необхідність пошуку здоров'ятворчих шляхів модернізації освітнього середовища, поступового й послідовного оновлення та реконструкції педагогічного процесу у ВНЗ.

Разом з тим зазначимо, що існуюча система організації роботи зі студентами не відповідає вимогам сьогодення.

Однією з форм реалізації порушеної проблеми, на нашу думку, є включення до змісту освіти когнітивних та креативних аспектів здоров'язбереження, зокрема застосування здоров'язбережних педагогічних технологій. Включення до змісту професійної освіти (у нашому випадку спеціальності “Фізична реабілітація”) здоров'язбережних педагогічних

технологій сприяє, по-перше, збереженню та зміцненню здоров'я самих студентів; по-друге, спрямовано на оволодіння ними знаннями, уміннями та навичками в галузі здоров'язбереження з метою їхньої подальшої реалізації в професійній діяльності.

Так, на думку О. Ковальової, здоров'язбережні технології в освіті – це спосіб організації послідовних дій у процесі навчально-виховного процесу, реалізація освітніх програм на основі всебічного врахування індивідуального здоров'я студентів, особливостей їхнього вікового, психофізичного, духовно-морального стану й розвитку [2, с. 50].

В. Кучма і М. Степанова визначають поняття “здоров'язбережні технології” як такі педагогічні технології навчання, що ґрунтуються на вікових особливостях пізнавальної діяльності дітей; навчанні на оптимальному рівні складності; варіативності методів і форм навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчанні в малих групах; використанні наочності й поєднанні різних форм надання інформації; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання (“педагогіка успіху”); культивуванні в школярів знань із питань здоров'я [4, с. 23].

Ю. Науменко визначає поняття “здоров'язбережна освітня технологія” як систему різних цілеспрямованих дій на цілісний навчально-виховний процес, організовуваних освітньою установою для медико-психолого-педагогічної профілактики й корекції негативних психофізіологічних, психологічних і особистісних станів школярів у межах традиційної системи освіти [6, с. 23].

Причому автор уточнює, що поняття “здоров'язбережна освіта” – це комплексна системна діяльність освітнього закладу щодо застосування в практиці освіти різних здоров'язбережних технологій з метою мінімізації дії основних шкільних чинників ризику порушення здоров'я на дітей і підлітків [6, с. 23].

Концепція реформування системи освіти передбачає докорінне поліпшення організації освітнього процесу, виходячи із завдань зміцнення здоров'я молоді, нормалізації навчального навантаження. Для цього необхідно стимулювати виконання валеологічних програм, забезпечувати валеологічне спрямування діяльності товариств, гуртків, дитячих та молодіжних організацій, орієнтувати її на охорону й зміцнення здоров'я молоді, подальший розвиток оздоровчої системи, валеологічної та психологічної служби, підвищення кваліфікації педагогів у питаннях охорони здоров'я й фізичного розвитку учнів [1, с. 40].

Серед здоров'язбережних технологій, які використовують у системі освіти, Н. Смирнов пропонує виділити декілька груп, які передбачають застосування різних підходів, форм і методів роботи: медично-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні здоров'язбережні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язбережні освітні технології [7, с. 17].

1. *Медично-гігієнічні технології* спрямовані на забезпечення медичної допомоги в межах первинної та вторинної профілактики; контроль за нале-



жними гігієнічними умовами відповідно до регламентацій санепідемстанцій; проведення щеплень, надання консультативної й невідкладної допомоги в медичному кабінеті; моніторинг динаміки здоров'я студентів; профілактичні заходи напередодні епідемій (наприклад, грипу); створення у ВНЗ стоматологічного, фізіотерапевтичного й інших медичних кабінетів тощо.

2. *Фізкультурно-оздоровчі технології* спрямовані на фізичний розвиток студентів, реалізуються на уроках фізичної культури та в роботі спортивних секцій.

3. *Екологічні здоров'язбережні технології* спрямовані на створення природовідповідних, екологічно оптимальних умов життя і діяльності людей, гармонійних відносин з природою тощо.

4. *Технології забезпечення безпеки життєдіяльності* спрямовані на збереження життя й забезпечуються завдяки вивченню студентами спеціальності “Фізична реабілітація” таких дисциплін, як: “Загальна теорія здоров'я”, “Валеологія”, “Гігієна і санітарія в галузі”, “Основи здоров'я людини”, “Основи оздоровчого харчування” тощо.

5. *Здоров'язбережні освітні технології* ділять на три підгрупи: організаційно-педагогічні технології, що визначають структуру навчального процесу, сприяють запобіганню стану перевтоми, гіподинамії та іншим дезадапційним станам студентів; психолого-педагогічні технології, пов'язані з безпосередньою роботою викладача на заняттях, з психолого-педагогічним супроводом усіх елементів освітнього процесу; навчально-виховні технології, що включають програми з формування культури здоров'я студентів, розвиток мотивації до здорового способу життя, запобігання шкідливим звичкам тощо.

Збереження фізичного, психічного й соціального здоров'я студентів у сучасних умовах вимагає організації спеціалізованої системи формування, розвитку та збереження здоров'я, яка має спиратися на сучасні підходи до формування культури здоров'я, здорового способу життя, використовувати різні оздоровчі технології.

Метою здоров'язбереження учасників освітнього процесу є сприяння освітнім закладам у забезпеченні досягнення особистісних, метапредметних, предметних результатів освітньої діяльності відповідно до вимог держави та суспільства, створенні умов для збереження й зміцнення здоров'я студентської молоді, повноцінного особистісного розвитку студентів з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і особливостей.

Саме такий підхід стане своєрідним пусковим механізмом і повсютним до розробки державних програм та концепцій (як на рівні ВНЗ, так і на рівні держави) щодо здоров'яформуального освітнього простору у вищій школі.

Значний потенціал у вирішенні окреслених завдань мають розробка та впровадження на базі Класичного приватного університету (кафедра фізичної реабілітації) *комплексної експериментальної програми “Освіта та здоров'я”* з метою зниження захворюваності студентів та працівників уні-

верситету, створивши умови, що сприятимуть формуванню орієнтованості діяльності особистості в напрямі збереження й зміцнення індивідуального здоров'я для забезпечення успішної реалізації власних соціальних, розумових та фізичних можливостей і творчих здібностей.

*Пріоритетними напрямками комплексної експериментальної програми є:*

- забезпечення умов навчання та роботи студентам і працівникам, які відповідатимуть санітарно-гігієнічним вимогам, оптимальний розподіл навчального навантаження;

- координація дій всіх організаційних структур університету щодо стабілізації та підвищення резервів здоров'я студентів, викладачів та працівників ВНЗ;

- здійснення консультативної допомоги викладачам та працівникам вищого навчального закладу щодо формування у студентів мотивації на здоровий спосіб життя;

- створення системи комплексного моніторингу рівнів психічного та соматичного здоров'я й соціальної адаптації студентів з аналізом факторів негативного впливу;

- впровадження системи заходів психопрофілактичного, реабілітаційного та коригуючого характеру, пов'язаних з покращенням організації харчування, здорового дозвілля та відпочинку, лікувально-профілактичних заходів, психологічної допомоги й підтримки студентів та працівників;

- удосконалення змісту процесу викладання дисципліни “Фізичне виховання” серед студентів;

- укріплення матеріально-технічної та фінансової бази фізичної культури і спорту в університеті;

- введення комплексу освітньо-просвітницьких програм, спрямованих на надбання студентами знань, умінь і навичок збереження та укріплення здоров'я, формування культури здоров'я та ціннісного ставлення до нього у суб'єктів освітнього процесу;

- розвиток органів студентського самоврядування в організації спортивно-масової роботи в університеті; удосконалення організації цих заходів на рівні інститутів та університету;

- впровадження системи профорієнтаційної допомоги студентам з метою підвищення рівня їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Ми очікуємо, що в результаті реалізації комплексної експериментальної програми “Освіта та здоров'я”, плану заходів та дій цієї програми навчальний процес буде оптимізовано на основі впровадження принципів та методів здоров'язбережувального навчання; створено умови, які сприятимуть розвитку й зміцненню здоров'я студентів та працівників, а сформоване внутрішньовузівське середовище буде орієнтоване на цінності здорового способу життя.

**Висновки.** Підсумковим результатом такої діяльності є високий рівень готовності майбутнього реабілітолога до розв'язання проблеми збереження й зміцнення їхнього здоров'я та здоров'я оточення. Побудова здо-

ров'яформувальної освіти як цілісної педагогічної системи, на нашу думку, має будуватися на таких принципах: комплексності, диференційованості, аксіологічності, багатоаспектності та послідовності.

Таким чином, формування здоров'язбережного освітнього середовища вищої школи потребує застосування форм та методів освітньої діяльності й створення колективу одностудентів, який моделюватиме умови для мотивації до здорового способу життя, реалізацію здоров'язбережних технологій.

#### Список використаної літератури

1. Алябьева З. С. Основы валеологии : в 3 кн. / З. С. Алябьева. – Олимпийская литература, 1998. – 445 с.
2. Ковалева О. И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Ковалева. – Ставрополь, 2004. – 175 с.
3. Корж В. П. Соціальна роль фізичної культури і спорту в зміцненні і підтримці здоров'я населення України / В. П. Корж, В. О. Сорокін, І. М. Башкін // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2009. – № 3. – С. 16–20.
4. Кучма В. Р. Концепция “Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ” / В. Р. Кучма, М. И. Степанова // Проект “Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения”: разработка гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ. – Москва, 2006. – 56 с.
5. Місяць Т. Трансформаційні особливості сучасних зовнішньоекономічних відносин в умовах глобалізації / Т. Місяць // Вісник КНТЕУ. Держава та економіка. – 2009. – № 6. – С. 31–38.
6. Науменко Ю. В. Комплексное формирование социокультурного феномена “здоровье” у подростков в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. В. Науменко. – Москва, 2009. – 43 с.
7. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд. – Москва : АРКТИ, 2006. – 320 с.
8. Эбзеев М. М. Инновационная образовательная программа высшего учебного заведения “Формирование культуры здоровья студентов в процессе гуманно ориентированной профессиональной подготовки” / М. М. Эбзеев // Учёные записки. – 2008. – № 9 (43). – С. 109–113.

*Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.*

**Волик А. А. Здоровьеформирующее образование в пространстве высшей школы: поиски и ориентиры (на примере специальности “Физическая реабилитация”)**

*В статье проанализированы особенности здоровьеформирующего образования в пространстве высшей школы. Рассмотрено значение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза. Раскрыты теоретико-методологические подходы к их трактовке. Определены особенности внедрения здоровьесберегающих технологий в современный образовательный процесс. Определены приоритетные направления комплексной экспериментальной программы “Образование и здоровье”.*

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающие технологии, здоровьеформирующее образование, здоровье, высшее учебное заведение, специальность “Физическая реабилитация”.*

**Volik A. Health Protecting Education in the Space of High School: the Search and Guidance (for Example “Physical Rehabilitation”)**

*The analysis of concept “health protecting technologies” is presented in the system of education. An analysis is shown by the necessity of selection of health protecting of educational*

*technologies from hygienically, medical and rehabilitation contexts. Perfection of the pedagogical filling of this concept is also required.*

*A problem is considered in the context of pedagogical researches. A concept “health protecting technologies” can be examined as part of pedagogical science. Also as a method of organization, models of process of education, tool of process of education.*

*It must provide efficiency and teaching effectiveness. Also together and maintenance of health of students.*

*The value of health-keeping technologies in educational process is considered. Theoretical methodological approaches of their interpretation are exposed. The making forming for the man of conscious motivation in relation to the maintenance of individual health is shown. Valeological and ecological values are analysed. The features of introduction of health-keeping technologies in a modern educational process are certain. The complex estimation of terms of education and studies, which allow to provide the good state of health of young people, care of high level of their self-realization, skills of healthy way of life, is resulted, to carry out monitoring of indexes of individual development, forecast the possible changes of health. It is marked on the necessity of providing of harmonious development of natural capabilities of personality: its mind, moral and aesthetically beautiful senses, requirement in activity, capture initial experience of socializing with people.*

**Key words:** *health protecting technologies, health protecting education, health, higher education, specialty “Physical rehabilitation”.*

## ДОВІРА ТА ВИМОГЛИВІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СПЕЦИФІКА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА НАПРЯМОМ “ПРОГРАМНА ІНЖЕНЕРІЯ”

*У статті проаналізовано базову категорію процесу формування математичної культури студентів, а саме педагогічну взаємодію, основними ознаками якої з транслювання і виробництва математичної культури при підготовці вищезазначених фахівців є довіра, повага з одночасною вимогливістю. Ця особливість суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії детермінована тим, що специфіка галузі програмної інженерії передбачає, як правило, командну роботу над програмним проектом. Тому часто постає проблема довіри й поваги серед учасників проекту, а також виконання суворих вимог стосовно нього, що обов'язково треба враховувати в процесі професійної підготовки відповідних інженерних кадрів.*

**Ключові слова:** вимогливість, довіра, математична культура, педагогічна взаємодія, повага, програмна інженерія.

Базовою категорією процесу формування математичної культури студентів є педагогічна взаємодія, під якою ми розуміємо будь-які контакти викладача й студентів, тобто прямі чи опосередковані, короткі чи довготривалі тощо, з метою формування окремих компонентів математичної культури майбутніх інженерів виробництва програмної продукції [5, с. 104], викликаючи при цьому взаємопов'язані зміни в поведінці, навчальній діяльності, відносинах студентів. Основними ознаками педагогічної взаємодії, тобто спілкування й спільної діяльності з транслювання й виробництва математичної культури, при підготовці вищезазначених фахівців є довіра, повага з одночасною вимогливістю. Це пояснюється тим, що специфіка галузі програмної інженерії передбачає, що робота над програмним проектом, як правило, є командною. Тому часто постає проблема довіри та поваги серед учасників проекту, а також виконання суворих вимог стосовно нього. Отже, у навчально-виховному процесі при підготовці відповідних фахівців у вищій школі обов'язково треба враховувати вищезазначений факт.

Зростання вимог ринку праці до кваліфікації ІТ-фахівців потребує вдосконалення й модернізації їх професійної підготовки, детермінуючою складовою якої є процес формування та розвитку їх математичної культури.

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій з дидактики програмної інженерії, психолого-педагогічних досліджень навчального процесу показав, що все частіше постають питання формування, детермінації, структури й психолого-педагогічних функцій довіри, вимогливості, поваги суб'єктів освітньої взаємодії. Феномен довіри досліджували вітчизняні й зарубіжні фахівці, серед яких: І. Ф. Аметов [1], В. О. Дрофєєв [4], В. П. Зінченко [6], Р. Ю. Кондрашова [7], А. Б. Купрейченко [8], Т. П. Скрипкіна [12], Л. С. Скрябіна [13] та ін.

Автори зазначають, що феномен довіри детермінує такі професійно значущі категорії і явища, як авторитет, внутрішньогрупові відносини, адаптаційні можливості, впевненість, гармонійність та органічність відносин суб'єктів навчально-виховного процесу, демократичний стиль керівництва, емоційне задоволення, ефективність спілкування, “можливість бути самим собою”, поведінка в складних ситуаціях, психологічний комфорт, конфлікти, акме-реалізація, саморозкриття, обмін знанням і досвідом тощо.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність професійної спрямованості процесу формування математичної культури майбутніх інженерів виробництва програмної продукції, визначивши специфічні особливості педагогічної взаємодії, з метою вдосконалення професійної підготовки цих фахівців.

Виконання довготривалого програмного проекту завжди пов'язане з впливанням нових членів у колектив розробників та уходом інших. Динаміку входження нових членів у культуру організаційної довіри досліджували свого часу Г. Файн і Л. Холіфілд [18]. Особлива роль у цьому відводиться досвідченим співробітникам, які навчають новачків почуттю відповідальності. Інший спосіб формування довіри полягає в дотриманні правил, що стимулюють довіру. Дж. Марч і Дж. Олсен зазначають, що в цьому випадку організація діє, подібно до “помічника режисера”, роблячи “підказки, які викликають ідентичність у певних ситуаціях” [19, с. 72]. Керівництво колективом студентів, в якому панує довіра й діють демократичні принципи, як підкреслюють автори у своєму дослідженні, значно ефективніше.

Г. Міллер доводить значущість довіри в ІТ-галузі на прикладі динаміки соціально створеної довіри в організації, що сама зміцнюється. Він зазначає, що основи співробітництва в компанії “Х'юлетт-Паккард” (Hewlett-Packard) підтримуються політикою “відчинених дверей” для співробітників, яка не тільки допускає інженерів до всього обладнання в лабораторіях, а й схвалює, якщо вони беруть його додому задля особистого використання [20, с. 197]. Р. Бартом і М. Кнезом у процесі дослідження особливостей менеджменту у фірмі високих технологій було виявлено вплив третіх осіб на поширення недовіри. Пояснюючи це явище, автори стверджують, що треті сторони більш вразливі щодо негативної інформації й часто керуються чутками. Відповідно опосередковані зв'язки збільшують недовіру, пов'язану зі “слабкими” відносинами, більше, ніж довіру серед “сильних” відносин [17].

Програмний проект – це зазвичай довготривала кропітка робота, яку неможливо виконати в останній момент. Упродовж його виконання кожний учасник усвідомлює, що від його самоорганізації, самовіддачі, самоконтролю й відповідальності залежить кінцевий результат. При вмілому управлінні проектом періодичні наради координують і стимулюють його виконання. Якщо провести аналогію між двома процесами – формуванням математичної культури студентів за напрямом “Програмна інженерія” і виконанням програмного проекту, то отримуємо на виході в обох випадках інтелектуальний продукт (англ. *brain ware*), хоча й дуже відмінний за своєю природою. У першому випадку – це фахівець зі стійкою компетентністю в галузі програмної інженерії завдяки добре сформованій математичній

культури, замовником якого є суспільство, а в другому – це програмне забезпечення, що відповідає вимогам певного замовника.

Як доведено вище, важливим моментом процесу професійної підготовки, істотною частиною якого є процес формування математичної культури майбутніх інженерів з програмного забезпечення автоматизованих систем і електронних пристроїв, є необхідність надання високого ступеня довіри студентам. Студенти повинні мати можливість вирішувати практично значущі завдання професійно, беручи на себе значну частку відповідальності за їх виконання. При цьому потрібно з належною суворістю питати з них саме такий підхід до вирішення.

Довіра виступає базовою умовою сприятливої взаємодії як викладача зі студентами, так і студентів між собою, та дає змогу здійснювати цю взаємодію у формі суб'єкт-суб'єктного співробітництва. Вона сприяє встановленню ефективних і плідних відносин у навчальному процесі. Тому зміцнення довіри між суб'єктами освітньої діяльності є продуктогенною детермінантою процесу формування математичної культури майбутніх інженерів з програмного забезпечення й майбутньої професійної діяльності.

У словнику з етики знаходимо трактування довіри як “ставлення до дій іншої особи й до неї самої, яке ґрунтується на переконаності в її правоті, справедливості, сумлінності, чесності, щирості” [14, с. 115]. Це визначення перетинається з тлумаченням цього поняття в словнику С. І. Ожегова: довіра – “впевненість у чийсь сумлінності, щирості, правильності чогось” [9, с. 200].

У свою чергу, П. Бромлі та Л. Л. Каммінгс визначають довіру як очікування того, що індивід або група чесно спробують поводитися стосовно будь-яких зобов'язань, явних або уявних; будуть чесними в яких би то не було переговорах, що передують цим обставинам; і навмисно не стануть обманювати інших, навіть якщо випаде така можливість [16].

