

ë

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 13 (224) ЛИПЕНЬ**

**2011**

2011 липень №13 (224)

# ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина I

Заснований у лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 7 від 25 лютого 2011 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступник головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюють у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) – 3,8 см; верхній колонтитул – 1,25 см, нижній – 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2011.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю завершують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Савченко С. В.** Інтеграція вищої освіти Німеччини в європейський освітній простір..... 5
2. **Зінченко В. О.** Складники навчального процесу у ВНЗ..... 12
3. **Мартінова Н. С.** Стратегічні питання розвитку соціального партнерства в сфері туризму та туристичній освіті ..... 27
4. **Стецюк К. В.** Суспільство як чинник забезпечення гармонії життєдіяльності людини з екологічними процесами..... 35
5. **Токарева А. В.** До питання активізації навчального процесу у вищих навчальних закладах України..... 42
6. **Нещерет А. С.** Деякі аспекти художнього проектування навчальної літератури з мистецтва ..... 47

### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

7. **Балицька Т. В.** Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання... 53
8. **Жовтан Л. В.** Місія викладача вищої школи в освітньому процесі з позицій науковців і студентів ..... 60
9. **Жукевич І. П.** Проблеми готовності до самоосвіти студентів вищих навчальних закладів..... 67
10. **Заболотська О. О.** Формування кроскультурної компетенції студентів ..... 74
11. **Коваленко О. В.** Економічна культура як складова підготовки висококваліфікованих фахівців у ВНЗ ..... 86
12. **Конаржевська В. І.** Роль критичного мислення у формуванні вмінь галузевої комунікації курсантів у процесі професійно-освітньої підготовки..... 92
13. **Кондратенко Г. П.** Позанавчальна діяльність студентів ВНЗ як необхідна умова формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців ..... 98
14. **Котєнєва Ю. М.** Чинники впливу на формування уявлень майбутніх учителів про професійну кар'єру..... 109
15. **Кубанов Р. А.** Теоретичні основи формування системи спільної діяльності майбутніх маркетологів у процесі їхньої професійної підготовки ..... 116
16. **Особов І. П.** Теоретичні аспекти дослідження креативності в науковій літературі ..... 124
17. **Скібіна О. В.** Особливості структури ціннісних уявлень про ідеал педагога..... 131
18. **Чумак М. М.** Сучасні комп'ютерні технології навчання як засіб досягнення якісної освіти у процесі підготовки педагогічних кадрів ..... 136

19. **Шликова І. О.** Побудова морально-естетичних стосунків зі світом як умова становлення особистості юриста ..... 142

### **ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

20. **Варяниця Л. О.** К. Ушинський про сутність категорій „душа” та „духовність” ..... 150
21. **Ваховський М. Л.** Проблеми дидактики в педагогічній спадщині Г. Манна ..... 158
22. **Світлична С. Ю.** Виникнення недільних шкіл у Великій Британії ..... 167

### **ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА**

23. **Гришук Д. Г.** Досвід громадянської соціалізації молоді в школах США як важливий чинник міжкультурного діалогу в сучасному українському освітньому просторі ..... 175
24. **Синельник В. Ю.** Система вивчення іноземних мов як аспект реформування змісту освіти Японії ..... 180
25. **Сура Н. А.** Технічні університети Європи та Америки: досвід організації ІТ-освіти ..... 184
26. **Харченко Т. Г.** До питання про розвиток рефлексії над практикою та її сутністю у французькій педагогічній освіті.... 193

### **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

27. **Аніщенко Г. В.** Музично-творча активність як показник готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної музичної діяльності ..... 203
28. **Барна Х. С.** Роль уяви в процесі художнього сприймання дошкільниками літературних творів ..... 208
29. **Гнатюк О. І.** Особливості естетичного виховання підлітків у процесі вокального навчання ..... 215
30. **Жевакіна Н. В.** Особливості роботи соціального працівника з різними типами багатодітних сімей ..... 220
31. **Сурженко О. П.** Послідовність – основний метод сімейного виховання сучасної німецької педагогіки ..... 227
32. **Мішина Л. М.** Особливості корпоративної культури студентів університету ..... 236

### **МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД**

33. **Ковалёв В. И.** Об одном перспективном направлении коммуникативного просвещения школьников ..... 243
34. **Переворская Е. И., Золотаревская В. А.** Фонетические средства эффективности речевой коммуникации педагога .... 248
- Відомості про авторів** ..... 257

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

УДК 378(430:4)

**С. В. Савченко**

### **ІНТЕГРАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**

Інтеграційні та глобалізаційні процеси у світі зумовлюють потребу в реформуванні вищої освіти в Україні, зокрема входження до міжнародного європейського простору, та висувають завдання істотного оновлення вітчизняної системи університетської освіти. Водночас зважені ефективні рішення неможливі без ретельного вивчення й аналізу педагогічного досвіду передових європейських держав, урахування якого не лише сприяє збагаченню української системи освіти, але й дозволяє враховуючи виявлені переваги й недоліки визначити пріоритети щодо впровадження змін та шляхів реформування національної освітньої стратегії в контексті загальноєвропейської інтеграції.

Вивчення досвіду реформування університетської сфери освіти Німеччини у цьому сенсі є актуальним, оскільки ця країна є: 1) членом Європейського Союзу; 2) однією з найбільш розвинених країн Європи; 3) країною, що однією з перших долучилася до створення європейського спільного простору вищої освіти; 4) країною, що накопичила значний теоретичний і практичний досвід соціально-педагогічних трансформацій задля досягнення такої мети.

Проблеми створення єдиного європейського простору вищої освіти привертають пильну увагу широкого загалу науково-педагогічної громадськості, політичних і громадських діячів. Так, Г. Саганенко, Е. Степанова, М. Форбек, Е. Тюгашев, А. Сидорович, Т. Монастирська висвітлюють її у своїх публікаціях. Безпосередньо аспекти реформування вищої освіти у ФРН висвітлено у статтях Н. Кузьменко, В. Зубенко, Н. Воробйова, Л. Можасової.

Мета статті полягає в розкритті заходів із реформування вищої освіти Німеччини в контексті формування єдиного європейського простору вищої освіти та визначення найбільш ефективних з них для урахування при реалізації соціально-педагогічних трансформацій у вищій освіті України.

Вивчення психолого-педагогічних монографічних і періодичних джерел свідчить, що процес входження німецької університетської освіти в європейський освітній простір асоціюють із Болонським процесом, головною метою якого є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення спроможності європейської освіти й науки в світовому вимірі.

Як відомо, Болонський процес було започатковано 19 червня 1999 р., коли 29 міністрів держав підписали Болонську декларацію, що узгоджувала спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем освіти з метою створення єдиного європейського наукового та освітнього простору, поліпшення працевлаштування через забезпечення мобільності громадян на європейському ринку праці, а головне – підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи [1].

З підписанням Болонської декларації Німеччина взяла на себе зобов'язання створення до 2010 року єдиного європейського простору вищої освіти, в якому студенти, викладачі та науковці будуть мати можливість необмеженого пересування та тісної співпраці. „Вищі навчальні заклади Європи, – йдеться в декларації, – взяли на себе провідну роль у створенні європейського простору вищої освіти, а також реалізації основних принципів, сформульованих в Університетській хартії „Magna Charta Universitatum”[2]. Особливо важливим визнали останнє завдання, оскільки незалежність і самостійність вищих навчальних закладів забезпечує адаптацію системи вищої освіти й наукових досліджень до мінливих потреб суспільства й досягнень наукової думки. Освітню стратегію було зорієнтовано на те, щоб престиж європейської системи вищої освіти в світі був таким же високим, як престиж європейської науки й культури [3].

Загальновідомо, що Німеччина як один з ініціаторів Болонського процесу, однією з перших розпочала реформування системи вищої університетської освіти в умовах створення європейського простору вищої освіти. Аналізуючи хронологію проведених трансформацій, слід зазначити, що кінцевий результат планували досягти шляхом вирішення ключових завдань: ухвалення системи зрозумілих і зіставних наукових ступенів; організацію вищої освіти на основі двох рівнів – бакалаврата й магістрата; встановлення єдиної системи залікових одиниць – європейської системи визнання залікових одиниць (European Credit Transfer System) на основі модульного навчання; полегшення мобільності для студентів і викладачів; розвитку європейської співпраці у сфері забезпечення якості освіти; збереження культурної та мовної різноманітності, своєрідності національних систем вищої освіти й автономії вишів [4; 8].

Процес створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині був чітко скоординованим і підкріплений діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність за реалізацію прийнятих рішень було покладено на Робочу групу з реалізації Болонського процесу, яка готувала пропозиції, рекомендації та резолюції, надавала консультації, послуги, забезпечила проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів. До складу Робочої групи ввійшли представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької

акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад. Протягом 1999-2007 років Робоча група на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в сфері освіти і прав людини здійснила низку масштабних заходів щодо створення нової національно-правової нормативної бази вищої освіти країни [5].

Відповідно до положень декларації 1998 року були внесені зміни в Межовий закон про вищу школу Німеччини та прийнято низку нормативних актів, що дозволили розпочати реформу системи вищої освіти. Ці документи було встановлено загальні вимоги щодо організації навчальних курсів; термінів навчання (загальні для студентів усіх спеціальностей); норм переходу від одного рівня навчання до іншого; змістовної спрямованості навчальних курсів (теоретично та практично орієнтовані); зіставлення нових і „традиційних” для країни освітніх ступенів; заходів із запровадження акредитації вищих навчальних закладів, оцінки якості освіти й забезпечення освітніх стандартів (організація акредитаційної ради та акредитаційних агентств); регламентації переходу до модульної організації навчання (передбачення гнучкого планування та побудови модульних курсів навчання).

Однією з нагальних і найбільш чутливих проблем, яку необхідно було вирішити в Німеччині в межах освітньої реформи, була несумісність традиційних німецьких освітніх ступенів з тими, що були погоджені у межах Болонського процесу.

Відповідно в університетах країни було здійснено заходи із введення дворівневої системи підготовки фахівців з вищою освітою бакалавр – магістр. Після закінчення першого рівня навчання випускники німецьких вишів стали отримувати академічний ступінь бакалавра та професійну кваліфікацію. Було встановлено 3–4-річний термін тривалості навчання на цьому рівні, що відповідало 180 – 240 пунктам системи ЄСВЗО (ECTS). Для випускників, які під час навчання поглиблено вивчали предмети гуманітарного циклу, було введено ступінь бакалавра гуманітарних наук („Bachelor of Arts (B.A.)”), для тих, у кого профільними були предмети природничонаукового циклу, було введено ступінь бакалавра природничих наук („Bachelor of Science (B.Sc.)”). За кількома прикладними спеціальностями технічних університетів було запроваджено ступінь бакалавра інженерних наук („Bachelor of Engineering (B.Eng.)”). Випускники юридичних факультетів стали отримувати ступінь бакалавра правознавчих наук („Bachelor of Law (LL.B.)”), а випускники педагогічних факультетів – бакалавра педагогічних наук („Bachelor of Education (B.Ed.)”) [6].

Після закінчення навчання на першому рівні випускники отримали можливість покинути ВНЗ і почати власну професійну діяльність. Успішне проходження програми навчання першого рівня забезпечило студентам отримання професійної кваліфікації, хоча, якщо взяти сферу педагогічної освіти, не забезпечило отримання кваліфікації вчителя й не надавало права обійняти посаду вчителя. Отримання



академічного ступеня магістра й професійної кваліфікації більш високого рівня, зокрема кваліфікацію вчителя, передбачало продовження навчання на другому рівні. Згідно з прийнятими рішеннями було встановлено, що термін навчання в магістраті мав становити 1-2 роки й студенти мали набрати 60 – 120 пунктів системи ЄСВЗО (ECTS). Після завершення навчання і захисту наукової роботи студенти отримали можливість здобути академічний ступінь магістра: „магістр гуманітарних наук» (Master of Arts (M.A.), „магістр природничих наук” (Master of Science (M.Sc.), „магістр інженерних наук” (Master of Engineering (M.Eng.), „магістр правознавчих наук” (Master of Laws (LL.M.), „магістр педагогічних наук” (Master of Education (M.Ed.).

Дворівневі навчальні програми у вищій освіті Німеччини впроваджували досить активно. Так, якщо в зимовому семестрі 1999 року їхня кількість складала всього 130, а в літньому семестрі 2005 року їхня кількість склала 2925 [6]. До того ж уведення їх супроводжувалося запровадженням нової для країни кредитної системи оцінювання навчальних досягнень студентів (ECTS).

Уведення навчання в межах багаторівневої моделі передбачило можливість для найкращих і налаштованих на глибоку наукову пошукову діяльність студентів написання та захисту дисертації з профільних предметів на третьому (докторському) рівні навчання.

Особливістю організації змісту навчання в межах багаторівневої моделі стала розробка модуляризованих програм навчання обох рівнів, за якими навчальний матеріал об'єднується в тематичні, самостійні, обмежені часом вивчення блоки, що оцінюються за допомогою системи накопичення кредитів (кредитних балів). Успішне завершення навчального модуля фіксувалося певною кількістю кредитів, які відповідали заліковим одиницям європейської системи накопичення залікових одиниць. Кредити не є оцінками. Оцінні бали виставляли студентам за складені іспити. Болонська угода передбачила єдину європейську шестибальну систему оцінок: А – „відмінно”, В – „дуже добре”, З – „добре”, D – „задовільно”, Е – „посередньо”, F(FX) – „незадовільно”. Як свідчить дослідження, сьогодні студенти отримують звичні їм оцінки, а в дипломах ці оцінки перекладають на європейські. За статистичними даними на 2004 рік систему кредитних балів використовували в 67,7% бакалаврських і в 62,5% магістерських програмах [7]. На думку німецьких освітян, уведення модульної системи зробило навчальний план більш прозорим. Навчальні плани з усіх спеціальностей стали більш чітко структурованими, що полегшило планування й організацію навчання.

Крім того, зміни торкнулися форми та змісту дипломів, що отримують студенти після закінчення ВНЗ. Починаючи з 2005 року усі випускники вищих навчальних закладів безкоштовно отримують європейський додаток до диплома як додаткову інформацію до традиційного пакету документів про отримання вищої освіти, що

уможливило навчання в різних навчальних закладах, зокрема за кордоном, та взаємне визнання кваліфікацій і термінів навчання [1].

Головним історичним принципом вищої університетської освіти Німеччини є „академічна свобода”. Вже майже два століття німці залишаються вірними філософії Гумбольдта, фундатора Берлінського університету, та його ідеалу лібералізму і необмеженої свободи студентів в університеті. На сучасному етапі академічна свобода студентів виявлена в укладанні індивідуальних навчальних планів, які передбачають можливість вивчення предметів за власним вибором студентів, у виділенні суттєвої частини навчального часу на самостійну навчальну та науково-дослідну діяльність, складанні студентами іспитів та заліків за ступенем готовності, відсутності вимоги про обов’язковість відвідування занять, можливість відвідувати лекції для студентів інших спеціальностей та в інших навчальних закладах чи університетах, що свідчить про прагнення зберегти, відстояти усталені національні освітні традиції, хоча і з певним їх переглядом та адаптацією відповідно до сучасних обставин.

З 1998 року було розпочато створення національної системи оцінки якості, що базується на взаємодії двох складових – експертизи й акредитації. Експертиза є складною процедурою аналізу та оцінки, що спрямована на виявлення сильних і слабких аспектів навчального закладу або напряму підготовки з метою подальшого усунення встановлених недоліків. Німецькі освітяни висловлювали переконання в тому, що це сприятиме розвитку внутрішньовишівських стратегій підвищення якості освіти. Акредитація полягає у встановленні відповідності досліджуваного об’єкту мінімальним стандартам та служить для забезпечення якості при впровадженні в життя програм отримання наукових ступенів, а також для спостереження за якістю чинних. Акредитацію проводять на підставі оцінки мінімального стандарту навчання щодо змісту освіти з конкретної спеціальності, оцінки відповідності професійної підготовки присуджуваному ступеню, її узгодженості із загальною концепцією ступеневої програми. За підсумками її проведення виносять рішення про акредитацію або відмову в її отриманні.

Законодавчо закріплені ініціативи знайшли підтримку з боку федерального уряду й урядів земель, що виявилось в розробці й реалізації пілотних програм і проектів, спрямованих на підтримку реформ. Для підтримки впровадження дворівневої системи було проведено кілька спеціальних програм: пілотна програма „Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти”, „Мастер+” – програма, що дозволяє легко „увійти” до системи вищої освіти Німеччини іноземним студентам, Програма двосторонньої інтеграції дворівневих програм [2].

Для сприяння мобільності студентів та викладачів незалежна комісія у вересні 2001 року підготувала для Федерального міністерства

закордонних справ спеціальну доповідь з питань міграції до Німеччини. Для поліпшення положення іноземних студентів, викладачів і дослідників в Німеччині було проведено низку заходів, покликаних адаптувати іноземців до німецьких умов освіти: було введено спеціальні служби для реєстрації іноземців, комплексні служби із соціального забезпечення в німецьких університетах, організовано безкоштовні курси німецької мови. У 2000 році Конференція ректорів схвалила тест „TestDaF” (німецької мови як іноземної), що дозволяє іноземцям оцінити свої професійні знання з німецької мови [2].

Німеччина бере активну участь в комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці, таких, наприклад, як: Міжнародний проект ЮНІТЕК, що організовує стажування студентів в Швейцарії, Іспанії, Голландії, Італії, Великобританії; установа Центральної наукової „Міжнародної школи передових технологій (ISAT)” при Кайзерському університеті, створення консорціуму співпраці з вищою освітою Веймарського університету з вищими навчальними закладами США, Голландії та Італії, а також в кількох інших проектах, що сприяють забезпеченню мобільності студентів та викладачів і дозволяють практично реалізувати поставлені завдання.

Вивчення свідчить, що в Німеччині проводять активні дискусії щодо „євростандарту” вищої освіти. З одного боку, як один з ініціаторів Болонського процесу, країна активно підтримує і просуває загальноєвропейську концепцію вищої освіти, з іншого боку, – частина представників німецьких вишів сприймає її як нав'язану ззовні й налаштовані критично. Утім, їхні опоненти наголошують на тому, що Болонський процес не передбачає ані повної змістовної, ані повної організаційної уніфікації вищої освіти в Європі, але дозволить підняти європейську вищу освіту на більш високий рівень та створити більш сприятливі умови для громадян країн-учасниць процесу.

Можна констатувати, що Німеччина подає приклад успішної та ефективно модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти, що підвищує конкурентні переваги класичної традиційної німецької системи освіти та сприяє оновленню сфери вищої освіти, що в цілому зумовлює поліпшення соціально-економічного добробуту країни.

Як ефективні заходи з реформування вищої освіти України з урахуванням німецького позитивного досвіду в контексті формування єдиного європейського простору вищої освіти вважаємо доцільним виділити: 1) створення координаційних органів із впровадження реформ; 2) прийняття закону про вищу освіту з урахуванням запропонованих змін; 3) визначення й збереження найбільш виважених національних традицій у сфері вищої освіти (організаційних, змістовних); 4) посилення уваги до забезпечення академічної свободи студентів і її підтримки; 5) формування відкритості до нових ідей і реалізації пілотних проектів щодо їх перевірки.

Незважаючи на неоднозначність суспільної думки, отримані дані свідчать про позитивні аспекти впровадження запропонованих реформ, зокрема в Німеччині, і переконують у доцільності їх проведення у вищій освіті України.

### **Література**

**1. Болонський процес:** перспективи розвитку вищої освіти України: матеріали VII Міжнародної наукової конференції „Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку”. – К. : ДП Видавничий дім „Персонал”, 2008. – 368 с. **2. Обзор систем** высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования Германии // Центр ОЭСР – ВШЭ, 2004. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: [http://oecdcentre.hse.ru/material/OECD\\_No2\\_Ger.pdf](http://oecdcentre.hse.ru/material/OECD_No2_Ger.pdf). **3. Болонська** декларация: Простір Європейської вищої освіти. Болонья 1999. <http://www.spbu.ru/News/edusem/bol.htm>. **4. The Bologna Declaration on the** European Space for Higher Education an Explanation. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: [www.bologna-berlin2003.de/pdf/](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/). **5. Переход** на двухступенчатую систему обучения в Германии в условиях реализации целей Болонского процесса. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://alumdeutsch.v-teme.com/> **6. Statistische** Angaben zur Einfuhrung von Bachelor- und Mastestudiengangen. Akkreditierung Studierenden und Absolventen. Wintersemester 2004/2005 // HRK. Die Stimme der Hochschulen//[http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/Statistik\\_hrk.pdf](http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/Statistik_hrk.pdf). – 4.08.2005. **7. Образцова Л.** Модернизация образования Германии в контексте Болонского процесса. Использование кредитно-модульной системы в учебном процессе высшей школы. / Л. Образцова // Наукові праці. Серія „Педагогіка, психологія і соціологія”. – Випуск 5 (155). – Ч. I. – Донецьк : ДВНЗ „ДонНТУ”, 2009. – С. 53 – 57. **8. Себкова Х.** Аккредитация и обеспечение качества высшего образования в Европе / Х. Себкова // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 12. – С. 44 – 50.

### **Савченко С. В. Інтеграція вищої освіти Німеччини в європейський освітній простір.**

У статті розглянуто проблеми модернізації системи вищої освіти в Німеччині на етапі її інтеграції в Європростір. Висвітлено перші здійснені кроки в цьому напрямі, а саме: ухвалення системи зрозумілих і порівняних наукових ступенів; організація двох циклової системи вищої освіти; встановлення єдиної системи залікових одиниць за типом ECTS; полегшення мобільності для студентів і викладачів; розвиток співпраці у сфері забезпечення якості освіти; збереження своєрідності національних систем вищої освіти та автономії вишів.

*Ключові слова:* вища освіта, Німеччина, Європростір, Болонський процес, модернізація.

**Савченко С. В. Интеграция высшего образования Германии в европейское образовательное пространство**

В статье рассматриваются проблемы модернизации системы высшего образования в Германии на этапе ее интеграции в Европространство. Освещаются первые шаги в этом направлении: принятие системы понятных и сравнимых научных степеней; организация двуциклового системы высшего образования; установление единой системы зачетных единиц по типу ECTS; облегчение мобильности для студентов и преподавателей; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования; сохранение своеобразия национальных систем высшего образования и автономии вузов.

*Ключевые слова:* высшее образование, Германия, Европространство, Болонский процесс, модернизация.

**Savchenko S. V. Integration of German Higher Education into European Educational Space.**

The article deals with the problems of modernization of the system of higher education in Germany at the stage of its integration in the European Space. The first taken steps in this sphere are reflected: adoption of the system of easily readable and comparable degrees; organization of a two cycle higher education system; establishment of a system of credits (such as ECTS); promotion of mobility for students and teachers; promotion of European cooperation in quality assurance; maintenance originality of the national systems of higher education and autonomy of institutes of higher learning.

*Key words:* Higher education, Germany, European Space, Bologna process, modernization.

УДК 378.091.2

**В. О. Зінченко**

**СКЛАДНИКИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ**

Вихід будь-якої держави з кризи залежить від того, наскільки інтелектуальні сили суспільства зможуть знайти шляхи її подолання, генерувати нові ідей та розв'язувати нестандартні завдання. Саме тому якість підготовки фахівців в системі вищої освіти є передумовою стійкого економічного зростання в Україні.

Взагалі, якість підготовки фахівців є найбільш важливим показником ринку праці, який визначає цінність робітника, його привабливість для роботодавців. В отриманні якісної вищої освіти зацікавлені всі сторони освітньої діяльності: працівники вищого навчального закладу, студенти, їхні батьки, роботодавці та держава. Тому якісна реалізація навчального процесу як узагальнювального елементу освітньої діяльності потребує створення системи забезпечення

якості, базуючись на сучасних наукових основах менеджменту, адаптованих до освітньої діяльності.

Основи сучасного навчального процесу у вищій школі заклали в 70 – 80-ті роки ХХ століття А. Петровський, Н. Кузьміна, С. Архангельский. Подальший розвиток механізмів, форм, методів і засобів підготовки фахівців відображений у працях сучасних українських науковців А. Алексюка, В. Буряка, Я. Болюбаша, І. Вакарчука, К. Левківського, С. Николаєнко, Ю. Сухарнікова, П. Щербаня та інших, а також російських дослідників Н. Тализіної, Е. Зеєра, С. Смирнова, Г. Шабанова, В. Шадрикова та ін.

Проте, потрібно зазначити, що більшість сучасних науковців, за винятком тих, які належать до керівного складу системи освіти в Україні, досліджують питання, пов'язані тільки з технологічною складовою навчального процесу у вищій школі. Ретельно вивчаються проблеми змісту навчального процесу, використання нових педагогічних технологій, широкого застосування інформаційних та інтерактивних засобів навчання, організації та змістовного наповнення самостійної діяльності студентів тощо. Ці аспекти, безумовно, є дуже важливими з погляду якості вищої освіти, але розгляд їх без пов'язання з організацією навчального процесу, розробкою механізмів упровадження нових елементів у масову вищу освіту та створення важелів управління якістю нововведень чи будь-яких інших дій, пов'язаних з підготовкою фахівців, є безрезультатним.

Наша думка ґрунтується на тому, що ефективність навчального процесу, як і будь-якого процесу, який повинен мати певні результати і відбуватися з урахуванням відповідних закономірностей та принципів, потребує чіткого визначення етапів, складників, їхніх характеристик, повноважень щодо виконання розподілених функцій та інших аспектів, які дозволяють навчальний процес розглядати як систему. Сучасний етап розвитку вищої освіти сповнений суперечностей. З одного боку, існують чіткі параметри організації навчального процесу у ВНЗ, які тісно пов'язані з фінансуванням та матеріально-технічним забезпеченням процесу підготовки фахівців. З іншого боку, інтеграція України в європейський освітній простір, швидкий розвиток сучасних технологій, нові вимоги ринку праці до сучасного фахівця потребують значного впровадження у навчальний процес варіативних елементів навчання, вибудовування індивідуального маршруту освіти. Спроби ВНЗ самостійно або під впливом наказів Міністерства освіти швидко реагувати на сучасні виклики досить часто призводять до нерозуміння, яким чином здійснити певні дії, що повинен робити викладач і які результати цієї діяльності має отримати, як і що контролювати у діяльності студента тощо. Як свідчить власний досвід, саме нерозуміння викладачами та управлінським персоналом ВНЗ середнього рівня цих аспектів призводить до неприйняття, а іноді й протистояння спробам зробити навчальний процес більш сучасним чи підвищити його якість.