Найпоширеніша форма взаємодії у вищому навчальному закладі – це педагогічне спілкування. Спілкування, яке ґрунтується на довірі, є не тільки засобом отримання інформації, а й можливістю *саморозкриття*. Професійна діяльність програмного інженера вимагає постійного спілкування. Отже, у процесі формування математичної культури майбутніх фахівців індустрії програмного забезпечення постає проблема культури спілкування викладача зі студентами та студентів між собою як запоруки фахової компетентності. Довіру розглядаємо як “властивість суб'єкта, що самовизначається, тобто активного й динамічного, відносно автономного та відповідального, який цілеспрямовано шукає й свідомо обирає, формує та відстоює власну позицію у спільноті людей і в світі загалом” [8, с. 22].

Основними необхідними умовами виникнення довіри, згідно з фундаментальним дослідженням А. Б. Купрейченко, є: наявність значущої ситуації, яка характеризується невизначеністю або пов'язана з ризиком; оптимістичне очікування суб'єкта щодо результату події; вразливість суб'єкта й залежність його від поведінки інших учасників взаємодії; добровільність взаємодії; відсутність тотального контролю.

Виокремимо деякі функції довіри, дія яких сприяє формуванню математичної культури в процесі підготовки студентів за напрямом “Програмна інженерія”: співвідношення суб’єктивного й об’єктивного [12, с. 74]; посилення впевненості в собі, власних силах [11, с. 59]; регуляція взаємодії, свідомості й поведінки [11, с. 35]; поглиблення відносин через довірче спілкування, яке призводить до наближення людей у спільній навчальній або трудовій діяльності та особистих відносинах [10]; прискорення процесів соціального обміну, сприяння інтеграції групи, спільноти, суспільства в цілому [2]; інтегративна функція, що полягає в можливості поєднання функціонально різних інтересів індивідів і груп у єдине ціле, де боротьба протилежностей не переходить у соціальний конфлікт [2]; адаптація в колективі, економія ресурсів соціальної системи, упорядкування й закріплення у свідомості та культурі певних установок і оцінок, імперативів і заборон, цілей і проєктів, а також функція самовідтворення, яка полягає в тому, що усталена довіра, тобто взаємодовіра, дає змогу на своїй основі розвивати подальші відносини, кожен раз відтворюючи сформований рівень довіри чи підвищуючи його [3].

Традиційний навчальний процес у вищій школі передбачає в кращому разі складання одного чи двох модулів упродовж семестру або заліку чи екзамену наприкінці семестру, тобто сприяє закріпленню стереотипів про те, що роботу всього семестру можна виконати за останні тижні, а в “особливо оптимістичних” студентів, так і зовсім за ніч перед екзаменом. Тому вважаємо, що специфікою перевірки успішності за напрямом підготовки “Програмна інженерія” є поетапна періодичність з боку викладача й постійний самоконтроль з боку студентів. Здійснення більш щільного контролю недопустимо, оскільки йде в розріз зі створенням довірчого простору під час навчання та принципами професійної діяльності програмного інженера. Вищезазначений підхід усуває *суперечності між особливостями професійної діяльності цих фахівців і традиційною практикою їх підготовки з математичних дисциплін у вищих навчальних закладах*. Оскільки навіть існує думка, що такий традиційний стиль, підготовки взагалі гальмує розвиток програмної інженерії, виявляючись у значній кількості затягнутих та не зданих у термін проєктів.

Формування когнітивного й компетентнісного компонентів математичної культури студентів потребує від викладача посиленої організації та спрямування навчальної діяльності студентів, особливого контролю її результатів. Тому однією з ключових ознак взаємодії, зважаючи на специфіку професійної підготовки спеціалістів галузі програмної інженерії, є *вимогливість*.

Зрозуміло, що характер вимог викладача до кожного студента є суто індивідуальним, але, незважаючи на початковий рівень розвитку й сформованості компонентів математичної культури, вимоги мають поступово зростати, орієнтуючись на перспективне просування студентів до особистих навчальних досягнень. Проте педагогічні вимоги мають буди єдиними для всіх, тоді вони дають можливість встановлювати в колективі правильні відносини, чіткий режим, порядок, єдиний стиль і тон у роботі, а це приводить до згуртування колективу. Згідно з акмео-синергетичним підходом,



обраним у цьому дослідженні за основний методологічний підхід, на фоні високого ступеня вимогливості всебічно заохочуються ініціатива студентів, їх самостійність, підвищення ролі студентів у взаємодії.

Педагогічна практика переконливо свідчить: якщо у викладача вищої школи немає до себе самого професійних і моральних вимог, то замість *взаємодії* ми отримуємо від студентів *протидію*. Сучасні студенти, які свідомо обрали свою майбутню професію, все частіше вимагають отримувати професійно спрямоване сучасне знання, поваги до себе й співробітництва в опануванні професійно значущих компетенцій. При оцінюванні успіхів студентів особливо важлива вимогливість викладача, оскільки невимогливість приводить до зниження активності, неадекватності самооцінки й ще багатьох наслідків, які унеможливають продуктивність взаємодії.

*Повага* є одним з основних принципів педагогічної взаємодії. Підґрунтям поваги, як відомо, є відповідність вимогам. Студенти заслуговують на повагу до себе тим, що вирішують завдання в ході освітнього процесу тими самими методами й засобами, що і їхні старші товариші, які працюють у ІТ-сфері професійно, використовуючи для цього різні інструменти колективної роботи, сучасні технології тощо.

Повага – це почуття, що викликається визнанням цінності чого-небудь, наприклад поведінки чи характеру, які відповідають нашому уявленню про моральність. Повага є змішаним почуттям, що торкається кращих сторін душі, а також самолюбства. Кант вимагає, щоб єдиним мотивом добрих вчинків була повага перед законом моралі [15, с. 256]. Із цього погляду навчання студентів має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожного, оскільки кожний суб'єкт педагогічної взаємодії заслуговує на повагу. У такому разі освітній процес будується на основі співробітництва, створюється атмосфера певної розкутості, довіри. Це, у свою чергу, дає можливість вільно відстоювати свої погляди, висловлювати свої думки, сміливіше ставити проблемні запитання й вступати в дискусії, внаслідок чого процес формування математичної культури стає продуктивнішим. Прояв щирої, справжньої поваги один до одного суб'єктів освітньої взаємодії, повага до думки інших, навіть без узгодження зі своїми думками, усвідомлення необхідності розуміння чужої думки є внутрішньою умовою бажання спілкуватися. Таким чином, довіра, повага в поєднанні з розумною вимогливістю й опорою на позитивні якості є фундаментом створення ситуацій успіху, захищеності та емоційної комфортності суб'єктів освіти в педагогічній взаємодії.

**Висновки.** Довіра, вимогливість і повага є невід'ємними ознаками процесу професійної підготовки майбутніх програмних інженерів загалом, важливими характеристиками міжособистісного спілкування, міжгрупової й організаційної взаємодії суб'єктів процесу формування математичної культури зокрема. Особливістю формування математичної культури, згідно зі специфікою майбутньої професійної діяльності програмних інженерів, є системний підхід до ключових ознак педагогічної взаємодії (довіри, вимогливості й поваги), а саме: феномен довіри розглядають як інтеграцію довіри студентів до викладача, викладача до студентів та студентів один до одного;

феномен поваги складається, у свою чергу, із самоповаги кожного суб'єкта педагогічної взаємодії, поваги студентів до викладача, викладача до студентів і колег, студентів між собою; вимогливість інтегровано детермінується вимогливістю до самого себе кожного суб'єкта взаємодії, вимогливістю студентів до викладача, викладача до студентів і студентів один до одного.

Довіра є ключовою умовою ефективності професійної взаємодії в царині програмної інженерії, тому перспективами подальших розробок є опрацювання питань створення довірчого простору, зважаючи на індивідуальні особливості студентів, під час навчання. Оскільки такий простір детермінує формування всіх компонентів математичної культури відповідних фахівців, потребуючи практичного урахування в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії.

#### Список використаної літератури

1. Аметов И. Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Ф. Аметов. – Шуя, 2004. – 202 с.
2. Веселов Ю. В. Социологическая теория доверия / Ю. В. Веселов // Экономика и социология доверия. – Санкт-Петербург : Социол. об-во им. М. М. Ковалевского, 2004. – С. 16–32.
3. Данкин Д. М. Проблема политического доверия в международных отношениях : дис. ... д-ра полит. наук / Д. М. Данкин. – Москва, 2000. – 311 с. 4. Дрофеев В. А. Доверие в системе “учитель-ученик” при разных стилях педагогического руководства : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Дрофеев. – Ростов-на-Дону, 1999. – 148 с.
5. Дубініна О. М. Особливості математичної культури інженера індустрії програмної продукції / О. М. Дубініна // Дидактика математики: проблеми і дослідження : Міжнар. зб. наук. робіт / редкол.: О. І. Скафа (наук. ред.) та ін. ; Донецький нац. ун-т; Інститут педагогіки Акад. пед. наук України; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Донецьк : ТЕАН, 2013. – Вип. 40. – С. 99–107.
6. Зинченко В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко. – Самара : СИОКПП, 2001. – 104 с.
7. Кондрашова Р. Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Р. Ю. Кондрашова. – Волгоград, 2007. – 171 с.
8. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – 571 с.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
10. Сафонов В. С. Особенности доверительного общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология” / В. С. Сафонов. – Москва : ИП АН СССР, 1978. – 27 с.
11. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен. – Москва : Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
12. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособ. / Т. П. Скрипкина. – Москва : Академия, 2000. – 264 с.
13. Скрыбина Л. С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. С. Скрыбина. – Уфа, 2006. – 184 с.
14. Словарь по этике / под. ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – 6-е изд. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с.

15. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / [под ред. Э. Л. Радлова]. – Санкт-Петербург : Брокгауз–Ефрон, 1911. – 284 с.
16. Bromiley P. Transaction costs in organizations with trust / P. Bromiley, L. L. Cummings, R. Bies, B. Sheppard, R. Lewicki // *Research on negotiation in organizations*. – 1996. – V. 5. – P. 219–247.
17. Burt R. Kinds of third-party effects on trust / R. Burt, M. Knez, J. Ration // *Rationality and Society*. – 1995. – V. 7(3). – P. 255–292.
18. Fine G. Secrecy, trust and dangerous leisure: generating group cohesion in voluntary organizations / G. Fine, L. Holyfield // *Social Psychology Quarterly*. – V. 59 (1). – P. 22–38.
19. March J. Democratic governance / J. G. March, J. P. Olsen. – New York : Free Press, 1994. – 141 p.
20. Miller G. J. Managerial dilemmas: the political economy of hierarchy / G. J. Miller. – New York : Cambridge University Press, 1992. – 216 p.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

**Дубинина О. Н. Доверие и требовательность субъектов педагогического взаимодействия как специфика математической подготовки студентов с направлением “Программная инженерия”**

*В статье анализируется базовая категория процесса формирования математической культуры студентов, а именно педагогическое взаимодействие, основными признаками которого по транслированию и производству математической культуры при подготовке вышеназванных специалистов являются доверие, уважение и одновременно требовательность. Эта особенность субъект-субъектного взаимодействия детерминирована тем, что специфика отрасли программной инженерии предусматривает, как правило, командную работу над программным проектом. Поэтому часто возникает проблема доверия и уважения участников проекта, а также выполнения относительно него строгих требований, что обязательно необходимо учитывать в процессе подготовки соответствующих инженерных кадров.*

**Ключевые слова:** доверие, математическая культура, педагогическое взаимодействие, программная инженерия, требовательность, уважение.

**Dubinina O. Trust and Rigor of a Subjects of Teacher Interaction as a Specificity of Mathematical Training of Students in “Software Engineering”**

*The article analyzes the basic category of formation process of mathematical culture of students, namely pedagogical interaction, the main feature of which is the production and broadcast of mathematical culture in training of the above-mentioned professionals are trust and respect with simultaneous insistence. This feature of subject-centered education is determined by the specificity of the interaction in field of software engineering, involving usually the team work on the software project. So often there is a problem of trust and respect among the participants of the project and the implementation of strict requirements on it, which must be taken into account in the process of preparing of an appropriate engineering personnel.*

*The feature of forming of mathematical culture of software engineering is a systematic approach to key features of educational interaction - trust, respect and demand, namely the phenomenon of trust is considered as the integration of trust of students to a teacher, from a teacher to students and students to each other; respect phenomenon consists in turn of self-respect of each subject to teacher interaction, respect of students to teacher, of teacher to students and colleagues and students together; demands integrally is determined by insistence to yourself of each subject of interaction, demands of students to teacher, of a teacher to students and students to each other.*

*Prospects for further development is the establishment of issues of creating trust space, due to the individual characteristics of students during their studies. Since this space determines the formation of all components of mathematical culture of appropriate professionals, it needs practical consideration in the subject-teacher interaction.*

**Key words:** rigor, trust, mathematical culture, pedagogical interaction, respect, software engineering.

## РОЛЬ УБЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

*В статье рассматриваются сущность убеждений, их влияние на результаты учебно-познавательной деятельности для студентов-менеджеров, а также роль убеждений в формировании самооффективности студентов. Устанавливается взаимосвязь убеждений в достижении успеха со средней успеваемостью, мотивацией достижения, наличием усилий, прилагаемых для достижения успеха, и другими показателями.*

**Ключевые слова:** убеждения, самооффективность, достижения, обратная связь, подкрепление, студенты-менеджеры, “Я-концепция”, настойчивость, жизненные принципы, позитивные намерения, неосознанное допущение, система внутренних ресурсов, формирование самооффективности.

Человеческие убеждения и ожидания, связанные с результатами и личными возможностями, играют немаловажную роль в формировании способности достичь желаемого состояния. В современной когнитивной психологии они получили название ожиданий “самоэффективности” и ожиданий результата. Последние появляются вследствие предположения о том, что то или иное поведение приведет к определенным результатам. Ожидания “самоэффективности” связаны с уверенностью в том, что человек способен осуществить действия, требующиеся для достижения желаемого результата, и убежден в этом.

Согласно В. И. Далю, в русском языке “убеждать” значит “уверить или удостоверить, заставить понять что-то или поверить чему-то”. На основании этого Л.В. Бондаренко отмечает тесную связь между понятиями “убеждения” и “вера”, “убеждать” и “уверить”. Кроме того, автор делает акцент на эмоциональном аспекте механизма формирования убеждений. “Эмоциональное в убеждениях – это основа субъективного отношения, переживания, волнения, ответная реакция организма на воздействие окружающей среды” [2, с. 81]. Другими словами, убеждения представляют собой знания, по форме близкие к вере, выверенные жизнью и подкрепленные личным чувственным опытом.

Убеждениями являются суждения и оценки, касающиеся нас самих, других людей и окружающего мира. Представляя собой продукты глубинных структур мозга, убеждения вызывают изменения в основных физиологических процессах организма и отвечают за многие из наших неосознанных реакций. Благодаря тесной взаимосвязи с глубинными реакциями, убеждения оказывают сильнейшее влияние в сфере здоровья, что подтверждает так называемый “эффект плацебо”. Они также представляют собой самоорганизующееся или “самоисполняющееся” воздействие на многие уровни поведения человека.

Известно, что каждый опыт, приобретенный в жизни, остается навсегда где-то в глубинах нашего подсознания. С его помощью происходит сор-

тировка новой информации, поступающей в наш мозг, и формируются наши убеждения. Однако не весь наш опыт является прямым и непосредственным. Мы получаем информацию из различных источников, учимся, узнаем что-то об окружающем нас мире, общаемся с другими людьми. Этот вторичный опыт также записывается в мозге и становится нашим собственным. Так в процессе мышления мы формируем и меняем свои убеждения.

Убеждения в значительной степени зависят от результатов деятельности и реальных достижений. Если мы неоднократно и последовательно добивались успеха, это существенно поддерживает уверенность в себе. Но если результаты были самыми разнообразными – победы и поражения чередовались, как это и происходит в жизни большинства людей, то они интерпретируют свое поведение любым желаемым способом. Пессимистически настроенный человек может оценить негативно даже успешную ситуацию и свое поведение в ней. Напротив, человек с положительной установкой даже при меньших достижениях остается уверен в себе и находит для себя массу оправданий. Таким образом, ожидания могут быть либо “позитивными”, либо “негативными”. Это значит, что они могут либо поддерживать желаемые результаты, либо противостоять им. Противоположные ожидания могут вызвать замешательство или внутренний конфликт.

Итак, влияние убеждений на нашу жизнь огромно. Прописная истина – если ты действительно веришь в то, что способен достичь цели, ты достигнешь ее, если думаешь наоборот, никакие усилия не убедят тебя в обратном. Таким образом, наши убеждения относительно нас самих и того, на что мы способны, сильно влияют на нашу продуктивность. Мы способны менять собственные убеждения, а за этим с большой степенью вероятности последуют и изменения во внешних обстоятельствах, нашем окружении и реальных достижениях. Даже малейшие изменения на базовом уровне убеждений приводят к переменам в поведении и результатах деятельности.

Проблеме формирования и изменения убеждений посвящено множество работ как отечественных, так и зарубежных авторов. Заслуживают внимания подходы отечественных педагогов к этой проблеме. Так В. А. Сухомлинский размышлял не столько над тем, как убедить своих учеников в какой-либо идее, сколько над тем, как сделать так, чтобы эта идея “стала неотъемлемой органичной частью субъективного мира человека, чтобы она вошла в плоть и кровь, чтобы человек никогда не ощущал себя на распутье” [6, с. 457]. Процесс формирования убеждений становится активным и максимально эффективным в условиях доверительных межличностных контактов, особенно если новые убеждения удается неоднократно закрепить на практике.

Достаточно разработанный, детальный и практически направленный подход к формированию убеждений предлагают специалисты в области нейролингвистического программирования (НЛП). Р. Дилтс в своей работе, посвященной изменению убеждений с помощью НЛП, достаточно подробно описывает как техническую сторону вопроса, так и эмоциональ-

ную. Он рассматривает структуру и жизненный цикл убеждения, возможность и способы его формирования [3].

Социально-когнитивная теория выделяет развитие когнитивных компетентностей, ожиданий, целей-стандартов, убеждений в самоэффективности, а также саморегулирующих функций, которое происходит как в процессе приобретения собственного опыта, так и посредством наблюдения за поведением других людей. По мнению ученых, эффект воздействия убеждений в самоэффективности на мотивацию усилий и на уровень успешности действия может оказаться столь велик, что будет в состоянии стереть огромные различия между людьми в способностях [7, с. 443].

Таким образом, убеждения поддерживают либо подавляют те или иные способности и формы поведения человека. Они нередко строятся на основе обратной связи и подкрепления, поступающих от значимых людей. В ходе учебно-познавательной деятельности и межличностного общения с преподавателями и другими людьми студенты также испытывают на себе их влияние, которое способно формировать и менять убеждения.

**Цель статьи** – рассмотреть влияние убеждений на самоэффективность студентов-менеджеров в процессе их учебно-познавательной деятельности в Национальном техническом университете “Харьковский политехнический институт”.

Понятие самоэффективности связано с суждениями, которые выносят люди по поводу своей способности действовать в той или иной ситуации. Согласно А. Бандуре, суждения о самоэффективности влияют на то, за какую деятельность мы беремся, как много усилий затрачиваем на ситуацию, как долго сохраняем настойчивость при выполнении задачи, а также на наши эмоциональные реакции во время ожидания ситуации или в самом процессе. Ясно, что мы думаем, чувствуем и ведем себя по-разному там, где у нас есть уверенность в своих способностях, и там, где мы не уверены в себе или чувствуем свою некомпетентность. Короче говоря, представления о своей эффективности оказывают влияние на паттерны мышления, мотивацию, успешность и эмоциональное возбуждение человека [7, с. 439].

Суждения о самоэффективности особенно важны для развития внутреннего интереса к деятельности, в том числе и учебно-познавательной. Непосредственный интерес к предмету или процессу развивается, когда студент устанавливает для себя повышенные стандарты, которые обеспечивают ему в случае успеха положительную самооценку, и когда у него есть ощущение самоэффективности в отношении того, что он сможет данным стандартам соответствовать. Именно подобный внутренний интерес вдохновляет человека на усилия на протяжении длительного времени даже при отсутствии внешних вознаграждений.

Убеждения определяют то значение, которое студенты придают событиям и которые лежат в основе их самоэффективности. По сути, это суждения и оценки, касающиеся нас самих, других людей и окружающего мира. Для этого студентам-менеджерам, прежде всего, надо научиться понимать самих

себя, свои возможности и ограничения, выявлять свои способности и таланты и активно развивать их. В этом им поможет осознание своей “Я-концепции” и дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование на её основе.

“Я-концепция” – это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Самооценка – суждение человека о мере наличия в нем тех или иных качеств, свойств в соотношении их с определенным эталоном, образцом.

В процессе изучения курса “Основы психологии” перед студентами-менеджерами была поставлена задача описать свой психологический портрет на основе осознания своей “Я-концепции” или образа самого себя. Для облегчения этой задачи им был предложен формальный перечень вопросов, на которые они должны были ответить. В рамках рассматриваемой темы представляют интерес вопросы, связанные с убеждениями студентов относительно того, что они смогут достичь желаемого результата (самоэффективность в предметной деятельности), а также, что они умеют общаться с другими людьми (самоэффективность в общении).

По результатам исследования, студенты, в полной мере уверенные в достижении успеха, составляют 37,5% от общего числа, остальные уверены в этом частично (62,5%). И, наоборот, уверенность в умении общаться с другими людьми в полной мере характерна для большей части студентов (62,3%), а частичное умение отметили 37,7% опрошенных.

На основе информации, полученной при тестировании студентов на предмет изучения их самоэффективности, установлено влияние убеждений в достижении успеха на многие показатели, характеризующие результаты их учебно-познавательной деятельности (см. табл.).

Таблица

**Влияние уверенности в достижении успеха на результаты деятельности**

Убеждение в достижении успеха	Уровень самоэффективности, баллы	Средняя успеваемость, баллы	Наличие мотивации достижения, баллы	Наличие усилий, %	Удовлетворенность выбором профессии, баллы
В полной мере	47,8	4,42	14,7	80,0	56,0
Частично	39,5	4,36	13,5	56,5	52,0

Анализ полученных результатов даёт основание утверждать, что убеждения студентов в достижении желаемого результата влияют на их самоэффективность в предметной деятельности так же, как и на все другие показатели, характеризующие её результаты. Обращает на себя внимание то, что средняя успеваемость студентов, в большей мере убежденных в достижении успеха, мало отличается от успеваемости тех, кто уверен в этом

частично. Зато заметно выше показатель усилий, затрачиваемых студентами на достижение такой успеваемости в процессе учебной деятельности.

Убеждения в самоэффективности в предметной деятельности связаны с наличием мотивации достижения, которая оказывает многостороннее воздействие на процесс обучения. Они влияют на то, какие цели ставит перед собой студент. Те, кто уверен в своих силах, ставят перед собой более трудные, рискованные цели. При этом они затрачивают больше усилий и настойчивости для достижения желаемого результата по сравнению с индивидами с низкой самоэффективностью.

Убеждения и ожидания студентов определяют их поведение в той или иной ситуации. Прочные позитивные ожидания способны подтолкнуть их к тому, чтобы затратить максимум усилий и реализовать дремавшие до сих пор способности. Ожидания “самоэффективности” связаны со степенью уверенности человека в собственных силах или уровне способности обучаться либо осуществлять поведение, необходимое для достижения результата. Успешные действия могут укрепить уверенность студента в себе. Дело в том, что в обычной обстановке человек не раскрывает свой потенциал полностью, даже если обладает необходимыми для этого навыками. И только в условиях, требующих максимальной самоотдачи, можно обнаружить, на что он способен. Недаром говорят, что второе дыхание приходит тогда, когда исчерпано первое.

Что касается уверенности в том, что студенты умеют общаться с другими людьми, то заметной корреляционной связи с результатами учебной деятельности не установлено. Это позволяет сделать вывод о том, что общение с людьми студенты рассматривают пока как межличностное взаимодействие вне связи с деловым общением. И достижение успеха в своей предметной деятельности они пока не связывают с профессиональным умением общаться с другими людьми и поэтому не чувствуют необходимости в совершенствовании этого умения.

Таким образом, убеждения играют большую роль в формировании самоэффективности студентов. Они представляют собой некий симбиоз внешнего влияния и личной внутренней работы. Постоянные и твердые убеждения становятся жизненными принципами. Благодаря непосредственному опыту и наблюдению, переживанию успехов и неудач студенты приобретают такие важные структурные элементы личности, как компетентности, ожидания, цели – стандарты и убеждения в самоэффективности. Убеждения относительно нас самих и того, на что мы способны, очень влияют на нашу продуктивность. В связи с этим приобретет особую актуальность их формирование.

Мы способны менять собственные убеждения, а за этим с большой степенью вероятности последуют и изменения во внешних обстоятельствах, нашем окружении и реальных достижениях. С неврологической точки зрения происходит смена внутренних каналов восприятия и интерпретации информации. Мы начинаем формировать и использовать новые нейронные связи вместо старых, хорошо разработанных и привычных. Но эта способность менять убеждения, которой обладают все люди, не является обычно



сознательно используемой, а потому находится вне зоны контроля. Мы должны определить те убеждения, которые вдохновляют и поддерживают нас, и те, которые являются причиной наших ограничений.

Специалисты НЛП выделяют три наиболее распространенных вида ограничивающих убеждений, которые способны оказывать огромное влияние на психическое и физическое состояние человека [3, с. 117]:

1. *Безнадежность* – убежденность в том, что желанная цель недостижима, вне зависимости от ваших возможностей.

2. *Беспомощность* или уверенность в том, что цель достижима, но вы не способны ее достичь.

3. *Никчемность* – убежденность в том, что вы не заслуживаете желаемой цели из-за собственных качеств или поведения.

Для того, чтобы достичь успеха, необходимо изменить подобные ограничивающие убеждения, превратив их в надежду на будущее, уверенность в своих силах и ответственность, а также чувство собственной необходимости и значимости. К обновлению и изменению ограничивающих убеждений могут привести следующие процедуры [3, с. 120]:

- определение и осознание скрытых позитивных намерений;
- определение любого невысказанного или неосознанного допущения или предположения, лежащего в основе убеждения;
- расширение восприятия связанных с убеждением причинно-следственных связей или “комплексных эквивалентов”;
- предоставление информации о том, “как это сделать”, и создание альтернативных вариантов осуществления позитивного намерения или цели ограничивающего убеждения;
- прояснение или обновление важных взаимоотношений, которые формируют наше чувство собственной миссии и значимости, и получение позитивной поддержки на уровне идентификации.

Поведение оказывает воздействие на убеждения, во-первых, за счет интерпретации, которую мы даем определенному поступку, во-вторых, благодаря постепенному созданию и укреплению внутреннего имиджа. Только после специального анализа становится очевидным, что все наши действия соответствуют матрице убеждений, они являются их проявлениями. Они интерпретируются в ракурсе убеждений и могут срабатывать как позитивно, так и негативно. Понимая этот процесс, и сознательно направляя его в русло желаемых убеждений, мы реально можем повлиять на свою эффективность.

Формирование правильной позитивной системы убеждений создает и поддерживает уверенность в себе, интерес, радость, связанную с активной деятельностью, а в итоге порождает и воспитывает навыки и способности, которые позднее кажутся совершенно естественными и дарованными природой. Создание сильного позитивного внутреннего имиджа применительно к конкретной сфере деятельности, а затем тренировка и постоянное развитие данного образа мыслей обеспечат достижение успеха в ней. Эта идея крайне важна для учебного процесса любого уровня, тем более для высшего образования, для процесса саморазвития и самосовершенствования студентов.

Таким образом, способность изменять рамки того или иного убеждения есть не что иное, как проявление закона необходимого разнообразия применительно к системам убеждений. Согласно этому закону, если мы хотим добиваться определенной цели, то нам следует увеличить количество способов достижения этой цели прямо пропорционально степени потенциальной вариативности системы. То есть необходимо вносить некоторое разнообразие в методы достижения цели, поскольку сами системы склонны к изменениям и разнообразию.

Отсюда следует, что человек, обладающий наибольшей гибкостью, направляет свою деятельность и находит способы увеличения необходимого разнообразия для того, чтобы изменить или исправить ограничивающие убеждения и мысли-вирусы, а также укрепить и развить позитивные убеждения. Таким образом, наши привычные чувства могут легко трансформироваться в некие глубоко укоренившиеся взгляды на различные стороны жизни, которые практически почти постоянно оказывают влияние на различные стороны нашего поведения. Поэтому изменение стратегии мышления может кардинально повлиять на всю нашу деятельность, что требует управления своими мыслями.

**Выводы.** Наше представление о самом себе, самооценка имеет непосредственное и определяющее влияние на все компоненты поведения, от них зависит успех всех наших начинаний. Мы можем изменить их таким образом, чтобы они в большей степени соответствовали нашим сознательным намерениям. Для этого нам необходимо оценить, какие именно убеждения являются вдохновляющими, стимулирующими к активным действиям. Затем следует установить, какие убеждения являются парализующими, способными остановить первые на пути раскрытия своего потенциала. И, наконец, надо определить, являются ли конкретные убеждения приемлемыми для нас. Для того чтобы установить правильность выбранного направления, необходимо сделать следующее:

- четко определить собственные убеждения;
- подумать, способствуют ли они достижению избранной нами цели;
- постараться понять, какие установленные нами правила поведения основываются на данных убеждениях;
- при необходимости замените одни убеждения другими, в большей степени соответствующими стоящим перед нами целям.

Использование приведенных рекомендаций будет способствовать формированию убеждений студентов и при необходимости их изменению.

#### **Список использованной литературы**

1. Алдер Г. НЛП. Полное практическое руководство. Вводный курс / Г. Алдер, Б. Хезер. – София, 2001.
2. Бондаренко Л. В. Я – мир (механизмы и этапы формирования мировоззрения личности) / Л. В. Бондаренко. – Киев : Выща школа, 1990. – 132 с.
3. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс – Москва : Класс, 2000. – 192 с.
4. Михайличенко В. Е. Роль нейролингвистического программирования в развитии личности / В. Е. Михайличенко. – Харьков, 2007. – 435 с.

5. Осетрова А. М. Формування переконань у процесі соціально-гуманітарної підготовки національної еліти / А. М. Осетрова // Сб. "Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти". – 2006. – Вип. 9–10 (13–14).

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський – Київ : Рад. школа. 1977. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.

7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A. Bandura // Self-efficacy in changing societies. – Cambridge Univ : Press, 1995.

*Стаття надійшла до редакції 18.09.2014.*

### **Кобець В. М. Роль переконань у формуванні самоефективності студентів-менеджерів**

*У статті розглянуто сутність переконань, їх вплив на результати навчально-пізнавальної діяльності для студентів-менеджерів, а також роль переконань у формуванні самоефективності студентів. Встановлено взаємозв'язок переконань у досягненні успіху із середньою успішністю, мотивацією досягнення, наявністю зусиль, докладених для досягнення успіху, та іншими показниками.*

**Ключові слова:** *переконання, самоефективність, досягнення, зворотний зв'язок, підкріплення, студенти-менеджери, "Я-концепція", наполегливість, життєві принципи, позитивні наміри, неусвідомлене допущення, система внутрішніх ресурсів, формування самоефективності.*

#### **Kobets V. Role of Belief in Formation of Students-Managers Self-Efficacy**

*The article describes the essence of belief and its impact on self-efficacy of students-managers. Self-efficacy can be defined as a belief in the efficacy of their own actions and the expectation of success of their implementation. Such a description of the personality itself is one of the most important for future managers. Beliefs represent knowledge in the form close to the faith, adjusted based on one's personal life and sensory experience. Beliefs are formed on the basis of one's own and others' experiences. Temperament affects on beliefs. Pessimistic person can evaluate as the negative even successful situation and own behavior in it. In contrast, a person with a positive attitude, even at lower achievements remains confident of himself and finds a lot of excuses.*

*The purpose of this paper is to study the influence of beliefs on self-efficacy of students-managers in the process of learning and cognitive activity in the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute". The students-managers have been tasked to describe their psychological profile, particularly in matters related to their beliefs in that they can achieve the desired result (self-efficacy in the subject activity) and that they are able to communicate to others (self-efficacy in communication). According to the study, students who were fully confident of success constituted a part of 37.5% of the total, remaining were confident in this partly (62.5%). Conversely, most of the students were fully characterized with confidence in the ability to communicate to other people (62.3%), and 37.7% of respondents noted partial skill. Also it was elicited the influence of belief on the success in many of the indicators characterizing the results of educational and cognitive activity of students.*

*Thus, the formation of correct positive belief system creates and maintains the self-confidence, interest, joy, associated with vigorous activity, and as a result creates and fosters the skills and abilities that would later seem perfectly natural and bestowed by nature. This is the path to the formation of students-managers self-efficacy, their effective learning and cognitive activity as a basis for future successful career.*

**Key words:** *beliefs, self-efficacy, achievements, feedback, reinforcement, students-managers, self-concept, insistence, life principles, positive intentions, unconscious assumption, the system of internal resources, the formation of self-efficacy.*

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ” У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

*У статті актуалізовано проблему сучасної вищої професійної освіти та проаналізовано програми підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” у вищих навчальних закладах України з метою виявлення спрямованості змісту навчальних дисциплін на підготовку майбутніх магістрів спеціальності “Управління навчальними закладами”. Як позитивне відмічено, що магістерські програми забезпечують підготовку майбутніх фахівців до науково-дослідної, методичної та організаційно-управлінської діяльності у вищих навчальних закладах, сприяють особистісному та професійному зростанню, розвитку інформаційної та професійної культури, педагогічної майстерності. Розкрито сутність змісту навчально-методичної дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті”, подано тематику лекційних та семінарських занять. Охарактеризовано переваги використання цієї дисципліни магістрами спеціальності “Управління навчальним закладом” під час навчально-виховного процесу в університеті.*

**Ключові слова:** підготовка магістрів, лекційний і семінарський курс, інновація, менеджмент, інноваційний менеджмент, педагогічна ефективність.

В основу стратегічного завдання вищої школи покладено необхідність розв’язання актуальних проблем підготовки менеджерів освіти з урахуванням основних світових тенденцій розвитку перспективних інноваційних технологій, змін, які відбуваються в характері й організації ВНЗ і нових суспільних вимог до професійної компетентності, морально-етичних принципів і переконань, життєвих цінностей та ідеалів, а також до професійно значущих особистісних якостей сучасних фахівців. Сучасний керівник навчальним закладом – це, насамперед, висококваліфікований менеджер освітньої галузі, господарник, організатор, лідер. А сприяє формуванню такого фахівця викладання дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті”. Професійна компетентність керівника навчальним закладом структурно складається з управлінських, педагогічних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань та умінь, ступенем розвитку професійно важливих особистісних якостей, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій і досягнення цільових установок.

Проблема підготовки магістрів в Україні сьогодні є досить актуальною та малодослідженою. Зокрема цій проблематиці присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених: менеджменту в освіті (Л. Ващенко, А. Власюка, І. Дичківська, Г. Дмитренко, І. Зязюна, С. Калашнікової, В. Крижко, Ю. Леснікова, В. Лугового, С. Майбороди, В. Медведя, В. Олійника, Л. Пуховської, А. Парінова, та ін.) [1;2; 3].

Однак зміни, що відбуваються в суспільстві сьогодні, висувають потребу в новому інноваційному підході до системи управління в освіті, що суттєво змінює положення, завдання і концепцію дисципліни “Інновацій-

ний менеджмент в освіті” в загальному процесі підготовки студентів магістратури.

*Мета статті* – розкрити переваги використання дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті” магістрами спеціальності “Управління навчальним закладом” під час навчально-виховного процесу в університеті.

Специфіка інноваційного менеджменту полягає в тому, щоб керівник закладу освіти може створити умови для систематичного психолого-педагогічного експериментування змісту освіти та його забезпечення; розвивати власні творчі можливості, відтворюючи управлінську діяльність на творчому рівні; професійно володіти управлінськими функціями; раціонально розподіляти управлінські функції між підлеглими на демократичних засадах, створюючи творчі групи вчителів; усвідомлювати, що заклад освіти є відкритою соціально-педагогічною системою, яка обумовлюється змінами й перетвореннями, відображеними певними законами та закономірностями.

Навчальний курс дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті” є важливою складовою освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” для спеціальності “Управління навчальним закладом”. Зазначений курс спрямований на підготовку студентів магістратури до здійснення інноваційної діяльності в освітніх закладах та використання отриманих знань у формуванні національних інноваційних систем. Курс “Інноваційний менеджмент в освіті” має чітку професійну спрямованість для підготовки студентів, орієнтованих на роботу з адміністративним персоналом школи та вчителями.

Основними завданнями вивчення дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті” є: здійснення аналізу сучасних вітчизняних і зарубіжних концепцій інноваційного менеджменту в освітній діяльності; виявлення найбільш розповсюджених та нових підходів до організації управління навчальними закладами, розробки й реалізації інноваційних стратегій розвитку навчальними закладами з урахуванням їх регіональних особливостей; визначення методичних принципів побудови системи управління інноваційною діяльністю навчальних закладів; виявлення найбільш розповсюджених та нових підходів до аналізу інноваційного середовища навчального закладу, оцінювання ефективності інноваційної діяльності в цілому.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, студенти повинні знати: суть, принципи і функції інноваційного менеджменту; становлення теорії освітнього інноваційного розвитку та її сучасні концепції; основи інноваційного менеджменту в освітніх закладах; методи організації забезпечення інноваційних процесів у закладах освіти; систему мотивації інноваційної діяльності в закладах освіти; організаційні форми, які забезпечують розвиток інноваційних освітніх процесів; законодавчо-правову базу, що регулює інноваційну діяльність на всіх рівнях управління в навчальних закладах; основні умови здійснення інноваційної освітньої діяльності в управлінні навчальними закладами.

Студенти повинні вміти: формулювати мету та основні завдання управління інноваційною діяльністю; аналізувати інноваційні можливості навчального закладу, планувати та прогнозувати інновації, оцінювати ефективність інноваційних проектів в освітній діяльності; формувати та оцінювати показники інноваційної діяльності закладу освіти та інноваційних ризиків; організувати управління інноваційною діяльністю та розробити організаційні структури системи управління інноваційними процесами в навчальному закладі.

Подаємо стислий зміст робочої програми дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті”.

### **Змістовий модуль 1. Концептуальні засади інноваційного менеджменту.**

Тема 1. Суть, розвиток та основні поняття інноваційного менеджменту.

Тема 2. Інноваційна діяльність в освіті.

Тема 3. Становлення теорії інноваційного розвитку та її сучасні концепції управління освітою.

Тема 4. Моделі поширення освітніх інновацій.