Вихід з цієї ситуації ми бачимо в необхідності визначити складники навчального процесу у вищому навчальному закладі, надати їм характеристику, встановити критерії та показники якості; окреслити суб'єктів кожного з елементів навчального процесу, їхній взаємозв'язок, повноваження, ролі та інтереси в процесі управління якістю. У зв'язку з цим, слушною є позиція провідного фахівця Інституту проблем управління РАН професора О. Райкова. Науковець вважає, що визначені цілі вищої освіти у XXI столітті потребують упровадження нових механізмів управління, які повинні забезпечити поєднання у навчальному процесі освіти, науки й виробництва. Саме це забезпечить формування стандартів вищої освіти в напрямку збільшення гнучкості індивідуальних освітніх траєкторій студентів у поєднанні з упровадженням методів стратегічного маркетингу науки й виробництва у сферу вищої освіти. При цьому, зауважує О. Райков, традиційні методи моделювання та оптимізації навчального процесу не принесуть бажаних результатів. Тому потрібно упроваджувати новітні методи управління, які дозволяють структурувати навчальний процес та надати якісної та кількісної характеристики його елементам [1].

Тому *метою* цієї статті є визначення структурних елементів навчального процесу у вищому навчальному закладі та надання їхньої характеристики.

Процес (від лат. *processus* – просування, проходження). У філософії процес – це закономірна, послідовна зміна явища, його перехід в інше явище. Навчальний процес визначається у педагогічних словниках як „спеціально організований, цілеспрямований й керований процес взаємодії учнів та вчителів, спрямований на засвоєння знань, умінь й навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил й потенційних можливостей учнів, вироблення й закріплення навичок самоосвіти відповідно до встановлених цілей” [2, с. 212] та як „сукупність навчально-виховного та самоосвітнього процесів, спрямованих на розв'язання завдань навчання, виховання й розвитку особистості відповідно до державного освітнього стандарту” [3, с. 238].

Ці визначення, які узагальнюють сучасний підхід педагогів до навчального процесу, на думку Е. Самерханової, характеризують його заданість, чітку детермінованість та об'єктивізм. Це не дає можливості здійснювати індивідуальний та багатобічний розвиток особистості, а також не враховує безліч чинників, які впливають на характер навчального процесу [4, с. 64]. Дослідниця пропонує розв'язати цю проблему за рахунок створення освітнього простору, який узгодить діяльності суб'єктів навчального процесу, дасть можливість їм самостійно обирати засоби й методи навчання відповідно до визначених цілей їхньої взаємодії.

На думку С. Сафонової, багатоаспектність результатів навчання, складність їхнього взаємозв'язку часто не дозволяє інтегрувати ці результати, що ускладнює оцінку якості навчального процесу та

управління ним. Крім того, як зазначає дослідниця, залежність навчального процесу від значної кількості об'єктивних та суб'єктивних чинників, не дає змогу чітко визначати вплив якого з них на окремі складники навчального процесу призвів до виникнення позитивного чи негативного результату навчання. Це, безперечно, викликає труднощі у встановленні механізмів управління результативною стороною навчального процесу [5, с. 19 – 20]. Вихід з цієї ситуації С. Сафонова бачить у впровадженні процедур діагностики, однією з яких є встановлення норм й межі діяльності всіх суб'єктів навчального процесу, ступеня їхньої відповідальності та наявного зворотного зв'язку [5, с. 149].

Нагадаємо, що ідея структурування навчального процесу не є новою. Так, Н. Кузьміна навчальний процес визначає як педагогічну систему, що характеризується значною кількістю взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям навчання й виховання особистості [6]. М. Поташник розглядає навчальний процес як складову відкритої соціально-педагогічної системи. Сам навчальний процес складається з „десятків й сотень окремих процесів”, які повинні розглядатися в різних площинах [7, с. 6]. Під навчальним процесом С. Орлов розуміє сукупність основних його властивостей в цілому, властивостей окремих аспектів, ланок й елементів у їхньому оптимальному поєднанні, що забезпечує ефективне виконання завдань навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього фахівця [8, с. 104].

Проте, структурування навчального процесу в науковій літературі було представлено як сукупність: учіння, навчання й виховання; або викладання, учіння й навчання, або виховного, навчально-пізнавального та самоосвітнього компонентів. Таке структурування не дає змоги чітко визначити показники кожного з компонентів навчального процесу з метою найбільш ефективного керування ними. Тому вважаємо за потрібне розглянути сучасні вимоги теорії й практики вищої школи до організацій й ефективної реалізації навчального процесу, що допоможе нам виділити структурні елементи навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Нагадаємо, що будь-який процес здійснюється з певною метою. Метою навчального процесу у вищій школі є підготовка спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, що ґрунтується на задоволенні потреб особистості в реалізації в майбутньому у певній сфері діяльності на підставі високого рівня сформованості різних умінь і навичок, здатності безперервного удосконалення їх. Така підготовка здійснюється з урахуванням інтересів та потреб суспільства, втілених у державних освітніх стандартах вищої освіти. У зв'язку з цим деякі науковці, зокрема В. Андрющенко, Д. Аносов, М. Арутюнян, І. Добрянський, О. Жорнова, В. Кизима, К. Левківський та інші, вважають за необхідне робити акцент



на світоглядних аспектах вищої освіти, яка є засобом розв'язання глобальних проблем суспільства та чинником його стійкого розвитку.

Виходячи з потреб особистості, інша група науковців (І. Бех, Е. Зеєр, В. Зінченко, Є. Климов, М. Коляда, А. Маркова, В. Матвієнко, О. Орлов, О. Новиков, В. Сластьонін та ін.) цільову спрямованість вищої освіти та відповідну організацію навчального процесу пов'язує з розвитком особистості, оволодіння нею професійно-культурними та загальнокультурними цінностями.

Третій погляд на розв'язання завдань підготовки фахівців базується на діяльнісному та компетентнісному підходах (В. Байденко, В. Болотов, О. Бондаревська, М. Головань, Н. Кузьміна, Д. Пилипишин, В. Сериков, С. Смиронов, М. Степко, Ю. Сьомін, Л. Фрідман, В. Шадриков та ін.), що забезпечують підготовку фахівця, який відповідає вимогам сучасного виробництва та ринку праці. В процесі професійного навчання відбувається розвиток необхідних здібностей, творчого мислення, професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця та формуються різноманітні компетентності, які визначають його здатність ефективно здійснювати реальну виробничу діяльність.

Фактично, навчальний процес у вищому навчальному закладі повинен забезпечити реалізацію цілей, інтересів та потреб особистості, роботодавців та держави у підготовці компетентного фахівця.

Основним засобом втілення вимог суспільства й державних освітніх стандартів у процес підготовки фахівців є навчальний план. Саме навчальний план свідчить про взаємозв'язок і наступність різних навчальних дисциплін, форми організаційно-навчального процесу, передбачений обсяг обов'язкових та вибіркового дисциплін, розподіл їх за циклами підготовки. Наявність логічно побудованих планів, які дають можливість здійснювати професійний та особистісний розвиток студента – є основою управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі. До 2009 року при формуванні навчальних планів ВНЗ мали значну самостійність у наповненні соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійно орієнтованого блоків, визначенні переліку та обсягу обов'язкових та вибіркового дисциплін. Досить часто такі плани відповідали методичним та науковим можливостям випускаючих кафедр й не відбивали реальних потреб підготовки фахівців певного профілю. Це призводило до того, що студенти однієї спеціальності при зміні вищого навчального закладу навіть в одному місті повинні були складати значну кількість дисциплін, що виникала внаслідок різниці навчальних планів. Хоча, необхідно зазначити, що в більшості ВНЗ розробка навчальних планів проводилася за загальноприйнятими у вузі принципами. Активізація роботи в цих напрямках спостерігалася в тих вищих навчальних закладах, які адаптувалися до норм Болонського процесу.

З 2009 року наказом МОН № 100 була здійснена значна уніфікація навчальних планів в українських ВНЗ. Передусім, всі плани були

сформовані відповідно до вимог європейських освітніх стандартів, які передбачають оволодіння студентами знаннями в обсязі 30 кредитів ECTS на один семестр. Це дозволило зробити кожному з вищів значний крок до інтеграції у європейський освітній простір, а студентам з часом отримати диплом аналогічний документам європейський університетів.

Підготовка фахівців фактично була розподілена на дві групи – соціально-гуманітарний напрям, до якого ввійшла підготовка фахівців за напрямками „Філологія”, „Мистецтво”, „Економіка та підприємництво” та ін., та технічний напрям – до якого стали зараховувати підготовку фахівців у сфері точних наук, інформаційних технологій, сфери інженерії, виробництва тощо. Відповідно до сфери майбутньої професійної діяльності фахівців плани їхньої підготовки отримали пропозиції щодо кількісного наповнення соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійно орієнтованого блоків, а також їхніх обов’язкового та варіативних складників. Були надані рекомендації щодо наповнення обов’язкової частини соціально-гуманітарного блоку, особливо щодо вивчення державної та іноземної (професійно орієнтованої) мови, історії України та української культури. Вперше був запропонований механізм оволодіння студентами дисциплін за вибором, регламентована максимальна кількість годин аудиторної роботи на один кредит ECTS, потижневої діяльності студентів, мінімальний обсяг дисциплін обов’язкової та варіативної частини за кожним з блоків навчального плану.

Думка провідних фахівців кафедр, організаторів навчального процесу та власний досвід свідчить, що такий значний рівень уніфікації мав певний негативний вплив на якісне наповнення навчальних планів, особливо для студентів технічного напрямку та студентів заочної форми навчання, аудиторна робота яких була значною мірою скорочена. Проте, загальний підхід є позитивним, оскільки дозволяє більш ефективно проводити організацію та контроль за здійсненням навчального процесу, систематизує роботу викладачів в плані розробки навчально-методичного забезпечення, організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів, взаємодії зі студентами тощо. Але головною ознакою нових навчальних планів є їх значна фахова спрямованість, що відповідає діяльнісній та компетентній концепціям розвитку сучасної професійної освіти.

Зміни в навчальних планах значно вплинули на формування навчальних програм дисциплін та на традиційне уявлення про управління за допомогою навчальної програми викладачем навчальною та пізнавальною діяльністю студента. А. Бермус зазначає, що сьогодні навчальна програма – це засіб планування розвитку й взаємодії учасників єдиного освітнього простору (викладачів, студентів, працівників ВНЗ, роботодавців, держави) [9]. Вона відбиває зміст, структуру й форму навчальної дисципліни чи курсу, проте, тільки в їхніх основних

„термінальних” значеннях. Сам спосіб організації взаємодії викладача та студента вирішується в контексті „тут і зараз”.

Для створення такої програми, на думку академіка О. Новікова, необхідно надати їй ознак проекту [10]. Навчальний план підготовки фахівця охоплює тривалий часовий період й для студента є повним, завершеним циклом інноваційної діяльності. Якщо, цей навчальний план-проект поділити на підпроекти – навчальні дисципліна (курси), а їх – на більш дрібні елементи (розділи, теми тощо), то весь навчальний процес розкладається на мінімальні одиниці – навчальні завдання. Науковець погоджується з тим, що розуміння організації навчального процесу як послідовної зміни навчальних завдань сприяє в цілому засвоєнню наукових знань, Проте, забезпечує тільки ситуативну активність особистості. Тому, для забезпечення існування надситуативної активності студентів, необхідно, крім рішення традиційних навчальних завдань, впроваджувати у навчальний процес великі навчальні проекти. З цією метою О. Новіков пропонує застосовувати при організації навчального процесу замість традиційних форм занять лабораторно-дослідні практикуми, різноманітні ігрові форми навчальних занять, диспути, міждисциплінарні заняття, розробка й упровадження реальних проектів тощо. Таким чином, забезпечується активна навчально-пізнавальна діяльність студентів, наближення її до професії, спілкування всіх учасників навчального процесу.

Застосування при організації навчального процесу у ВНЗ форм проведення занять, які активізують пізнавальну діяльність студентів та дають змогу самостійно оцінити студентіві її результати, підтримують багато представників вітчизняної вищої освіти. У цьому контексті доцільним є зарубіжний досвід, який свідчить, що, незважаючи на критику, провідним методом викладання залишається лекційний. Широко використовують проблемні лекції, інтегровані лекції, дискусії, лекції з широким використанням інформаційних технологій тощо, головною метою який є активізації мисленневої діяльності студентів. Усі види лекцій передбачають попередню роботу над інформаційним матеріалом і викладача, і студента. О. Бугрій, яка досліджувала проблему активізації навчального процесу в зарубіжній вищій школі, зазначає, що в останні роки там істотно змінилась роль практичних занять, які сьогодні все частіше стають заняттями дослідницького та міждисциплінарного типу, мають вигляд теоретичних конференцій, екскурсій бесід, обговорення рефератів тощо [11].

Використання зазначених форм навчання не є новими для вітчизняної педагогіки, проте, останнім часом під впливом значної кількості суб’єктивних та об’єктивних чинників, застосовуються дуже мало. Звернемо увагу на те, що ті форми навчання, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, потребують певним чином сформованої та наданої студентам інформації. В. Буряк зазначає, що в організації навчального процесу й управлінні ним слід говорити не про

механічне перенесення інформації, а про специфіку її передачі, збереження, перероблення і використання [12].

Зростання обсягу інформації, який повинен бути засвоєний студентами, потребує від викладача її ретельного добору. При формуванні навчальної інформації необхідно спиратися на попередньо здобуті студентом знання і досвід, наповнювати її особистісним змістом, відбивати найкращі зразки досвіду вітчизняної та світової культури, поєднувати фундаментальність та новизну, підтримувати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Особливої значущості набуває на думку В. Буряка, Е. Зеєра, В. Зернова, Є. Подольської, В. Попкова, В. Поруса, В. Сидоренка, О. Скородумова, М. Сметанського та інших науковців фундаментальна складова інформації, яка формує компетентність фахівця, забезпечує його гнучкий професійний розвиток. Тому важливо при передачі фундаментальних знань дотримуватися спадковості у формуванні важливих фундаментальних понять, відображати подальшу затребуваність конкретного фундаментального знання в майбутній діяльності фахівця. Набута студентом під час навчання інформація з часом зростає, видозмінюється, застаріває, тому важливо володіти методологією пошуку нового знання. Саме фундаментальне знання дозволяє студентові критично оцінювати ті процеси й явища, сутністю яких він оволодіває, розуміти причини їхніх змін та краще сприймати нововведення у певній сфері. Безумовно, що для студента є важливим знайомитись з останніми досягненнями науки й техніки, які не завжди вчасно відображаються в навчальній літературі. Тут роль „трансляційної” функції викладання безперечна. Втім, як зазначає А. Бермус, мова повинна йти не про формальну новизну знань, а про фактичну, яка виникає в процесі взаємодії між викладачем та студентами. Така взаємодія дозволяє актуалізувати процес навчання, перетворює викладача в „організатора процесу набуття знань” [9, с. 86].

Слушним у зв'язку з цим є зауваження С. Смирнова, про те, що процес навчання стає повноцінним тільки за умов навчання не лише студента, але й викладача. Відповідно до цього навчальний процес у вищому навчальному закладу є не побудовою управління діяльністю студента за допомогою діяльності викладача, а процесом побудови їхньої спільної діяльності відповідно до заздалегідь заданих характеристик [13, с. 14]. Можливість викладача організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та застосування ним активних методів навчання тісно взаємопов'язані. Для студента за такої організації діяльності стає важливим не тільки інформація, скільки особистість викладача, який „постає як консультант, організатор середовища навчання, своєрідний посередник між студентом та соціальним досвідом у формі культури” [14, с. 29]. Саме залучення студента до діалогу, на думку В. Буряка, змушує його розмірковувати, шукати додаткову інформацію, шляхи спільного прийняття рішень.

Діяльність викладача при цьому, тільки на перший погляд, полегшується, оскільки йому не має необхідності грати роль людини, яка

все знає. Втім, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії потребує від викладача ретельної роботи з навчальним матеріалом, застосування різноманітних форм й методів навчання, наочних та мультимедійних засобів, підготовки методичного забезпечення всіх видів завдань для роботи студента, розробки критеріїв диференційованого оцінювання різних видів діяльності студента. Тобто викладач стає організатором і діяльності студента, і власної діяльності. У цьому контексті розробка навчально-методичного забезпечення для оволодіння студентами навчальної дисципліни чи курсу дозволяє вирішити цілий спектр завдань суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Особливого підходу потребує організація та методичне забезпечення набуття студентами навичок й досвіду професійної діяльності, які набуваються в процесі практичних занять з фахових дисциплін та проходження практики з фаху. У зв'язку з цим постають проблеми матеріально-технічного забезпечення навчальних аудиторій необхідним для проведення занять обладнанням, пристроями, різноманітним наочним матеріалом, а також створення баз практик. Ми не будемо торкатися проблем нестачі фінансування для вирішення цих завдань, а звернемо увагу на організаційно-педагогічну можливість їх розв'язання. Насамперед робота студентів на практичних заняттях та проходження ними практики потребує ґрунтовного методичного супроводу, який в останні роки значно погіршився. Нестача необхідного обладнання та кваліфікованих лаборантів, майстрів виробничого навчання, асистентів, труднощі в організації практик студентів (які самостійно шукають місце її проходження) та інші аспекти призвели, на жаль, до розробки викладачами неякісного методичного забезпечення. Тоді як відсутність певних чинників при організації практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців, на наш погляд, потребує розробки ґрунтовного, багатоаспектного методичного супроводу та пошуку нових рішень оволодіння студентами навичок професійної діяльності.

Проведення практичних занять вимагає наявності різноманітних інструктивних матеріалів, алгоритмів розв'язання завдань та здійснення практичних дій, розробки й застосування різнорівневих за складністю завдань, можливості здійснювати студентами індивідуальну, групову та колективну діяльність, обговорювати її з викладачем та студентами, створення критеріїв оцінювання всіх видів діяльності студента. Тому надання студентові перед заняттям плану семінарського заняття або ходу лабораторної роботи, має залишитися в минулому. Доцільним є застосування при проведенні практичних занять активних методів навчання: методу проектів, кейс-методу, ігрових, проблемних, дискусійних методів, екскурсій, круглих столів, зустріч з фахівцями тощо.

Організація практик потребує на сьогодні створення інтегрованої програми її проходження, що передбачає наступність навчальних й

виробничих практик, наявність завдань зростаючої складності, врахування міжпредметних зв'язків, вимог викладачів ВНЗ та керівників від баз практик. Навчально-методичне забезпечення практик має чітко окреслювати права й обов'язки студентів, керівників та методистів практик, представників бази практики. Також, необхідно формулювати питання, пов'язані з допуском до практики, виконанням завдань, оформленням звіту та підведенням підсумків по практиці. Для полегшення виконання завдань доцільно наводити приклади їх розв'язання та оформлення, які повинні відбивати особливості проходження практики в різних підприємствах, організаціях та установах.

Сучасним та ефективним підходом до розв'язання проблем набуття студентами практичних навичок та досвіду професійної діяльності є створення у вищому навчальному закладі навчально-виробничо-наукових лабораторій, комплексів та підприємств, міжкафедральних та міжструктурних лабораторій, бізнес-інкубаторів, технопарків тощо; підписання довгострокових договорів про співпрацю між ВНЗ, підприємствами та місцевою владою. Такий підхід дозволяє актуалізувати набуті студентами теоретичні та практичні знання й навички, формує в них відповідальне ставлення до роботи, максимально наближає її до реальної професійної діяльності, дає можливість студентів ще в період навчання ознайомитися з вимогами ринку праці та скоригувати своє професійне становлення.

Це також частково дозволяє вирішити питання організації науково-дослідної роботи студентів. В. Семикін та П. Лебедчук розглядають науково-дослідну підготовку як невід'ємну складову формування конкурентоспроможного фахівця, що дозволяє йому бути готовим до відтворення нових знань, тиражуванню апробації та впровадженню у виробництво досягнень науки, науково обґрунтованому підходу до супроводу інноваційних процесів, участі науки в розробці та експертизі створених нормативно-правових актів [15].

Залучення студентів до науково-дослідної роботи дозволяє майбутньому фахівцеві сприймати навчальний матеріал не як абстрактні, сухі дані, а як наявні сучасні проблеми певних галузей виробництва та науки, на які доведеться натрапляти в професійній діяльності. Участь студентів у науковій роботі, безумовно, не може бути масовою й потребує поступового входження студентів до неї починаючи з початкового етапу навчання: від дослідження в рефератах актуальних проблем галузей до впровадження результатів дослідництва в дипломних проектах та магістерських роботах.

У зв'язку з цим, виникає необхідність розробки викладачами інтегрованих завдань, які студенти будуть втілювати в рефератах, доповідях, курсових роботах та проектах, дипломних роботах та проектах, магістерських роботах. Це буде вирішувати проблему поступового залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Прискорення цього процесу стає можливим при використанні в навчальному процесі проектних методів навчання.

Актуальність наукового дослідництва студентів необхідно вирішувати за рахунок і теоретичного дослідження гострих питань певних галузей науки й виробництва, і безпосередньої участі студентів у наукових розробках кафедр за реально закріпленими темами. Завдяки цьому відбувається творчий розвиток особистості викладача, творчий розвиток студента та їхня суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Необхідно також зазначити, що в процесі науково-дослідної роботи в студента формуються такі професійно важливі якості, як відповідальність, організованість, дисциплінованість та колективізм.

Набуття студентами практичних навичок та досвіду професійної діяльності, їхня науково-дослідна робота ґрунтується на можливості здійснювати самостійну діяльність. Самостійності, як відомо, не можливо навчити. О. Новиков зазначає, що навіть використання активних методів навчання, які орієнтують студентів на навчально-творчу діяльність часто не мають позитивного ефекту, оскільки не торкаються глибинних механізмів творчого саморозвитку студента [16, с. 100]. Однак, потреба в самореалізації є базовою для розвитку особистості. Тому завданням викладача є створення умов для початку роботи мотиваційного механізму саморозвитку студента.

Розробка такого механізму повинна починатися з формування цілей самостійної діяльності студентів та ознайомлення з ними. Студентові потрібно чітко розуміти, що, наприклад, самостійне опрацювання та конспектування певної теми курсу дозволить йому не тільки отримати додаткові бали під час підсумкового оцінювання, але й забезпечить набуття теоретичних та практичних знань з наступних конкретних тем, буде покладено в основу виконання якогось завдання під час проходження практики, є складовою курсової роботи, типовим завданням, яке виконує фахівець в реальній практиці тощо. Крім того, важливо надати можливість студентові навіть при наявності прикладів чи алгоритмів для розв'язання завдань, виявити творчий підхід при знаходженні логіки їх вирішення.

Вважаємо обов'язковим у програмах навчальних дисциплін чітко й докладно виділяти тематику самостійної роботи та форми її виконання; розробляти для самостійної роботи різнорівневі за складністю завдання та їхнє навчально-методичне забезпечення, виділяючи аудиторну та позааудиторну самостійну роботу; передбачати самостійну діяльність студентів на ґрунті вже наявних знань та завдяки набуттю нових; планувати різні форми групового та індивідуального консультування, зокрема й у дистанційній формі; передбачати різні форми оприлюднення результатів діяльності студентів та їх обговорення; створювати систему оцінювання самостійної роботи студентів, яка буде частиною загальної оцінки з навчальної дисципліни.

Контроль та оцінювання якості підготовки фахівців є важливою складовою навчального процесу у ВНЗ. Як свідчить викладений вище матеріал, необхідність здійснення контрольно-оцінних дій закладена ще під час створення навчальних планів. Різноманітна діяльність студента у вищому навчальному закладі набуватиме сенсу тоді, коли створені умови визначення рівня його базових та поточних знань, умінь й навичок, динаміки формування професійно значущих якостей, рівня його готовності до роботи за фахом. Тому важливо заздалегідь сформувати систему оцінювання професійного зростання студента, чітко означити критерії ефективності цього процесу за всіма видами навчально-пізнавальної діяльності та довести до кожного студента.

Говорячи про оцінювання діяльності студентів, необхідно пам'ятати про різноманітність форм контролю. Упровадження основних положень Болонського процесу в українську вищу освіту призвело до масового застосування такої форми поточного та підсумкового контролю як тестування та письмові роботи. Проте, існує цілий перелік спеціальностей, де ця форма не може бути застосована взагалі. Крім того, значний рівень письмового спілкування студента з викладачем знижує ефективність більшості педагогічних впливів, не дозволяє визначити глибини розуміння студентом певних явищ та процесів, готовності до застосування знань у виробничих ситуаціях. Якщо ми сьогодні процес підготовки фахівців розглядаємо як процес створення умов для самостійного набуття студентом за допомогою викладача знань та професійно важливих якостей, то такий процес потребує наявності різноманітних форм контролю, що дозволять виявити і кількісні, і якісні зміни в професійному становленні студента.

Таким чином, визначені особливості сучасного навчального процесу у вищому навчальному закладі дали змогу встановити його складники, до яких ми зараховуємо:

– *планово-програмний*, що передбачає розробку на підставі вимог суспільства та ринку праці навчальних планів та програм, які забезпечать професійне становлення та особистісний розвиток компетентного фахівця в процесі його навчання у вищому навчальному закладі;

– *організаційний*, який передбачає на основі наявних планів і програм реалізувати різні форми проведення занять з метою активізації пізнавальної діяльності студентів та ефективного набуття ними професійно значущих знань, умінь й навичок;

– *інформаційний*, що становить процес формування навчальної інформації з урахуванням принципів науковості, доступності, наступності, міжпредметності, фундаментальності та новизни;

– *комунікативний*, який забезпечує передачу знань, умінь й навичок, досвіду діяльності завдяки організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів.

– *навчально-методичний*, що характеризується ґрунтовною розробкою навчально-методичного забезпечення всіх видів діяльності



студентів під час оволодіння кожної з дисциплін навчального плану з урахуванням особливостей тих форм, методів й засобів навчання, що використовуються при цьому;

– *виробничий*, який передбачає організацію та змістовне наповнення діяльності студентів по оволодінню навичками практичної діяльності та набуття досвіду роботи за фахом;

– *науково-дослідний*, що характеризується поступовим залученням студентів до дослідницької роботи, яка розв’язує сучасні питання науки, техніки й виробництва, має реальне практичне значення та здійснюється у співпраці з викладачами ВНЗ;

– *самоосвіти та саморозвитку*, що свідчить про створення професорсько-викладацьким складом та співробітниками вищого навчального закладу умов свідомого набуття студентами знань та умінь, розвитку особистісних якостей для подальшої успішної реалізації у житті та професійній діяльності;

– *контрольно-оціночний*, що передбачає розробку системи критеріїв для оцінки завдяки застосуванню різноманітних форм контролю різних видів діяльності студента в процесі його професійного та особистісного розвитку.

Вважаємо, що ефективна взаємодія та реалізація кожного зі складників навчального процесу дозволить забезпечити підготовку компетентного фахівця. Взаємозв’язок складників навчального процесу у вищому навчальному закладі наведено на рисунку 1.

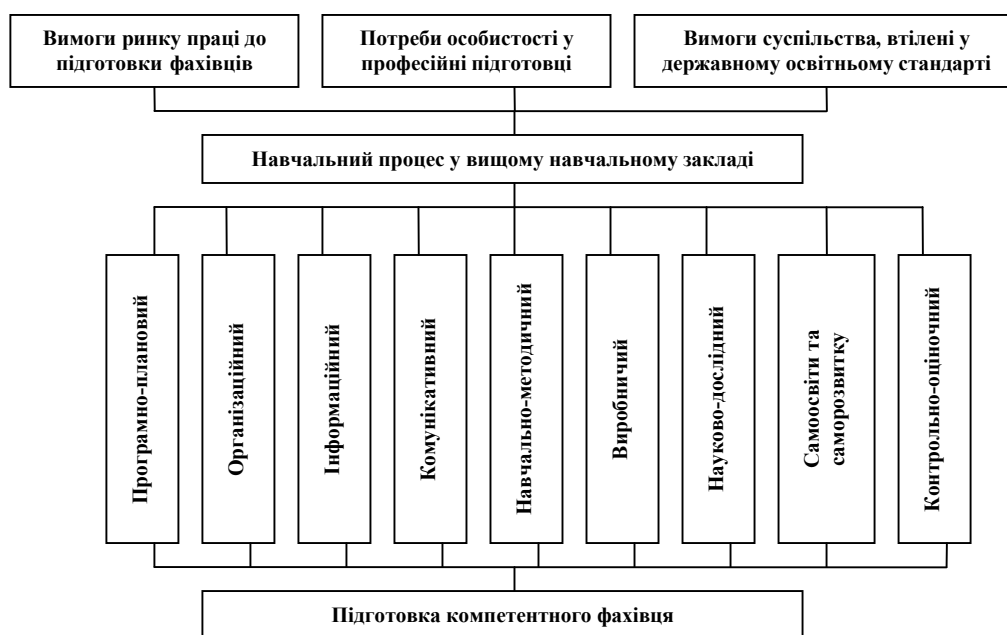


Рис. 1. Складники навчального процесу у вищому навчальному закладі

Безумовно, кожен із визначених складників потребує ґрунтовного дослідження з метою встановлення суб'єктів реалізації та їхніх повноважень, критеріїв та показників ефективності, що вважаємо напрямками наших подальших досліджень.

### **Література**

- 1. Райков А. Н.** Об организации системы высшего образования в XXI веке с позиции теории управления: постановка проблемы / А. Н. Райков // *Alma mater.* – 2009. – № 8. – С. 12 – 14.
- 2. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ „МарТ”, Ростов н/Д. : Издательский центр „МарТ”, 2005. – 448 с.
- 3. Словарь-справочник по педагогике** / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448.
- 4. Самерханова Э. К.** Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении : дисс. ... док. пед. наук : 13.00.08 / Самерханова Эльвара Камильевна. – Н. Новгород, 2006. – 398 с.
- 5. Сафонова С. В.** Педагогическая диагностика качества организации образовательного процесса в вузе : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сафонова Светлана Владимировна. – М., 2008. – 257 с.
- 6. Основы вузовской педагогики** : учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.
- 7. Поташник М.** Осознание цели: Дать образование хорошего качества / М. Поташник // *Первое сентября.* – 2001. – № 15. – С. 3 – 15.
- 8. Орлов С. А.** Использование европейского опыта в формировании содержания и оценке качества среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Орлов Сергей Алексеевич. – М., 2008. – 184 с.
- 9. Бермус А. Г.** Гуманитарная методология разработки образовательных программ / А. Г. Бермус // *Педагогические технологии.* – 2004. – № 2. – С. 78 – 87.
- 10. Новиков А.** От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества / А. Новиков // *Народное образование.* – 2005. – № 6. – С. 201 – 207.
- 11. Бугрій О.** Активізація навчального процесу у зарубіжній вищій школі / О. Бугрій // *Вища школа.* – 2008. – № 5. – С. 70 – 78.
- 12. Буряк В.** Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // *Вища школа.* – 2007. – № 1. – С. 10 – 19.
- 13. Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 304 с.
- 14. Буряк В.** Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // *Вища школа.* 2010. – № 3 – 4. – С. 11 – 35.
- 15. Семькин В. А.** Роль научно-педагогических школ в подготовке конкурентоспособных специалистов / В. А. Семькин, П. В. Лебедчук // *Alma mater.* – 2009. – № 10. – С. 9 – 14.
- 16. Новиков А.** Методологические характеристики учебной деятельности / А. Новиков // *Народное образование.* – 2005. – № 8. – С. 93 – 100.

**Зінченко В. О. Складники навчального процесу у ВНЗ.**

У статті розглянуто необхідність визначення складників навчального процесу у вищому навчальному закладі з метою забезпечення його ефективної реалізації. На підставі тенденцій розвитку теорії та практики вищої школи до складників начального процесу у ВНЗ віднесено планово-програмний, організаційний, інформаційний, комунікативний, навчально-методичний, виробничий, науково-дослідний, самоосвіти та саморозвитку, контрольню-оцінний, які підпорядковані меті підготовки компетентного фахівця.

*Ключові слова:* навчальний процес, форми навчання, активні методи навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, навчально-методичне забезпечення.

**Зинченко В. О. Составляющие учебного процесса в вузе.**

В статье рассмотрена необходимость определения составляющих учебного процесса в высшем учебном заведении с целью обеспечения его эффективной реализации. На основании тенденций развития теории и практики высшей школы к составляющим учебного процесса у вузе отнесены планово-программный, организационный, коммуникативный, учебно-методический, производственный, научно-исследовательский, самообразования и саморазвития, контрольно-оценочный, которые подчинены цели подготовки компетентного специалиста.

*Ключевые слова:* учебный процесс, формы обучения, активные методы обучения, субъект-субъектное взаимодействие, учебно-методическое обеспечение.

**Zinchenko V. O. Components educational to process in a higher educational institution.**

In article necessity of definition of components of educational process for a higher educational institution for the purpose of maintenance of its effective realization is considered. On the basis of tendencies of development of the theory and higher school practice to components of educational process in a higher educational institution are carried according to plan-program, organizational, communicative, methodical, industrial, research, self-education and self-development, control and an estimation which are subordinated the purposes of preparation of the competent expert.

*Keywords:* educational process, modes of study, active methods of training, the subject-subject interaction, methodical maintenance.

УДК 74 ”71“: 379.85

**Н. С. Мартинова**

### **СТРАТЕГІЧНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СФЕРІ ТУРИЗМУ ТА ТУРИСТИЧНІЙ ОСВІТИ**

Вплив процесів інтеграції та глобалізації, що поширюються у світі, все більше відчувається й в Україні, особливо в системі освіти як флагмана суспільних трансформацій. Стратегічно важливим у посиленні позицій нашої держави в світі є активна її участь у спільних міжнародних проектах, програмах співробітництва, зокрема в сфері туризму, однієї з найбільш швидко прогресуючих галузей світового господарства. У пошуку ефективних шляхів реформування професійної туристичної освіти, а також створення конкурентоспроможної галузі туризму в Україні є дуже актуальним вивчення теорії і практики управління співробітництвом на всіх рівнях, визначення дієвих механізмів розвитку партнерських зв'язків та реалізація кращих ініціатив. Одним з таких механізмів є соціальне партнерство.

Мета дослідження – проаналізувати стан та перспективи розвитку соціального партнерства в сфері туризму і туристичній освіті в Україні. Завдання – розглянути категорію „соціальне партнерство” стосовно професійної освіти в сфері туризму, визначити основні перешкоди та шляхи їх подолання у стратегічному розвитку соціального партнерства в сфері туризму та туристичній освіті в Україні, спираючись на провідний світовий досвід.

Зазначимо, що науковці приділяють значну увагу проблемі розвитку соціального партнерства: з погляду соціально-економічних відносин (М. Лукашевич, В. Новіков, Д. Стеченко), як педагогічного явища (В. Кремень, Н. Ничкало), зокрема на рівні: професійно-технічної освіти (І. Гейко, А. Молчанова, В. Радкевич, О. Щербак), вищої освіти (В. Виборнов, В. Виноградов, М. Гайвороноський, О. Морозова, С. Соколова).

Дослідження теоретичних положень соціального партнерства доводить, що сучасна модель соціального партнерства містить широке коло проблем розвитку економіки й соціальної сфери. Соціальне партнерство в освіті виступає як нова форма соціальної взаємодії та складне педагогічне явище. Фундаментом поняття виступає термін „соціальна взаємодія”; синонімічними є також терміни „соціальний діалог”, „співробітництво”. У нинішній системі освіти соціальне партнерство представлено як один з аспектів державно-суспільного управління освітою. Зазвичай воно стосується реформування трьох складових системи управління: кадрів, фінансів, інформації. Як один з найактуальніших в педагогіці напрямів дослідження соціальне

партнерство має власний термінологічний апарат, який розкриває його зміст (принципи, суб'єкти, рівні, форми, моделі).

Ми погоджуємося з думкою дослідників [2, с. 62 – 67], які доводять необхідність поширення соціального партнерства в освіті, як одного зі стратегічних напрямків її розвитку. Це викликано: 1) провідною роллю освіти як значущого соціального інституту, одне з завдань якого – випередження розвитку партнерських взаємозв'язків; 2) спроможністю науки створювати дієві механізми соціальної інтеграції між суб'єктами партнерства.

В результаті досліджень встановлено, що поширення практики соціального партнерства у вітчизняній професійній освіті більш стрімко відбувається в сфері технічної та інформаційної освіти, і значно повільніше в гуманітарній та економічній, зокрема професійній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму.

У попередніх дослідженнях ми довели, що саме вітчизняна індустрія туризму, сукупність її суб'єктів визначають специфіку змісту системи соціального партнерства в сфері туризму та туристичній освіті. Це вимагатиме створення ефективної багатосторонньої структури соціального партнерства. Завдання сучасної вітчизняної науки – допомогти в пошуку ефективних форм розвитку соціального партнерства та визначити дієві форми управління цим важливим для освіти процесом.

На теоретичному рівні проблему становлення, розвитку та поширення практики соціального партнерства в сфері туризму та туристичній освіті досліджують вчені Т. Власова, Р. Голованов, В. Федорченко.

Так, у Росії дослідження в цьому напрямі здійснюється на рівні вивчення системи соціального партнерства як засобу управління професійною освітою та ринком праці в сфері туризму. Також вивчають організаційно-економічні, психолого-педагогічні та інші умови розвитку соціального партнерства в системі туристичної освіти на різних її рівнях.

Серед вітчизняних дослідників ґрунтовними є дослідження вченого В. Федорченка, який розглядає застосування практики соціального партнерства в неперервній туристичній освіті. Вчений порушує проблему управління соціальним партнерством в індустрії туризму на національному, галузевому та інших рівнях як необхідного компоненту професіоналізму сучасної системи підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму і, як наслідок, незворотного процесу глобальної трансформації світового суспільства та політичних, економічних, соціальних взаємовідносин між суспільними інституціями, а також створення нових локалізованих форм інтеграції суспільства. Автор підкреслює, що розвиток соціального партнерства в неперервній туристичній освіті й формування вітчизняної галузі туризму як однієї з пріоритетних в економіці України та конкурентоспроможних на світовому ринку, є процесами, що не здійснюватимуться один без одного [9, с. 324 – 357].

Проаналізуємо стан розвитку соціального партнерства в сфері туризму й туристичній освіті в світі та в Україні.

Виходячи з досвіду поширення практики соціального партнерства в розвинутих країнах світу (Великобританія, Ірландія, Швейцарія, Франція, США, Австралія) можна стверджувати, що вона є одним з пріоритетних напрямків державної політики в сфері туризму та має всі ознаки системної діяльності. Узагальнюючи результати досліджень, ми дійшли, на наш погляд, ключових висновків:

1. У формуванні системи соціального партнерства провідну роль відіграє так звана „соціальна держава”. Цей термін передбачає здійснення державою таких функцій, як:

- законодавче та нормотворче забезпечення нормального функціонування соціального партнерства;

- забезпечення високого рівня соціальної відповідальності держави за перерозподіл доходів, фінансових потоків, зокрема й у межах освітніх програм;

- забезпечення тільки координації дій з організації контролю за змістом професійного навчання, створенням освітніх стандартів спільно з представниками професійних та громадських організацій, що діють у сфері туризму.

2. У практичній реалізації моделей соціального партнерства ключову роль відіграють великі комерційні корпорації в індустрії туризму, які накопичили значний досвід створення професійних шкіл. За ініціативою таких структур об'єднуються цілі комплекси установ та організації, що зв'язані партнерськими зв'язками. Отже, однією з провідних функцій галузевих комерційних корпорацій є створення корпоративних навчальних закладів. Не можна не підкреслити участь невеликих комерційних організацій (туристичних операторів, турагенцій тощо) у функціонуванні професійних шкіл.

3. Слід підкреслити роль некомерційних професійних та громадських об'єднань у сприянні успішному розвитку та поширенню практики соціального партнерства. Основним призначенням таких організації є контроль за діяльністю та результатами партнерства, зокреманаягляд за освітнім процесом, активна участь у популяризації співробітництва та обміну досвідом.

Отже, відзначимо активну позицію держави та високий рівень ініціативи й відповідальності професійних інституцій, установ формальної та неформальної освіти в формуванні й розвитку системи соціального партнерства в сфері туризму й удосконаленні професійної туристичної освіти.

В Україні поки що не створено дієвої системи соціального партнерства в сфері туризму й туристичної освіти. Виконання державної політики в цьому напрямі забезпечують: Міністерство культури (в Автономній республіці Крим (АРК) – Міністерство курортів і туризму АРК) та підпорядкована йому Державна служба туризму і курортів, а

також Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України (МОНМС України).

Ми дійшли висновку, що стратегія розвитку соціального партнерства в сфері туризму на національному рівні реалізується шляхом встановлення зв'язків між загальнодержавними, регіональними та місцевими органами влади, а також розвитку міжнародного, євро регіонального та транскордонного співробітництва.

На посилення ролі держави в системному розвитку туризму та діяльності курортів з одночасним формуванням ефективної моделі державно-приватного партнерства наголошено в деяких законодавчих і нормативних документах, зокрема:

1) Державній програмі розвитку туризму в Україні на 2002 – 2010 роки [1];

2) Концепції Державної цільової програми розвитку туризму і курортів на 2011 – 2015 роки [6].

Постановою Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 року № 1132 створено Науковий центр розвитку туризму з метою наукового забезпечення державної політики в галузі, прогнозування та визначення перспектив його розвитку. Так, фахівці Наукового центру розробили Стратегію сталого розвитку туризму і курортів в Україні; одне з ключових завдань документу – вдосконалення існуючих та впровадження нових ефективних механізмів взаємодії центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, громадських організацій, підприємств, наукових і освітніх установ сфери туризму в забезпеченні сталого розвитку туризму [3].

Реальною є підтримка держави в реалізації кластерної моделі розвитку співробітництва в сфері туризму (наприклад, українсько-польський досвід поширення прикордонного співробітництва) [7]. Зазначимо, що кластерний рух у провідних країнах світу здійснюється як частина державної політики в сфері туризму та туристичної освіти й постійно нарощується. Наприклад, у Польщі кількість кластерів істотно перевищує кількість аналогічних утворень в Україні.

Реалізація стратегії розвитку соціального партнерства здійснюється на рівні МОНМС України, зокрема шляхом підписання Генеральної угоди з фундаціями роботодавців, зокрема й у сфері туризму [5]. На нарадах та круглих столах, присвячених перспективам розвитку соціального партнерства в освіті обговорюються та декларуються реальні пропозиції, наприклад, забезпечення участі роботодавців в управлінні освітнім процесом через систему наглядових рад, дотації роботодавцям, які забезпечать першим робочим місцем випускників вищих та професійно-технічних закладів.

Ми вважаємо, що значним поштовхом для поширення соціального партнерства в сфері туризму та туристичної освіти є організація та проведення в Україні великих видовищних заходів, таких як: міжнародний музичний конкурс „Євробачення”, чемпіонат Європи з

футболу Євро-2012, перспективи проведення Зимових Олімпійських ігор у Карпатах. Так, у МОНМС України розробили Галузеву цільову програму підготовки та проведення в Україні фінальної частини чемпіонату Європи 2012 року з футболу [8], яка передбачує кілька спільних проєктів за участю профільних закладів освіти, професійних комерційних, громадських організацій, зокрема з підготовки та підвищення кваліфікації персоналу для обслуговування заходу.

Також, необхідно вказати на участь комерційних підприємств, професійних, громадських організацій, задіяних у сфері туризму в створенні партнерських зв'язків та співробітництві. У попередніх публікаціях ми наголосили на розвитку неформальної системи освіти в сфері туризму та ролі в цьому процесі власне комерційних підприємств (туристичних операторів, турагенств тощо) [4, с. 161 – 170]. Так, стосовно проблеми нашого дослідження, можна навести приклади створення та функціонування певних об'єднань, головною метою яких є навчання та підвищення кваліфікації і власних співробітників, і фахівців інших організацій (корпорація „Спліт” та її навчальний центр, „Школа боевого туризму” при туристичній компанії „Сеть агентств горящих путевок”, навчальні центри туристичних операторів „TEZ TOUR”, „TURTESS TRAVEL LTD”, спеціалізовані консалтингові агенції та тренінгові компанії тощо). Але недосконалим є те, що їхня діяльність обмежена в основному тільки комерційними інтересами та не передбачає налагодження партнерських зв'язків із представниками профільної освіти. Низьким є також рівень державної підтримки таких об'єднань.

Діяльність з розвитку й підтримки партнерських зв'язків та співробітництва в сфері туризму задекларовано в програмах таких професійних та громадських організацій, як, наприклад, Спілка працівників сфери туризму, УкрСоюзТур, Туристична асоціація України (ТАУ), Асоціація лідерів турбізнесу України (АЛТУ), ООО „Крымский Центр Развития Туризма” (КЦРТ), РП „Крымское курортно-туристическое агентство” та деяких інших.

Яскравим прикладом ефективної організації та реалізації співробітництва в сфері туризму та туристичної освіти, відпрацьованого на всіх рівнях, є Школа сільського зеленого туризму, що створена як державний проєкт (спільно МОНМС України та Державною службою туризму і курортів), зусиллями Спілки сприяння розвитку сільського зеленого туризму в Україні, як неприбуткової професійної організації, на базі Національного університету біоресурсів та природокористування України (кафедра аграрного консалтингу та сервісу) з участю Навчально-наукового Інституту післядипломної освіти з метою навчання фахівців для розвитку зеленого туризму на селі [10].

Виходячи з наведених фактів, ми виявили основні перешкоди в стратегічному розвитку соціального партнерства в сфері туризму й туристичної освіти в Україні та відповідно шляхи їх подолання:



1. На рівні держави визнано необхідність формування ефективної моделі державно-приватного партнерства, зокрема шляхом взаємодії всіх суб'єктів діяльності в сфері туризму. Але поки що, це лише декларації про наміри. Потребує втілення в життя конкретних ініціатив, програм соціального партнерства державними та регіональними установами. При цьому, роль держави полягатиме в забезпеченні безперервної та ефективної взаємодії різних суб'єктів попиту та пропозиції освіти. Таку функцію може взяти на себе Науковий центр розвитку туризму.

2. Низький рівень соціальної відповідальності комерційних професійних підприємств, коли діяльність в напрямку створення партнерських зв'язків активно ведеться лише з окремих ініціатив, що приносять прибуток. Крім того, туристичний бізнес на Україні перебуває на такому рівні розвитку, коли ще не сформовані крупні вітчизняні компанії, що мають економічні, організаційні та інші передумови створення на власній базі навчальних установ. Тому практичну реалізацію моделей соціального партнерства можуть взяти на себе профільні навчальні заклади. Підтримувати їхню ініціативу спроможні некомерційні професійні та громадські організації, активно залучаючись до спільної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних проблем, що існують у вітчизняній індустрії туризму. Держава може стимулювати формування соціальної відповідальності бізнес-середовища, наприклад, знижуючи податки для тих, хто підтримує освітні установи в тій або іншій формі.

3. В Україні немає спільних інституцій, які б здійснювали незалежний, постійний контроль за змістом професійного навчання та відповідності професійних стандартів потребам ринку праці в сфері туризму. МОНМС України забезпечує виконання контролюючої функції одноосібно, що не відповідає вимогам ринку та не може забезпечити конкурентоспроможність випускників на вітчизняному ринку праці, тим більше на міжнародному. Тому завдання держави – відпрацювати механізм створення таких об'єднань, взявши на себе координацію діяльності незалежних структур. Крім того, вважаємо, що держава сприятиме регулюванню ринку праці в сфері туризму та формуванню високої якості туристичних послуг, якщо збереже обов'язкові вимоги до кваліфікації працівників при ліцензуванні або сертифікації.

Таким чином, соціальне партнерство в сфері туризму та туристичній освіті розглядається нами як участь різноманітних державних, комерційних, суспільних організацій та підприємств індустрії туризму, зокрема закладів освіти, а також окремих осіб у спільній розробці рішень та збалансованій розподіленій відповідальності.

Одна з головних перешкод у розвитку партнерських зв'язків між суб'єктами туристичної діяльності в Україні полягає в тому, що не створено механізмів, які б допомагали розподілити цю відповідальність. Соціальне партнерство у вітчизняній сфері туризму й туристичній освіті носить декларативний, несистемний характер та здійснюється поки що за

окремими ініціативами профільних навчальних закладів без належної підтримки з боку держави та бізнес-середовища; всі суб'єкти соціального партнерства роз'єднані.

Тому, на наш погляд, потребує ґрунтовного дослідження успішний світовий досвід поширення практики соціального партнерства на всіх рівнях та адаптування його до вітчизняних умов з урахуванням національних та регіональних особливостей. У взаємовідносинах в системі соціального партнерства освіта – держава – бізнес-середовище повинна бути визначальною роль держави. На рівні МОНМС України вона полягатиме в розробці й реалізації стратегічної концепції розвитку соціального партнерства та підтримки конкретних програм співпраці між його суб'єктами.

Створення ефективної системи соціального партнерства в сфері туризму й туристичній освіті є показником реальної зацікавленості держави й суспільства в подальшому його розвитку, а також показником реформування професійної туристичної освіти, з метою підвищення прибутковості та конкурентоспроможності вітчизняної індустрії туризму в цілому.

#### **Література**

1. Державна програма розвитку туризму на 2002-2010 роки / Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 року № 583 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.04.2011 : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=583-2002-%EF>.
2. **Зарубин В.** Партнерство в сфері професійного образования: анализ социальных практик / В. Зарубин, П. Карстанье, А. Осипов и др. // Высшее образование в России. – 2008. – №4. – С. 62-67.
3. **Концепція стратегії сталого розвитку туризму і курортів в Україні** від 02.11.2007 р. / Державна служба туризму і курортів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.04.2011: <http://www.tourism.gov.ua/publ.aspx?id=1109>.
4. **Мартинова Н.** Розвиток неформальної освіти дорослих у туристичній індустрії України // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць (випуск другий). – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 161 – 170.
5. **МОН підпише** Генеральну угоду з роботодавцями / Державне замовлення / Інформаційні матеріали / Вища освіта / Офіційний сайт МОНМС України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.04.2011 : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/dz/3>.
6. **Обговорюємо** Концепцію Державної програми розвитку туризму / Всеукраїнська Федерація роботодавців в сфері туризму України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.04.2011 : <http://ftu.org.ua/content/view/2239/117/lang.ukrainian/>.
7. **Обґрунтування** доцільності реалізації кластерної моделі розвитку українсько – польського транскордонного співробітництва у сфері туризму / Анотація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.04.2011 : <http://www.niss.gov.ua/Monitor/october09/11.htm>.
8. **Українські ВНЗ**

готуються до ЄВРО 2012 / ЄВРО 2012 / Офіційний сайт МОНМС України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.04.2011 : [http://www.mon.gov.ua/newstmp/2008/14\\_05/](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2008/14_05/). **9. Федорченко В. К.** Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: [Монографія] / В. К. Федорченко / За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 472 с. **10. Школа сільського зеленого туризму / Інформаційне повідомлення [Електронний ресурс].** – Режим доступу : 05.04.2011 : <<http://www.greentour.com.ua/ukrainian/training>>

**Мартінова Н. С. Стратегічні питання розвитку соціального партнерства в сфері туризму та туристичній освіті.**

В статті визначено основні перешкоди та шляхи їх подолання у стратегічному розвитку соціального партнерства в сфері туризму та туристичній освіті в Україні, спираючись на провідний світовий досвід. Доведено, що визначальну роль у створенні дієвої системи соціального партнерства у вітчизняній сфері туризму й туристичній освіті відіграє держава. Ця роль полягатиме в розробці й реалізації стратегічної концепції розвитку соціального партнерства та підтримки конкретних програм співпраці між його суб'єктами.

*Ключові слова:* соціальне партнерство, сфера туризму, неперервна туристична освіта

**Мартынова Н. С. Стратегические вопросы развития социального партнерства в сфере туризма и туристическом образовании.**

В статье определены основные проблемы и пути их преодоления в стратегическом развитии социального партнерства в сфере туризма и туристическом образовании в Украине, опираясь на ведущий мировой опыт. Доказано, что определяющую роль в создании действенной системы социального партнерства в отечественной сфере туризма и туристическом образовании играет государство. Эта роль будет заключаться в разработке и реализации стратегической концепции развития социального партнерства и поддержки конкретных программ сотрудничества между его субъектами.

*Ключевые слова:* социальное партнерство, сфера туризма, непрерывное туристическое образование

**Martynova N.S. Strategic questions of development of social partnership in the field of tourism and tourist education.**

In the article basic problems and ways of their overcoming are certain in strategic development of social partnership in the field of tourism and tourist education in Ukraine, leaning against leading world experience. It is proved that determining role in creation of the effective system of social partnership the state plays in the domestic sphere of tourism and tourist education. This role will consist in development and realization of strategic

conception of development of social partnership and support of the concrete programs of collaboration between his subjects.