Тема 5. Інноваційний процес як об’єкт інноваційного менеджменту в освіті.

Тема 6. Інноваційні стратегії в освітніх закладах.

Тема 7. Інноваційна культура в освітніх закладах.

### **Змістовий модуль 2. Управління нововведеннями в освітніх закладах.**

Тема 8. Інноваційні технології в освіті.

Тема 9. Управління інноваційними проектами в освіті.

Тема 10. Специфіка управлінських інновацій у закладах освіти.

Тема 11. Основи інноваційного менеджменту в ЗНЗ.

Тема 12. Система мотивацій інноваційної діяльності в закладах освіти.

Тема 13. Організаційна структура, що забезпечує розвиток інноваційних процесів в освіті.

Тема 14. Оцінювання ефективності інновацій у закладах освіти.

Приклад семінарського заняття.

**Семінарське заняття 3. Тема:** Становлення теорії інноваційного розвитку та сучасні концепції управління освітою.

**Мета:** розкрити студентам теоретичні засади становлення та розвитку інноваційного менеджменту та охарактеризувати законодавчо-правові основи.

План заняття

1. Основні теорії та концепції інноваційного розвитку сучасної освіти.  
2. Форми та типи творчої діяльності особистості, що використовуються під час інноваційної діяльності.

3. Умови створення управлінських інновацій.

4. Розкрийте сутність поняття “інноваційний розвиток”.

Семінарські заняття включають такі **завдання:**

- Розкрийте основні ознаки інноваційної діяльності.
- Які форми та типи творчої діяльності особистість використовує під час інноваційної діяльності?
- Які умови створення управлінських інновацій?
- Розкрийте специфіку становлення та розвитку інноватики як науки?
- Які завдання передбачає інноваційний менеджмент як наука сучасного розвитку закладу освіти?
- Розкрийте суть поняття “інноваційний менеджмент”.
- Розкрийте основи моделювання інноваційного процесу в освіті.
- Які форми та типи творчої діяльності особистість використовує під час моделювання інноваційної діяльності?
- Окресліть загальну характеристику інноваційного процесу: поняття, сутність, зміст, мета.
- Вправа “Ким я буду через п’ять років?”. Ким я буду через 5 років, де працюватиму, яку посаду посідатиму, в якому будинку буду жити, сімейне благополуччя. Обговорення результатів. Побудова сходинок майбутнього.
- Вправа для подолання стресу. Вправа “Глибоке дихання”, сприяє зняттю напруження: глибоко вдихнути носом, полічити до 8, після чого поволі видихнути ротом, лічити до 16 і більше, прислухатися до звуку, який видихається, і відчувати як знижується напруження, повторити 7–8 разів.
- Вправа “Малюнок у парі”. Об’єднатися в пари. На одному аркуші, використовуючи одну ручку або олівець, не розмовляючи, за одну хвилину намалювати, наприклад: квітку, сонце, тваринку, дім, дерево та ін. Обговорення результатів: Які у Вас виникли відчуття? Чи хотілося Вам поговорити? У чом переваги вербалізації? Якого висновку Ви дійшли після проведення вправи?

**Висновки.** Доцільно зауважити, що викладений зміст дисципліни “Інноваційний менеджмент в освіті” відображає головні складові сучасної підготовки менеджерів освіти, без яких не може успішно функціонувати загальноосвітній навчальний заклад. Інновації в освіті є введенням нового в цілях, змісті й організації керованого процесу з метою розвитку освіти й оптимізації освітньої системи. А менеджмент в освіті, спрямований на інновації, сприяє ряду особливостей у порівнянні з менеджментом, метою якого є забезпечення стабільного функціонування освітнього закладу. Отже, модернізація змістового складника зазначеної навчальної дисципліни передбачає внесення нових тем, вивчення яких сприятиме розвитку особистісно-професійного потенціалу менеджера освіти, його професійно важливих якостей.

Перспективність подальшої розробки проблеми дослідження полягає у визначенні шляхів інноваційного середовища та інноваційної діяльності на оцінювання ефективності навчального закладу в цілому.

#### **Список використаної літератури**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. — 352 с.

2. Ілляшенко С. М. Інноваційний менеджмент : підручник / С. М. Ілляшенко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 334 с.
3. Леснікова Ю. В. Теорія і практика сучасного менеджменту в освіті : програма спецкурсу та інформаційні матеріали / Ю. В. Леснікова. – Черкаси : ЧОПОПП, 2011. – 52 с.
4. Управління інноваційною діяльністю : магістерський курс : підручник / за ред. проф. П. Г. Перерви, проф. М. І. Погорелова, проф. С. А. Меховича, проф. М. Л. Ларки. – Харків : Віровець А.П. : Апостроф, 2011. – 614 с.

Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.

---

**Кожевникова А. В. Модернизация содержания дисциплины “Инновационный менеджмент в образовании” в профессиональной подготовке магистров**

*В статье актуализирована проблема современного высшего профессионального образования и проанализированы программы подготовки будущих специалистов образовательно-квалификационного уровня “магистр” в высших учебных заведениях Украины с целью выявления направленности содержания учебных дисциплин для подготовки будущих магистров специальности “Управление учебными заведениями”. Как положительное отмечено, что магистерские программы обеспечивают подготовку будущих специалистов к научно-исследовательской, методической и организационно-управленческой деятельности в высших учебных заведениях, способствуют личностному и профессиональному росту, развитию информационной и профессиональной культуры, педагогического мастерства. Раскрыта сущность содержания учебно-методической дисциплины “Инновационный менеджмент в образовании”, подано тематику лекционных и семинарских занятий. Охарактеризованы преимущества использования данной дисциплины магистрами специальности “Управление учебным заведением” во время учебно-воспитательного процесса в университете.*

**Ключевые слова:** подготовка магистров, лекционный и семинарский курс, инновация, менеджмент, инновационный менеджмент, педагогическая эффективность.

**Kozhevnikova A. Upgrade the Content of Subject “Innovation Management in Education” in Professional Training of Masters**

*The article actualized the problem of modern higher vocational education and analyzed the training programs for future specialists of educational qualification level “master” in higher educational institutions of Ukraine to detect orientation content of subjects to prepare future masters in “Management of educational institutions”.*

*It is emphasized that today the process of preparing masters taking place in the restructuring of educational content, training new courses and special courses that meet the graduate level qualifications and contributed to the formation of basic professional skills. Therefore, the current head of the institution is primarily a highly educational sector manager, organizer and leader. As positive noticed that graduate programs provide training future professionals to research, methodological and organizational management activities in higher education, promote personal and professional growth, development information and professional culture, pedagogical skills.*

*However, the analysis showed about certain drawbacks, namely the lack of integrated choice of subjects, their names and the number of hours of study. The essence of the content of educational discipline “Innovation management in education”, presented topics of lectures and seminars. The characteristic advantages of this discipline masters in “Management of educational institutions” during the educational process at the university.*

**Key words:** training of masters, lecture and seminar course, innovation, management, innovation management, teaching effectiveness.



УДК 378.091.12.011.3–051

О. В. МОЛЧАНЮК, А. Ю. КОРОБОВА

## ВПЛИВ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті приділено увагу педагогічній творчості та її впливу на особистість студента. Розкрито зміст понять “творчість”, “педагогічна творчість”. Виокремлено джерела педагогічної творчості, розглянуто класифікацію педагогічної діяльності викладача. Проаналізовано реалізацію педагогічної взаємодії в системі “педагог – студент”.*

**Ключові слова:** педагогічна творчість, творчі здібності, особистість, розвиток особистості, взаємодія.

Педагогічна творчість – особистісна якість педагога, яка є невичерпним джерелом його ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу. Там, де немає творчості в педагогічній діяльності, там немає живої душі, там педагогіка є бездітною. З давніх часів професію викладача визнають творчою, тою, що вимагає гнучкості, широти мислення, уяви. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що поняття “творчість” в усі часи було значущим.

Питання творчості розглядалися такими педагогами, як Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, Д. Б. Богоявленська, К. К. Платонов та ін. Глибоке дослідження питань творчості, особливостей творчої діяльності, умов формування творчої особистості почалося на межі ХІХ та ХХ ст. Великий внесок у дослідження проблем творчості внесли Г. Я. Буш, О. М. Леонтьєв, К. С. Пігров, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров, П. Я. Якобсон, Л. В. Яценко. Розв’язання цієї проблеми в Україні почалося з часів Ярослава Мудрого, який “залюблений у книгу, в пізнання нового, створював всі умови на землі руській щодо розвитку духовного й наукового потенціалу”. Батьком української творчої думки вчені називають Феодосія Печерського, девізом творчості якого стали слова “Віруй і пізнавай”. Прославилися своїм інтересом до питань творчості козаки, які прагнули до постійного духовного вдосконалення життя у Запорізькій Січі. Проблеми розвитку творчого потенціалу дитини, дорослої людини були в центрі уваги першого філософа України Г. С. Сковороди. Він у своїх працях підкреслював: “Єдність думок, вчинків, слова й діла, розуму й волі сприяють розвиткові всебічно розвинутої, духовної особистості, яка в подальшому буде працювати наполегливо, творчо”. На наш погляд, досягти вищезазначеного можливо за умов вивчення педагогами природних якостей особистості.

Викладацька діяльність і творчість пов’язані між собою досить щільно. Майже кожного дня викладачеві необхідно проявляти свої творчі здіб-

ності під час занять – зацікавлювати, змінювати підхід, корегувати зміст та спосіб викладення матеріалу. Ці питання розглянуто у роботах А. М. Алексюк, О. І. Гури, В. М. Гриньової, І. А. Зязюна, М. Б. Євтуха, О. М. Іонової, В. І. Лозової та ін.

*Мета статті* полягає в теоретичному обґрунтуванні впливу творчих здібностей викладача вищої школи на розвиток особистості.

Слід зазначити, що майстерним педагог стає тільки тоді, коли не обмежується знаннями з певного матеріалу, а застосовує у процесі професійної діяльності різноманітні технології, демонструє володіння прийомами та засобами навчання, вдало та вміло користується отриманим досвідом.

У педагогічному словнику творчість розглядається як "...свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства" [5, с. 351].

Аналізуючи загальні тенденції дослідження творчих здібностей, які мають місце в зарубіжній та вітчизняній психології, Д. Б. Богоявленська виділяє розуміння творчих здібностей "...як просте, максимальне вираження здібностей" і як "...специфічну здібність до творчості, яка не зводиться лише до інтелекту" [1, с. 50].

Психолог К. К. Платонов характеризує творчість як "мислення у його вищій формі, яке виходить за межі того, що потрібно для розв'язування задачі, що виникла, вже відомими способами" [11].

Якщо виділити риси, притаманні творчій особистості, то необхідно зазначити, що їй притаманна любов до тієї діяльності, якою вона займається. Тобто, щоб проявляти творчі здібності у викладацькій діяльності, педагогу насамперед повинна подобатися справа, якою він займається. Творча особистість здатна розширювати межі власного світосприйняття, бачити речі по-новому. Таку здібність педагогу слід використовувати під час професійної діяльності, а також учити цьому студентів, бо виходячи за межі формального, можна відкрити для себе багато нового. Це найвищий рівень розвитку свідомості людини, у процесі якого формуються здібності до самовдосконалення.

До ознак творчої особистості можна віднести такі риси, як винахідливість, допитливість, наполегливість, уява та незалежність.

Творчість як процес створення нового виражає конструктивну та перетворювальну працю людини, нерозривно пов'язану із його пізнавальною діяльністю, що є відображенням об'єктивного світу у свідомості людини.

На нашу думку, творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно–технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Необхідними компонентами творчо-

сті є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості).

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які відображають ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності та які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

Закономірністю становлення суб'єктивності професіонала є професійна самосвідомість, професійна “Я-концепція” педагога, професійно-педагогічне самовдосконалення [2, с. 152]. У цьому контексті рушійною силою розвитку професійної творчості викладача є його суб'єктивна позиція, переконання, система цінностей, установок, мотиваційна готовність, професійна педагогічна спрямованість, а також активна та ініціативна індивідуальна діяльність, яка формується на основі власної педагогічної свідомості. Ці чинники суб'єктивної творчості функціонують як цілісність.

Педагогічна творчість викладача, звичайно, формується під час практичної діяльності, але дуже важливо постійно аналізувати свою роботу, зіставляти її результати з надбанням психолого-педагогічної науки, критично оцінювати власні успіхи, шукати причини можливих невдач, поєднувати теорію з практикою навчально-виховної роботи. Прояв творчості має прямий зв'язок із креативністю в мисленні та почуттях. У мисленні – це сприятливість до нових ідей, чутливість до проблем, гнучкість та оригінальність думки в розробці нових завдань. У почуттях під час процесу спілкування – це подолання емоційних бар'єрів, здібність керувати власними емоціями, психологічна проникливість у емоційний світ партнерів по спілкуванню.

Педагогічна творчість часто відбувається як імпровізація, за якої створення нового та його відтворення збігається у часі. Проте імпровізація ґрунтується на попередньому досвіді й нерозривна від інтуїції. Наприклад, під час проведення заняття виникає чимало непередбачуваних ситуацій (запитання від аудиторії, які вимагають негайного пояснення, уточнення та інтерпретації змісту навчального матеріалу тощо), заплановане іноді змінюється, а нове педагогічне рішення стає ефективнішим. Педагогічний успіх залежить від ерудиції викладача, глибини його професійних знань, від роботи думки, уяви й навіть від його емоційного піднесення. Тут має значення не тільки науково-теоретична підготовка викладача, а також володіння ним методикою викладання, рівень його загальної культури ведення діалогу, мистецтво педагогічного спілкування.

Педагогічна творчість – це співтворчість викладача зі студентською аудиторією. Її інструментом є інша людина, а результатом – надбання студентами розуму, почуттів і волі. Це також наближення майбутнього фахівця до самостійної творчості та відповідальності, хоча результати виявляються лише через деякий час (наприклад, у роботі колишнього студента вже як учителя).

Якщо виходити з положення, що педагогічний процес – це, переважно, взаємодія особистостей, то основним засобом впливу педагога стає він

сам як особистість, а не лише як спеціаліст, який володіє необхідними знаннями та навичками. Людські якості, вимогливість до самого себе і оточуючих відіграють вирішальну роль у його діяльності та професійних характеристиках.

Спільність природи творчості як наукової, так і педагогічної, у професійній діяльності викладача задає єдину логіку та алгоритм вирішення завдань. Проте у процесуальному відношенні педагогічна творчість має свої відмінності: педагогічна творчість більш “регламентована” у часі та просторі; результати творчих пошуків викладача оцінюються не одразу; співтворчість викладача зі студентами базується на єдності мети професійної діяльності; прояв творчого педагогічного потенціалу викладача залежить від методичного, технічного забезпечення навчально-виховного процесу; викладач повинен уміти керувати своїм емоційно-психологічним станом; організувати спілкування із студентами як творчий процес, створити умови для творчого самовираження та самореалізації [3, с. 100].

Педагогічна творчість вимагає вміння спостерігати, аналізувати, досліджувати цілісний педагогічний процес, розкривати його суперечності та рушійні сили – тому це також умова педагогічної творчості [4].

Учений-дидактик М. О. Данилов виділив три джерела педагогічної творчості. Перше – це соціальне замовлення (висока якість знань, умінь, навичок учнів, усебічний і гармонійний розвиток особистості). Друге – це практична діяльність навчально-виховного характеру, успіх якої залежить від педагогічних знахідок, загадок, відкриттів. Це сфера первинних педагогічних відкриттів і винаходів, справжнього новаторства педагогів. Третє джерело вчительської творчості – це дослідження педагогічного процесу, його змісту, форм і методів. Це теоретична й експериментальна діяльність, яка веде до нових відкриттів, дослідницького передового досвіду, наукових висновків. Умовою педагогічної творчості є інтерес, сприйнятливість, внутрішня потреба до рекомендацій педагогічної науки, досвіду раціоналізаторів і новаторів, це збіг хоча б якихось елементів, рекомендацій із власним досвідом роботи й особливо поява інноваційного мислення.

На жаль, у повсякденному житті ситуація складається зовсім по-іншому. Старшокурсники бачать викладачів як “байдужих”, “зздриєних”, “обмежених”, “панів”, “роботів” тощо, втім, помічають і тих, хто “викладається на роботі”, “насолоджується роботою зі студентами”. На їх думку, найбільш розповсюджений тип викладача у ВНЗ – це “викладач-стандарт” – знає предмет, живе своєю роботою, важкий у спілкуванні, впертий, амбіційний, не цікавий ні собі, ні студентам. За результатами досліджень [7, с. 182], на думку студентів, у викладачів слабо виражені вміння викликати та підтримувати інтерес аудиторії до предмета, спостерігати за реакцією слухачів, стимулювати їх до участі в дискусії.

Деякі науковці вважають, що лише поєднання наукової та педагогічної діяльності для викладача вищої школи є продуктивним. На думку інших, провідною є саме педагогічна діяльність, і всі види нею інтегруються

і неявно проявляються в ній [6]. Детально розробила класифікацію педагогічної діяльності викладача Н. В. Кузьміна [6]. Відповідно до цієї класифікації встановлюється п'ять рівнів її продуктивності: репродуктивний, коли педагог вміє переказати іншим те, що знає сам; адаптивний, при якому педагог у змозі адаптувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; локально-моделюючий знання студентів, коли викладач володіє стратегіями навчання, що дають змогу визначити педагогічну мету, поставити завдання, розробити алгоритм їх вирішення і використати педагогічні засоби залучення студентів до навчальної діяльності; системно-моделюючий знання студентів, коли педагог володіє стратегіями формування системи знань, вмінь і навичок з дисципліни в цілому; системно-моделюючий діяльність і поведінку студентів, при якому педагог вміє перетворити свою дисципліну в засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті і саморозвитку.

На думку Г. У. Матушанського та Ю. В. Цвенгер, якщо прийняти цю класифікацію за основу, то слід зазначити, що переважна більшість викладачів вищої школи знаходиться на перших двох рівнях продуктивності педагогічної діяльності, що, на наш погляд, є несумісним із поняттям "творчість".

Характерною ознакою педагогічної діяльності є варіативність, відсутність жорсткої детермінованості подій. Від викладача постійно вимагається діяти одночасно в декількох "вимірах": прогнозуванні подальших подій, поточному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним ходом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізу. Взаємодіючи зі студентом, викладач має передбачити його можливу реакцію, реалізувати цей прогноз через безпосередню взаємодію, постійно співвідносити з ходом цієї взаємодії ті тенденції, що передбачалися.

Основний зміст його професійної рефлексії становить ретроспективна оцінка відповідності очікувань з фактичною реалізацією. Таким чином, кожен поточний момент діяльності педагога здійснюється як безперервна проекція і зіставлення майбутнього й минулого.

На думку С. Д. Смирнова, професіоналізм викладача ВНЗ у педагогічній діяльності виражається в умінні бачити й формулювати педагогічні завдання на основі педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення [10, с. 273].

Із вищезазначеного зрозуміло, що для реалізації та розвитку педагогічної творчості необхідні певні умови, такі як: а) розвиток педагогічної інтуїції, яка властива тільки досвідченим педагогам з великим досвідом, знаннями і розвиненими педагогічними почуттями; б) готовність до імпровізації; в) формування індивідуального стилю, тому що важливим критерієм передового досвіду є новизна й оригінальність. Інші критерії передового педагогічного досвіду (актуальність, зв'язок з педагогічною наукою, результативність, оптимальність) також є необхідними умовами успішної педагогічної творчості. Зрозуміло, що не кожне новаторство (відкриття і ви-

находи) в педагогіці є передовим педагогічним досвідом (наприклад, “урок без учителя”, кіно-урок, “урок проводить учень” не можна вважати передовим педагогічним досвідом – це новації).