*Keywords:* social partnership, sphere of tourism, continuous tourist education

УДК 378.14: 504 (073)

**К. В. Стецюк**

### **СУСПІЛЬСТВО ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГАРМОНІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ З ЕКОЛОГІЧНИМИ ПРОЦЕСАМИ**

Світ, у якому живуть люди, – надзвичайно містке, суперечливе, багатогранне утворення і в природному, і в культурно-соціальному вимірі. Воно позбавлене статичності й вирізняється неперервною, досить складною діалектикою, динамізмом.

З найдавніших часів і до останньої третини ХХ століття люди на всіх континентах земної кулі не звертали особливої уваги на проблему вичерпності чи невичерпності ресурсів – повітря, води, продовольства, корисних копалин та інших незамінних чинників життєзабезпечення людини. Вони неусвідомлено вважали, що ці ресурси невичерпні, що можна здобувати з природи й користуватися ними нескінченно. Лише в 60-ті роки минулого століття подібно гуркоту грому за ясної погоди на людей звалилася звістка про те, що зазначених ресурсів на Землі не так уже й багато, їхні обсяги не безмежні, що вони можуть бути не лише вичерпані, але й винищені самими людьми, і не в якійсь далекій перспективі, а вже в недалекому майбутньому. Більше того, раніше люди про можливість „кінця світу” дізнавалися лише з різних гіпотез, міфів, казок і пророцтв ясновидців. У 70-ті роки минулого століття вони були приголомшені конкретними розрахунками вчених: існує реальна можливість самогубства людства уже через кілька десятиліть у результаті знищення власними ж діями умов та джерел свого життєвого забезпечення – нормального клімату, виробничих та продовольчих ресурсів, ґрунту, чистого повітря, води тощо. На доповнення до цього виникла в середині ХХ століття ймовірність ядерного самознищення людства. У кінці століття вона підсилилась можливістю взаємного знищення людей на планеті в результаті так званого конфлікту цивілізацій, дії незворотних процесів фізичної та моральної деградації людини, розширення міжнародного тероризму.

Завданням нинішніх пошуків філософів і вчених є знаходження відповіді на найбільш практичні й болючі з поставлених життям питань: чи не йде людина, яку підштовхує її внутрішня природа, винищуючи

ресурси свого життєвого забезпечення в довкіллі, до самознищення? І найголовніше: яким чином уникнути такого фатального наслідку?

Спільне й відмінне в людини й тварини, співвідношення у людини природного й соціального, індивідуального й суспільного, свідомого й підсвідомого, раціонального й ірраціонального, добродесного й руйнівної сили; таємниці людського мозку, здатного продукувати свідомість, мислення, пам'ять, інтелект, духовність, психіку, спрямовувати саму людину до творчого життя і, водночас, до дикості та катастроф – ці та багато інших питань цікавили майже всіх великих мислителів.

Вагомий слід у науці про людину, що в кінці XIX століття була названа антропологією, залишили Сократ, Платон, Конфуцій, Аристотель, І. Кант, Т. Гоббс, Г. Гегель, К. Маркс, З. Фройд, М. Хайдеггер, Е. Кассіер, М. Шелер та інші. Їхні дослідження здебільшого мали цінність для свого часу і, з погляду реалізації наукового інтересу, виходили з необмеженості ресурсів забезпечення життя людини на Землі й вічності його існування на цій планеті і, можливо, за її межами. У принципі, тією чи іншою мірою, так чи інакше проблему людини, всі її численні грані не обійшло ні одне вчення. Однак „людина як така ніколи не була висхідним, спеціальним, центральним об'єктом дослідження, основним елементом створення певної теоретичної системи” [2, с. 8].

За роки радянської влади Україна з її великими запасами корисних копалин була дуже привабливим регіоном для проведення індустріалізації. Це зумовило невиправдано великий масштаб деяких галузей (гірничодобувної, переробної, металургійної тощо), розвиток яких набув в Україні гіпертрофованого й незбалансованого характеру [12]. За часів сталінської індустріалізації вся промисловість, увесь ритм життя країни був підпорядкований створенню потужного й надпотужного військово-промислового комплексу (ВПК) [11]. Таке інтенсивне використання природних ресурсів супроводжувалося накопиченням дисбалансів в екологічній сфері.

Теперішня екологічна ситуація є наслідком нагромаджених за багато років структурних деформацій господарства, домінування природомістких галузей промисловості, ресурсо- й енергоємних технологій, сировинної орієнтації експорту й водночас надмірної концентрації виробництва в промислових центрах і регіонах країни. В Україні склалася вкрай нераціональна структура природокористування й управління соціально-економічним розвитком держави, яка є в цілому неефективною й екологічно небезпечною [12, с. 3]. Потенційні небезпечні виробництва мають велику питому вагу. Отже, зараз Україна впроваджує енерго- та ресурсозатратну модель економічного розвитку. Уряд продовжує стару радянську практику субсидування „брудних” галузей економіки. Це пов'язано з тим, що зараз такі види діяльності, як видобування залізної руди, виплавка сталі, виробництво сталевих труб

тощо дають можливість Україні заробляти валюту, необхідну для обслуговування зовнішнього боргу. Саме тому уряд надає субсидії найбільш брудним, але експортоспроможним галузям економіки шляхом звільнення їх від податків, встановлення знижених платежів за забруднення, наданням різноманітних непрямих субсидій. Наприклад, Законом України „Про проведення економічного експерименту на підприємствах гірничо-металургійного комплексу” започатковано безпрецедентне субсидування найбільш шкідливих підприємств гірничо-металургійного комплексу шляхом списання пені та штрафів, звільнення від цілої низки обов’язкових податків, і, що найважливіше, зниження ставки за прибуток до 9% [3, с. 126].

Потрібно зазначити, що структурна перебудова економіки відбувається в основному як стихійний нерегульований процес. Структура національної економіки змінюється в наш час у гірший бік. Заходи економічних реформ, які здійснюються під лозунгами наближення до кращих світових стандартів, призводять до віддалення від них, оскільки переливання капіталу та інвестицій у високорентабельні, соціально орієнтовані сфери не відбувається [12, с. 5].

Говорячи про структурну перебудову економіки України як пріоритет, слід пам’ятати про гіркий досвід реструктуризації вугільної промисловості, що призвів до кризових явищ у Донбасі, особливо в Луганській області. Виведення з експлуатації великої кількості шахт шляхом „мокрої” консервації викликало порушення природно-техногенної системи, сформованої за період багаторічного освоєння території. Швидкими темпами й на великих площах відбувається підняття рівнів підземних вод і підтоплення територій, зокрема населених пунктів, надходження високомінералізованих шахтних вод до раніше дренажних водоносних горизонтів (забруднення джерел водопостачання) і річкової мережі, виникає деформація земної поверхні та інтенсифікація газовиділення, зокрема проникнення метану в будівлі [7, с. 7].

Такий тип природокористування має природоруйнівний характер. В умовах перехідної економіки з її правовим нігілізмом це призводить до того, що стан довкілля України погіршується, промисловість переходить в архаїчну стадію розвитку, а населення катастрофічно біднішає. Нині для України характерні невідповідність між розміщенням природно-ресурсного і соціально-економічного потенціалу, зростаюча науково-технічна і технологічна відсталість, глибинні диспропорції загальнодержавних і регіональних економічних інтересів [10, с. 331].

Значні дисбаланси в економічній розвиток України вносить тіньова економіка. Тіньова економіка була характерним явищем для соціалістичного етапу розвитку України. Найбільшого поширення у цей період набули такі її різновиди як приписки, великі розкрадання державних матеріальних, технічних і фінансових ресурсів, дрібні розкрадання, що носили масовий характер, підпільна підприємницька й

виробнича діяльність. За період незалежності відбулися певні трансформації в структурі тіньової економіки. Головними видами тіньової економічної діяльності стали: приховування реальних доходів підприємствами та підприємницькими структурами від оподаткування, нелегальні зовнішньоекономічні й внутрішньоекономічні операції, контрабанда, тонізація бюджетної сфери, корупція, нелегальні валютні операції та експорт капіталів, незаконна приватизація державної власності тощо. Питома вага тіньової економіки зростає з 12,3% у 1990 році до 44,4% у 1999 році [5, с. 145-146].

Найбільш вагомими негативними наслідками тіньової економіки є скорочення податкових надходжень і неможливість забезпечити збалансованість у народному господарстві, втрата державою своїх регулюючих і контролюючих функцій, криміналізація держави і суспільства та зростання організованої злочинності, технічна й технологічна деградація економіки, духовно-моральний вакуум суспільства, експорт капіталів в інші країни, вимивання інвестиційних ресурсів, загроза економічній і національній безпеці, підрив міжнародного іміджу України, поява економічної бази для впливу на національному й регіональному рівнях на посадових осіб, засоби масової інформації, політичні події, народних депутатів.

Таким чином, економіка України опинилася в критичному стані й не може забезпечити нормальний розвиток держави, соціальні гарантії населенню й збереження довкілля, що створює загрозу політико-економічній самостійності і дає підстави говорити не про стратегію розвитку країни, а про стратегію виживання населення. Особливістю України є те, що ніхто не несе відповідальності за ту кризу, яка сталася в економіці й у соціальній сфері [12, с. 7]. Принцип колективної безвідповідальності, що діяв у колишній соціалістичній системі, продовжує діяти в нових умовах.

Економічні негаразди підсилюються екологічними проблемами. Незбалансована ресурсо- та енергоємність економіки України призводить до надмірного забруднення території країни. Україна порівняно з країнами ЄС має високі показники утворення та накопичення відходів виробництва та споживання, зокрема тверді побутові відходи. Якщо в 1980 році на одного мешканця України припадало 240 т накопичених відходів, у 1990 році – 318 т, то у 2003 році – вже понад 500 т [4]. Отже, і в радянські часи, і в часи незалежної України; в умовах і стабільної, і перехідної економіки; і в період зростання, і під час падіння ВВП; в умовах значних економічних трансформацій один показник – кількість відходів на душу населення – незмінно продовжує зростати, що якнайочісніше свідчить про незбалансованість розвитку України.

Якщо в країнах ЄС на тисячу доларів ВВП нараховують 32 кг відходів, у Польщі 124 кг, то в Україні – 15 тонн! [14]. Основна маса відходів утворюється в Донецькій (20%) і Дніпропетровській (62%)

областях. У містах та населених пунктах країни з 35 млн м<sup>3</sup> щорічних накопичень твердих побутових відходів лише 3% проходять промислово переробку, решту складують у сховищах та полігонах.

Характерним для сучасної структури водокористування у межах України є наявність стійких екологічних дисбалансів, зумовлених використанням в областях з обмеженою кількістю поверхневих вод значних їхніх об'ємів, що подані ззовні за рахунок зарегулювання рік (Дніпро, Сіверський Донець). До таких регіонів, зокрема, належать Донбас, Кривбас, Запорізька область, Автономна республіка Крим. Понад 700 тис. га родючих земель було затоплено на Дніпрі. Тим часом на затоплених землях можна було б щорічно одержувати близько 1 млн. т. зерна; знищені сади та городи могли б давати щорічно 3-4 млн. т. фруктів та овочів, а на затоплених пасовищах можна було б утримувати тварин. Чистісіньким глузуванням у зв'язку з цим сприймається таке „видатне” досягнення: дніпровська вода зрошує 600 тис. га угідь, тобто менше, ніж площа водосховищ [8, с. 433-435]. І таких прикладів, на жаль, можна навести безліч.

Не все гаразд і в царині формування демократичного суспільства. У процесі ринкової економіки українське суспільство не змогло повною мірою впроваджувати позитивні якості розвинутих демократій. Проте, воно набуло рис суспільства споживання, швидше відійшовши від принципів збалансованого розвитку, ніж наблизившись до них [12, с. 20]. В умовах пострадянської трансформації масових уявлень про норми соціальної поведінки в українському суспільстві виник феномен „аморальної більшості” [6], пов'язаний з руйнуванням основ соціальної довіри, поваги та відповідальності за свої вчинки. Значна частина українців характеризує більшість своїх співгромадян як нечесних і непорядних людей, яким не можна довіряти. У суспільстві створилася атмосфера взаємної недовіри, підозри ближнього у брехні й здатності заради вигоди на нечесний вчинок. Разом з тим, в основі культурного фундаменту демократичних інституцій лежить суспільний капітал – здатність суспільства до роботи в групах і організаціях, заснована на спільних цінностях [12, с. 20].

Дослідження конкурентноздатності (здатність країни виробляти товари та послуги, які відповідають вимогам світового ринку та сприяють підвищенню рівня життя середнього громадянина) України [Там само, с. 21] виявило кілька різноспрямованих тенденцій. З одного боку, Україна є однією з провідних держав у світі за кількістю освічених людей. З іншого боку, за показниками добробуту вона посідає позицію серед найбільш відсталих країн. Економічна ситуація в країні не відповідає „якості” її населення. Враховуючи значний людський потенціал, Україна могла б продемонструвати більш високі показники в науці і технологіях, а також у секторі науково-дослідних і проектно-конструкторських робіт, особливо важливих для забезпечення конкурентноздатності у довготривалій перспективі.



Реалізація ідей збалансованого розвитку залежить головним чином від успіхів у розповсюдженні знань про нього серед населення, педагогів, журналістів, інженерно-технічної й аграрної діяльності та управлінської інституції.

В Україні в освітній галузі працює понад 1,7 млн. чоловік. Або більше 7% зайнятих у всіх сферах економічної діяльності. Цей показник значно перевищує показники таких галузей, як будівництво, транспорт, зв'язок, житлово-комунальне господарство. Загальна кількість безпосередніх учасників освітнього процесу складає майже 112 млн. чоловік, або близько 22% всього населення країни [5, с. 27]. Безумовно, що стан справ у освітній галузі суттєво впливає практично на усі сфери суспільного життя країни.

Внаслідок реформ, проведених у 1990 роки зверху, без узгодження з викладачами ВНЗ і громадськістю країни, в Україні створено жорстко централізовану бюрократичну систему вищої освіти. Міністр отримав всю повноту влади і повноваження контролювати всі сфери освітянського життя. Ректори перетворились на фактичних директорів у межах свого навчального закладу, відповідальних тільки перед міністром. Університетське самоврядування практично відсутнє. Бюрократичні реформи привели до негативних наслідків, суттєво знизили ініціативно-творчий потенціал вищої школи. Взагалі, на думку багатьох вчених [1; 9; 13] сучасний період розвитку позначився не тільки екологічною, демографічною, соціальною й іншими видами криз, але ще й системною кризою освіти.

Проблему подолання кризи вищої освіти зараховують до першочергових, оскільки тут порушуються питання формування пріоритетності фундаментальних загальнолюдських цінностей у майбутньої інтелектуальної, бізнесової, культурної, політичної еліти нашого суспільства.

### **Література**

1. **Багаутдинова Н. Г.** Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – М. : ЗАО; Изд-во „Экономика”, 2003. – 426 с. 2. **Барлыбаев Х. А.** Человек. Глобализация. Устойчивое развитие: Монография / Х. А. Барлыбаев. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 320 с. 3. **Дюканов В. Г.** Сталий розвиток енергетики в Україні: перешкоди та перспективи // Економічні реформи в Україні в контексті переходу до сталого розвитку / В. Г. Дюканов. – К. : Інтерсфера, 2001. 4. **Екологічна** небезпека від власних відходів / Розглянуто Колегією Рахункової палати 20.02.2006. – <http://www.acrada.gov.ua> / a chamber. 5. **Економічне** зростання на засадах справедливості: український погляд / Світовий банк. Документ для обговорення № 407 ; під ред. Дж. Хансена, В. Канівської. – 1999. 6. **Кириченко І.** Моя хата – з краю цивілізації / І. Кириченко // Дзеркало тижня. – 24 серпня 2002 року. – № 32. 7. **Кононов І.** Для Луганщини стало характерним явлення, которое можно назвать „петлей кризиса” /

И. Кононов // Рідна природа.– 2001. – № 6. **8. Крисаченко В. С.** Україна: природа і люди / В. С. Крисаченко, О. І. Мостяев. – К. : Інститут філософії НАН України, 2000. – 450 с. **9. Кумбс Ф. Г.** Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1970. – 260 с. **10. Марушевський Г. Б.** Етика збалансованого розвитку: монографія. – К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2008 – 440 с. **11. Мунтян В.** Фінансування збройних сил України: проблеми та перспективи // Дзеркало тижня. – 7 вересня 2002 р. – №34. **12. Пріоритети** національної стратегії збалансованого (сталого) розвитку України: погляд НУО / ред. Г. Марушевський, П. Павличенко, Т. Тимочко : рішення 3-ої Всеукраїнської конференції екологічної громадськості (29 листопада 2009 р.). – Київ: ДІА, 2003. – 140 с. **13. Реформа и развитие** высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995. – 46 с. **14. Хорольская Е.** Мы – грязней Европы всей? // Газета по-киевски. – 2005. – 28 декабря.

**Стецюк К. В. Суспільство як чинник забезпечення гармонії життєдіяльності людини з екологічними процесами.**

У статті порушені проблеми, які спричинили кризовий стан (екологічний, економічний, соціальний), і роль суспільства у забезпеченні гармонії життєдіяльності людини з екологічними процесами.

*Ключові слова:* суспільство, екологічна ситуація, дисбаланс, незбалансованість економіки.

**Стецюк К. В. Общество как фактор обеспечения гармонии жизнедеятельности человека с экологическими процессами.**

В статье рассматриваются проблемы, которые привели к кризисному состоянию Украины (экологическому, экономическому, социальному), и роль общества в обеспечении гармонии жизнедеятельности человека с экологическими процессами.

*Ключевые слова:* общество, экологическая ситуация, дисбаланс, несбалансированность экономики.

**Stetsyuk K. V. Society as factor of providing of harmony of vital functions of man with ecological processes.**

In the article problems which resulted in the crisis state of Ukraine (ecological, economic, social), and role of society in providing of harmony of vital functions of man, are examined with ecological processes.

*Keywords:* society, ecological situation, disbalance, unbalanced of economy.

УДК 378.091.2(477)

**А. В. Токарєва**

**ДО ПИТАННЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Болонська декларація від 19 червня 1999 року визначила за університетами головну роль у побудові єдиного Європейського простору вищої освіти. Базовими принципами побудови єдиного простору стали академічна мобільність студентів і викладачів та взаємне визнання дипломів. 8 квітня 2009 року міністри вже 46 країн, зокрема 19 країн з-поза меж Євросоюзу, зібралися в Бельгійських університетських містах Льовен та Лювен-ля-Ньов для того, щоб констатувати: розроблений десять років тому план досяг певного успіху. 2010 рік став роком відносної сформованості Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area, EHEA), в межах якого діють Європейська система взаємозаліку навчальних кредитів (European Credit-Transfer System, ECTS), уніфікована форма додатку до дипломів та триступенева система освіти (бакалавр – магістр – доктор філософії в галузі) [7].

Євроінтеграційні процеси на пострадянському просторі ставлять перед системою вищої освіти завдання підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних спеціалістів. Пов'язане з цим питання підвищення якості освіти є провідним у політиці розвитку вищої освіти. Цьому питанню присвячені роботи О. Артем'євої, Н. Астаф'єва, А. Денисова, Р. Мільбруд, О. Околелова. Більшість науковців вважають використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій провідним засобом вирішення питань активізації навчальної діяльності, підвищення її ефективності та якості, розвитку культури самостійної роботи студентів, розширення сфери самостійного пошуку студентів у галузях спеціалізації [2].

Економічні, політичні й соціальні зміни, які відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти. Одним із напрямів сучасної державної політики країни є вдосконалення інфраструктури інформаційного освітнього простору. За даними О. Мілаш, в Україні практично створено нормативну базу інформатизації на основі Закону України „Про вищу освіту”, закону України „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки”, постановою КМУ від 7 грудня 2005 р. № 1153 „Про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 роки” та ін. [4]. На основі широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій вже зараз в Україні працює кілька центрів дистанційного навчання: центр дистанційного навчання Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”, центр дистанційного навчання

освітньої мережі глобального розвитку Світового банку Національної академії державного управління при Президентіві України, Кримський центр Європейського університету фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу, сумісний російсько-український Інститут інформаційних і управлінських технологій, Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”, центр дистанційного навчання при Кременчуцькому інституті Дніпропетровського університету економіки і права [3]. Зростання освітніх програм на основі інформаційно-комунікаційних технологій підвищує роль відповідальності при їх використанні та потребує подальшого вивчення питання якості електронних послуг.

Метою статті є загальна характеристика та виокремлення чинників, які сприяють активізації навчального процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Відповідно до мети були поставлені завдання: дати визначення поняття „дистанційне навчання”; простежити історичні корені й віхи розвитку дистанційного навчання; охарактеризувати основні моделі дистанційного навчання; визначитися з поняттям „електронне навчання”; розглянути культурний компонент, як один зі складників ефективного електронного навчання.

Відомо, що навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій пропонує широкий спектр можливостей створювати, зберігати, маніпулювати та розповсюджувати інформацію. Воно забезпечує нові канали й засоби активізації освітнього процесу за допомогою цілеспрямованих дій та взаємодій [6]. Багато навчальних закладів світу вважають цей метод надання освітніх послуг найбільш економічним і потужним та пропонують інформаційно-комунікаційні програми у формі он-лайн курсів, або комбінуючи класичні моделі навчання з електронним навчанням. У свою чергу, електронне навчання розглядається як підрозділ дистанційного навчання, який набув активного розвитку завдяки появі новітніх технологій. Тому перш, ніж перейти до докладного розгляду електронного навчання, вважаємо доцільним простежити розвиток і використання дистанційного навчання.

Зазначимо, що зараз існує велика кількість визначень поняття „дистанційне навчання”, що відображає різноманіття підходів до його розуміння. А. Андреева наводить такі:

- дистанційне навчання є формою отримання освіти, поряд з денною та заочною, при якій в освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, а також форми навчання, основані на комп’ютерних і телекомунікаційних технологіях;
- дистанційне навчання є цілеспрямованим інтерактивним, асинхронним процесом взаємодії суб’єктів та об’єктів навчання між собою та з засобами навчання, причому процес навчання індіферентний до їхнього просторового розташування;

- дистанційна освіта – комплекс освітніх послуг, які надаються широким колам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані [1, с. 8].

Аналізуючи різні визначення, Паллоф (Palloff) і Прет (Pratt) вирізняють три головні аспекти дистанційної освіти: 1) навчання не залежить від просторового розташування та часу; 2) послуги надаються за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища; 3) процесом навчання управляє сам учень [12].

Історію дистанційного навчання можна простежити більш ніж за два століття, коли вперше виникла інституція листування. Інші форми комунікації набули розвитку в період індустріалізації й пов'язані з винаходом радіо й телебачення – радіокурси та телевізійні курси. Найбільш значного впливу на поширення дистанційної форми мала поява всевітньої мережі Інтернет.

Історичний розвиток дистанційної освіти відображають моделі навчання – на основі листування (correspondence model), онлайн-модель (online model), модель електронного навчання (e - learning) [5].

Характеристиками моделі на основі листування є асинхронна організація навчального процесу, взаємодія „один на один” з використанням написаного від руки, або друкарського матеріалу, взаємодія „один з багатьма” з використанням радіо, телебачення, а пізніше – комп'ютера.

Характеристиками онлайн-моделі є синхронна взаємодія між вчителем та учнем, тобто за такою моделлю стає можливим здійснювати навчання незалежно від часу, або місця. Навчання є індиферентним до просторового та часового розташування.

Модель електронного навчання є новітньою в історії розвитку дистанційної освіти та має трьохмірну структуру. За таким навчанням учні можуть здобувати знання де завгодно, коли завгодно та з будь-якою швидкістю, залучатися до таких форм взаємодії, як спільне навчання та спільне навчання з використанням комп'ютерів (Computer Supported Collaborative Learning CSCL) [10].

Сам термін „електронне навчання” (e-навчання) має велику кількість інтерпретацій й використовується по-різному залежно від педагогічних цілей і контекстів. Наприклад, пошук дефініції „e-навчання” (e-learning) за допомогою Гугл (Google) дає 1330000 визначень.

Ми вважаємо доцільним навести два визначення цього поняття. Перше дає Рада Освітніх Технологій: „e-навчання є процесом розширення освітнього процесу, постачання навчального матеріалу віддаленим об'єктам через Інтернет, Інтранет / Екстрнет, аудіо, відео, супутникові трансляції, інтерактивне телебачення, CD-ROM”. [9]

Європейський План Дій в галузі електронного навчання дає таке визначення: „використання новітніх мультимедійних технологій та

Інтернету з метою покращення якості освітнього процесу через надання доступу до ресурсів та послуг, дистанційному обміну й співпраці” [8]

Можна також констатувати, що крім визначень, що ґрунтуються на технологічному підході до питань електронного навчання, існує широкий спектр педагогічних сценаріїв. За способом взаємодії виділяють взаємодію студент – електронне середовище, студент – студент, студент – викладач, викладач – електронне середовище, освітнє співтовариство. За часом організації е-навчання вирізняють асинхронне, синхронне, або комбінацію з двох. За використанням технологічних засобів – за допомогою комп’ютерів, ноутбуків, відеоконференцій, форумів, веблогів. За способами передачі інформації – текст, звук, картина, відео, анімація, симуляція, інтерактивні ресурси. Погоджуємося з висновками Ради Освітніх Технологій, що побудова ефективного середовища для електронного навчання передбачає педагогічний сценарій, який ґрунтується на таких вимірах : „будь-який час, будь-яке місце, будь-який шлях, будь-яка швидкість” [9]. Зважаючи на зазначене, переконані, що ефективність електронного навчання полягає в його індивідуально спрямованому характері.

Існує ще один вимір, урахування якого, на наш погляд, сприяє підвищенню ефективності е-навчання. Дуже часто сценарії, технології та програми електронної освіти розробляються в культурному контексті, який значно відрізняється від культурного контексту, в якому здійснюється навчання. Відомо багато випадків, коли програми, які здебільшого є продуктом західної культури, були не придатними для використання в країнах, що розвиваються. Наприклад, в західній культурі викладач сприймається як фасилітатор навчального процесу, який може легко приєднатися до роботи студентів. Навпаки, викладач у східних культурах – це авторитетний експерт. Азіатський педагогічний контекст має погляди, цінності та педагогічні доктрини, які значно відрізняються від традиційних англомовних країн, таких як Великобританія або Сполучені Штати. Отже, урахування культурного компоненту, як обмежуючого чиннику при впровадженні електронного навчання є кроком до підвищення його ефективності. Однак за даними Марґінсона (Marginson) зараз при розробках та використанні електронних послуг дуже мало уваги приділяється саме культурному компоненту [11].