Переважною більшістю авторів підкреслюється важливість організації взаємин між учасниками педагогічного процесу на основі захопленості спільною творчою діяльністю [6]. Важливу роль відіграє стиль професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами як сукупність індивідуально-типологічних особливостей педагогічної взаємодії.

В умовах прискорення науково-технічного прогресу в усіх сферах діяльності зростають вимоги до інтелектуального й морального потенціалу людини, до її загальної культури. Суспільство все більше має потребу в людях із високим рівнем розумового та морального розвитку, готових до безперервного розширення свого кругозору, підвищення професійної кваліфікації.

Процес засвоєння викладачем педагогічних цінностей відбувається на індивідуально-творчому рівні. У процесі засвоєння цінностей педагогічної культури, особистість здатна перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як особистісними якостями викладача, так і характером його науково-педагогічної діяльності. Цілком імовірно, що педагогічна культура стає сферою творчого додатка та реалізації педагогічних здібностей особистості. Впливаючи на інших, особистість створює себе, визначає власний розвиток та реалізує себе в діяльності.

Робота педагога базується на досвіді попередників. Очевидно, що педагог-творець дивиться глибше, розширює межі діяльності та не обмежується стандартами, такі педагоги вносять у науку нове, перетворюючи педагогічну діяльність.

Як показує практична діяльність, молоді фахівці в галузі педагогіки більш схильні до творчого прояву, ніж педагоги з великим професійним стажем. Хоча прояв педагогічної творчості у молодих викладачів нерідко пов'язаний із методом проб і помилок, проте не є безпідставним. Справжніх результатів можна досягти, оволодівши педагогічною майстерністю.

Педагогічною майстерністю є діяльність педагога на рівні зразків та еталонів, перевірених часом і практикою багатьох поколінь. Майстерність не пов'язана зі стажем роботи педагога. Якщо педагогічна майстерність – це процес, який базується на старому досвіді, то педагогічна творчість – це завжди пошук нового, для себе та інших.

Основним завданням освітньої установи є виховання гармонійно розвиненої самостійної особистості, яка буде здатна плідно працювати за своїм професійним спрямуванням в умовах постійного технічного прогресу. Слід зазначити, що виховувати особистість здатен лише педагог, який вважає особистістю себе. Тільки так він зможе побачити в студенті якості, властиві творчій особистості, допомогти їх розвинути, сприяти інтелектуальному розвитку, обміну емоціями та соціальними цінностями.

Проблема взаємодії в системі “педагог – студент” займає важливе місце в сучасній психолого-педагогічній науці. Продуктивність виховної

дії викладача, її творчий внесок в особистість студента – складний і сумлінний процес, що вимагає гармонійного контакту викладача й студента. Результатом ефективної взаємодії є формування у студентів здатності до управління своєю діяльністю, самим собою як суб'єктом, перетворюючи навчання в корисний процес: підвищення мотивації, “Я-концепції”, самопізнання, вміння робити вільний вибір і відповідати за нього.

Як центральний компонент взаємодія фактично пронизує весь процес навчання. Взаємини викладача й того, хто навчається, цікавили багатьох педагогів та психологів (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.) Це питання викликало інтерес ще на початку розвитку педагогіки як науки (Я. Коменський, А. Дістервег, Й. Герbart, В. Лай, Ж. Піаже та ін.). З положення про формувальний вплив педагога на особистість, яка розвивається, про необхідність вчителям активно і свідомо будувати свою поведінку починається відлік теоретичних і прикладних досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

Вирішення проблеми взаємовідносин педагогів і студентів вимагає застосування знань з області філософії, соціології, психології і педагогіки. Все це зумовлює багатоаспектність розгляду цих проблем. Безпосереднім поштовхом до цілеспрямованого наукового вивчення взаємодії стала очевидність факту недосягнення запрограмованих цілей за умови пасивності та відчуженості студента як учасника процесу навчання. Існування феномена взаємодії “педагог – студент” у процесі навчання теоретично визначається багатьма авторами. Для його визначення використовують різні категорії, такі як “педагогічна взаємодія”, “педагогічне спілкування” тощо. Взаємодія виступає одночасно і як сторона спілкування, і як форма організації діяльності.

Перетворення людського індивіда в творчу особистість відбувається в процесі соціалізації, тому головними завданнями викладача є передача студенту тих моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Якщо ж студент не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватись до зразків поведінки та вимог педагога, то процес соціалізації порушується, а особистість стає соціально дезадаптованою або девіантною.

Отже, педагогічна творчість викладача – це трудомісткий процес, що формується під час практичної діяльності педагога та є співтворчістю викладача та студентської аудиторії за допомогою реалізації комплексу педагогічних умов з метою виховання гармонійно розвинутої самостійної особистості, яка буде здатна плідно працювати за своїм професійним спрямуванням в умовах постійного технічного прогресу.

**Висновки.** Педагогічна творчість є важливим компонентом діяльності викладача. Роботу педагога можна оцінити, визначивши рівень його творчого ставлення до своєї діяльності. Педагогічна творчість проявляється через взаємодію викладача та аудиторії, а однією з цілей є наближення майбутніх фахівців до самостійної творчості. Як сукупність індивідуально-типологічних

особливостей педагогічної взаємодії важливу роль відіграє стиль професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами. На сьогодні існує глибока проблема взаємодії педагога та студента, тож творчий внесок викладача в особистість студента – складний і трудомісткий процес, що потребує гармонійного контакту викладача та студента. Метою такого контакту є створення необхідних умов для самореалізації студента як майбутнього фахівця.

#### Список використаної літератури

1. Богоявленская Д. Б. Б 74 Психология творческих способностей : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / під ред. В. Т. Бусела. – Київ : Перун, 2002. – 1440 с.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
5. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.
6. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : Фан, 1986. – 96 с.
7. Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский // Психологическая наука и образование / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер. – Москва : Изд-во МГУП, 2001. – № 2. – С. 27–31.
8. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. психол. наук / Г. Ю. Микитюк. – Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2003. – 215 с.
9. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – Київ : НПУ, 2003. – 267 с.
10. Основи педагогічної творчості вчителя : навчально-тематичний план і програма курсу для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів / укл. С. О. Сисоєва, В. І. Барко, І. В. Бушовський та ін. – Київ : КДПІ, 1991. – 32 с.
11. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1984. – 147 с.
12. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с.
13. Юрченко В. І. Оптимізація взаємин у системі “студент-викладач” / В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 3. – 120 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

---

#### **Молчанюк О. В., Коробова А. Ю. Влияние творческих способностей преподавателя высшей школы на развитие личности студентов**

*В статье уделено внимание педагогическому творчеству и его влиянию на личность студента. Раскрыто содержание понятий “творчество”, “педагогическое творчество”. Выделены источники педагогического творчества, рассмотрена классификация педагогической деятельности преподавателя. Проанализирована реализация педагогического взаимодействия в системе “педагог – студент”.*

**Ключевые слова:** педагогическое творчество, творческие способности, личность, развитие личности, взаимодействие.



**Molchaniuk O., Korobova A. The Influence of High School Teacher's Creativity on the Development of Students' Personality**

*In this article attention is paid to pedagogical creativity and its impact on the student's personality. The content of the concepts of "creativity", "pedagogical creativity" is revealed. The sources of pedagogical creativity are identified, the classification of pedagogical activity of the teacher is considered. The implementation of pedagogical interaction in the "teacher – student" system is analyzed.*

*The author believes that a pedagogue becomes skillful only when he doesn't limit himself with knowledge of a definite material but uses different technologies, demonstrates the ability to use different methods and techniques in a process of professional activities, uses the experience he got. In the article it is mentioned that the driving force of development of teacher's professional art is his subjective position, beliefs, values, attitudes, motivational readiness, professional pedagogical orientation, as well as active and proactive individual activity which is based on his own teaching consciousness. The author believes that important role is played by the style of professional pedagogical teacher communication with students as a set of individual-typological features of educational interaction. The author thinks that pedagogical skills of the teacher are the activity level samples and standards, and practice of many generations. Skillfulness is not associated with the experience of the teacher. If pedagogical skills are a process which is based on the old experience then pedagogical work is always a new search to yourself and others. The author believes that nowadays there are serious problems in interaction between a teacher and student, that's why creative contribution into the student's personality is a difficult and time-consuming process that requires the harmonious contact of teacher and student. The purpose of such contact is to create conditions which are necessary for the fulfillment of the student as a future professional.*

**Key words:** *pedagogical creativity, creativity, personality, personality development, communication.*

## ПРО ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті розкрито сутність поняття “етнічна культура”. Доведено важливість її формування в студентів технічних спеціальностей. Проаналізовано деякі практичні авторські доробки з окресленої проблеми.*

**Ключові слова:** етнічна культура, вищий технічний навчальний заклад, майбутні фахівці технічних спеціальностей, іноземна мова.

Демократичні зміни в сучасному суспільстві зумовлюють зростання значущості етнічних чинників у життєдіяльності людей, важливості збереження етнічного складника національної культури. Отже, вища школа повинна бути яскравим втіленням національних традицій та етнічних цінностей.

На необхідності навчати молоде покоління на прикладі високих духовних традицій та цінностей наголошено в провідних державних документах у галузі освіти: Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепції національного, естетичного виховання студентської молоді тощо. Тож проблема формування етнічної культури інженерних спеціальностей набуває сьогодні особливої актуальності.

Аналіз останніх наукових психолого-педагогічних, філософських досліджень та публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми, засвідчує, що питання етнічної культури студентів вищих навчальних закладів перебувають у колі уваги широкого загалу авторитетних учених і педагогів-практиків. Найбільш активно в цій сфері працюють такі дослідники, як: В. Андрущенко, С. Анісімов, А. Арнольдів, С. Аруньюнов, В. Бабаков, А. Бучек, М. Вебер, Т. Воробйова, М. Закович, Т. Зюзіна, І. Зязюн, М. Каган, В. Лихвар, Н. Лебедев, Л. Москальова, Є. Подольська, В. Семенов, М. Чебоксаров, І. Чебоксарова та інші. Зокрема, у їх працях розкрито сутність поняття етносу й шляхи формування етнічної самосвідомості особистості, а також загальнотеоретичні засади вивчення феномена культури, зокрема, етнічної культури. Однак невирішеним є питання формування етнічної культури студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови.

**Метою статті** є розкриття деяких аспектів формування етнічної культури в студентів технічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови.

Очевидно, що в процесі проведення дослідження необхідно було чітко визначити, що таке етнічна культура. Для цього доцільно спочатку розкрити сутність таких ключових понять, як “етнос” та “культура”.

Так, М. Чебоксаров та І. Чебоксарова вважають, що етнос являє собою просторово обмежені скупчення специфічної культурної інформації, у

межах яких міжетнічні контакти забезпечують обмін цією інформацією [10]. За Н. Лебедєвою, етнос – це просторово обмежені згустки специфічної культурної інформації, а міжетнічні контакти є актами обміну цією інформацією [7].

У центрі уваги науковців перебуває й поняття “культура”. Зокрема, у словниках термін “культура” тлумачать як сукупність способів і прийомів організації та поступу людської життєдіяльності [9]; сукупність матеріальних і духовних надбань, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини, втілених у результатах продуктивної діяльності [5]; локалізоване в просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується за історичними типами або ж за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками [4].

На думку Д. Мацумото, культура – це динамічна система правил, установлених певною групою для забезпечення власного виживання, до змісту якої входять загальні для цієї групи установки, цінності, уявлення, норми й моделі поведінки, які передаються від одного покоління до наступного, до того ж компоненти цієї системи мають достатньо стійкий характер, хоч і можуть змінюватися з часом [8]. Б. Братусь під культурою розуміє систему понять, зразків, норм, уявлень, що переважають у певному середовищі [2].

У контексті нашого дослідження викликає також інтерес думка В. Розіна, який розкриває сенс поняття “культура” в трьох основних аспектах: як творчість, як семіозис, як соціальну дійсність. Так, перший аспект культури виявляється в тому, що вона породжується свідомими зусиллями людей як членів соціуму. Другий аспект відображає той факт, що поступово результати цих зусиль переходять у розряд звичайного, природного, а цей перехід забезпечується мовними засобами – семіозисом. Соціальна дійсність як третій аспект культури відбиває те, що культури народжуються, існують і вмирають, взаємодіють між собою, причому нові культури формуються, асимілюючи переосмислений досвід і структури інших культур. У такому розумінні культуру можна сприймати як соціальний організм [11, с. 53].

Як свідчить аналіз наукової літератури, вчені пропонують різні підходи й до визначення поняття “етнічна культура”. Наприклад, в одній із наукових праць етнічну культуру визначено як культуру, основою якої є цінності тієї чи іншої етнічної групи із спільним походженням, расовими антропологічними особливостями, мовою, релігією, традиціями та звичаями [1]. Б. Братусь зазначає, що етнічна культура – це феномен, в якому уособлюється культурне життя певного етносу. Відповідно до іншої точки зору, етнічна культура є способом діяльності, системою небіологічних вироблених механізмів, які дають змогу стимулювати, програмувати й реалізувати активність людей у суспільстві [12].

На основі врахування різних поглядів науковців зроблено висновок про те, що етнічна культура є інтегральним утворенням особистості, яке включає етнічні потреби, культурні інтереси, духовні та професійно-

особистісні цінності, знання, норми та моделі поведінки, необхідні для збереження й розвитку етносу як унікальної соціально-культурної спільноти.

У науковій літературі [2; 3; 6] зазначено, що основними функціями етнічної культури є такі: оцінно-нормативна (реалізується через систему визначених норм як регуляторів поведінки й суспільних відносин між людьми); соціокультурна (пов'язана з моральним осмисленням та узагальненням соціального досвіду людей і формуванням на цій основі еталонних зразків і образів свідомості); аксіологічна (забезпечує формування в людини певних ціннісних орієнтирів і потреб на основі визначених етнопрофесійних цінностей); світоглядна (виявляється в тому, що синтезує в цілісну й завершену форму всю сукупність чинників духовного світу особистості – пізнавальних, чуттєвих, оцінних і вольових); комунікативна (забезпечує процес комунікації між людьми за допомогою прийнятих певною культурою знакових систем, передачу історичного досвіду поколінь, формування на основі етнічних та духовних цінностей різноманітних способів і типів спілкування між людьми); виховна (сприяє не тільки пристосуванню людини до певного середовища, а й прояву нею активного ставлення до навколишньої реальності, докладання активних зусиль з метою її перетворення); людинотворча (виявляє й культивує етнічні потенції людини, спонукає її до саморозвитку); дидактично-професійна (спрямована на засвоєння майбутніми фахівцями системи знань, умінь і навичок національної культури, оволодіння певним досвідом, пов'язаним з майбутньою професією); етновідповідна (реалізує сукупність етноінтеграційних і етнодиференційних механізмів культури, тобто об'єднання представників одного етносу й розмежування представників різних етносів).

Зазначимо, що сьогодні важливим завданням для технічного вишу є формування етнічної культури студентів, адже майбутні фахівці технічних спеціальностей, крім суто професійних знань, мають засвоїти загальнонавчальні норми відносин між людьми, а також відповідні етнічні цінності, правила й моделі поведінки. У свою чергу, це надає можливість майбутнім фахівцям краще усвідомити свою етнічну належність, сформувати в них прагнення сумлінно працювати в професійній галузі на благо українського народу.

Зазначимо, що певні можливості щодо формування етнічної культури студентів мають заняття з іноземної мови, тому викладачі кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки приділяють багато уваги роботі в цьому напрямі.

Зокрема, з цією метою широко застосовують рольові ігри, в яких моделюється ситуація зустрічі українських студентів з іноземцями, студентів, котрі навчаються за аналогічними спеціальностями в американських чи англійських вишах. При цьому під час проведення таких зустрічей від молодих людей вимагається не тільки обмінятися думками з “колегами” стосовно різних ділових проблем, а й познайомити “гостей” з українською культурою.

Наприклад, такі ігри організовували для студентів комп'ютерних і радіотехнічних спеціальностей. Причому під час проведення таких ігор

студентів поділяли на малі групи для інсценування запропонованих їм ситуацій, а одна група виконувала роль студентів-іноземців.

Так, учасники однієї з підгруп мали ознайомити “гостей” з традиційними українськими святами, зокрема такими: Масляна, Новий рік, Різдво, Коляда, Щедрий вечір, Великдень, Пасха, Івана Купала, Ілля, Маковій, Спаса, свято Миколая тощо. Члени іншої групи повинні були розповісти “іноземцям” про походження та історію українського народу. Учасники третьої групи мали продемонструвати українське вбрання. Четверта група готувала майстер-клас з української національної кухні, організовуючи “дегустацію” таких народних страв, як: куліш, капуста, борщ червоний, борщ зі щавлю, галушки, млинці, голубці, зрази, холодник, пампушки з часником, сало, киселі, вареники, пироги, бублики, кремзлики, страви з гарбуза, паляниця тощо.

Очевидно, що проведення таких ігор вимагало тривалої попередньої підготовки. Під час її здійснення викладач надавав допомогу студентам щодо відбору мовного матеріалу, при необхідності висловлював поради стосовно змісту самої гри. Водночас студенти мали достатньо свободи для пошуку свого варіанта виконання поставленого завдання. Зокрема, вони могли застосовувати різні засоби: мультимедіа, малюнки, картини чи реальні предмети.

Так, наприклад, деякі хлопці для демонстрації національного одягу перед заняттям переодягнулись у шаровари й українські сорочки, а інші студенти продемонстрували свої художні здібності, принесли талановито виконані малюнки авторських сорочок-вишиванок та підготували цікаве мультимедіа. Учасники з групи, яка готувала “кулінарний майстер”, принесли справжні вареники, які вони зробили своїми руками, та розповіли рецепт приготування англійською мовою.

**Висновки.** Отже, можна підсумувати, що актуальною потребою сьогодні є формування етнічної культури студентів. Студенти технічних спеціальностей вивчають обмежене коло гуманітарних дисциплін, а тому викладачі іноземної мови мають приділяти особливу увагу цьому питанню. У подальшому планується розробити цілісну методику формування цієї культури в майбутніх фахівців технічного профілю.

#### **Список використаної літератури**

1. Большой толковый словарь по культурологии / [сост. Б. И. Кононенко]. – Москва : АСТ, 1982. – 512 с.
2. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – Москва : Менеджер : Роспедагенство, 1994. – 60 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: (теоретичний та методичний аспект) / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
4. Кравченко А. И. Культурология: словарь / А. И. Кравченко. – Москва : Академический проект, 2000. – С. 577.
5. Культурология: краткий тематический словарь / под ред. Г. В. Драч, Т. П. Матяш. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 192 с.
6. Культурология: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / [М. Закович, І. Зязюн, В. Семашко та ін.] ; ред. М. М. Закович. – Київ : Знання, 2007. – 567 с.

7. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учеб. пособ. / Н. М. Лебедева. – Москва : Ключ, 1999. – 224 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – 1-е изд. – 2003. – 720 с.
9. Соціальна філософія: короткий енциклопедичний словник / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача. – Київ ; Харків : Рубікон, 1997. – 398 с.
10. Чебоксаров Н. Н. Народы. Расы. Культуры / Н. Н. Чебоксаров, И.А. Чебоксарова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Наука, 1985. – 272 с.
11. Человек как субъект культуры / отв. ред. Э. В. Сайко. – Москва : Наука, 2002. – 445 с.
12. Этнография / за ред. Ю. В. Бромлея, Г. Е. Маркова. – Москва : Высшая школа, 1982. – 320 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2014.*

---

**Парфёнова О. В. О формировании этнической культуры у студентов высших технических заведений на занятиях по иностранному языку**

*В статье раскрыта сущность понятия “этническая культура”. Доказана важность ее формирования у студентов технических специальностей. Проанализированы некоторые практические авторские разработки по обозначенной проблеме.*

**Ключевые слова:** *этническая культура, высшее техническое учебное заведение, будущие специалисты технических специальностей, иностранный язык.*

**Parfyonova O. About Forming of Ethnic Culture for Students of Higher Technical Establishments on Employments on Foreign Language.**

*The analysis of the last scientific psychological and pedagogical, philosophical researches and publications, proves that the questions of ethnic culture of students of higher educational establishments are in the circle of the attention of wide public of authoritative scientists and practical teachers-workers.*

*In particular, the essence of the concept of ethnos and the ways of forming of ethnic consciousness of personality, and also the principles of study of the phenomenon of “culture” and, in particular, “ethnic culture”, are opened in the article. However the unsolved question of forming of ethnic culture of students of technical specialities in the process of study of foreign language is remained.*

*Such main concepts, as “ethnos” and “culture” were revealed in the article by the author. One of the scientists exposes the sense of the concept “culture” in three basic aspects: as work, as semiozes and as social reality. It was argued that the cultures give birth, exist and die, co-operate among each other, in so doing, new cultures are formed thus, assimilating reassessed experience and structures of other cultures. In such understanding a culture can be perceived as a social organism.*

*It was well-proven that an ethnic culture is the integral formation of personality that includes ethnic necessities, cultural interests, spiritual and professionally-personality values, knowledge, standards and models of behavior, which are necessary for maintenance and development of ethnos as the unique social and cultural association. It was also marked that the basic functions of ethnic culture are such as: evaluation-normative, social and cultural, axiology, world view, communicative, educator, creative and reliable, didactics-professional, ethno-reliable.*

**Key words:** *ethnic culture, higher educational establishment, future engineers, foreign language.*

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті визначено, що етапам професійного становлення відповідають “фази” розвитку особистості майбутнього вчителя. Проаналізовано основні підходи до професійного становлення майбутнього вчителя як складної системної характеристики, що визначає процес і результат становлення особистості як суб’єкта професійної діяльності.

**Ключові слова:** адаптація, індивідуалізація, інтеграція, організованість, соціально-професійна мобільність, комунікативність, креативність.

Сьогодні перед вищим навчальним закладом стоїть завдання підготовки фахівців, які повинні мати науковий кругозір і вміти орієнтуватися в теоретичних та прикладних питаннях спеціальної педагогіки, бути творчою особистістю, відповідальною, здатною до самореалізації й адаптації в нових умовах.

Діти з порушеннями мовлення в Україні мають право отримати спеціальну медико-психолого-педагогічну допомогу в закладах системи охорони здоров’я та у системі дошкільної освіти. Формування мовленнєвої діяльності в спеціальних дошкільних закладах логопедичних груп має свою специфіку й потребує високого рівня професійної компетенції логопедів, вихователів логопедичних груп.

Підготовку логопедів та вихователів логопедичних груп вивчали такі дослідники минулого століття, як В. Орфінська, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Шкловський, а також сучасні: Л. Волкова, В. Селіверстов, Т. Филичева, Н. Чевелева, Г. Чиркина, С. Шаховська.

А. Троцько визначає процес професійної педагогічної підготовки як систему, що характеризується взаємозв’язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності до професійної діяльності [4].

Вчені наголошують, що процес професійного ставлення майбутнього логопеда до формування його систематизованої сукупності знань, умінь і навичок, тісно поєднаний з розвитком професійної компетентності.

З боку особистісного підходу професійне становлення в своїх дослідженнях розглядає Е. Галицьких. На її думку, етапам професійного становлення відповідають “фази” розвитку особистості майбутнього вчителя, що входить у нове середовище педагогічного ВНЗ:

- *адаптація* – освоєння цінностей і норм педагогічної культури, оволодіння засобами й формами діяльності;
- *індивідуалізація* – індивідуальність особистості майбутнього вчителя, самовизначення в професії, знаходження особистісного значення майбутньої професійної діяльності;

– *інтеграція* – професійна самореалізація в контексті педагогічної реальності.

Ми вважаємо, що цей підхід дає змогу визначити зміни майбутнього вчителя на різних етапах професійного становлення.

Важливою є концепція Б. Рябушкіна, який виокремлює три взаємопов'язані етапи професійного становлення майбутнього вчителя:

1) привласнення особистістю цінностей професійної діяльності; становлення образу педагогічного світу;

**2) перетворення особистості на основі цінностей, формування образу “Я – педагог”;**

3) проектування, формування образу майбутньої індивідуальної педагогічної діяльності; оформлення професійної позиції особистості.

О. Акулова, С. Пісарєва, Н. Радіонова, А. Тряпичина висувають ідею про те, що послідовне вивчення студентами педагогічних курсів відповідає етапам професійного становлення майбутнього вчителя. Вони виділяють три етапи освоєння професійно-освітньої програми, що відповідає етапам професійного становлення майбутнього вчителя:

1) *орієнтаційний*, метою якого є формування в студентів системи знань про саморозвиток особистості і її професійно-педагогічної спрямованості, а також особистісних освітньо-професійних орієнтацій студентів;

2) *теоретико-методологічний*, мета якого – спираючись на потреби, інтереси, студентів у галузі педагогіки, сприяти розвитку їх педагогічної культури, що дають змогу зробити багатоманітний життєвий вибір;

3) *діяльнісний*, мета якого полягає в освоєнні студентами нових способів дій, оволодінні вміннями організації й аналізу педагогічної дійсності та самоорганізації в ній.

Отже, на основі аналізу основних підходів до професійного становлення майбутнього вчителя можна зробити висновок, що професійне становлення – складна системна характеристика, яка визначає процес і результат становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Цей процес передбачає просування майбутнього вчителя в процесі загальнопрофесійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам підстави вважати, професійна компетентність майбутніх логопедів потребує розвитку.

У наукових дослідженнях Е. Клімов розкриває професійне становлення особистості розкриває у двох аспектах:

– процесуальному – як послідовність стадій;

– структурно-діяльнісному – як цільову трансформацію засобів і способів педагогічної діяльності.

У підготовці майбутніх педагогів, а також учителів-логопедів важливе місце відведено персональним та соціальним ключовим кваліфікаціям на рівні екстрафункціональних і поліфункціональних груп кваліфікації.

На підставі дослідження визначено склад ключових компетентностей, як необхідних у процесі підготовки майбутніх учителів-логопедів:



- *організованість* – здатність управляти власною діяльністю з максимально ефективним результатом, на основі самоконтролю, вміння цілепокладання, бути раціональним і планомірним;
- *підприємливість* – здатність до прояву професійного ентузіазму, ініціативи й самостійності, діловитості;
- *соціально-професійна мобільність* – готовність і здатність до швидкої зміни професій (перекваліфікації), адаптація до нових соціально-економічних умов на основі таких якостей, як пластичність, адаптивність;
- *комунікативність і здатність до кооперації*, які виявляються в умінні спілкуватися та співпрацювати в трудовому колективі, правильно висловлювати власну думку в усному й письмовому вигляді, передавати інформацію на вербальному та невербальному рівні, вміння входити в контакт з людьми; уміння працювати спільно з іншими людьми;
- *креативність* – здатність створювати оригінальні ідеї, бути творцем;
- *естетична чутливість* – вміння бачити й відчувати прекрасне в реальній дійсності, створювати речі, що мають художню цінність;
- *вправність рук* – розвинутий сенсомоторний апарат (окомір, координація, тактильна чутливість пальців) [2].

Професійна освіта в сучасних умовах передбачає створення умов для індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя. Система вищої професійної педагогічної освіти передбачає перехід від традиційної “знанневої” до особистісно орієнтованої моделі педагогічної підготовки, заснованої на максимальній індивідуалізації, яка розглядається на основі свободи, самореалізації, вибору студентом змісту основної професійної підготовки, додаткових освітніх послуг, темпу освоєння спеціальності тощо (Н. Боритко, В. Зайцев, Н. Сергєєв, В. Серіков та ін.).

Відмінною особливістю підготовки вчителя-логопеда в педагогічному навчальному закладі є те, що його професійна діяльність у майбутньому буде орієнтована на особистість дитини, її вивчення й розвиток. А це означає, що особливу увагу в процесі навчання та оволодіння професією необхідно приділити формуванню педагогічної спрямованості й мотивації. Навчальний процес у педагогічному вищому навчальному закладі має бути побудований так, щоб майбутній учитель сприймав себе особистістю, яка вміє адекватно оцінити свої можливості та достоїнства, що має можливість виявити себе та вчитися бачити особистість у кожному з оточення.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в сучасних умовах вищої освіти існує необхідність у підготовці вчителя, який є зразком для дітей, толерантним до кожного учня. Отже, проблема професійної підготовки вчителя повинна сформулювати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності та взаємодії з учнями і їхніми батьками, спрямованого на саморозвиток, який має індивідуальний творчий стиль діяльності. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя передбачає професійне зростання вчителя, що неможливо здійснити без

творчого підходу до процесу навчання. Тому система професійної педагогічної освіти повинна передбачати творчу діяльність учителя.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя є складним, багатоаспектним процесом. Виходячи із цього, визначено основні блоки структури змісту підготовки вчителя, спираючись на діяльність педагога. До структури професійної підготовки майбутнього вчителя належать мотиваційно-цільовий, змістово-операційний і результативно-оцінний компоненти.

Розглянемо кожний компонент структури професійної підготовки вчителя.

Важливою складовою підготовки майбутнього учителя є *мотиваційно-цільовий компонент*. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя є підготовка фахівця, який має педагогічні знання, має педагогічні знання технікою; уміє адекватно реагувати на будь-яку педагогічну ситуацію, прагне до творчості [6] на основі сформованих ціннісних мотивів.

Змістово-операційний компонент підготовки майбутнього вчителя передбачає сукупність професійних знань, умінь і навичок, що визначені в Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти. Саме цей компонент сприяє здійсненню в освітньому процесі вищого навчального закладу багатофункціональної діяльності студента в процесі професійної підготовки.

Результативно-оцінний компонент дає змогу оцінити й за необхідності скоригувати результати підготовки.

Відбір форм, методів і засобів організації навчального процесу у вищому навчальному закладі визначається специфікою навчального закладу, рівнем підготовки студентів, що забезпечує досягнення їхньої найбільшої активності.

У процесі професійно-педагогічної підготовки в діяльності педагогічного коледжу виникає необхідність реалізації спеціальних функцій. В умовах професійної підготовки майбутніх учителів у коледжі є значущою функція адаптації студента до навчання у ВНЗ.

При професійній підготовці вчителів-логопедів необхідно включати:

а) професійну компетентність, якісні вміння, знання, педагогічна, соціальна інтуїція;

б) соціальну орієнтованість, уміння спілкуватись, враховувати соціально-психологічні особливості індивідів і конкретні ситуації, неконфліктність.

У зв'язку із цим умови формування професійної компетентності вчителя-логопеда мають свою специфіку. Специфічність предмета праці, її завдання, засоби, умови та результати, відповідно визначають професійно важливі психологічні якості, необхідні для роботи вчителя-логопеда. У цій професії неоднаково легко й швидко можуть проходити процеси від адаптації до майстерності та творчості, виявлятися індивідуалізація праці, по-різному може формуватися співвідношення саморозвитку й самозбереження. Специфіка професіоналізму в різних професіях найповніше може бути розкрита за допомогою професіограми, еталона моделі фахівця. Професіограма містить вказівки на нормативну характеристику діяльності праців-

ника (предмет, засоби, результат праці тощо) і професійно важливі психологічні якості, якими повинен володіти фахівець для здійснення цього виду праці, що може, у свою чергу, бути основою для виявлення специфіки праці в професій, для аналізу педагогічних професій. Не для всіх професій розроблені професіограми, хоча в літературі йдеться про необхідність створення банку професіограм для вирішення багатьох додаткових питань (професійне навчання, професійний відбір, професійна атестація) [6, с. 101].

У цих умовах основними завданнями навчально-педагогічної, виробничої практики підвищення рівня є:

- поглиблення та закріплення теоретичних знань студентів;
- формування й закріплення основних професійно-педагогічних умінь, навичок, досвіду відповідно до вимог стандартів вищої педагогічної освіти та кваліфікаційної характеристики фахівця;
- розвиток у майбутніх учителів-логопедів педагогічної свідомості і професійно значущих якостей особистості;
- розвиток професійної культури майбутніх фахівців;
- відпрацювання основ володіння педагогічними технологіями й педагогічною технікою;
- навчання методів вивчення та аналізу педагогічного досвіду й застосування його в педагогічній діяльності;
- формування творчого мислення, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу;
- профорієнтація й професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до педагогічної діяльності та роботи з дітьми;
- відпрацювання вмінь реалізовувати диференційований і індивідуальний підходи до дітей;
- оволодіння студентами методикою вивчення дітей і дитячого колективу;
- розвиток потреби в педагогічній самоосвіті та постійному самовдосконаленні;
- планування корекційно-розвивальної роботи з дітьми з вадами мовлення;
- створення оптимальних умов для реалізації потенціальних можливостей для дітей з вадами мовлення;
- встановлення педагогічних відносин з дітьми, колегами, батьками;
- професійна діагностика придатності до обраної професії;
- вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в різних типах шкіл, дошкільних установах та установах додаткової освіти, передового й нетрадиційного досвіду.

**Висновки.** Отже, підготовка майбутнього логопеда повинна включати ефективність роботи з корекції й профілактики порушень мовлення дітей. Педагог повинен бути компетентнісним і володіти такими якостями: гуманістична переконаність, громадянська моральна зрілість; пізнавальна та педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей;

вимогливість до себе й оточення, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява та спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність.

#### Список використаної літератури

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдулина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. П. Васильева. – Харків : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2003. – 432 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2006. – 240 с.
4. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е. Н. Пехота ; под ред. И. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 281 с.
5. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Р. М. Пріма. – Донецьк : ІМА-прес, 2009. – 368 с.
6. Троцко Г. Ф. Історія педагогіки / Г. Ф. Троцко. – Харків, 2008. – 545 с.
7. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Д. Хмель. – Киев, 1986. – 46 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2014.

---

#### Самойлова І. В. Основные направления профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов в высшем учебном заведении

*В статье определено, что этапам профессионального становления отвечают “фазы” развития личности будущего учителя. Проанализированы основные подходы к профессиональному становлению будущего учителя как сложной системой характеристики, определяющей процесс и результат становления личности как субъекта профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** адаптация, индивидуализация, интеграция, организованность, социально-профессиональная мобильность, коммуникабельность, креативность.

#### Samoilova I. Main Areas of Training Teachers Speech Therapist in Higher Education Institutions

*The paper defines and describes the level of formation evaluation stages of professional development correspond to the “phase” of the future development of the individual teacher. Analyzes the main approaches to the professional development of future teachers as a complex system characteristic defining the process and the result of the formation of the individual as a subject of professional activity. The vocational teacher training scientists view as a system characterized by the relationship and interaction of structural and functional components, which together determine the feature identity, ensures the formation of the personality of the student in accordance with the goal - to reach a new level of readiness of students for professional careers. formation of professional competence of the teacher, a speech therapist has its own specifics. The specificity of the subject of work, conditions and results of labor, respectively, differ professionally important psychological qualities that are necessary for speech therapists. In this profession is not the same is easily and quickly go through the process of adapting to the skill and creativity to manifest individualization of labor, different ratio can be formed self-development and self-preservation. the main objectives of educational and pedagogical, manufacturing practices are improving: the deepening and consolidation of theoretical knowledge of students; formation and consolidation of the major professional and pedagogical skills, experience, in accordance with the standards of the higher pedagogical education and qualification characteristics of a specialist; development of future teachers, speech therapists pedagogical consciousness and professionally significant qualities of the person; working out the basics of ownership teaching technologies.*

**Key words:** adaptation, individualization, integration, organization, social and professional mobility, sociability, creativity.

## ЯКІСТЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГО- ГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

*У статті здійснено структурний аналіз якості музичної освіти в педагогічному ВНЗ як проблема педагогічної науки й практики в наукових підходах філософських та психолого-педагогічних досліджень. Зроблено висновки щодо необхідності дослідження як ключових принципів освітніх реформ, так і механізмів управління якістю вищої освіти.*

**Ключові слова:** педагогічна наука, якість музичної освіти, практика, ВНЗ.

Підґрунтям професійної підготовки педагога ХХІ ст. стає розвивальна складова, формування особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення проблем, усвідомлює свою відповідальність, постійно працює над особистісним і професійним зростанням, уміє досягати поставлених цілей.

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва [3, с. 59].

Сучасна музично-педагогічна освіта покликана створювати нові, якісні підходи до професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки учитель музичного мистецтва поєднує в собі риси педагога й музиканта, культуролога й мистецтвознавця. Учитель музичного мистецтва покликаний наповнити життєдіяльність школярів образами музики та інших видів мистецтва; їх красою впливати на формування свідомості та самосвідомості, забезпечувати духовне становлення особистості. Тому питання професійної підготовки вчителя музичного мистецтва знаходяться в числі актуальних проблем, що вирішуються сьогодні педагогічною наукою. Від того, яким буде вчитель музичного мистецтва, як здійснюватиме свою подальшу діяльність, чи здатен він урахувати вимоги, що висуваються йому суспільством, теорією й практикою педагогічної освіти, багато в чому залежить рівень освіченості, виховання та розвитку духовної культури школярів. Вирішення цього важливого, актуального завдання може бути здійснено тільки за наявності висококваліфікованих учителів, які володіють системою знань, умінь і навичок на рівні високих вимог сучасності. Тому особливого значення набуває проблема управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ [7, с. 83].

Аналізуючи розробленість проблеми якості професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних ринкових умовах, слід зазначити, що вона знайшла відображення в працях Д. Алферової, В. Байденко, В. Бездухова,

Н. Бібік, Л. Большакової, В. Бондар, Ю. Варданяна, І. Гришиної, Є. Зеєр, І. Зимньої, В. Кальней, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, А. Маркової, О. Пометун, Е. Соф'янць, В. Стрельникова, А. Хуторського, Л. Шевчук, С. Шишова, П. Яременко та ін.

У контексті дослідження вагоме значення мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких розглядається проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Абдуллін, І. Гринчук, О. Єременко, В. Козлін, Н. Лисіна, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, О. Музальов, С. Науменко, О. Ніколаєва, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Розвиток теорії й методології управління в галузі вищої освіти, обґрунтування закономірностей, принципів, функцій управління розвитком ВНЗ здійснені такими провідними вітчизняними й зарубіжними вченими, як В. Алфімов, Г. Артюх, Т. Боголюб, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Крижко, Н. Коломинський, В. Луговий, Є. Павлютенков, А. Харківська, С. Хриков, П. Ясінець та ін.

Проте на сьогодні ця проблема потребує подальшого аналізу, особливо коли йдеться про управління якістю музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Теорію і методологію адаптивного управління навчальним процесом розкрито в працях В. Алфімова, О. Ануфрієвої, Т. Борової, Г. Єльнікової, О. Касьянової, В. Лунячек, Г. Полякової, В. Петрова, П. Третякова та ін.