Отже, електронне навчання є потужним засобом, який сприяє активізації навчального процесу завдяки індивідуально спрямованому характеру. Модель е-навчання, яка будується на вимірах „будь-який час”, „будь-яке місце”, „будь-який шлях”, „будь-яка швидкість” потребує доповнення культурним компонентом, що може означати необхідність подальшого пошуку шляхів інтеграції цього компоненту до моделі електронного навчання.

### **Література**

1. **Андреева А. А.** Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие / А. А. Андреева. – М. : ВГУ, 1997 – 85 с.
2. **Артемьева О. А.** Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильбруд. – Таганрог : Изд - во ТГТУ, 2005 – 91 с.
3. **Дистанційна освіта** в Україні: освітньо-інформаційний портал. <http://shkola.lviv.ua/>
4. Мілаш О. О. Інформатизація вищих навчальних закладів як пріоритет державної освітньої політики в Україні / О. О. Мілаш // [http // ifs.kbuapa.kharkov.ua](http://ifs.kbuapa.kharkov.ua)
5. **Bramble W.** Economics of distance and online learning: Theory, practice and research / W. Bramble, S. Panda. – New York : Routledge, 2008 – 312 p.
6. **Dabbagh N., Bannan-Ritland B.** Online learning: Concepts, strategies, and application / N. Dabbagh, B. Bannan-Ritland. – Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2005 – 180 p.
7. **The Economist:** 10 років впровадження Болонського процесу. <http://www.eu-edu.org/ua/news/info/222>
8. [http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/2005/all\\_about/elearning/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2005/all_about/elearning/index_en.htm)
9. <http://www.itcnetwork.org/definition.htm>
10. **Im J.** Development of an e-education framework // [www.westga.edu/~distance/ojdla/winter94/im94.htm](http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter94/im94.htm)
11. **Marginson S.** Don't leave me hanging on the Anglophone: The potential for online distance higher education in the Asia-Pacific region / S. Marginson // Higher Education Quarterly, 58, 2004 – 74 – 113 p.
12. **Palloff R.** Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom / R. Palloff, K. Pratt. – San Francisco : Jossey – Bass Publishers, 1999 – 112 p.

#### **Токарева А. В. До питання активізації навчального процесу у вищих навчальних закладах України.**

У статті подано загальну характеристику навчального процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Виокремлені чинники, які сприяють активізації цього процесу. Визначені поняття „дистанційне навчання” та „електронне навчання”.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікативні технології, дистанційне навчання, електронне навчання.

#### **Токарева А. В. К вопросу активизации учебного процесса в высших образовательных учреждениях Украины.**

В статье дана общая характеристика учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий. Выделены факторы, способствующие активизации этого процесса. Даны определения понятиям „дистанционное обучение” и „электронное обучение”.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникативные технологии, дистанционное обучение, электронное обучение.

**Tokarieva A. V. To the Question of Educational Efficiency Increase in Ukrainian Tertiary Institutions.**

Article gives general characteristics of educational process based on information - communication technologies. Components that contribute to this process efficiency increase are specified. Definitions are given to the notions "distance education" and "electronic education".

*Key words:* information-communication technologies, distance education, electronic education.

УДК 7(091):37.091.64

**А. С. Нещерет**

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО ПРОЕКТУВАННЯ  
НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МИСТЕЦТВА**

Будь-яка сфера діяльності обов'язково передбачає набуття досвіду й знань. Тому необхідним аспектом прогресу в усіх галузях діяльності людини є розвиток освітньої сфери й функціонування системи навчальної літератури – підручників, посібників, енциклопедій, довідників, хрестоматій тощо.

Сучасне мистецтво й дизайн становлять складну соціокультурну систему, що постійно розвивається і, водночас, зберігає та накопичує творчі здобутки й досягнення, транслює мистецько-художній досвід й активізує діячів цієї сфери діяльності на нові творчі звершення. Сьогодні гостро стоїть питання взаємодії традицій і новітніх технологій у сфері мистецтва й дизайну, що насамперед відбивається на підготовці фахівців для мистецтва, дизайну і сфери педагогіки мистецтва.

Україні необхідною стає розробка та оновлення наукового, методичного, інформаційного забезпечення дизайнерської та мистецької освіти. Підготовка фахівців з дизайну й мистецтва потребує нового підходу до формування системи навчально-методичного забезпечення. Це, передусім, стосується створення навчальної літератури, яка б задовольняла сучасні потреби з підготовки професійних кадрів, відповідала принципам системного, історичного, синергетичного підходів, спонукала до саморозвитку та самовдосконалення фахівця.

Однією з важливих дисциплін, що забезпечує фундаментальну підготовку майбутніх митців і фахівців з дизайну й мистецтва, є історія мистецтв. Створення підручника з історії мистецтв є важливим чинником духовно-естетичного розвитку молоді, оскільки мистецтво, завдяки своїй універсальності у відображенні явищ світу, утворює такий зміст інформації, за якими підручник теж набуває універсальних якостей і може бути запропонований широкому колу користувачів. Тому



підручник з історії мистецтв стає одним з важливих засобів естетичного виховання майбутніх фахівців.

З випуском підручника пов'язана діяльність багатьох фахівців: педагогів, митців, редакторів, дизайнерів та ін. Наукова та навчальна література з мистецтва є важливою та особливою галуззю книговидання. Мистецтвознавча література, обслуговуючи потреби такої своєрідної та складної сфери діяльності як мистецтво, є однією з форм спонукання до художньої творчості. Тому завдання випуску підручників з історії мистецтв слід розглядати в двох аспектах. Перший аспект: обслуговування галузі мистецтва – фахівців, діячів культури, що потребують удосконалення й розвитку своєї майстерності, знайомства з досвідом колег, новими напрямками діяльності, керування художнім вихованням, а також художньою самодіяльністю. Другий аспект пов'язаний із обслуговуванням підручником масового читача: студентів, молоді, суспільства в цілому. Тут література є одним із засобів пропаганди мистецтва (поряд з радіо, телебаченням, комп'ютерними технологіями та ін.).

Конкретний зміст цих завдань визначається сучасним станом розвитку й мистецтва, і цілями культосвітньої роботи. Проте, сьогодні головним завданням пропаганди мистецтва є формування гармонійно розвиненої особистості.

Оскільки підручник забезпечує індивідуальний контакт читача з інформацією про мистецтво, то об'єктивно підвищується роль цієї інформації як каналу впливу на людину. Втілений у кожному виданні діалектичний взаємозв'язок загального (функція роду літератури) і особливого (зміст твору) створює передумови для адекватного сприйняття читачем задуму творців видання. Це дає підставу говорити про універсальні можливості підручників з мистецтва у вирішенні конкретних завдань професійної підготовки дизайнерів, художньо-естетичного виховання, формування гуманістичних якостей особистості, спонукання до саморозвитку тощо.

Метою статті є теоретичне обґрунтування деяких принципів дизайн-проектування підручників з історії мистецтв для студентів-дизайнерів.

Сучасний етап розвитку книжкової справи в нашій країні характеризується ускладненням завдань книговидання, переглядом багатьох звичних, традиційних підходів до підготовки книги, пошуком нових рішень у плануванні випуску літератури й у підготовці окремих книг. Змінюється роль і значення редактора на кожному етапі редакційно-видавничого процесу.

Важливого значення набуває глибоке розуміння видавцем, редактором специфіки тієї сфери діяльності, яка знаходить відображення в книзі. Необхідно також чітко уявляти можливості літератури в задоволенні певних читацьких запитів.

Особливо це стосується освітньої літератури, тому що освіта – одна з тих сфер, які потребують видання підручників, навчальних і методичних посібників, здатних не лише забезпечувати навчальний процес, але й задовольняти потреби населення, молоді, студентів у навчанні, освіті, естетичному й професійному розвитку. Всі навчальні видання виділяють у самостійний комплекс за цільовим призначенням і за характером інформації. Відомості наукового або прикладного характеру, подані у формі, зручній для вивчення й викладання, розраховуються на учнів та студентів різного віку.

Підготовка навчальних видань – особлива галузь редакційно-видавничої діяльності. Справа в тому, що процес створення навчальної літератури відрізняється від створення творів будь-якого іншого вигляду літератури тим, що автор і редактор повинні певним чином конструювати навчальний матеріал. При конструюванні необхідно виходити з трьох положень:

1) навчальне видання – один з основних засобів навчання і важливий елемент навчального процесу.

2) навчальне видання завжди відображає певну галузь знань або сферу діяльності;

3) художнє проектування навчальної літератури завжди виконується за авторськими матеріалами, тому передбачає співпрацю дизайнера й автора чи замовника навчального видання.

Ці три положення диктують низку вимог до видань. Так, перше положення передбачає, що вміст навчальної літератури повинен враховувати педагогічний вплив на того, хто навчається, отримує знання. Педагогічні підстави навчального видання реалізуються в досягненні виховних цілей, в забезпеченні формування особистості. Друге положення говорить про те, що інформація, яка характеризує предмет змісту навчальної літератури, спеціально відбирається й обробляється стосовно завдань того або іншого виду видання. Причому враховують не лише особливості діяльності або знання, але й завдання формування інформаційної культури. Третє положення підкреслює необхідність співпраці дизайнера й автора текстового матеріалу стосовно виконання вимог до конкретного навчального видання.

Саме підлеглість дизайнерської концепції майбутньої книги завданням освітнього процесу диктує необхідність при підготовці навчальних видань спиратися на досягнення педагогіки, враховувати основні характеристики навчального процесу.

Що ж до вмісту книги, то його визначають державні освітні стандарти, які висувають вимоги до знань і вмінь випускників шкіл, коледжів, різних професійних училищ, вузів, а також необхідний мінімум і структуру цих знань і вмінь.

Навчальні видання беруть участь у формуванні інформаційної культури особистості, системи етичних норм і естетичних начал суб'єкта. Інформаційна культура випускника забезпечує знання, навички,

уміння необхідні для участі в професійній діяльності та подальшого зростання фахівця. Під інформаційною культурою особистості розуміють певним чином ранжирувані знання та уявлення суб'єкта, необхідні йому для практичної діяльності. Зміст інформаційної культури формується у процесі опанування людиною певною інформацією, яка стає основою, базою дій і поведінки людини.

На кожному етапі навчання створюється певний запас знань, формується відповідний рівень інформаційної культури особи, що дозволяє суб'єктові брати участь в практичній діяльності та продовжувати свій подальший розвиток.

Поняття інформаційної культури особистості містить характеристику якості знань суб'єкта та вимог до них. Враховуючи ці властивості інформації, якою на різних етапах вчення повинна оволодіти людина, можна розкрити вимоги наочної області навчальних видань.

Тому предмет навчального видання – спеціально відібрані у визначеному обсязі й адаптовані відповідно до читацької адреси знання, що характеризують основи науки та практичної діяльності.

Знання про людину, розвиток суспільства, мистецтва завжди необхідні людині, особливо фахівцям у сфері мистецтва, дизайнерам, тому сьогодні потрібні видання, які могли б задовольнити інтелектуальні потреби сучасної людини, молоді, студентства в сфері історії та мистецтва.

Отже, у дизайні друкованої продукції основним є, безперечно, комплексний, системний похід до проектування навчальних видань, які були б художньо цілісними, інформативними, зрозумілими, повчальними, водночас яскравими й привабливими.

Одним з комплексних об'єктів графічного дизайну стає підручник з історії мистецтв, що виступає основним джерелом знань про розвиток мистецтва у світі та призначений здебільшого для самостійного засвоєння цих знань студентами. Тому цьому підручнику належить провідна роль серед інших засобів, що використовуються студентами при самостійній роботі. Дуже важливо забезпечити мотивацію, інтерес до предмета, стимулювати студентів до активної творчої роботи.

У підручнику з історії мистецтв особливе значення надається ілюстраціям, як важливому засобу навчального пізнання, успішного оволодіння наукою. Вони повинні допомогти глибше засвоїти основні положення навчальної дисципліни, підвищити інтерес до неї. При проектуванні підручника з історії мистецтв слід врахувати тенденції використання в навчальному процесі та в самостійній роботі студентів сучасних інформаційних технологій, зокрема й електронного підручника. Подаємо загальні принципи проектування підручника з історії мистецтв:

– визначення ролі та місця історії мистецтв у підготовці фахівця з урахуванням вимог державного освітнього стандарту та навчальної програми і конкретизація на цій основі завдань навчання й виховання, що вирішуються в процесі викладання курсу;

- визначення характеру й обсягу знань, які повинні бути засвоєні студентом при вивченні всього курсу, його тем і кожного питання теми, облік при цьому обсягу знань;

- визначення логічної та дидактичної послідовності передачі навчальної інформації для набуття знань, вироблення умінь і навичок, відтворення й використання попередніх знань при вивченні кожної теми та всього курсу;

- розробка структури підручника з історії мистецтв, поділ викладеного програмного матеріалу на методично виправдані структурні елементи: розділи, глави, параграфи;

- розробка на основі прийнятої структури плану-проспекту майбутнього підручника з історії мистецтв та його оцінка;

- розробка параграфів за змістом: поділ змісту параграфа на частини й підбір для кожної частини параграфа відповідної форми вираження (тексту, ілюстрацій, таблиць тощо); проектування способів закріплення знань і навичок та здійснення зворотного зв'язку; визначення зв'язків з іншими засобами навчання;

- оформлення розділів підручника з історії мистецтв, розміщення параграфів з урахуванням послідовності й логічності викладу навчальної інформації;

- оформлення підручника в цілому.

Найбільш прийнятна така структура підручника з історії мистецтв: зміст, передмова, основний текст, висновок, додатки, покажчики, література.

Ретельна та якісна проробка структурних елементів підручника з історії мистецтв допоможе досягти найбільшого ефекту в його використанні.

На сьогодні, безумовно, видання підручників з історії мистецтв є важливою галуззю книговидання. Її ефективне функціонування сприятиме розвитку суспільства, фахівців у сфері мистецтва, дизайнерів. Навчальні видання з історії мистецтв можуть задовольнити інтелектуальні потреби сучасної людини, молоді, студентства, тому є необхідним в процесі системно-історичного аналізу позначити концептуальні основи проектування підручників з історії мистецтв. Процес проектування підручника з історії мистецтв стане ефективнішим, якщо він спиратиметься на принципи, які позначають особливі межі дизайну, пов'язані зі створенням графічної продукції навчально-виховного призначення.

### **Література**

- 1. Антонова С. Г.** Редакторская подготовка изданий: учебник / С. Г. Антонова, В. И. Васильев, И. А. Жарков и др.; под общ. ред. д. ф. наук. С. Г. Антоновой. – М. : Издательство МГУП, 2002. – 468 с.
- 2. Бавин С. П.** Новые подходы к развитию библиографии художественной литературы и искусства: метод. рекомендации /

С. П. Бавин. – М. : ГБЛ, 1991. – С. 51 – 56. 3. Головки Г. В. Пути совершенствования библиографического обеспечения искусствознания Г. В. Головки // Человек в мире искусства; информационные аспекты: Междунар. науч. конф., Краснодар – Новороссийск, 7 – 10 сент. 1994 г. : Тез. докл. : Ч. 2. – Краснодар, 1994. – С. 325 – 326. 4. <http://www.ndi-design.org.ua/idea.html>

**Нещерет А. С. Деякі аспекти художнього проектування навчальної літератури з мистецтва.**

У статті описано стан сучасного видання підручників з історії мистецтв в Україні, аналізовано основні моменти його розвитку, місце підручників з історії мистецтв у освіті, розвитку естетичного смаку у фахівців, студентів, молоді. Розглянуто загальні принципи проектування підручника з історії мистецтв.

*Ключові слова:* проектування, підручник, історія мистецтв.

**Нещерет А. С. Некоторые аспекты художественного проектирования учебной литературы по искусству**

В статье описывается состояние современного издания учебников по истории искусств в Украине, анализируются основные моменты его развития, места учебников по истории искусств в образовании, развитии эстетического вкуса у специалистов, студентов, молодежи. Рассматриваются общие принципы проектирования учебника по истории искусств.

*Ключевые слова:* проектирование, учебник, история искусств.

**Neshcheret A. S. Some aspects of artistic design of textbooks on art.**

This article describes the current status of the publication of textbooks on the history of art in Ukraine, analyzes the main points of its development, the place of textbooks on the history of arts in education, in the development of aesthetic taste of professionals, students, youth. The general design principles of textbook on art history are also examined.

*Keywords:* design, textbook, history of art.

## **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

УДК 378.091.322

**Т. В. Балицька**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Реформування вищої освіти, наближення її до європейських та світових стандартів зумовлює потребу проведення кардинальних змін у системі підготовки кадрів. Згідно з Болонською декларацією, пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти України є формування освіти як відкритої державно-суспільної системи, яка спрямована на підготовку фахівців, здатних навчатися впродовж життя. Одним зі шляхів реалізації ідей Болонської декларації є запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Відповідно до цього сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується докорінною перебудовою навчального процесу в закладах різного рівня акредитації. Перед освітою ставиться завдання максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до постійного самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації. Досягнення цієї мети тісно пов'язане з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі у ВНЗ.

Загальнотеоретичні питання організації самостійної роботи студентів та учнівської молоді досліджували такі вчені, як Ю. Бабанський, А. Вербицький, О. Киричук, В. Козаков, С. Матушкін, О. Мороз, М. Нікандров, П. Підкасистий, Н. Половникова, В. Сластьонін, Т. Шамова та ін. Шляхи вдосконалення підготовки студентів до самостійної навчальної діяльності були предметом вивчення М. Антонюка, В. Буряка, Н. Важеєвської, Л. Деркач, І. Мостової, Л. Онучака, М. Солдатенка та інших науковців. Питання мотивації навчальної діяльності студентів розглядали В. Аксьонова, В. Вергасов, В. Крилова, О. Леонтьєв та ін. Розробкою питань, пов'язаних із самовихованням та самоосвітою особистості, займалися Н. Бітянова, А. Громцева, С. Днепров, Л. Рувинська та ін. Різні аспекти наукової організації навчальної діяльності студентів вивчали у своїх роботах С. Архангельський, Я. Лудченко та ін. Процес організації та підготовки до самостійної роботи студентів аналізували М. Князян, О. Кривильова, З. Кучер, М. Рогозіна, М. Солдатенко, Н. Сичкова, Є. Улятовська, І. Шайдур, С. Яшанов та інші науковці.

Вагомий внесок у наукове обґрунтування теоретичних положень модульної системи організації навчання зробили А. Алексюк, К. Вазіна, О. Гуменюк, О. Кучерявий, В. Огнев'юк, А. Фурман, П. Юцявічене та ін.

Сутність та особливості запровадження кредитно-модульної системи в межах Болонського процесу досліджували Б. Воронов, К. Корсак, В. Кремень, Г. Лукічев, І. Мороз, П. Сікорський та ін.

Проте, аналіз наукових праць та педагогічного досвіду викладачів засвідчив, що необхідно більш детально дослідити питання пов'язане з організацією самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання, з метою підвищення її ефективності.

Тому запропонована тема статті „Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання”, є актуальною.

Мета статті – теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання.

Завдання статті:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити сутність самостійної роботи студентів як складової навчального процесу.
2. Визначити особливості організації самостійної роботи студентів у контексті ідей Болонського процесу.
3. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури показали, що існує багато підходів та трактувань поняття „самостійна робота” студентів. Так, Р. Нізамов, О. Чиж, Н. Сагіна та ін. під самостійною роботою розуміють різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час. П. Підкасистий, М. Гарунов, М. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін та інші вважають, що самостійна робота – це різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача. На думку В. Графа, І. Ільсова, В. Ляудіс, Н.Сагіної та ін., самостійна робота – це система організації роботи, за якої управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача та без його безпосередньої допомоги. С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур та ін. самостійною називають таку роботу студентів, яку проводять за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів. В. Козаков розглядає самостійну роботу як специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його вмій, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять.

Згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання самостійна робота студентів є однією з провідних форм організації навчання й має здійснюватися і в процесі аудиторної роботи, і поза аудиторією. При цьому аудиторна та позааудиторна самостійна робота

тісно пов'язані між собою й утворюють організаційну цілісність. Усвідомлена активна самостійна робота студентів в аудиторії спонукає їх до подальшої самостійної роботи в позааудиторний час.

Виходячи з сутнісних характеристик самостійної роботи як форми організації навчально-виховного процесу у ВНЗ та врахування особливостей кредитно-модульного навчання, **самостійна робота студентів у процесі кредитно-модульного навчання** – це провідна форма організації навчання, що реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів у процесі індивідуальної й колективної навчальної діяльності на аудиторних заняттях та в позааудиторній роботі під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [4; с. 8].

Метою самостійної роботи студентів (СРС) є не тільки формування в них уміння самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, а й розвиток активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання й самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Організація самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання ґрунтується на принципах проблемності, активності, гуманізації, індивідуалізації, диференціації, інтеграції, модульності та кредитності [15].

У процесі кредитно-модульного навчання самостійна робота стає провідною формою роботи студентів. Діяльність викладача й студента змінюється: викладач подає лише частину програмового матеріалу, не менше 50% навчального матеріалу студент має самостійно опрацювати; приділяється більше уваги позааудиторній самостійній роботі студентів; переважає СРС під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [8, с. 39 – 42]. Сформованість у студентів таких особистісних компонентів, як мотивація до самостійного здобуття знань, володіння вміннями самостійної роботи, розвиток їхньої когнітивної сфери тощо, набувають особливої значущості.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити такі *організаційно-педагогічні умови* підвищення ефективності самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання:

– *цілеспрямований розвиток інтелектуальної, мотиваційної, вольової сфери та Я-концепції майбутнього фахівця як особистості*. Ефективність самостійної навчальної діяльності залежить від умотивованості, розвиненості вольових якостей та інтелекту особистості. Мотивація й воля визначають Я-концепцію особистості майбутніх фахівців. Якщо студент прагне зростати професійно й особисто, то його Я-концепція буде сприяти формуванню стійкої мотивації до самостійної навчальної діяльності [6; 8];

– *організація спеціальних занять, спрямованих на формування вмінь самостійної роботи студентів, та відповідного навчально-методичного забезпечення*. Система вмінь, необхідних для ефективної самостійної



роботи в процесі кредитно-модульного навчання, передбачає: загальнонавчальні вміння; уміння самоорганізації; уміння, пов'язані з розумовою діяльністю тощо. Оволодіння перерахованими вміннями можливо завдяки спеціальній підготовці студентів через упровадження спецкурсу „Самостійна навчальна діяльність у процесі підготовки сучасного фахівця в умовах кредитно-модульної системи навчання: *секрети успішного навчання*”, шляхом проведення тренінгових занять з розвитку вмінь роботи з літературою „Швидке читання” та на основі застосування методичних рекомендацій щодо організації самостійної роботи студентів першого курсу в системі кредитно-модульного навчання [6; 7; 8];

– *підготовка викладачів та кураторів академічних груп до організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання*. Підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності залежить від професійного рівня професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. У процесі кредитно-модульного навчання куратори покликані стимулювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів та здійснювати контроль за нею [8];

– *активне залучення студентів, починаючи з першого курсу, до дослідницької діяльності, спрямованої на оволодіння самостійно ставити та вирішувати професійно-творчі завдання*. Якщо студенти прагнуть займатися пошуково-дослідницькою діяльністю та володіють відповідними вміннями самостійної роботи, то вже з першого курсу можуть поглиблювати свої знання та вміння, які з часом стають навичками. Студентів доцільно залучати й до навчально-дослідної роботи, та до науково-дослідницької діяльності [8; 13; 16].

Дослідницька діяльність студентів є необхідним елементом їхньої професійної підготовки, тому що сприяє розвитку в них самостійності та творчості. Дослідну роботу зі студентами ефективніше починати саме з першого курсу, тому що для оволодіння методами дослідної роботи необхідно багато часу.

Особливості організації самостійної роботи студентів у системі кредитно-модульного навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем та студентами, де і викладач, і студенти займають активну позицію. Зростає обсяг часу, відведений на самостійну роботу студентів. В аудиторній і позааудиторній роботі викладачі все більше використовують різні форми й методи навчання студентів, створюються дидактичні матеріали для самостійної роботи та змінюються функції викладача (керівництво, консультування, корекція, контроль) і студента (ініціативність у режимі роботи над навчальним матеріалом, самостійне планування своєї роботи, відповідальність за виконання намічених планів тощо).

Теоретичний аналіз різних думок з проблеми дослідження показав, що існує багато поглядів та трактувань щодо самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів у процесі кредитно-модульного

навчання – це провідна форма організації навчання, що реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів у процесі індивідуальної й колективної навчальної діяльності на аудиторних та позааудиторних заняттях під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Метою самостійної роботи студентів є не тільки формування в студентів уміння самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності особистості як необхідної умови для подальшого самонавчання.

Організаційно-педагогічними умовами підвищення ефективності самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання є: 1) цілеспрямований розвиток інтелектуальної, мотиваційної, вольової сфери та Я-концепції майбутнього фахівця як особистості; 2) організації спеціальних занять, спрямованих на формування вмінь самостійної роботи студентів, та відповідного навчально-методичного забезпечення; 3) підготовка викладачів та кураторів академічних груп до роботи в умовах кредитно-модульного навчання; 4) активне залучення студентів, починаючи з першого курсу, до дослідницької діяльності, спрямованої на оволодіння випускниками самостійно ставити та вирішувати професійно-творчі завдання.

Отже, визначений і теоретично обґрунтований комплекс організаційно-педагогічних умов є необхідним для підвищення ефективності самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання. Запропонована стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямків дослідження проблеми вдосконалення самостійної роботи студентів зараховуємо пошук шляхів підвищення ефективності використання сучасних інформаційних технологій в організації самостійної роботи і студентів, і школярів.

### **Література**

**1. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої школи : курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : КДУ, 1993. – 220 с. **2. Андрущенко В. П.** Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5 – 6. **3. Багіров В.** Висока якість університетської освіти – вимога часу / В. Багіров, З. Зиман, Ю. Холін // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 15 – 19. **4. Балицька Т. В.** Самостійна робота студентів як науково-педагогічна проблема / Т. В. Балицька // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2007. – № 12. – С. 46 – 58. **5. Балицька Т. В.** Тренінг розвитку навиків роботи з літературою як основа самостійної навчальної діяльності студентів у системі кредитно-модульного навчання / Т. В. Балицька // Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития : материалы

III междунар. науч.-практ. конф. (Донецк, 24–26 мая 2007.). – Донецк : Донец. юрид. ин-т ЛГУВД, 2007. – С. 365–370. **6. Балицька Т. В.** Формування позитивної Я-концепції як чинник розвитку самостійної пізнавальної діяльності особистості / Т. В. Балицька // Перший крок у науку : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Т. 1. Психолого-педагогічні науки. – Луганськ : Поліграфресурс, 2007. – С. 20–24. **7. Балицька Т. В.** Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів I курсу в умовах кредитно-модульного навчання / Т. В. Балицька. – Луганськ : РВВ ЛДУВС, 2007. – 48 с. **8. Балицька Т. В.** Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Балицька Тетяна Василівна. – Луганськ, 2010. – 269 с. **9. Буряк В. К.** Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. К. Буряк // Вища освіта. – 2008. – № 5. – С. 10–20. **10. Волков В.** Реформування вищої освіти: перші кроки до Європи / В. Волков // Юрид. вісн. України. – 2006. – № 31 (5–11 серп.). – С. 8. **11. Гуменюк О. Є.** Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / О. Є. Гуменюк ; за ред. д-ра психол. наук А. В. Фурмана. – К. : „Школяр”, 1998. – 112 с. **12. Деркач Л. С.** Система організації самостійної роботи студентів на основі діагностики типу учебной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Л. С. Деркач. – Л., 1989. – 16 с. **13. Князян М. О.** Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів / М. О. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 173–181. **14. Кучерявий О. Г.** Організація навчального процесу за кредитно-модульною системою в Донецькому національному університеті : тематич. зб. для професорсько-викладацького складу / О. Г. Кучерявий ; уклад. В. В. Христіановський, О. В. Мазнев, І. О. Скафа та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 260 с. **15. Сікорський П. І.** Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 126 с. **16. Сычкова Н. В.** Формирование у будущих учителей умений исследовательской деятельности в условиях классического университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сычкова Наталья Владимировна. – Магнитогорск, 2002. – 205 с. **17. Фурман А. В.** Модульно-розвивальна технологія проведення лекційних курсів / А. В. Фурман // Освіта. – 2000. – 15 листопада. – С. 26–27.

**Балицька Т. В. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання.**

Стаття присвячена проблемі підвищення ефективності самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання. У роботі чітко визначено сутність поняття „самостійна робота студентів”; розкрито особливості організації самостійної роботи студентів у процесі кредитно-модульного навчання; досліджено

організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності самостійної роботи студентів

*Ключові слова:* кредитно-модульна система навчання, самостійна робота студентів, організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

**Балицкая Т. В. Организационно-педагогические условия самостоятельной работы студентов в процессе кредитно-модульного обучения.**

Статья посвящена исследованию организационно-педагогических условий самостоятельной работы студентов в процессе кредитно-модульного обучения. В работе уточнено сущность понятия „самостоятельная работа студентов”, рассмотрены особенности самостоятельной работы студентов в процессе кредитно-модульного обучения; обоснованы организационно-педагогические условия повышения ее эффективности.

*Ключевые слова:* кредитно-модульная система обучения, самостоятельная работа студентов, организационно-педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов.

**Balitska T. V. Organization-pedagogic conditions of students' independent work in the process of credit-modulus teaching.**

The article is dedicated to the problem connected with organization-pedagogic conditions of students' independent work at pedagogical universities in the process of credit-modulus teaching. More precise definition of the notion “independent work of students” is given, peculiarities of students' independent work in new conditions of teaching are opened up, organization-pedagogic conditions of students' independent work are determined, a model of organization of students' independent work in the process of credit-modulus teaching.

*Key words:* system of credit-modulus teaching, students' independent work, organization-pedagogic conditions of increase efficiency of students' independent work.

УДК 378.011.3–0.57.175

**Л. В. Жовтан**

### **МІСІЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ПОЗИЦІЙ НАУКОВЦІВ І СТУДЕНТІВ**

Нині відбувається процес реформування освітньої галузі, зокрема вищої освіти, зумовлений потребами суспільства у високоякісних спеціалістах. Основним завданням освіти стає не одержання певної суми знань, а розвиток мислення, навичок самостійного засвоєння нових відомостей та їх аналізу. Адже „зведення освіти до механічної передачі знань, вмінь та навичок призводить лише до відчуження особистості в процесі освіти” [1].

Отже, по суті, докорінним чином змінюється вся освітня парадигма. Усе це висуває нові вимоги до педагогічного процесу, і мова йде не лише про вдосконалення його змісту, а й про трансформування його характеру з огляду на перспективу інтеграції України до міжнародної системи вищої освіти.

Очевидно, що в таких умовах трансформується й місія викладача вищої школи з огляду на сучасні вимоги суспільства. Це набуває особливого значення тепер, коли в практику вищої школи впроваджено кредитно-модульну систему організації навчального процесу, де завданням кожного викладача стає навчання студентів праці в режимі самоосвіти, що дозволить їм адаптуватися в сучасному світі.

„Головне – це не передача відомих фактів, а оволодіння способами поповнення знань і швидкої орієнтації в розгалужених системах знання, оволодіння способами самоосвіти, а саме в цьому й має допомогти викладач” [2]. Стає актуальною підготовка майбутніх фахівців з міцно сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті, самопроектуванні й саморозвитку.

Нові реалії сучасності вимагають зміни характеру й змісту діяльності головних дійових осіб освітнього процесу – викладача й студента, а також характеру навчального середовища вищої школи. Отже, зважаючи на відсутність відповідної концепції, стають актуальними переосмислення місця й ролі викладача в освітньому процесі й, відповідно, зміна підходів до його педагогічної діяльності. Адже лише викладач, який є активним організатором освітнього процесу та здатний гнучко адаптуватися до умов професійно-педагогічної діяльності, що постійно змінюються, може позитивно впливати на підвищення якості вищої освіти.

Зважаючи на перехід вищої школи від інформативної системи навчання до проблемної, змінюються акценти в діяльності викладача вищої школи: відбувається зниження його ролі як єдиного „власника”

наукових знань та зростає його роль як експерта, консультанта, порадника тощо.

Педагогічна наука на сучасному етапі намагається охопити всі аспекти освітньої проблематики реформаційних процесів, спрямованих на вдосконалення педагогічної діяльності викладача вищої школи. Проте, незважаючи на прагнення України посісти гідне місце в європейському освітньому просторі, досі відсутній будь-який серйозний документ на міністерському рівні, який би регламентував діяльність викладача ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи навчання. А це означає, що на викладачів України покладено завдання самостійного пошуку свого місця в освітньому просторі.

Окремі аспекти цієї проблеми відображено у філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних концепціях багатьох дослідників, зокрема:

- з'ясування специфіки професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, проведення її структурно-компонентного аналізу (А. Войтович, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кіпень, Н. Кузьміна, М. Кухарев, Л. Макарова, А. Маркова, І. Нікуліна, Г. Романова, Т. Руднева, Л. Савінкова, В. Семиченко, О. Сушанко, В. Тищенко, Т. Федірчик та ін.);

- визначення педагогічних умов успішної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, його продуктивної творчості (В. Коновалова, О. Полозенко та ін.);

- визначення шляхів удосконалення організації викладацької діяльності (Ю. Масалова, С. Скидан та ін.).

Стосовно ж безпосередньо предмета нашого дослідження, то погляди науковців поділилися. Частина з них є прихильниками погляду, що сформувався десятиліттями, про головну роль викладача в навчальному процесі, навіть з елементами авторитаризму. Проте, стала досить поширеною хибна, на наш погляд, думка про те, що в нинішніх умовах роль викладача є другорядною, головним учасником освітнього процесу є студент, і навіть є пропозиції усунути викладача з певних етапів навчального процесу.

Отже, мета статті – з'ясувати місце й роль викладача вишу в навчальному процесі на сучасному етапі, визначити задачі, які він при цьому має розв'язувати.

До уваги ми брали погляди не лише вельмишановних науковців, а й простих студентів, яких, як одних з головних учасників навчального процесу, це стосується насамперед.

Отже, в сучасних умовах викладач стає активним організатором освітнього процесу. При цьому обов'язковою є здатність його до гнучкої адаптації до умов професійно-педагогічної діяльності, що постійно змінюються [6]. Як зазначають В. Сластьонін і А. Міщенко, „об'єктом педагогічної діяльності є не сам студент, якого відокремлено від педагогічного процесу, а саме педагогічний процес” [9].

На відміну від професіоналів інших сфер, де цілком достатньо кваліфіковано виконувати свою власну діяльність, викладач повинен не тільки викладати знання, а й організовувати навчальну діяльність студентів [4].

Отже, існує радикальна зміна місії викладача вищої школи: йому відводять роль менеджера процесу формування компетентного фахівця, управлінця пізнавальної активності студента [8].

Як відомо, професійні якості педагога вищої школи можна диференціювати на п'ять підсистем: професійного мислення, експресивних якостей, організаторських якостей, професійної спрямованості, комунікативних якостей. За реалізацію організаторської, управлінської функцій педагога – керівника навчально-пізнавальної активності студентів – відповідає організаційна підсистема якостей.

Крім головної функції, яку виконує викладач, – формування бази знань, формування й розширення понятійного тезаурусу студента, – не менш важливою стає друга його функція – „перетворення об'єкта освіти (студента) в суб'єкт самовиховання, самоосвіти, саморозвитку” [1].

При цьому професійна діяльність викладача, як вважає Ю. Кулюткін, надбудовується над діяльністю студента, ставить його в позицію активного суб'єкта власної діяльності. Саме рефлексивна природа професійної діяльності викладача розвиває в студента здатність до самоуправління [3].

Навчальний процес організується зсередини за рахунок активізації внутрішніх чинників його розвитку. Для цього підтримуються й зміцнюються системноутворювальні зв'язки. Це, у свою чергу, забезпечує самоорганізацію та саморух процесу [7].

Студент бере активну участь у розв'язанні взаємопов'язаних навчально-виховних завдань, система яких утворює педагогічний процес. Отже, студент функціонує як один із головних компонентів зазначеного процесу [9].

Головне завдання викладача – організувати процес із застосуванням різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності із залученням до них кожного студента, при цьому кожному з них має бути надано змогу вільно й активно пізнавати, виробляти власне розуміння наукових теорій, особистісне бачення й вирішення професійних проблем тощо, отже, набувати власний пізнавальний досвід.

Тому в контексті сучасних змін в освітянській галузі призначення й зміст діяльності викладача вищої школи функціонально змінюються. Таким чином, викладач:

- є носієм наукової інформації (а не єдиним джерелом і транслятором знань);
- організує процес конструювання студентами нових знань, пошуку власного розуміння, формування власних суджень, висновків, поглядів;
- залучає кожного студента до процесу навчання, стимулює його активність, підтримує постановку нових проблем, оригінальних ідей;

• захоплює студентів процесом навчання, розвиває внутрішню мотивацію їхньої діяльності [7].

Отже, головне для викладача вищої школи у навчальному процесі – залучення студентів до когнітивних процесів, адже це забезпечить осмислене оволодіння знаннями та набуття умінь [7].

Стосовно ж того, які стосунки мають складатися в педагогічному процесі між двома його учасниками – викладачем і студентом, то слід зазначити різні підходи науковців з цього приводу. Більша частина вважає, що навчальний процес має ґрунтуватися на засадах співробітництва, тобто викладач і студент – рівноправні суб'єкти педагогічного процесу [5].

Інша частина авторів віддає перевагу керівній ролі викладача в зазначеному процесі. Так, В. Федчик вважає, що викладач вишу повинен бути одночасно і формальним керівником, і лідером групи. Автор виокремлює ділове лідерство та лідерство емоційне:

– ділове лідерство залежить від рівня володіння предметом, здатності виконувати функції керівника, тобто від ділових якостей викладача, отже, загалом, від його майстерності. Саме це позначається на ставленні до викладача студентів. Слід зазначити, що ділове лідерство, зазвичай, легко досягається, оскільки викладач завжди володіє предметом краще, ніж його студенти;

– емоційне лідерство залежить від здатності викладача емоційно позитивно впливати на студентів. Воно створюється набагато складніше [10].

Цікавою, на наш погляд, є погляд на означену проблему, запропонований Т. Равчиною, яка вважає, що взаємодія педагога й студентів у навчальному процесі набуває різних форм вияву. Отже, це спонукає викладача як організатора навчального процесу виконувати різні ролі, що визначається „педагогічною ситуацією, конкретною освітньою метою, навчальним змістом, рівнем мотиваційної й навчальної готовності студентів до процесу”. В залежності від міри втручання у процес навчання студентів і зростання їхньої самостійності, автор виокремлює три ролі викладача:

- ♦ „науковий просвітитель”;
- ♦ наставник;
- ♦ фасилітатор і посередник.

При виконанні першої з перерахованих ролей навчальний процес являє собою подання студентам наукової інформації в закінченій формі та організацію процесу осмисленого оволодіння науковими поняттями й теоріями. У ролі наставника викладач організує оволодіння студентами науковими знаннями й умінями за рахунок цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, при цьому поступово зростають самостійність і творчість студентів. Роль фасилітатора й посередника передбачає зниження міри втручання педагога в навчально-пізнавальну діяльність студентів. При цьому викладач виконує функції



супроводження студентів у процесі пізнання для підсилення їхньої активності й самостійності в процесі набуття власних знань і вмінь [7].

Отже, думки науковців стосовно питання, яке ми розглядаємо, розійшлися.

Крім того, нам було цікаво, як до цього питання ставиться студентство – ще один учасник освітнього процесу. Для цього для анкетування було залучено понад 200 студентів 1–5 курсів різних напрямів підготовки.

На питання „Яка роль викладача в навчальному процесі?” понад половини респондентів (55,7 %) зазначили, що викладач є рівноправним членом навчального процесу. Дещо менша частина (41,3 %) віддає йому в зазначеному процесі визначальну роль, і лише 3 % вважають його другорядним членом. Протилежними є результати, отримані після опитування першокурсників: 59,4 % їх вважають, що викладач – це визначальний учасник навчального процесу, і 37,5 % ставлять його поряд з іншими учасниками процесу. Це, мабуть, пояснюється дещо авторитарною роллю вчителя в загальноосвітній школі. Так, для студентів другого курсу ситуація вже не відрізняється від загальної по всім курсам. На п'ятому курсі ситуація навіть дещо загострюється: досить високий відсоток (7,5 %) п'ятикурсників вважає викладача одним з другорядних учасників навчального процесу. Зрозуміло, це пояснюється зростанням ролі самостійної роботи старшокурсників.

Отже, ситуація в „розподіленні ролей” серед основних учасників освітнього процесу кардинально змінюється, адже раніше навіть не підлягала сумніву думку про головну роль викладача у цьому процесі. Це підтверджує той факт, що кожний четвертий із опитаних (25,1 %) вважає, що з упровадженням у навчальний процес кредитно-модульної системи роль викладача дещо навіть послабилася.

Коли ж мова йде про окремі етапи зазначеного процесу, то думка студентів стосовно ролі викладача значною мірою відрізняється.

Так, на запитання, чи змінилася роль викладача як джерела знань у зв'язку з інформатизацією навчального процесу, думки респондентів поділились майже порівну: 45,4 % відповіли ствердно і 54,6 % заперечили з цього приводу. При цьому кожний третій (29,2 %) вважає, що це – не єдине, Проте, рівноправне джерело знань; кожний десятій (8,8 %) стверджує, що, незважаючи на те, що з викладача розпочинається процес отримання знань, Проте, його, викладача, вже недостатньо.

Цікавою є позиція студентів з питання заміни викладача у процесах отримання знань та формування вмінь і навичок. Лише 2,2 % респондентів вважає, що будь-яке друковане або електронне видання може повністю замінити викладача при поясненні нового матеріалу; 3,1 % опитаних допускають за можливе повну заміну викладача при формуванні вмінь і навичок. Понад 14 % розглядають таку можливість лише за умови збереження можливості проконсультуватися з викладачем зі складних питань. Переважна ж більшість опитаних (понад

80 %) висловилися проти таких перетворень, при цьому кожний другий вважає, що ніщо не замінить живого спілкування з викладачем, кожний третій пропонує поєднувати ці два джерела.

Стосовно усунення викладачів від контролю, то цей процес просувається значно швидше: кожний четвертий з опитаних (23,2 %) вважає це за можливе, ще майже стільки ж (22,4 %) запровадили б це при деяких формах контролю. Проте, більше третини опитаних (35,9) виступають за проведення іспитів в усній формі, адже саме у процесі безпосереднього, „живого”, спілкування викладач може прослідкувати за ходом проміжних думок та допомогти в міркуваннях.

Майже половина опитаних (45,1 %) вважає за доцільне залишити у вишах кураторів, ще кожний третій (31,3 %) бачить сенс у цьому на певних курсах, і лише 23,7 % (тобто кожний четвертий) вважають це зайвим і непотрібним.

Отже, зважаючи на сказане, ще й досі серед студентів переважає сформована десятиліттями потреба в керівникові у пізнавальних процесах, в експерті з оцінювання навчальних досягнень, а також просто в помічнику й пораднику (майже 90 % респондентів відчувають потребу в спілкуванні з викладачем у позанавчальний час). Проте, з огляду на тенденцію, що простежується останнім часом, перед викладачем зокрема й вищою школою загалом постає проблема оптимального поєднання традиційних занять і нових форм занять (дистанційних, інтерактивних, з використанням новітніх інформаційних технологій тощо) з провідною роллю викладача (принаймні, на сучасному етапі).

При цьому слід зазначити, що цей процес не є сталим, зважаючи на те, що позиція студентів з цього питання змінюється, можливе поступове зміщення існуючих акцентів. Підтвердженням цього є той факт, що, на відміну від мізерної кількості прихильників усунення викладача від процесу отримання нових знань, у першокурсників цей відсоток втричі більший. Отже, вони вважають себе спроможними здійснити цей процес самотужки. Крім того, більше ніж половині опитаних (55,2 %) імпонують викладачі, які пропонують певну свободу дій для студентів, кожний п'ятий віддає перевагу (19,4 %) викладачам, які зовсім не обмежують діяльність студентів. Кожний п'ятий респондент (18 %) вважає, що викладача необхідно усунути від самостійної роботи студентів.

Проведений аналіз різних підходів науковців стосовно місця й ролі викладача в освітньому процесі та ставлення студентів з досліджуваної проблеми дає нам всі підстави стверджувати про необхідність у поступовій зміні ролі викладача, й найефективнішою, на наш погляд, є запропонована вище схема педагогічного втручання студентів у процес навчання:

„науковий просвітитель” ⇒ наставник ⇒ фасилітатор і посередник
--

Крім того, проведене нами дослідження показало необхідність подальших розвідок у цьому напрямку, а саме, розробку концепції

діяльності головних дійових осіб освітнього процесу – викладача й студента – в нових умовах, яка б урахувала всі переваги кредитно-модульного навчання та містила напрацювання провідних науковців з цього питання.

### **Література**

- 1. Бутенко Н.** Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.
- 2. Князева Е. Н.** Научись учиться [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева. – Режим доступа к статье: <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>.
- 3. Личность:** внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Санкт-Петербург : Институт образования взрослых : Тускарора, 1996. – 175 с.
- 4. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Высшая школа, 1996. – 375 с.
- 5. Небаба Г. П.** Информационно-исследовательская деятельность преподавателя современного университета / Г. П. Небаба // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 396–399.
- 6. Никулина И. В.** Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Вячеславовна Никулина. – Самара, 2005. – 207 с.
- 7. Равчина Т.** Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.
- 8. Ратовська С.** Управління пізнавальною активністю студентів у процесі групової роботи / С. Ратовська // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 300–307.
- 9. Сластенин В.** Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. Сластенин, А. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79 – 84.
- 10. Федчик В. А.** Соціально-психологічні особливості роботи викладача [Електронний ресурс] / В. А. Федчик. – Режим доступу до статті: [www.rusnauka.com/18\\_NIN\\_2007/Psihologia/22835.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_NIN_2007/Psihologia/22835.doc.htm).
- 11. Шевелева С. С.** К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.

### **Жовтан Л. В. Місія викладача вищої школи в освітньому процесі з позицій науковців і студентів.**

Стаття присвячена з'ясуванню ролі викладача вишу в освітньому процесі на сучасному етапі, визначенню задач, які він при цьому має розв'язувати. Розглянуто й проаналізовано ставлення сучасних науковців і студентів до місця викладача в навчальному процесі в умовах зміни освітньої парадигми.

*Ключові слова:* педагогічна діяльність викладача, суб'єкт

освітнього процесу, педагогічна взаємодія.

**Жовтан Л. В. Миссия преподавателя высшей школы в образовательном процессе с позиций ученых и студентов.**

Статья посвящена выяснению роли преподавателя вуза в образовательном процессе на современном этапе, определению задач, которые он при этом должен решать. Рассмотрено и проанализировано отношение современных ученых и студентов к месту преподавателя в учебном процессе в условиях смены образовательной парадигмы.

*Ключевые слова:* педагогическая деятельность преподавателя, субъект образовательного процесса, педагогическое взаимодействие.

**Zhovtan L. V. Mission of teacher of high school in an educational process from positions of scientists and students.**

The article is devoted to finding out of role of teacher of high school in an educational process on a modern stage, to determination of tasks which he must decide here. It is considered and analyzed attitude of modern scientists and students toward the place of teacher in an educational process in the conditions of changing of educational paradigm.

*Keywords:* pedagogical activity of teacher, subject of educational process, pedagogical cooperation.

УДК 378.091.322

**І. П. Жукевич**

**ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ СТУДЕНТІВ  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Оновлення цілей і змісту системи сучасної вищої освіти України, залучення її до Болонського процесу передбачає зміщення акцентів із формування в студентів системи знань на створення умов для їх здобування самотужки. Про необхідність організації самоосвіти йдеться в таких нормативних документах: у Законі України „Про вищу освіту”, стаття 46 якого визначає основні характеристики самоосвітньої діяльності громадян під час навчання у вищих закладах освіти, а також після закінчення навчального закладу; у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. та в інших.

Підвищену значущість самоосвіти визначає тенденція становлення нової системи освіти, згідно з якою, викладач виконує переважно функції розробника навчальних програм, організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студента, компетентного консультанта та помічника.

У наш час неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців без уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у вищих навчальних закладах. Враховуючи зростаючу потребу суспільства у високоосвічених і свідомих працівниках, вирішення проблеми самоосвіти, формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності в студентів вищих навчальних закладів стає соціально значущим. Тому закономірно вважати, що готовність до самоосвітньої діяльності повинна формуватися уже на етапі професійної освіти [1].

Ідея самоосвіти й формування готовності до неї молодих поколінь має глибокі історичні коріння. У витоків її стояли мислителі Аристотель, Платон, Сократ. Заслуга педагогічного обґрунтування й розвитку теорії самоосвіти належить видатним представникам світової педагогічної думки А. Дістервегу, Дж. Локку, Я. Коменському, Ж.-Ж. Руссо. Вони близько підійшли до наукового трактування сутності самоосвіти, значення її у розвитку особистості, накреслили загальні шляхи формування в студентів готовності до неї.

У класичній педагогіці ідеї самоосвіти активно розробляли С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський. У наш час ці питання є предметом уваги М. Бондаренка, В. Буряка, А. Громцевої, О. Пехоти, М. Солдатенка, Н. Трофімової, Т. Цехмістрової, а також важливе значення мають праці О. Бодальова, А. Ковальова, М. Сметанського, Л. Ярової та інших, присвячені проблемам активізації самоосвіти й професійного самовдосконалення особистості. Проблемою самоосвіти й самовиховання займалися багато педагогів та психологів. Зокрема, великий внесок у теоретичну розробку цих процесів зробили Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, Л. Рувинський, К. Ушинський. Основою їхньої теорії є думка, що ці процеси взаємопов'язані й лежать в тісному контакті з зовнішнім світом, та дають великий поштовх до розвитку особистості. На їхню думку, тільки те виховання вважають ефективним, яке пробуджує в особистості потребу в самовихованні. І чим старшою стає особистість, тим більша роль її у формуванні має належати самоосвіті та самовихованню.

Самоосвіта як процес самостійного пошуку та засвоєння певних знань, умінь та навичок, неперервного саморозвитку та самовиховання пропонує різнобічну освітню діяльність. Самоосвіта – це процес гармонізації потреб особистості та можливостей особистості з метою її оптимальної самореалізації [2].

У сучасній літературі поняття „самоосвіта” трактують по-різному. Наприклад, в українському педагогічному словнику стверджує, що самоосвіта – це освіта, яку отримує людина у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі [3, с. 269]. Г. Зборовський вважає, що самоосвіта – це вид вільної діяльності особистості, для якого характерний її вільний вибор і спрямованість на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та

наукових рівнів [4, с. 81]. О. Бурлука зазначає, що самоосвіта особистості – це інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом надбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації та відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності. Самоосвіта особистості детермінована соціально-економічними чинниками, характером і змістом праці, творчим й інтелектуальним потенціалом особистості. Спонукальними силами самоосвіти виступають професійно-трудова, матеріальна, соціально-статусна й духовна інтереси особистості [5, с. 11]. Самоосвіта як провідний компонент наукової праці студентів виступає суттєвою складовою процесу самовдосконалення фахівця, його особистісного й професійного зростання. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців є показником сучасного, досить високого рівня системи освіти. Без належної уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у вищих навчальних закладах, у наш час неможливо підготувати висококваліфіковані кадри. Як зазначають сучасні вчені, основний резерв підвищення ефективності процесу навчання та якості підготовки майбутніх спеціалістів слід шукати в раціональній організації навчального процесу. Сучасні дослідники Б. Райський та М. Скаткін наголошують, що „завдання формування в суб’єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти вимагає залучення самоосвіти до навчального процесу як об’єктивного необхідного заняття. Це не нав’язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи” [6, с. 67].

Досліджено, що самоосвіта здатна створити нові сприятливі умови для масових соціальних і професійних переміщень населення. Вона надає можливість дійсно вільного вибору й зміни професії відповідно до індивідуальних схильностей, сприяє формуванню реалістичних життєвих планів і їх здійсненню з урахуванням суспільних потреб. Для окремих соціальних груп, зайнятих творчою діяльністю самоосвіта є умовою їх відтворення. Для них самоосвітня діяльність характеризується розвиненістю, масовістю прояву, взаємозв’язком з екзистенціальними і духовними потребами [5].