Поетапне входження України до світового простору, інноваційні й модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ. Як показало дослідження, розробка теоретико-методологічних засад управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ є комплексною проблемою [6, с. 23].

Аналіз наукової літератури, нормативних документів, проведене нами дослідження дає змогу констатувати, що в сучасній вищій освіті позначився ряд об'єктивних суперечностей:

- між необхідністю створення результативно діючої системи управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ і недостатньою теоретичною розробленістю теоретико-методологічних засад, що її забезпечують;
- між сучасними вимогами до якості музичної освіти в педагогічному ВНЗ і недостатнім рівнем ефективності управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ (відсутність єдиного підходу до управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, недостатній рівень організаційно-управлінської компетентності керівництва, відсутність методичних розробок та ін.);
- між оновленням змісту, структури, форм, методів, принципів професійної підготовки вчителя музичного мистецтва й недостатньою дослідженістю загальнотеоретичних і методичних основ фахової підготовки вчителів музики;
- між традиційним розумінням функцій управління освітніми про-

цесами як механізму забезпечення реалізації його складових та сучасним баченням його системи, орієнтованої на досягнення гуманістичних цілей, демократизацію суб'єктно-суб'єктних відносин, що забезпечують якість освітнього процесу;

- між вимогами впровадження інноваційних наукових напрацювань у практику ВНЗ та недостатньою розробкою питань щодо місця й ролі суб'єктів освітньої системи в технологізації цих процесів;

- між гуманістичною орієнтацією розвитку процесів освіти й невідповідністю керівників підрозділів ВНЗ до здійснення міжсуб'єктної взаємодії на демократичних засадах;

- між потребою в системному підході щодо оцінювання ефективності управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ і відсутністю системи оцінювання, зокрема показників та критеріїв, які надали змогу кількісно її оцінювати [3, с. 53].

Виявлені суперечності свідчать про те, що сьогодні система управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ потребує перетворень з метою приведення її у відповідність з міжнародними стандартами якості вищої освіти. Як свідчать наукові дослідження та педагогічна практика, вирішенню цього завдання може сприяти адаптивне управління, основною ознакою якого є взаємоузгодження різноспрямованих впливів на об'єкт, що актуально в ринкових умовах [6, с. 67].

Проведений огляд наукових джерел дає змогу говорити, що незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, проблема ефективності адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства залишається недостатньо дослідженою. На сучасному етапі не визначені теоретико-методологічні засади адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, відсутній єдиний підхід до системи адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, критерії і показники ефективності адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ та відповідні методи педагогічної діагностики.

Актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість з урахуванням визначених суперечностей зумовили вибір теми статті.

**Мета статті** – проаналізувати якість музичної освіти в педагогічному ВНЗ відповідно до підходу філософських та психолого-педагогічних досліджень.

Сучасна вітчизняна музична освіта знаходиться у процесі реформування і спрямована на виконання триєдиного завдання: інтегруватися до світового та європейського простору вищої музичної освіти, адаптуватися до нових суспільних демократично-ринкових відносин і водночас зберігати свою національну самобутність, ідентичність. Ми визначаємо „якість музичної освіти у педагогічному ВНЗ” як збалансовану єдність якості умов, якості освітнього процесу і якості результату, відповідність

освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [4, с. 51].

Структуру якості музичної освіти у педагогічному ВНЗ розуміємо як сукупність характеристик процесу та його результатів і виділяємо такі складові: якість організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу (якість керівництва); якість викладання; якість змісту освіти; якість технології навчання; якість результатів освіти (сформованість професійної компетентності майбутніх вчителів) [1, с. 13].

При цьому можна виділити внутрішні й зовнішні показники якості музичної освіти у педагогічному ВНЗ. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості можна віднести: а) якість освітнього середовища. Під освітнім середовищем ми розуміємо сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти (відповідність освіти вимогам часу, що характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства, ефективність науково-методичної роботи, належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал ВНЗ тощо); б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, **рівень компетентності управління**, професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості, такі як (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо; ефективність методів навчання, навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (сформованість професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва).

Зовнішні показники якості музичної освіти в педагогічному ВНЗ характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину й суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Усі показники якості музичної освіти в педагогічному ВНЗ ми розглядаємо у нерозривній єдності як взаємозалежні та взаємозумовлені [2, с. 53].

При цьому, основним системоутворювальним чинником, що визначає мету вищої освіти, її зміст, методологію, організацію та технології є результат освітньої діяльності – сформованість професійної компетентності випускника вищого навчального закладу, вчителя музичного мистецтва. Це говорить про те, що цей компонент якості найбільш важливий і повинен мати вирішальне значення при оцінюванні діяльності ВНЗ.

Під професійною компетентністю майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних музично-педагогічних знань, вмінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності, які при достатній мотивації забезпечують самореалізацію та самовдосконалення особистості вчителя музичного мистецтва в процесі професійної діяльності [2, с. 37].



Це визначення дає можливість визначити в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва такі компоненти: професійно-когнітивний (загальнопрофесійні, загальнопедагогічні та загальнопсихологічні компетенції); професійно-діяльнісний (музично-практичні та спеціальні компетенції); професійно-особистісний (особистісна (загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), мотиваційна та комунікативна компетенції), кожному з яких відповідають певні компетенції.

Вчитель музичного мистецтва як суб'єкт педагогічної діяльності повинен мати професійно-педагогічну спрямованість, володіти педагогічними вміннями, розвиненими загальними й педагогічними здібностями, професійною та педагогічною компетентністю; забезпечувати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, продуктивність діяльності, розв'язання навчальних, виховних і розвивальних завдань. Професійна діяльність вчителя музичного мистецтва має складну структуру і значні відмінності від інших педагогічних професій. Аналізуючи підходи різних учених до проблеми професійно-педагогічної діяльності вчителя, ми дійшли висновку, що в професійно-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва можна умовно виділити підготовчий, практичний і контрольний етапи. У педагогічній роботі окреслити три її складові: пізнавальна (вивчення учнів, змісту і умов роботи), проєктувальна (планування змісту навчання і виховання, діяльності учнів і своєї) і безпосередньо виконавча (навчання, виховання учнів). Головними структурними компонентами педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, є конструктивний, організаторський, комунікативний, проєктний, гностичний, діагностичний компоненти. При цьому, виділяємо п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва: мінімальний (репродуктивний), низький (адаптивний), середній (локально-моделюючий), високий (системно-моделюючий), найвищий (системно-моделюючий активність і поведінку учнів) [2, с. 13].

Вирішення завдань, які стоять перед учителем музичного мистецтва, зумовлює різноманіття функцій вчителя музичного мистецтва, які визначають різні види його педагогічної діяльності: цілепокладальні, інформаційні, розвивальні, стимулювальні, орієнтувальні, організаційно-структурні (конструктивна, організаційна, комунікативна, гностична) функції.

За особливостями керівництвом навчальним процесом виділяють авторитарний, демократичний, ліберальний стилі педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Враховуючи особливості організації навчального процесу виділяємо такі стилі діяльності вчителя музичного мистецтва: стилі діяльності, які характеризують підготовку до заняття, стилі спонукання учнів до навчання, стилі викладання навчального матеріалу. При цьому розрізняємо чотири типи індивідуального стилю вчителя музики: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний інтелектуально-імпровізаційний та, інтелектуально-методичний, Індивідуальний стиль педагогічної діяльності зумовлює успішність діяльності вчителя музичного мистец-

тва. Теоретичний аналіз проблеми пошуку сучасних та ефективних засобів формування професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва показав, що:

- питання організації процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики вивчено недостатньо;
- недосконалість фахової підготовки майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах зумовлена такими недоліками, як відсутність міждисциплінарних зв'язків; недостатній рівень практичної орієнтованості фахових дисциплін, особливо професійно орієнтованих; відсутність зв'язку між теоретичним навчанням і практичною професійною діяльністю; низький рівень комплексного планування і пролонгованого контролю процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики викладацьким складом навчальних закладів, недостатня увага до організації самостійної роботи студентів;
- практично відсутні науково-методичні розробки, які б дали змогу комплексно використовувати сучасні підходи до формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики [5, с. 75].

**Висновки.** Таким чином, аналіз педагогічного досвіду організації фахової підготовки з формування професійної компетентності майбутніх педагогів у вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладах дав змогу виявити правила організації формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів музики необхідно надавати пріоритетного значення у процесі фахової підготовки сучасних вищих навчальних закладів; концепція формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики у процесі фахової освіти має базуватись на особистісно орієнтованому, компетентнісному, акмеологічному, системно-діяльнісному та інтерактивному підходах; для успішного формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики дуже важливою є скоординована робота усіх учасників навчально-виховного процесу (професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації); запровадження компетентностного підходу в навчально-виховний процес ВНЗ, спрямованого на гуманізацію освіти, створення атмосфери творчої співпраці, позитивного мотиваційного фону навчально-виховної діяльності та відповідного соціально-гуманітарного мікросередовища, яке буде сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів музики; формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики має здійснюватись на всіх етапах професійної підготовки, бути безперервним, постійним і проводитися системно, для чого необхідно підвищити міждисциплінарні зв'язки та практичну орієнтованість фахових дисциплін, особливо професійно-орієнтованих, і посилити зв'язок між теоретичним навчанням і практичною професійною діяльністю; запровадження постійно діючого моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики; формування професійної компе-

тентності майбутніх учителів музики має здійснюватись у процесі фахової підготовки, носити переважно тренінговий характер з використанням інтерактивних методів навчання. У процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики варто використовувати різні форми: безпосередню навчальну (проблемні лекції, семінарські і практичні заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності), науково-дослідну (самоствіна робота студентів, проектна діяльність, курсові, дипломні й магістерські роботи), навчально-професійну (виробнича й педагогічна практика).

Отже, професійна підготовка сучасного педагога має бути реалізована як комплексний педагогічний процес, організація якого вимагає створення цілісного середовища навчання і виховання, що є вирішальним чинником формування заданого рівня готовності фахівця для вирішення професійних завдань.

#### **Список використаної літератури**

1. Акредитація: Організація та проведення у вищих навчальних закладах України / за ред. С. І. Андрусенко, В. І. Домніч. – Київ : КУЕТТ, 2003. – 172 с.
2. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. – Харків : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
3. Єльнікова Г. Управлінська компетентність/ Г. В. Єльнікова. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с
4. Касьянова О. М. Моніторинг інноваційних процесів в освіті: регіональний аспект/ О. М. Касьянова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія “Педагогіка і психологія” : зб. ст. – 2006. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 220–225.
5. Лукіна Т. О. Державне управління якістю освіти в Україні / Т. О. Лукіна. – Київ, 2004. – 342 с
6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О. І. Локшиної]. – Київ : К.І.С., 2004. – 128 с.
7. Полянский В. К. Качество образования / В. К. Полянский. – Москва : Наука, 1999. – 221 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

#### **Ульянова В. С. Качество музыкального образования в педагогическом высшем учебном заведении как проблема педагогической науки и практики**

*В статье рассмотрены критерии и показатели результатов управления качества музыкального образования в научных подходах философских и психолого-педагогических исследованиях. Сделаны выводы, что именно требуют реальность исследования, как ключевые принципы образовательных реформ, так и механизмы управления качеством образования.*

**Ключевые слова:** педагогическая наука, качество музыкального образования, практика, вуз.

#### **Ulyanova V. The Quality of Music Education in the Pedagogical Higher Education as a Problem of Pedagogy and Practice**

*The basis of the training of teachers of the XXI century. is developing component of identity formation that is capable of self-education and self-development, able to think critically, process information, use the acquired knowledge and skills for creative problem solving, aware of its responsibility, constantly working on personal and professional growth, able to achieve our goals.*

*Analysis of global trends in the field of vocational teacher education proves growing requirements for teacher professional teachers, including teachers of music. Modern Music and teacher education designed to create new, high-quality approaches to professional development of future teachers of music as a teacher of music combines the features of a teacher and musician, cultural studies and art. Teacher of music designed to fill the livelihoods of schoolchildren images music and other arts; their beauty to influence the consciousness and identity, to provide spiritual identity formation. Therefore, the question of training teachers of music are among the urgent problems to be solved today pedagogy. On what will be the teacher of music, will perform as a follow-up, or he is able to take into account the requirements put forward to him by society, the theory and practice of teacher education depends largely on the level of education, training and development of spiritual culture students. Addressing this important, topical task can be accomplished only with the qualified teachers who have a system of knowledge and skills at the high demands of our time. Тому оcoblyvoho znachennya nabuvaye pproblema Quality Management Music Education in Pedagogical Universities.*

**Key words:** pedagogical science, quality music education, practice and universities.

## РОЛЬ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

*У статті розглянуто складові професійної діяльності викладача англійської мови та їх значущість у процесі формуванні особистості студента-психолога засобами навчальної дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Значну увагу приділено інтерактивним методам навчання у вищій школі.*

**Ключові слова:** педагогічна діяльність, викладач англійської мови, професійна компетентність, особистість, студент.

Упровадження інтерактивних методів навчання сприяє підвищенню якості навчального процесу у вищій школі за таких умов: відповідне соціально-психологічне навчальне середовище; постійне вдосконалення матеріально-технічної бази й дидактичного забезпечення навчальної діяльності; багаторівність і гнучкість у питаннях конструювання змісту, форм, методів та засобів навчання з урахуванням специфіки навчального закладу, професійних потреб і індивідуальних запитів студентів; випереджальний характер навчання; посилення практичної спрямованості навчання.

Реалізація цих умов буде сприяти зростанню педагогічної майстерності викладачів. Використання інтерактивних методів навчання стає головною характеристикою діяльності сучасного викладача, це означає перехід на якісно новий шабель ефективності, оптимальності, наукомісткості навчального процесу. Упровадження інтерактивних технологій викладання англійської мови передбачає формування високого рівня англійської компетентності студентів, а саме це становить певну проблему для викладача.

Педагогічна наука та практика доводять необхідність навчання майбутніх психологів іноземної мови, яке стримується недостатньою мотивацією студентів. Наукові пошуки в галузі теорії та практики підготовки студентів до вивчення іноземної мови активізувалися останніми роками. Про це засвідчують роботи І. Л. Бім, Г.О. Китайгородської, С. Ю. Ніколаєвої, В.М. Плахотника, Т.К. Полонської, В.Л. Скалкіна, Н.К. Скляренко та ін. Окремі рекомендації щодо підготовки психологів до навчання іноземної мови розробили Н.В. Петрік, О.Б. Тарнопольський.

Аналіз ситуації щодо реального володіння випускниками українських університетів англійською мовою свідчить, що рівень знань мови та сформованості мовленнєвих навичок студентів-психологів не відповідає вимогам сьогодення. Тому в центрі уваги педагогів постали питання пошуку причин невідповідності рівня іншомовної підготовки студентів запитам суспільства. Але проблема підготовки студентів-психологів до навчання англійської мови є мало вивченою. Немає, зокрема, повної ясності в питаннях концепції, структури та змісту навчання. Освітній процес здійс-

нюється з використанням підручників, які не відповідають завданням фахової підготовки майбутнього психолога-практика.

Теоретичний аналіз вивчення досвіду підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у плані оволодіння ними англійською мовою представлений у дослідженнях вітчизняних учених (О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, Л.І. Морської, Н.О. Саєнко та ін.) дав змогу виділити низку суперечностей, що об'єктивно існують у практиці навчання англійської мови студентів у вищій школі: потребу суспільства у фахівцях із вищою освітою, які добре володіють англійською мовою, і ставлення до неї як непрофільюючої дисципліни в більшості вищих навчальних закладів; традиційне вивчення граматики, лексики, навчання перекладу на заняттях з англійської мови та необхідність формування практичних навичок англомовного спілкування з урахуванням культурологічних знань про країну й мову; постійно зростання за обсягом і ускладнення за змістом лінгвокраїнознавчої інформації, недостатню мобільність навчальних планів, методичних посібників та форм підготовки майбутніх спеціалістів.

**Мета статті** – визначити роль викладача англійської мови в процесі формування особистості студента-психолога.

В Україні англомовна підготовка студентів-психологів спирається на концепцію іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур. Мета такої освіти – навчання мови через культуру, культури через мову. Вивчення курсу “Іноземна мова за професійним спрямуванням” у вищій школі набуває особливої мотивації за умов урахування професійних інтересів студента, його фахової спеціалізації. Через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації англійська мова дає можливість сформувати в студентів цілісну картину світосприйняття.

Англомовна підготовка студентів-психологів передбачає володіння випускниками університету сформованою мовною, мовленнєвою, соціокультурною та дискурсивною компетенціями на рівні B2-C1. Визначені компетенції передбачені Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, в яких визначено, що “лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію” [1, с. 17].

Відповідно до цих Рекомендацій з мовної освіти щодо рівня володіння англійською мовою студенти, спеціальності “Психологія” повинні “володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей” [1, с. 24].

Формування англомовної компетентності майбутніх фахівців, створення умов для особистісного розвитку студентів та їх підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві є пріоритетними напрямками

професійної діяльності викладача вищої школи з англійської мови. Компетентний викладач англійської мови не лише ґрунтовно знає мову, а й володіє високим ступенем розвиненості мотивів та творчих умінь, що сприяють його успішній професійно-педагогічній діяльності й організації конструктивної взаємодії зі студентами. Викладач повинен постійно самовдосконалюватися, набувати знань, умінь і навичок професійної діяльності та оволодівати вміннями щодо формування особистості студента в сучасних умовах вищої освіти. Вищезазначене характеризує професійно компетентного викладача англійської мови. Виходячи із цього, структура змісту занять з англійської мови детермінована такими цілями: гуманітаризацією змісту освіти відповідно до структури діяльності, рівнем кваліфікації викладацького персоналу, структурою об'єкта вивчення. Практична спрямованість змісту навчання студентів англійської мови передбачає розвиток практичного мислення, удосконалення механізмів психіки, розвиток професійних якостей, формування необхідних умінь та навичок для здійснення майбутньої професійної діяльності, сприяння набуттю майбутнім фахівцем нового досвіду.

О.В. Котенко встановлено, що структурні компоненти професійної компетентності викладача англійської мови представлені такими компетенціями: соціально-педагогічною (наявність теоретико-методологічної, технологічної бази й спеціально-дисциплінарних знань, правильне використання відповідних методів та організаційних форм, обізнаність щодо психофізіологічних, соціально-культурних особливостей студентського контингенту), організаційно-управлінською (наявність здатності до організації та управління навчальною й виховною діяльністю студентів, володіння основами педагогічного менеджменту з урахуванням специфіки обраної спеціальності) і рефлексивно-комунікативною (вміння мотивувати до самоосвіти, самовдосконалення, допомогти адаптувати нову отриману інформацію до системи власних поглядів, власного життєвого досвіду того, хто навчається) [2, с. 63].

У контексті професійної підготовки майбутніх психологів одним із завдань, що стоїть перед викладачем, є ознайомлення студентів з теорією сучасного навчання англійської мови, із сучасними тенденціями в навчанні іноземних мов та спрямування студентів на творчий пошук під час практичної діяльності. Проте в підручниках подано лише традиційні форми роботи. Отже, існує необхідність ознайомлення студентів з новітніми підходами й методами вивчення англійської мови.

У ході експериментального дослідження з визначення ролі викладача англійської мови в процесі формування особистості студента-психолога нами було розроблено й проведено заняття з англійської мови зі студентами-психологами факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Пропоновані нами заняття мають на меті формування в студентів англомовної компетентності.

Змістовна складова англомовної компетентності спрямована, насамперед, на збільшення в планах навчальних занять частки активних форм викладання – тематичних дискусій, практичних занять, у тому числі в інтерактив-

ній формі, які найбільш ефективно забезпечують розвиток професійних компетентностей студентів-психологів (наприклад, організаційних, комунікативних). Високій якості навчального процесу сприяє широке використання під час занять сучасних мультимедійних та інформаційних технологій, комп'ютерних програм для тестування знань студентів, проведення тематичних дискусій у режимі відеоконференцій. Викладач англійської мови при підготовці до занять пам'ятає, що перед ним стоїть завдання не просто повідомити матеріал та перевірити знання студентів, а виявити напрям їх розвитку.

Вважаємо, що найбільш ефективними методами навчання англійської мови є інтерактивні методи навчання (робота в парах, тріадах, невеликих групах), проектні технології (створення колажів, PowerPoint-презентацій, інтерв'ю, створення міні-фільмів, розігрування різноманітних професійно спрямованих ситуацій), комунікативно-ігрові методики (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні, рольові та ділові ігри). Визначені інтерактивні методи й технології навчання сприяють розвитку таких якостей майбутніх психологів, як самостійність, ініціативність, вихованню почуття колективізму, а саме ці якості є ключовими у формуванні особистості.

Після проведення комплексу занять за результатами констатації рівня англомовної компетентності в групах студентів-психологів денної та заочної форм навчання в кількості 120 осіб були отримані результати тестування, що зведено в таблиці. Найбільший результат – 20 балів (відповідно до модульного оцінювання навчальних досягнень студентів). Загальне значення середнього показника англомовної компетентності респондентів становить – 9,08 балів.

Таблиця

#### Результати рівня англомовної компетентності студентів-психологів

Рівень	Розподіл		Середній показник англомовної компетентності, бали
	Кількість	Відносна частота, %	
Високий	29	24,17	15,38
Середній	65	54,17	8,83
Низький	26	21,66	3,04
Всього	120	-	9,08

Відзначимо, що використання інтерактивних форм викладання англійської мови на спеціальності “Психологія” формує у студентів відповідний рівень англомовної компетентності. Так, у 24,17% студентів-психологів встановлено високий рівень, у 54,17% – середній, а у 21,66% – низький. Отже, середній рівень англомовної компетентності виявлено в більшості студентів-психологів.

Використання зазначених методів організації навчальної діяльності студентів з вивчення англійської мови дає змогу розвивати в них здібності самостійно знаходити нестандартні рішення навчальних та позанавчальних завдань, навчають їх створювати нове, орієнтують на самовизначення та самоактуалізацію, іншими словами, формують їх особистість.



Як зазначала вітчизняний педагог С. О. Сисоєва, головним завданням на будь-якому занятті зі студентами є: створення творчої атмосфери, розуміння психолого-педагогічної сутності процесу формування особистості майбутнього фахівця [3]. На наш погляд, це, насамперед, не примусове навчання, а заохочення до навчальної діяльності, повага до інтелектуального потенціалу й особистості студента. Основна роль викладача англійської мови у формуванні особистості студентів-психологів полягає в тому, щоб перенести акцент з усякого роду вправ на творчу пізнавальну діяльність студентів, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами. Оскільки важливим у професійній діяльності викладача англійської мови є стимулювання студентів до творчої, пізнавальної активності й підтримка викладачем ініціативи студентів, то наявна рефлексивно-комунікативна складова професійної компетентності викладача англійської мови також сприяє формуванню особистості майбутніх фахівців.

**Висновки.** Таким чином, у відповідь на підвищення вимог суспільства до рівня володіння англійською мовою майбутніми психологами, зростання конкуренції на європейському ринку праці, глобальні кризові явища у вітчизняній педагогічній науці відбуваються процеси інтенсивного пошуку таких підходів і методик навчання англійської мови, які б забезпечили процес формування особистості студентів-психологів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в моделюванні процесу формування особистості студентів спеціальності “Психологія” засобами англійської мови.

#### **Список використаної літератури**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Котенко О. В. Сучасний викладач іноземної мови вищого навчального закладу: професійно-особистісний аспект / О. В. Котенко // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 62–65.
3. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 287 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2014.*

#### **Халемендик Ю. Е. Роль преподавателя английского языка в процессе формирования личности студента-психолога**

*В статье рассматриваются составляющие профессиональной деятельности преподавателя английского языка и их значимость в формировании личности студента-психолога средствами учебного курса “Иностранный язык профессионального общения”. Уделено внимание интерактивным методам обучения в высшей школе.*

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, преподаватель английского языка, профессиональная компетентность, личность, студент.

#### **Halemendik Y. The Role of English Teacher in the Process of Formation of Personality of Psychology Student**

*The article discusses the role of the English teacher in the process of formation of personality of psychology students. Considerable attention is paid to interactive teaching*

*methods. Application of interactive teaching methods improves the quality of the educational process in higher school subject to a number of conditions: appropriate social and psychological learning environment; continuous improvement of didactic support of learning activities; multilevel and flexibility in educational contents, forms, methods and ways of training, specificity of the higher institution and individual needs of students.*

*Analysis of the situation on the real possession of graduates of Ukrainian universities of English shows that the level of knowledge of the language and the formation of skills of students do not meet the requirements of today.*

*As a pilot study to determine the role of English teacher in the process of formation of personality of psychology student we have developed and held classes in English with psychology students of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology of Zaporijia National University. Effective methods of teaching English are interactive teaching methods (work in pairs, small groups), project techniques, collages, PowerPoint presentations, interviews, mini movies, playing out situations, combinative game techniques (phonetic, lexical, grammatical, stylistic, role and business games). We believe that our classes are aimed at developing the English language competence at students.*

*The use of interactive forms of teaching English at the specialty “psychology” forms the appropriate level of competence at the English-speaking students.*

*Thus, we point out that in response to increasing demands of the society to the level of English at future psychologists, increased competition in the European market, global crisis, in the home teaching the process of intensive search for such approaches and methods of teaching English techniques is going on that could allow to form the personality of psychology students.*

**Key words:** *educational activities, English teacher, professional competence, personality, student*

## ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКУЛЬТУРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ УКРАЇНСЬКОГО КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*У статті визначено сутність феномена акультурації. Розкрито деякі аспекти забезпечення акультурації іноземних студентів на підготовчому факультеті українського класичного університету. Схарактеризовано окремі методи та прийоми, що дають змогу підвищити ефективність цього процесу.*

**Ключові слова:** акультурація, іноземний студент, підготовчий факультет, український класичний університет.

Характерною особливістю сучасного часу є активізація добровільного переміщення людей як у межах однієї країни, так і загалом по планеті. У руслі цього щороку збільшується кількість молодих людей, які вступають до вищих навчальних закладів за кордоном.

Однією з країн, у вишах якої навчається багато іноземних студентів, є Україна. Причому з-поміж різних типів вишів навчальних закладів особливою популярністю серед цих студентів користуються вітчизняні класичні університети, які можуть запропонувати молодим людям багатий спектр різних спеціальностей, а головне – гарантувати високий рівень якості здобутої вищої освіти на тлі помірної плати за навчання.

Однак очевидно, що прийняття до стін університету іноземних студентів зобов'язує його викладачів взяти на себе відповідальність не тільки за організацію освітнього процесу на рівні світових стандартів, а й за створення комфортних умов для життєдіяльності людини в цілому. При цьому особливо важливою такою педагогічною підтримкою є для тих молодих людей, які недавно приїхали до України. Оскільки більшість із них, потрапляючи в принципово нове для них культурне середовище, відчуває серйозні психологічні та мовні проблеми, дуже важливо психолого-педагогічними засобами їм допомогти їх вирішити. У світлі цього проблема забезпечення акультурації іноземних студентів на підготовчому факультеті українського класичного університету набуває особливої актуальності.

Зазначимо, що в науковій літературі проаналізовано різні аспекти цієї проблеми. Зокрема, в проведених дослідженнях розкрито вплив культурного середовища на соціокультурну адаптацію людини (М. Бахтін, Л. Гедуєва, В. Давидов, В. Зінченко, Н. Крилова та ін.). Також визначено сутність акультурації та шляхи її забезпечення з погляду фахівців у галузі різних наук, зокрема таких:

- філософії й культурної антропології (Р. Лінтон, Р. Редфілд, С. Токарев, М. Дж. Херсковіц, Р. Ушканова та ін.);
- психології (Н. Лебедева, М. Мід, Т. Стефаненко та ін.);

- культурології (І. Левяш, О. Ситих та ін.);
- педагогіки (М. Абрамова, Т. Бахуташвілі та ін.);
- історії (О. Корочкова, Н. Щурик та ін.).

На основі аналізу праць вищевказаних авторів було зроблено висновок про те, що акультурація є складним, багатоаспектним феноменом, який перебуває в центрі уваги різних науковців. Водночас важливо зазначити, що інтенсивні зміни в суспільстві впливають на процес акультурації, що вимагає поглибленого вивчення й переосмислення цього сутності цього феномена.

Цей висновок підтверджує й результати вивчення стану соціокультурної адаптації іноземних студентів, який не відповідає високому рівні. Отже, виникає потреба в пошуку нових ефективних засобів забезпечення успішності цього процесу.

**Мета статті** – висвітлити деякі аспекти забезпечення акультурації іноземних студентів на підготовчому факультеті українського класичного університету.

Як встановлено в процесі проведення дослідження, акультурацію як процес і результат міжкультурної взаємодії стали вивчати американські науковцями ще наприкінці XIX ст. Однак класичне визначення акультурації було запропоноване групою науковців (R. Redfield, R. Linton, M. Herskovits) у 1936 р., відповідно до якого акультурація розуміється як “феномен, що з’являється тоді, коли групи індивідів з різних культур вступають у безпосередній та тривалий контакт, наслідками якого є зміни оригінальної культури однієї чи обох груп” [4].

При цьому один із перших теоретиків дослідників акультурації М. Дж. Херсковіц, наголошуючи на міждисциплінарному характері дослідження цього феномена, відзначив необхідність його вивчення фахівцями в галузі різних наук: антропології, історії, психології, музикознавства, літературознавства, біології, демографії тощо [3, с. 33].

Слід зазначити, що саме поняття “культура” М. Дж. Херсковіц сприймав як низку “взаємозалежних, але квазінезалежних змінних процесів відповідно до особливої історичної ситуації, в якій відбувається вплив нових ідей і нових звичаїв..., культурне та психологічне пристосування у відповідь на свій історичний досвід”. У контексті такого бачення феномена культури автор наголошував на можливості засвоєння культури в процесі навчання. При цьому він підкреслював, що “в умовах контакту елементи культури зберігаються тим ефективніше, чим більше в них схожості із новими патернами поведінки”, що входять до складу досвіду, або соціальними інститутами [9, с. 42].

У 1948 р. в науковий обіг цим дослідником було введено також термін “інкультурація”, який він позначив процес входження людини в іншу культуру. Як пояснює Р. Ушканова, поняття “інкультурація” й “акультурація” тісно пов’язані між собою, однак їх не можна вважати еквівалентами. Так, феномен інкультурації відображає входження індивіда

всередину певного поля культури, а акультурація відображає процес і результат взаємодії представників різних культур. Безумовно, у реальній практиці процеси інкультурації й акультурації тісно взаємодіють між собою. Дослідниця також вважає, що до синонімічного ряду поняття акультурації можна віднести такі близькі за сенсом поняття, як “окультурення”, “культивізація”, “культурний контакт”, “міжкультурна комунікація”, “міжкультурна взаємодія”, “міжособистісна взаємодія” тощо [8, с. 46–48].

У попередніх авторських публікаціях було проведено порівняльний аналіз різних трактувань науковців поняття терміна “акультурація”. На підставі цього зроблено висновок про те, що в контексті дослідження акультурація розуміється як адаптація індивіда до умов життя в іншій країні, у процесі якої відбувається його ознайомлення з її культурою, а на основі цього прийняття нових для нього культурних норм, традицій, цінностей.

Очевидно, що людина, потрапляючи в принципово нову для неї соціально-культурну ситуацію, відчуває багато проблем різного характеру. У зв'язку із цим у зарубіжній науковій думці було введено для відображення цього явища термін “культурний шок”, адже одним з основних факторів, що впливають на адаптацію людини до нової для нього моделі культури, є культурні відмінності між культурою рідної для країни й культурою тієї країни, куди вона переїхала [6, с. 27].

У світлі порушеної проблеми важливо також зазначити, що дослідники психологічної адаптації особистості розробили методіку для підрахунку й аналізу випадків відчуття іноземними студентами дистресового стану. Зокрема, І. Бабікер зі своїми колегами (I. E. Babiker, J. L. Cox, M. S. Miller) ввели індекс культурної дистанції, за допомогою якого можна отримати об'єктивну оцінку невідповідності між двома культурами. Зокрема, цей індекс фіксує відмінності між культурами в таких аспектах: клімат, їжа, мова, релігія, рівень освіти, матеріальний комфорт, структура родини тощо. Цей індекс було апробовано за кордоном на іноземних студентах з метою визначення зв'язку між культурною дистанцією та їх зверненням по медичну допомогу, а також зв'язок між культурною дистанцією та їхньою успішністю в навчанні. Отримані результати засвідчили, що цей зв'язок дійсно існує [1].

Продовжуючи проводити дослідження у визначеному напрямі, інша група науковців (A. Furnham, S. Bochner) довела, що в іноземних студентів труднощі виникають переважно через відсутність у них відповідних соціальних навичок, за допомогою яких людина може успішно долати труднощі, спровоковані різними несприятливими ситуаціями [3, с. 27]. Отже, якщо такі вміння й навички у студентів сформувати, це значно полегшить процес їхньої соціокультурної адаптації та зробить процес акультурації більш результативним.

Для досягнення цього Р. В. Брислін (R. W. Brislin) пропонує реалізувати на практиці такі п'ять програм формування крос-культурної орієнтації іноземних студентів:

- “тренінг самосвідомості”, в якому особа цілеспрямовано вивчає культурні підґрунтя власної поведінки;
- “когнітивний тренінг”, у процесі якого молоді люди засвоюють знання про іншу культуру;
- “тренінг атрибуції”, який допомагає особі навчитися грамотно аналізувати та характеризувати наявні життєві ситуації, пояснюючи соціальну поведінку людей з ракурсу іншої культури;
- “поведінковий тренінг”, який сприяє засвоєнню певних поведінкових моделей;
- “навчання практичних навичок”, пов’язаних із спілкуванням з носіями нової для індивіда культури [2].

Науковці (І. Бім, Н. Гальскова, В. Сафонова та ін.) також наголошують на необхідності розвитку в іноземних студентів спроможності до міжкультурної комунікації. У світлі цього Н. Гальскова й Н. Яковлева звертають увагу на необхідність розвитку в студентів таких якостей, як відкритість, толерантність, комунікабельність тощо [5].

Не менш важливим аспектом, який слід враховувати в процесі педагогічної комунікації, є необхідність мовної адаптації іноземних студентів. Актуальність цього питання пов’язана з тим, що мова є важливим засобом збереження та передачі культурної інформації. Однак мовна система, являючи собою своєрідний код, є складним бар’єром для розуміння співрозмовника носієм іншої культури [7, с. 89].

Уточнимо, що лексичне розуміння окремих слів чи навіть фраз ще не є гарантією того, що іноземець зможе правильно зрозуміти сутність повідомлення. Тому під час спілкування з іноземними студентами дуже важливо здійснювати постійний зворотний комунікативний зв’язок, що дає змогу вносити своєчасні уточнення в розмову, а як наслідок – забезпечувати оволодіння представниками іншої культури культурного коду нової для них мови.

**Висновки.** Отже, можна підсумувати, що забезпечення акультурації іноземних студентів у вітчизняному класичному університеті є важливою проблемою, розв’язанню якої треба приділяти значну увагу. Причому цей процес має охоплювати як аудиторні заняття, так і позааудиторну виховну роботу. У майбутньому планується розробити та представити широкому загалу систему науково-педагогічного забезпечення акультурації іноземних студентів на підготовчому факультеті українського класичного університету.

#### Список використаної літератури

1. Babiker I. E. The measurement of culture distance / I. E. Babiker, J. L. Cox, M. S. Miller // *Social Psychiatry*. – 1980. – V. 15. – P. 101–116.
2. Brislin R.W. Orientation programs for cross-cultural preparation / R.W. Brislin // *Perspectives on Cross-Cultural Psychology*. – New Jersey : Academic Press, 1979.
3. Furnham A. Culture Shock Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bochner. – London : New York, 1986.

4. Redfield R. Memorandum on the study of acculturation American Anthropologist / R. Redfield, R. Linton, M. Herskovits // American Anthropologist. – 1936. – № 38. – Р. 148–152.
5. Гальскова Н. Д. Новый УМК по немецкому языку / Н. Д. Гальскова, Л. Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 39.
6. Лебедева Н. М. Социальная психология аккультурации этнических групп : дис. ... док-ра психол. наук : 19.00.05 / Н. М. Лебедева. – Москва, 1997. – 310 с.
7. Маяцкая Н. К. Научно-педагогическое обеспечение аккультурации иностранных студентов в российских вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. К. Маяцкая. – Москва, 2003. – 175 с.
8. Ушканова Р. Д. Аккультурация как объект социально-философского исследования : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Р. Д. Ушканова. – Якутск, 2011. – 168 с.
9. Херсковиц М. Дж. Проблема, метод и теория в афроамериканских исследованиях / М. Дж. Херсковиц ; пер. В.Г. Николаева // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – Вып. 53–54.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2014.*

**Штеймиллер И. А. К вопросу обеспечения аккультурации иностранных студентов на подготовительном факультете украинского классического университета**

*В статье определена сущность феномена аккультурации. Раскрыты некоторые аспекты обеспечения аккультурации иностранных студентов на подготовительном факультете украинского классического университета. Охарактеризованы отдельные методы и приемы, позволяющие повысить эффективность этого процесса.*

**Ключевые слова:** аккультурация, иностранный студент, подготовительный факультет, украинский классический университет.

**Scheimiller I. O. As to the question of support of foreign students' acculturation in the preparatory department of ukrainian traditional universities**

*Taking into the University foreign students requires their teachers to take responsibility not only for the organization of the educational process at international standards, but also for the creation of favorable conditions for human life in general. Since the vast majority of these students gets into a fundamentally new cultural environment and has serious psychological and language problems, it is important help them to solve these problems by psycho-pedagogical tools. In light of this problem of acculturation of international students at the preparatory faculty Ukrainian classical universities acquires particular relevance. Clarify, in the context of acculturation research is understood as an individual adaptation to life in another country, in which is his acquaintance with its culture, and based on this decision for a new cultural norms, traditions and values.*

*To ensure the acculturation of international students in local universities, various teaching methods, forms and means can successfully be used. In particular, in this regard creatively overseas experience is used, according to which students are involved in the system of special training, including such as "self training", "cognitive training", "training attribution," "behavioral training", "practical skills".*

**Key words:** acculturation, foreign students, the preparatory department, Ukrainian classical university.

Наукове видання

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

**ВИПУСК № 38 (91)**

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб  
Технічні редактори: Ю. В. Волошина, О. В. Дрига

Підписано до друку 30.09.2014.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 40,44. Обл.-вид. арк. 40,37. Тираж 500 пр. Зам. № 10-14Ж.

---

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.