Виявлено, що готовність до самоосвіти розуміють у педагогічній теорії, з одного боку, як наявність розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, як певну суму вмінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу. На думку І. І. Сидоренко, самоосвіта, в її сучасному трактуванні як психолого-педагогічної та соціальної категорії, сприймається як вид пізнавальної діяльності, характеризований активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [7].

Самоосвіта – це освіта, яка здобувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в

стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, вона сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти слугують також засоби масової інформації [8].

Ступінь ефективності самоосвіти студента залежить від його готовності до її самостійної організації. Така готовність є результатом реалізації викладачами ВНЗ таких принципів: особистісно-орієнтованого підходу до організації самоосвіти; формування у студентів сприйняття самостійно здобутих знань як особистісних цінностей; організації самоосвіти як творчого процесу перетворення курсантом отриманих знань на основі власних думок і почуттів; одночасного співвіднесеного формування в курсантів загальнонаукових, спеціальних (фахових) знань та вмій і знань у сфері самоосвіти; формування гармонійного співвідношення соціально-значущих та особистісних мотивів самоосвітньої діяльності в їх єдності; створення ситуацій емоційного переживання курсантом своїх дій у самоосвітній роботі; всебічного розкриття можливостей навчальних програм гуманітарних дисциплін для організації самоосвітньої діяльності; формування готовності до здійснення самоосвіти майбутніми правоохоронцями за рахунок розкриття відповідних можливостей усіх дисциплін (і фахових, і гуманітарних) [9].

Дослідники встановили, що ефективність і результативність процесу самоосвіти особистості залежить від:

- рівня розвитку спеціальних особистісних якостей;
- засвоєних знань;
- умінь втілювати самоосвітню діяльність.

Тому в педагогіці порушено питання підвищення ефективності навчання, цілеспрямованого формування готовності студентів до самоосвіти та самовиховання. Їх вирішують Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Ільїн, Н. Половникова, Л. Рувинський, А. Усова, Т. Шамова та інші [10].

Вчений Г. Серіков вказує на головну умову, що спонукає студентів до самоосвіти – характер взаємодії викладача та студентів в педагогічній практиці. Основним компонентом системи взаємовідносин викладача і студентів вважається суб'єкт-суб'єктна взаємодія між ними. Такий підхід, на думку дослідника, дозволяє не тільки активізувати суб'єктну діяльність студентів, але й сприяє її вдосконаленню. Студенти отримують можливість через діяльність в межах системної взаємодії з викладачами виявляти самоуправління й покращувати його якість. В основі планування та реалізації конкретних видів взаємодії між викладачами та студентами в педагогічній практиці повинні лежати фактичний рівень готовності особистості до самоосвіти та завдання з галузі швидкого розвитку, вирішення яких сприяє підвищенню цього рівня. Важливою умовою розвитку в студентів готовності до самоосвіти є

динамічність системної взаємодії між викладачами та студентами. Саме через динаміку їхньої взаємодії буде виявлятися діалектика системних взаємовідносин між викладачем та студентом, що зумовлена розвитком готовності студентів до самоосвіти [9].

А. Клочко при дослідженні взаємозв'язку процесів освіти й самоосвіти зробив висновки, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, є складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями [11].

Перед сучасною вищою освітою постає завдання створити такі умови, які сприяли б появі в студента потреби самовдосконалюватися. Це можливо лише за органічного залучення самоосвітньої діяльності студента до навчального процесу. У навчальному процесі потрібно розвивати саморефлексію професійної діяльності, уміння теоретично осмислити джерело інформації, уміння оцінити результати професійної діяльності та ін. Навчальний процес у сучасному ВНЗ приділяє дуже мало уваги самореалізації творчої індивідуальності в процесі професійного самовдосконалення. Причина полягає в загальноновизначених недоліках навчання: перевантаження студентів обсягом матеріалу, який вивчається; недостатній розвиток у них навичок самостійної роботи; відсутність навичок самореалізації [12].

Необхідно зазначити, що самоосвітня діяльність студентів потребує діагностичного аналізу, тому що вона повинна стати органічною складовою частиною навчально-виховного процесу, сприяти активному формуванню особистості майбутнього фахівця. За всієї різноманітності самоосвіта студентів має такі специфічні особливості [2].

По-перше, самоосвіта тих, хто навчається, завжди пов'язана з продуктивним навчальним процесом або життєвим самовизначенням. Це дає змогу визначити основні шляхи методичного впливу на самоосвіту студентів: удосконалення навчального процесу та його інтенсифікація, різноманітна діяльність щодо підвищення професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців.

По-друге, самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають набути успіхів. Це свідчить про необхідність підготовки до самоосвіти, про використання колективних форм і методів педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю студентів.

По-третє, самоосвіта студентів виконує кілька функцій: сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню пізнавальних інтересів тих, хто навчається, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків та викладачів.

По-четверте, різноманітні труднощі, які виникають у разі недостатньої культури розумової праці та слабкої загальної



підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов'язані з невмінням тих, хто навчається, працювати самостійно.

На думку І. Грабовець, у своїй самоосвітній діяльності особистість керується або суто своїми власними прагненнями та цілями, сформованими під впливом ціннісних орієнтацій, або прагненнями та цілями тієї соціальної групи, до якої вона належить, тобто обирає та створює для себе ті знання, які найбільше їй підходять або яких їй не вистачає. Самоосвіта – це багатогранне явище, яке являє собою: системне оволодіння певними знаннями, організовану діяльність, яка спрямована на засвоєння накопичених цінностей культури, особливий вид людської діяльності з метою отримання знань для формування власної особистості, поєднання знань з якостями особистості та формування її інтелектуальної культури [13].

Самоосвіта є цілісним комплексом процесів і засобів формування особистості, задоволення її всебічних пізнавальних і духовних потреб, розкриття та розвитку її задатків і можливостей. Вона є специфічним інформаційно-забезпечувальним видом діяльності, технологією роботи з різноманітного роду текстами, системою відновлення, розширення та поглиблення раніше отриманих знань, засобом вторинної соціалізації, індивідуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації особистості. Відповідно до соціального статусу й соціальних ролей особистості самоосвіту поділяють на професійну, політичну, правову, економічну, релігійну, художньо-естетичну, етичну, загальнокультурну та інші [11].

Роль самоосвіти в житті особистості й суспільства визначається властивими їй соціальними функціями (загальноосвітньої та професійної підготовки, загальнокультурного розвитку, оптимальної організації вільного часу, адаптивну, компенсаторну, амортизаційну, терапевтичну і функцію навчання принципам і навичкам самоосвітньої діяльності), що реалізуються в їх єдності та дозволяють оптимально вирішувати перспективні, довгострокові, короткострокові, ситуаційні й одиничні суспільно й індивідуально значимі завдання [14].

Процес формування в студентів досвіду самоосвітньої діяльності пов'язаний з глибокими змінами в організації навчального процесу. Ці зміни повинні бути зорієнтовані на формування творчості, дослідницькі методи. Важливу роль у залученні студентів до самоосвітньої діяльності повинні відігравати активні методи навчання, інноваційні педагогічні технології. Використання інноваційних технологій підвищують ефективність навчання, забезпечують інтенсифікацію навчально-виховного процесу та є спрямованими на особистісний та професійний розвиток і саморозвиток майбутніх фахівців. Професійна підготовка студентів, організована на основі інноваційних технологій, сприяє розвитку інформаційної культури та професійної мобільності студентів [15].

Таким чином, аналіз понять „самоосвіта” й проблеми формування готовності до неї в студентів вищих навчальних закладів свідчить, що самоосвітні процеси набувають дедалі більш усвідомленої та раціонально організованої форми, а самоосвіта посідає провідну роль і є механізмом активного засвоєння особистістю знань. Вивчення стратегій самоосвіти, трансформації методів і способів отримання нових знань є перспективними напрямом дослідження, особливо в умовах переходу вітчизняної системи освіти до європейської моделі освіти.

#### **Література:**

- 1. Сабирова Г. Б.** Развитие самообразования студентов педагогического колледжа: автореф. дис. канд. пед. наук / Г. Б. Сабирова. – Казань, 2000.
- 2. Дубровская Ю. А.** Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. канд. пед. наук / Ю. А. Дубровская. – СПб., 2005.
- 3. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
- 4. Зборовський Г. Е.** Самообразование как социологическая проблема / Г. Е. Зборовський, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 1997. – №10. – С. 78 – 87.
- 5. Бурлука О. В.** Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філос. наук / О. В. Бурлука. – Харків, 2005. – 16 с.
- 6. Руководство самообразованием школьников** / под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.
- 7. Сидоренко І. І.** Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис. канд. пед. наук / І. І. Сидоренко. – Харків, 2006.
- 8. Казаков В. А.** Самостоятельная работа студентов / В. А. Казаков – К., 1989. – 424 с.
- 9. Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов.** Тематический сборник научных трудов / Под ред. Г. Н. Серикова. Челябинск, 1987. – 149 с.
- 10. Соціолого-педагогічний словник** / За ред. В. В. Радула. – К.: „Екс Об”, 2004. – 304с.
- 11. Клочко А.** Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема / А. Клочко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблема і пошук: зб. наук. праць / за ред. Т. І. Сущенко та ін. – Київ – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 266 – 273.
- 12. Пелагейченко М. Л.** Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи: монографія / М. Л. Пелагейченко. – Донецьк: Юго-Восток, 2008. – 202 с.
- 13. Грабовець І. В.** Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: автореф. дис. канд. соц. наук / І. В. Грабовець. – К., 2004.
- 14. Бурлука О. В.** Самоосвіта особистості в інформаційному суспільстві // Основи духовного життя українського суспільства та розвиток особистості: матеріали наук. конф. за підсумками виконання комплексної цільової програми (м. Харків, 11 – 12 жовтня 2004 р.). – Харків: Нац. юрид. акад. України, 2004. – С. 105 – 108.

**15. Жукевич І. П.** Інноваційні методи навчання в підготовці майбутніх юристів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К., 2010. – Випуск 3. – С. 34 – 38.

**Жукевич І. П. Проблеми готовності до самоосвіти студентів вищих навчальних закладів**

У статті розглянуто поняття „самоосвіта” й проблеми готовності до самоосвіти студентів вищих навчальних закладів України та проаналізовано ефективність самоосвіти в їхньому навчальному процесі.

*Ключові слова:* самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, інноваційні технології, навчальний процес.

**Жукевич І. П. Проблемы готовности к самообразованию студентов высших учебных заведений**

В статье рассмотрены понятия „самообразование” и проблемы готовности к самообразованию студентов высших учебных заведений Украины и проанализирована эффективность самообразования в их учебном процессе.

*Ключевые слова:* самообразование, саморазвитие, самовоспитание, инновационные технологии, учебный процесс.

**Zhukevych I.P. The problems of readiness for self-education of students at the higher educational establishments**

The article deals with the problems of the definition „self-education” and readiness for self-education of students at the higher educational establishments of Ukraine and analyzed the effectiveness of self-education in their learning process.

*Keywords:* self-education, self-development, self-breeding, innovational technologies, learning process.

УДК 811: 378

**О. О. Заболотська**

**ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ**

На сучасному етапі зміни соціальної та освітньої ситуації в Україні зумовлені необхідністю орієнтації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на формування вмінь спілкування в умовах соціокультурного та кроскультурного педагогічного освітнього простору. Період переходу від просвітницької парадигми освіти до культуротворчої вимагає відповідності педагогічної діяльності до характеристик сучасного полікультурного соціуму, а також

урахування специфіки різних культур та культурної толерантності в моделі сучасної педагогічної освіти.

Культурологічний і країнознавчий тезаурус майбутніх учителів іноземних мов – фонд репродуктивних знань у галузі іншокультури та країнознавства: про комунікативну поведінку іншокультурних інформантів, про мовленнєвий етикет, комунікативні норми й традиції, про особливості вербальної та невербальної комунікативної поведінки представників іншомовного середовища, про звичаї, реалії іншокультурної спільності. До норм, якими повинні володіти майбутні вчителі іноземних мов, зараховують мовленнєвий етикет, соціальний символізм, національну специфіку комунікативних ознак.

В теорії культурологічного підходу (Л. Виготський, П. Гуревич, О. Леонтьєв, А. Лурія, В. Розин, А. Флієр, Д. і Б. Уайтінги) розроблено сукупність методів опису, порівняння та вивчення культурних розрізень (кроскультурний підхід), доведений зв'язок мислення та культури, реалізована інтеграція ідеї культурології та культурної антропології з концепціями гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Проблемою формування крос культурної компетенції студентів займалися Г. Антипова, Ж. Войнова, О. Донських, І. Морковіна, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова. На їхню думку, навчання спілкуванню між людьми різних націй стає можливим завдяки розумінню та врахуванню соціокультурного чинника, зокрема національних, специфічних особливостей різних компонентів культур-комунікантів. До останніх належать: 1) традиції, звичаї, обряди; 2) побутова культура; 3) художня культура; 4) „національні картини світу” – особливості мислення.

Рівень здатності до адекватного міжкультурного спілкування визначаємо як сукупність таких умінь: уміння використовувати специфічні для певної культури мовні одиниці, що вивчаються при побудові мовного акту, зокрема уміння використовувати лексичні одиниці, що містять у собі соціокультурну інформацію в ситуації міжкультурного спілкування, враховуючи при цьому національно-культурну специфіку вербальної й невербальної комунікативної поведінки, а також уміння запобігати культурним конфліктам, викликаним відмінностями ціннісних систем і етносоціокультурних настанов у власній культурі та культурі носіїв англійської мови. Міжкультурна компетенція учасника міжкультурного спілкування англійською мовою має лінгвістичний та культурний компоненти.

Лінгвістичний компонент містить:

*Знання:*

- лексичних одиниць з національно-культурною семантикою англійської мови (слів і словосполучень, що відображають особливості природно-географічного середовища, політичної структури суспільства, суспільно-політичного життя, власних імен, скорочень, а також слів, що позначають культуроспецифічні особливості побуту, звичаїв, традицій; фразеологічних одиниць, крилатих виразів);

- граматичних структур, специфічних для англійської мови;
- відповідностей між мовними одиницями рідної та англійської мов (наприклад, способів передачі реалій рідної мови англійською).

*Навички:*

- використання мовних одиниць з національно-культурною семантикою при побудові мовного акту англійською мовою;
- вибору мовної форми й способу її вираження в залежності від характеру мовленнєвого акту;
- слухо-вимовні навички коректного оформлення культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу в процесі міжкультурної взаємодії англійською мовою;
- коректного вживання англійською мовою лексичних одиниць, що позначають культурні реалії;
- коректного впізнання без еквівалентної лексики;
- граматичні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу англійською мовою;
- графічні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу англійською мовою;
- орфографічні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу англійською мовою.

*Уміння:*

- використовувати мовні одиниці англійської мови при побудові мовного акту;
- використовувати лексичні одиниці, що містять у собі соціокультурну інформацію, символи, реалії, артефакти, комунікативні кліше, граматичні засоби вираження, які мають соціокультурні властивості, в ситуації міжкультурного спілкування англійською мовою;
- правильно обрати стиль мовлення, підпорядкувати форму висловлювання цілям спілкування, вживаючи при цьому найбільш ефективні мовні та немовні засоби;
- формулювати свою думку англійською мовою, самостійно висловлювати свої думки, наміри й почуття, представляти свою позицію як носія рідної культури;
- інтерпретувати реакції носіїв англійської та інших мов на мовні вчинки.

*Здібності:*

- інтерпретувати значення мовних одиниць, що позначають культурні реалії, в ситуаціях спілкування англійською мовою з представниками інших культур;
- вибудовувати дискурс відповідно до риторичних традицій англійської мови адекватно ситуації міжкультурного спілкування, що передбачає коректне вираження англійською мовою ціннісних та етносоціокультурних настанов рідної культури й культури носіїв англійської мови [2, с. 67].

Культурний компонент містить:

*Знання:*

- загальних відомостей про Британію (географічне положення, природні умови, адміністративний поділ, пам'ятки тощо);
- відомостей про державний устрій Британії, партії, основні засоби масової комунікації, освітні заклади, а також про міжнародні контакти, громадські рухи, молодіжну субкультуру;
- того, як представники англійської та інших культур ставляться до базових категорій культури (часу, простору, влади тощо);
- системи цінностей і етносоціокультурних настанов носіїв англійської мови і культури;
- відмінностей між ціннісними системами та етносоціокультурними настановами в рідній культурі, носіїв англійської та інших мов;
- знання ритуально-етикетних правил носіїв англійської та інших мов;
- соціокультурних особливостей вербальної і невербальної комунікативної поведінки носіїв англійської мови.

*Навички:*

- інтерпретації культурно-зумовлених компонентів невербальної комунікативної поведінки;
- невербальної комунікативної поведінки відповідно до етносоціокультурних настанов носіїв англійської та інших мов.

*Уміння:*

- використовувати знання про Британію в ситуації міжкультурного спілкування англійською мовою (про її географію, економіку, політичний устрій, освіту тощо);
- враховувати національно-культурну специфіку вербальної та невербальної комунікативної поведінки при побудові дискурсу міжкультурного спілкування англійською мовою;
- порівнювати рідну культуру та культуру носіїв англійської та інших мов, розмірковуючи при цьому над своєрідністю та відмінностями цих культур;
- запобігти культурним конфліктам, викликаним відмінностями ціннісних систем і етносоціокультурних настанов у власній культурі та культурі носіїв англійської та інших мов.

*Здатність:*

- бути медіатором культур, тобто вести міжкультурне спілкування англійською мовою, зберігаючи власну культурну ідентичність і не порушуючи культурних традицій носіїв англійської та інших культур, що передбачає здатність толерантного ставлення до ціннісних систем і етносоціокультурних настанов інших культур [2, с. 68].

Формування перерахованих знань, навичок, умінь і здібностей відбувається на основі когнітивно-комунікативного підходу, що передбачає єдність комунікативного та когнітивного, яке засноване на

вмінні особистості будувати семантично й граматично фрази та вмінні використовувати набуті знання та навички з метою взаємодії з іншими людьми. Провідна роль у формуванні кроскультурної компетенції належить комунікативній спрямованості процесу навчання іноземної мови, при цьому велике значення мають когнітивні процеси, що відбуваються у свідомості учнів, оскільки формування кроскультурної компетенції передбачає активну мовленнєво-мисленнєву діяльність, спрямовану на пізнання іншої культурної реальності, інших культурно-поведінкових норм, відносин і культурних традицій.

Реалізація когнітивно-комунікативного підходу при формуванні кроскультурної компетенції у тих, хто вивчає англійську мову відбувається на основі таких принципів: автентичності, взаємопов'язаного вивчення рідної культури й культури країни мови, що вивчається, особистісно-діяльнісної спрямованості процесу навчання іноземної мови, взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності, контрастивності, пізнання та обліку ціннісних культурних універсалій, принципу активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності, принципу врахування специфіки мовно-поведінкових стратегій носіїв різних культур і врахування психологічних чинників міжкультурного спілкування.

Проаналізувавши роботи методистів (Р. Міньяр-Белоручева, Б. Лapidус, Г. Рогової, Ф. Рабинович, Т. Сахарова, Н. Гальскової, Г. Єлізарової, І. Рахманова та ін.) щодо проблеми змісту навчання, а також беручи до уваги мету нашої статті, в якості основних компонентів змісту навчання, спрямованого на формування кроскультурної компетенції студентів, які вивчають англійську мову ми виділяємо: (а) мовний матеріал, (б) теми, (в) ситуації, (г) автентичні тексти, (д) комплекс вправ, спрямований на формування соціокультурної компетенції студентів, (е) знання, навички, вміння та здібності, що дозволяють мовної особистості брати участь у міжкультурному спілкуванні англійською мовою [1, с. 45].

Основним підходом до організації навчально-мовного матеріалу ми обрали тематико-мережовий спосіб. При побудові тематико-мережового блоку виділено (а) поле тексту; (б) поле, що перебуває поза текстом і складається з об'єктів, які побічно належать до інформації, поданої в ньому. До внутрішнього поля тексту ми зараховуємо мовні одиниці різних рівнів: рівня лексем, фразеологізмів. Вільних поєднань, синтаксичної структури, тексту. Ця одиниця визначає фреймову пресуппозицію, яка відобразатиме ціннісні системи й етносоціокультурні настанови носіїв англійської культури. Поле, що перебуває поза текстом, є об'єктом, який має асоціативний зв'язок з інформацією, поданою в тексті, пов'язані з темами занять. Об'єктами тематико-мережового блоку служать лексичні одиниці, що містять у собі соціокультурну інформацію, символи, реалії, комунікативні кліше, граматичні засоби вираження, які мають соціокультурні властивості.

Відповідно до визначених критеріїв (комунікативної цінності, функціональності, ситуативності, системності, культурної значущості, фреймових пресуппозицій, доступності, автентичності, актуальності, жанрового, стилістичного і тематичного розмаїття) був відібраний і залучений до процесу навчання англійської мови з метою формування соціокультурної компетенції такий навчально-мовленнєвий матеріал:

- автентичні тексти різних типів, які репрезентують культурне тло (тексти художньої літератури, масової інформації та довідкової літератури, тексти англійських пісень, поетичні твори та ін.),

- лексичний навчально-мовленнєвий матеріал, який містить:
  - а) лексику з національно-культурною семантикою (слова і словосполучення, що відображають особливості природно-географічного середовища, політичної структури суспільства, суспільно-політичного життя, власні імена, скорочення); б) одиниці, запозичені з текстів, які стали невід'ємною частиною англійської культури (цитати з літературних творів, висловлювання відомих людей, слова з пісень, рекламні слогани); в) лексику, що репрезентує фонову культурну інформацію;

- приклади комунікативних актів (висловлювання, необхідні для вираження власної думки, вираження позитивної оцінки чого-небудь, висловлювання, які зобов'язують мовця зробити щось, описують стан справ; виражають прояв інтересу; висловлювання етикетного характеру [2, с. 120]).

Відібраний навчально-мовленнєвий матеріал розподілений за темами, орієнтованими на культуру носіїв англійської, української та інших мов (наприклад, „Полікультурна держава”, „Символіка країн”. „Традиції та звичаї”, „Сім'я, шлюб, діти”, „Вільний час”, „Подорожі, пам'ятки” тощо), й організований у комплексі вправ за тематико-мережовим принципом. На основі аналізу праць зарубіжних та вітчизняних дослідників (Е. Азімова, О. Гетманської, І. Горелова, Г. Єлізарової, А. Карміна, К. Клаксона, Б. Маліновського, Д. Мердок, В. Сафонової, Л. Тараєвої, С. Тер-Міносової, Н. Трубецького, А. Щукина та ін.) можна зробити висновок про те, що зміст культури складають компоненти, пов'язані між собою та які не існують поза людиною та її діяльністю. При цьому культура має й універсальний, й індивідуальний характер. Відповідно, при формуванні соціокультурної комунікативної компетенції засобами англомовних автентичних текстів слід визначити компоненти культури, специфічні для носіїв цієї мови з метою їх врахування в процесі навчання англійської мови.

При визначенні специфіки культури носіїв англійської мови за основу беремо ціннісний підхід до розуміння культури. Компонентами культури носіїв англійської мови визначено: 1) індивідуальні та соціальні цінності; 2) етносоціокультурні настанови, а саме норми поведінки носіїв англійської мови й культури, а також звичаї та традиції. Беручи до уваги ці компоненти, визначаємо змістовне наповнення культури британців, яке відображається й у вербальній, і в невербальній поведінці, а саме:



а) типові якості національного характеру британців багато в чому визначають індивідуальні та соціальні цінності й норми поведінки (скритність, сором'язливість, бажання уникати крайнощів і перебільшень, схильність скаржитися, володіння емоціями, самовладання, вияв дружелюбності, стриманої поведінки й небагатослівність при спілкуванні з іншими людьми та ін.), б) індивідуальні та соціальні цінності (самостійність та індивідуалізм, абсолютна рівність між чоловіками й жінками та ін.); в) специфіку сприйняття навколишньої дійсності, зокрема, ставлення британців до таких категорій, як простір (перевага особистого простору), час (довгострокове планування, відповідність наміченим планам, пунктуальність), діяльність (вияв старанності, вірності своєму обов'язку й стриманості на робочому місці, продуктивність, сконцентрованість на вирішенні проблем і на результат), влада (співпраця, рівність всіх членів суспільства, цінуються індивідуальні досягнення особистості), природа (що перебуває в гармонії з людиною, відповідальність за збереження природних багатств).

З метою створення оптимальних умов для ефективності освітнього процесу при формуванні соціокультурної компетенції враховуємо психолого-педагогічні особливості навчання іноземної мови у ВНЗ, тобто об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на його успішність.

Серед таких особливостей виділяють дві групи. Першу групу складають особливості, що позитивно впливають на процес оволодіння англійською мовою, до яких належать: достатньо високий рівень навченості студентів, наявність у них досвіду самостійної роботи і гарної загальної лінгвістичної підготовки. До другої групи належать чинники, що ускладнюють процес оволодіння англійською мовою, а саме: менша кількість аудиторних годин, небажання студентів висловлювати поняття за допомогою їхнього опису, прояви інтерференції, низька мотивація студентів.

Ми розуміємо міжкультурне спілкування як взаємодію комунікантів, які належать до різних культурних груп, й окремих особистостей, у процесі якого вони стикаються з цінностями, нормами поведінки, звичаями й традиціями, відмінними від власних, при цьому створюється спільне для носіїв цих культур значення мовних дій, вчинків та подій з метою забезпечення взаємного розуміння.

Процес мовного спілкування англійською мовою опосередковують певні екстралінгвістичні чинники: прагматичні, соціокультурні, психологічні, тобто особливості власне процесу спілкування його учасників. Мовленнєву взаємодію індивідів, у процесі якої вони обмінюються ідеями, використовуючи певні лінгвістичні засоби, і яка перебуває під впливом певного контексту (фізичного, історичного, соціального, культурного) ми розуміємо як дискурс. Будь-який дискурс будується за законами конкретного лінгвосоціума [2, с. 20],

з чого випливає, що сукупність знань, навичок і вмінь, які використовуються при побудові дискурсу, має культурну специфіку.

Перший етап – *культурне паттернування* передбачає відтворення стереотипів поведінки. Паттернування вважають показником високого рівня володіння іноземними мовами та розглядають як одне з основних особливостей міжкультурної комунікації [2].

При формуванні кроскультурної компетенції паттернування має наметі трансляцію майбутнім учителям культурних зразків іншомовного середовища, а також навчання адекватної реакції на мовленнєвий та не мовленнєвий коди іноземного співрозмовника.

При цьому відбувається розвиток таких здібностей та навичок паттернування: 1) здатність описати зразок або приписати його субкультурі, для якої він є типовим; 2) здатність та навички пізнання зразка у факті поведінки; 3) здатність та навички пояснення зразка з погляду його функціонального відношення до інших зразків; 4) здатність передбачити можливу реакцію на конкретну ситуацію; 5) здатність обирати затверджений зразок тощо.

Другий етап формування кроскультурної компетенції передбачає *навчання культурним нормам спілкування* та ознайомлення майбутніх учителів з особливостями продуктивної, рецептивної, нормативної та ненормативної поведінки, комунікативних табу, комунікативних імперативів (м'яких, жорстких), комунікативних допущень тощо. Особливе значення на даному етапі набуває вивчення аналізу національної специфіки двох культур – рідної та іншомовної. При цьому акцент робиться на трьох аспектах функціонування культурних норм спілкування: 1) неспівпадання окремих характеристик і комунікативних норм у порівнювальних культурах; 2) ендентичність норм спілкування для однієї з порівнювальних культур (ця норма існує тільки в одній культурі); 3) лакуарність культурної норми спілкування (відсутність цієї норми однієї культури при наявності її у порівнянні) [2].

Формування кроскультурної компетенції вважають довершеним, коли майбутні вчителі можуть здійснювати міжкультурну іншомовну комунікацію відповідно до нормам спілкування цієї лінгвокультурної спільності, адекватно запропонованій комунікативній ситуації.

В умовах формування кроскультурної компетенції засобами аутентичних текстів, студентам слід навчитися вибудовувати дискурс відповідно до риторичних традицій мови адекватно ситуації міжкультурного спілкування, що передбачає коректний вираз на мові ціннісних та етносоціокультурних настанов рідної культури та культури країни досліджуваної мови. Так, у процесі формування кроскультурної компетенції доцільно звернути увагу на те, які стратегії використовує носій мови у процесі спілкування в різних ситуаціях, які прагматичні та соціокультурні норми присутні в тому чи іншому комунікативному акті, і як вони в ньому виражені. Ці стратегії та норми мовної поведінки носіїв

англійської мови залучені до змісту усних і письмових автентичних текстів, які є результатом дискурсивної діяльності.

Під автентичним текстом ми розуміємо текстові матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, в яких вони були створені для населення, що говорить на мові цієї країни [3, с. 87]. Таким чином, автентичний текст створений носіями мови, є частиною усної та письмової інформації, яка адресована носіям цієї мови й цієї культури і, за умов її використання в процесі навчання іноземної мови, не спрямований на врахування мети, умов і етапу навчання цієї мови. Серед автентичних текстів, які можуть найбільш повно та яскраво розкрити національні особливості життя народу іншої культури, ми виділяємо пісні, вірші, казки, інтерв'ю, документальні та художні фільми, рецепти, оголошення, рекламу, неадаптовану художню та науково-пізнавальну літературу, газетні та журнальні статті. Робота з подібними текстами на уроках англійської мови дозволяє оптимізувати процес формування кроскультурної компетенції оскільки вони:

- відрізняються природністю вживання лексики й граматичних форм та ілюструють використання мови в природному соціальному контексті у формі, прийнятій його носіями;
- охарактеризовані ситуативно адекватністю використовуваних мовних засобів, тобто зміст автентичного тексту представлено словниковим запасом, до якого входять найбільш комунікативно-значущі лексичні одиниці, характерні для типових ситуацій спілкування;
- завдяки різноманітності жанрів є ілюстрацією того, які засоби має в своєму розпорядженні мова для досягнення різних цілей;
- мають логічну цілісність і тематичну єдність;
- здатні викликати в студентів зацікавленість і підвищити мотивацію для вивчення мови, тому що їм притаманна різноманітність за стилем і тематикою;
- відрізняються своєю інформативністю;
- визначають національно-культурну специфіку Британії;
- не формують у студентів помилкові стереотипи про культуру носіїв англійської мови;
- є стимулом для обговорення найрізноманітніших проблем, до яких ми зараховуємо ставлення до чужої (іншої) культури взагалі та до культури носіїв англійської мови зокрема, виховання толерантності та поваги до іншого способу життя, незвичайній для студентів системі цінностей, розуміння й прийняття чужих традицій, а також усвідомлення значущості власної самобутньої культури [3, с. 92].

Таким чином, використання в процесі навчання іноземної мови автентичних текстів сприяє: а) підвищенню комунікативно-пізнавальних здібностей, що є наслідком підвищення мотивації студентів; б) позитивному впливу на особистісно-емоційний стан студентів; в) забезпеченню можливості одночасного звернення до мови й культури; г) формуванню соціокультурної компетенції.

У процесі роботи над текстом (друкованим, звуковим, відео) виділено три основні етапи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. На *дотекстовому етапі* студенти виконують вправи, що сприяють засвоєнню знань лексичних одиниць з національно-культурної семантикою, граматичних структур, специфічних для англійської мови, знань відповідностей між одиницями української та англійської мов, знань загальних відомостей про Британію, а також вправи, спрямовані на формування таких компонентів міжкультурної компетенції, як навички обирати мовну форму культурно-маркованого матеріалу та спосіб її вираження залежно від характеру мовленнєвого акту, навички інтерпретації культурно-зумовлених компонентів вербальної та невербальної комунікативної поведінки та ін. На цьому етапі студенти виконують вправи з такими завданнями:

- Підберіть з наведених дефініцій визначення, відповідні лексичним одиницям, яке б містило в собі соціокультурну інформацію;
- Перефразуйте цей вираз;
- Трансформуйте запропоновану граматичну форму в завершений час;
- Виберіть зі списку слова, які містять в собі соціокультурну інформацію.

Вправи, які студенти виконують на *етапі роботи з текстом*, були спрямовані на засвоєння знання відмінностей між ціннісними системами та етносоціокультурними настановами в рідній культурі та культурі країн(и) носіїв англійської мови, а також на розвиток таких умінь: зіставляти факти української та іншомовної культур, розмірковуючи при цьому над своєрідністю й відмінностями цих культур, представляти англійською мовою іншу культуру, робити повідомлення англійською мовою про феномени англійської та інших культур і їхніх представників, про соціальні особливості та явища іншомовного суспільства в контексті діалогу культур. Формулювати свою думку про вивчену інформацію, висловлювати свої наміри й почуття, представляти свою позицію як носія рідної культури, при цьому обравши правильно стиль мовлення, підпорядкувати форму висловлювання цілям спілкування, вживаючи найбільш ефективні мовні та немовні засоби. Студентам пропонували завдання, при виконанні яких вони могли вільно спілкуватися один з одним, висловлювати свою думку. Основними видами вправ на цьому етапі були такі:

- Заповніть пропуски у реченнях словами з тексту;
- Знайдіть у тексті англійські еквіваленти українським словам і виразам і складіть з ними речення англійською мовою;
- Скажіть, з якими з цих виразів не погодився б автор;
- Викресліть з рядка зайве слово і поясніть свій вибір. У разі потреби користуйтеся текстом ;
- Прокоментуйте виділені в тексті речення. Який зміст вкладає в них автор?
- Виберіть зі списку вислови, які відповідають змісту тексту;

- Прокоментуйте висловлювання ... Яку соціокультурну інформацію про іншомовне суспільство можна почерпнути з цієї цитати?

- Підберіть / відберіть прислів'я, які найбільш точно передають ідею тексту;

- Обговоріть у парах, чи може стаття, яку Ви прочитали, бути прикладом менталітету англійців?

- На основі інформації, поданої в тексті, проведіть репортаж про видатні події у країні?

- Прокоментуйте прислів'я ... Які риси характеру іншомовного суспільства вони описують?

- Уявіть ситуацію (задану сценарієм), оберіть правильне рішення цієї проблеми відповідно до стилю спілкування, обґрунтуйте свою відповідь.

На післятекстовому етапі основний акцент ставимо на підготовці студентів до участі в міжкультурному спілкуванні англійською мовою, тобто на вдосконаленні вміння враховувати національно-культурну специфіку вербальної та невербальної комунікативної поведінки при побудові дискурсу міжкультурного спілкування, вміння запобігти культурним конфліктам, викликаним відмінностями ціннісних систем і етносоціокультурних настанов у власній культурі та культурі носіїв англійської мови та ін. На цьому етапі на заняттях створюємо проблемні ситуації, для вирішення яких студентам необхідно використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах у межах колективно-творчої діяльності. Прикладом колективної роботи студентів є культурознавча рольова гра, яка є основою для подальшого розвитку вмінь спілкування в полілозі, культурознавчої-орієнтованої дискусії, а також пізнавально-пошукові культурознавчі проекти. Оскільки культурознавчі проекти є вирішенням, дослідженням певної проблеми за допомогою додаткових засобів навчання (Інтернет, книги, статті, енциклопедій тощо), велику кількість часу при підготовці проектів відводимо для самостійну роботу студентів, що полягає в індивідуальному пошуку та обробці інформації.

Серед вправ *післятекстового* етапі, можна виділити такі:

- Проінсценуйте за допомогою жестів, міміки такі ситуації ...; ...;

- Вивчивши інформацію про ..., обговоріть у парах, а потім напишіть листа (листівку);

- Пригадайте українські вірші (пісні, казки) з поданими в них культурними реаліями. У парі поясніть цей культурознавчий матеріал своєму партнеру-іноземцю.

- Обговоріть у міні-групах український та англійський гумор, порівнявши їх;

- Напишіть замітку до редакції місцевої газети, в якій Ви висловлюєте власне ставлення до продуктів харчування з ГМО тощо.

Таким чином, формування кроскультурної компетенції студентів засобами автентичних текстів сприяє: а) підвищенню комунікативно-пізнавальних здібностей, що є наслідком підвищення мотивації

студентів; б) позитивному впливу на особистісно-емоційний стан студентів; в) забезпеченню можливості одночасного звернення до мови й культури; г) формуванню соціокультурної компетенції. Започаткована методика спирається на роботу с автентичними текстами за такими етапами: дотекстовим, текстовим і післятекстовим.

### **Література**

1. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти-Глосса, 2000. – 192 с. 2. **Григорян А. В.** Реализация лингвосоциокультурного компонента содержания языкового образования на основе кросскультурного подхода: английский язык, языковой вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Асмик Валерьевна Григорян. – М. : 2010. – 243 с. 3. **Крылова Н. Б.** Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Нар. образование, 2000. – 272 с. 4. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход в обучении иностранным языкам / В. В.Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 305 с. 5. **Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

#### **Заболотська О. О. Формування кросскультурної компетенції студентів.**

Стаття розглядає актуальну проблему сучасної методики навчання іноземних мов, компонентами якої постають: культурний та лінгвістичний аспект, що формують знання, вміння, навички та здібності; поетапну методику роботи з автентичними текстами.

*Ключові слова:* комунікативна цінність, функціональність, ситуативність, системність, культурна значущість, фреймові пресуппозиції, доступність, автентичність, актуальність, жанрове, стилістичне і тематичне розмаїття.

#### **Заболотская О. А. Формирование кросскультурной компетенции студентов.**

Статья рассматривает актуальную проблему современной методики обучения иностранным языкам, её компонентами выступают лингвистический и культурный компоненты, которые формируют знания, умения и навыков, способности, поэтапную методику работы с автентичными текстами.

*Ключевые слова:* коммуникативная ценность, функциональность, ситуативность, системность, культурная значимость, фреймовые пресуппозиции, доступность, автентичность, актуальность, жанровое, стилистическое и тематическое разнообразие.

**Zabolotskaya O.A. The formation of student's crosscultural competence**

This article observes an actual problem of modern English language teaching with such components as lingual and cultural, which form knowledge, skills and ability; methodology of work with original texts.

*Key words:* communicative value, functionality, situational, systematic, cultural worth, frame presuppositions, originality, actuality, different genres, styles, themes.

УДК 378.011.3-057.2:330

**О. В. Коваленко**

**ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ  
ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ**

Глибокі соціально-економічні зміни в світі, перехід до ринкової економіки ставлять перед сучасним суспільством важливу *педагогічну проблему* – сформувати економічну культуру молоді людини, яка сприятиме здійсненню ефективної економічної діяльності та дозволить оцінювати цю діяльність з позиції не тільки економічної доцільності, а й моральної цінності.

Сучасність висуває високі вимоги до економічної підготовки фахівців. Проте, сутність цієї підготовки не узгоджується із запитами суспільства та роботодавців: економічні знання мають суто теоретизований характер, відірваний від реальної дійсності, а студенти не володіють достатнім рівнем економічної культури

Актуальність проблеми полягає в тому, що економічне виховання молоді стає першочерговим завданням системи вищої освіти. Необхідно привчати майбутніх фахівців до того, що будь-яке рішення, будь-яка дія мають бути економічно обґрунтованими. Вивчення кожного технічного пристрою, кожного технологічного рішення і дії має передбачати їх економічний аналіз та економічне обґрунтування. І навпаки, кожен економічний проект, кожне економічне рішення слід підкріплювати відповідним технологічним забезпеченням.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що формування економічної культури студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ до цих пір не було предметом спеціального педагогічного дослідження. Сутність економічної культури, її місце в системі загальної культури, понятійний апарат визначили філософи А. Дроздов, І. Іткін, В. Попов, Г. Смирнов, А. Уледов. Вивченням проблем економічної культури, мислення й свідомості займалися економісти Л. Абалкін, Л. Бірман, К. Улибін, В. Уразгалієв, В. Чичканов, а соціологічні аспекти теорії і

практики формування економічної культури досліджували Л. Буєва, Т. Заславська, І. Іткін, Д. Рябов та ін.

Дослідники зазначають, що ядром економічної культури суспільства є розвинута громадська економічна свідомість, де формуються ціннісні, нормативні основи економічного буття, тим самим, розвинена громадська економічна свідомість є ідейним джерелом творчої діяльності у економічній сфері. Розгляд сутності економічної культури суспільства дозволяє усвідомити її тісний взаємозв'язок з типом мислення, менталітетом і традиціями народу. Саме ці чинники визначають цінності та ідеали, що знаходять вираження і закріплення в економічній системі суспільства.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування і визначення економічної культури як складової підготовки висококваліфікованих фахівців у ВНЗ.

Основним засобом формування фундаментальних знань висококваліфікованого фахівця у вищій школі є соціально-економічна освіта. Наукові підходи до її організації на сучасному етапі розглядаються в роботах П. Акініна, З. Бока, Г. Ботвіннікової, А. Василевського, П. Савінова, Р. Фатхутдінова, Ф. Русінова, В. Шишкіна та ін.

Системоутворювальним чинником соціально-економічної освіти є її мета – формування економічної культури фахівця як умови його успішної діяльності в особистих і суспільних інтересах [1, с. 35].

Економічна культура в широкому сенсі слова – це сукупність створених суспільством матеріальних і духовних засобів виробничої діяльності: машини, споруди, міста, дороги тощо; економічні знання, вміння, навички, способи й форми спілкування людей, економічний інтелект.

Економічна культура у вузькому сенсі слова – це типовий спосіб економічного мислення та діяльності народу, групи, індивідів. За його допомогою люди адаптуються до конкретних соціально-економічних умов свого існування. До економічної культури належить також сукупність економічних інтересів, цінностей, норм, правил, умінь і навичок, які є регуляторами економічної поведінки. Іншими словами, економічна культура складається з поведінкових стереотипів та економічних знань.

Образно кажучи, економічна культура є тим інструмент, „мовою”, за допомогою якого люди можуть спілкуватися між собою в процесі економічної діяльності й поведінки, а також розуміти сутність економічних явищ і процесів, що відбуваються в цьому суспільстві і в усьому світі.

Економічна культура суспільства безпосередньо впливає на економічну культуру особистості, тому що індивідуальна економічна свідомість містить три основних компоненти: знання (уявлення, погляди), а також почуття й прагнення суб'єкта. Це відображає сукупність явищ



суспільства і позитивних, і негативних. Спонукальними чинниками до позитивної, вольової дії є настанови особистості [3, с. 136 – 137].

За визначенням А. Сур'яка, економічна культура – це сукупність елементів і феноменів культури, економічної свідомості, поведінки, економічних інститутів, що забезпечують відтворення економічного життя суспільства. Предметом її вивчення стає людина в світі економічних відносин, система норм, правил, моральних принципів і цінностей у цій галузі [4].

Економічну культуру визначають як комплекс елементів і явищ культури, стереотипів економічної свідомості, мотивів поведінки, економічних інститутів, що забезпечують відтворення економічного життя. Культура економічна характеризує стан господарської діяльності суспільства на певному щаблі його розвитку та містить і матеріальний продукт, матеріальні послуги, весь світ речей, предметів, виробничих процесів, і економічні знання, економічне мислення, господарський досвід людей. Економічна культура відображає ступінь гуманізації суспільного відтворення, сприяє її подальшому збагаченню.

Таким чином, *економічна культура* – це сукупність соціальних цінностей і норм, які є регуляторами економічної поведінки особистостей і соціальних груп та виконують функцію соціальної пам'яті економічного розвитку. Економічна культура складається з цінностей і норм інституційного та суб'єктивного, особистісного характеру. Відповідно виділяють особистісний та інституційний аспекти економічної культури [4].

Доречно звернути увагу у зв'язку на негативний вплив технократичного тлумачення економіки на розвиток теорії економічної культури. Переважна увага при формуванні змісту економічних дисциплін звернена на технологічні відносини, натурально-речові показники і технічні характеристики виробництва. Економіку розглядали як машину, де люди – гвинтики підприємства – деталі, галузі – вузли. У дійсності, картина виглядає набагато складніше, бо головний агент економіки – людина, тим більше, що в кінцевому рахунку метою суспільно-економічного розвитку є формування людини як вільної, творчої особистості.

Відповідно до технократичного тлумачення викладання прикладної економіки має нормативний характер. Негативною особливістю наявних курсів є їхня методологічна вузькість, зведення предмета до опису чинного господарського механізму без будь-якої спроби визначити порівняльну ефективність його форм та інститутів. В останньому легко переконатися, розкривши будь-який підручник, наприклад „Економіка підприємства” або „Фінанси”. Студенти змушені заучувати наявні форми господарського механізму (зокрема встановлену звітність підприємств, основні техніко-економічні показники тощо) без їхньої проекції на певні види діяльності в галузях економіки.

Мало уваги приділяють динамічним аспектам розвитку виробництва, конкретному співвідношенню його чинників та розбору

типових випадків. Студентам неекономічних спеціальностей практично не викладають теорію і практику прийняття управлінських рішень. Тоді як економічна культура необхідна не тільки фахівцям-економістам, але й всім учасникам соціально-виробничих відносин [2, с. 36].

Основними елементами феномену „культура” вважають потреби, цінності, норми, уподобання, інтереси, престиж, мотивацію. Г. Старостіна у змісті поняття „економічна культура” виділяє таку сукупність найбільш важливих компонентів: 1) економічна грамотність, формування системи уявлень про закони і механізми функціонування економіки; 2) вміння працювати з економічною інформацією; 3) володіння „економічною” мовою, економічним мисленням; 4) вироблення рис характеру, які забезпечують грамотні „економічні вчинки”; 5) наявність економічної інтуїції [5, с. 55].

Економічна культура закріплюється в одній з форм суспільної свідомості – у формі економічної свідомості. Економічна свідомість – це не тільки розуміння сутності економічних явищ, але й сформованість активного особистісного ставлення до них, до закономірностей, що лежать в їхній основі, розуміння власної ролі в економічних зв'язках, усвідомлення та задоволення особистих потреб, які співпадають з можливостями [6, с. 45].

Для суспільства та окремої людини мають значення будь-які їхні економічні вчинки, їхнє економічне рішення, тому кожного слід виховувати, навчати тому, як приймати рішення, що при цьому враховувати, як долати бар'єри нерозуміння економічних процесів. Основу економічної свідомості становить економічне мислення, виховане на міцному методологічному підґрунті. Сформованість економічного мислення зможе забезпечити здатність підпорядковувати тактичні рішення стратегічним цілям, не йти за подіями, а спрямовувати їхній хід на основі прогнозування [7, с. 120].

При становленні економічної культури особистості надзвичайно важливо враховувати наступність як складову духовної культури, бо різке ламання стереотипів призводить до втрати моральних ідеалів, формує цілі покоління людей, не сприйнятливих до культурно-історичної спадщини, не здатних відрізнити тимчасове від вічного. Бездуховність, нехтування загальнолюдськими цінностями – чинники, що сприяють деградації суспільства, дестабілізації суспільних структур.

Економічна культура без конкретних її носіїв, без людини – мертва культура, що вироджується в суто інформаційну структуру. Очевидно, що кожна людина не може охопити повністю всю культуру, але особливі якості кожної особистості, кожного носія культури неминуче накладають відбиток на внутрішнє представлення економічного знання, на способи роботи з ним, на можливості застосування його до життєвих ситуацій. Адже переклад потенційної економічної ситуації в актуальну для людини глибоко індивідуальний процес, так само, як і стиль мислення. Це виявляється у перевазі одних

аспектів економічних знань перед іншими, у характерних помилках для кожного при роботі з фактичним матеріалом. У цьому й виявляється індивідуальна економічна культура.

У сучасну епоху культурні чинники значною мірою визначають економічний потенціал суспільства, стабільність політичної системи, екологічну та демографічну ситуацію і багато іншого, аж до стратегічної безпеки країни. Помилки в сфері культурної політики (яка стає в сучасному суспільстві основним чинником будь-якої політики) є першопричинами важких соціальних хвороб і багатьох криз, зокрема й економічних [9, с. 4].

Новий тип працівника, на думку відомого економіста О. Тоффлера, більш незалежний, більш винахідливий, його не можна назвати додатком до машини. Він володіє майстерністю та інформацією, які й складають набір духовних інструментів [8, с. 260]. Одним з таких духовних інструментів є економічна культура, яка може бути сформована на основі використання специфічних педагогічних технологій. Педагогічна технологія – це спосіб діяльності, який дає викладачеві можливості, недоступні ні окремим найдосконалішим технічним засобам, ні окремому викладачеві, яким би майстерним він не був. Можливості, що виникають у їхньому поєднанні, дозволяють не тільки більш досконало вирішувати традиційні завдання навчання, але й ставити й вирішувати принципово нові, раніше невідомі.

Отже, вирішальну роль у формуванні економічної культури відіграє цілеспрямований процес професійної освіти, під час якого реалізується соціально-педагогічна функція, що передбачає передачу знань, умінь, навичок, вироблення особистісних якостей, що складають економічну освіченість. У нових економічних умовах широке поле професійного розвитку стає доступним тільки тим, хто увібрав у себе нові економічні цінності.

Подальшого дослідження, на нашу думку, потребує вивчення рівнів сформованості економічної культури в студентів неекономічних спеціальностей ВНЗ.

### **Література**

**1. Савинов П.** Социально-экономическая подготовка курсантов военно-инженерного вуза : дис. ... канд. пед. наук / П. Савинов. – Ставрополь, 2001 – 194 с. **2. Кузьминов Я.** Наша экономическая культура сегодня / Я. Кузьминов // Общество и экономика. – 1992, № 1/2. – С. 28 – 40. **3. Человек.** Общество. Государство: учеб. пособие общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 4 кн. Кн. 4. Человек в мире культуры / Т. М. Алпеева, Е. В. Беляева, Г. А. Василевич и др.; под ред. Ю. А. Харина. – Мн. : Нар. асвета, 2002. – 191 с. **4. Сур'як А. В.** Основы экономической культуры / А. В. Сур'як // Навч. посіб. для студ. економ. спец. ВНЗ. – К. : Кондор, 2004. – 256 с. **5. Старостина Г.** Рыночная экономика и смена приоритетов / Г. Старостина // Высш. образование в России. – М.,

1997. – №3. – С. 54 – 56. **6. Беляев А.** Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи / А. Беляев // Ставрополь: изд-во СГУ, 1997. – 204 с. **7. Пивоваров М.** Как преподавать и совершенствовать экономическую теорию? / М. Пивоваров // Российский экономический журнал. – М., 2000. – №3. – С. 118 – 125. **8. Тоффлер О.** Будущее труда / О. Тоффлер // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 250 – 275. **9. Ильин Г.** Личностно-ориентированная педагогическая технология / Г. Ильин. – М. : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 1999 – 24 с.

**Коваленко О. В. Економічна культура як складова підготовки висококваліфікованих фахівців у ВНЗ.**

У статті розглянуті та проаналізовані основні дослідження західних та вітчизняних науковців про те, що вирішальну роль у формуванні економічної культури відіграє цілеспрямований процес професійної освіти. Під час цього процесу реалізується соціально-педагогічна функція. Вона передбачає передачу знань, умінь, навичок, вироблення особистісних якостей, що складають економічну освіченість.

*Ключові слова:* економічна культура, економічна свідомість, педагогічна технологія.

**Коваленко А. В. Экономическая культура как составляющая подготовки высококвалифицированных специалистов в вузе.**

В статье рассмотрены и проанализированы основные исследования западных и отечественных ученых о том, что решающую роль в формировании экономической культуры играет целенаправленный процесс профессионального образования. В ходе этого процесса реализуется социально-педагогическая функция. Она предусматривает передачу знаний, умений, навыков, выработка личностных качеств, составляющих экономическую образованность.

*Ключевые слова:* экономическая культура, экономическое сознание, педагогическая технология.

**Kovalenko A. V. Economical culture as a part of the highly skilled specialist's training at higher school.**

The main researches of the western and domestic scientists about the leading role in the economical culture forming are examined and analysed in this article. The purposeful process of the occupational training plays an important role. The social and pedagogical function is carried out during the process. The function provides the transmission of the knowledge, skills, practices, personality qualities forming, which are the components of the economical scholarship.

*Key words:* economical culture, economical consciousness, pedagogical technology.

УДК 378.011.3:351.741-051

**В. І. Конаржевська**

**РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ  
ГАЛУЗЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ КУРСАНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ**

Модернізація української системи вищої військової освіти на підставі низки документів („Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладах України” № 221/217/2005, затвердженій Міністром оборони України та Міністром освіти і науки України, наказу „Про вдосконалення змісту підготовки військових фахівців для збройних сил України за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” № 463/2007, затвердженому Міністром оборони України, Державної програми реформування та розвитку Збройних сил України до 2005 р.) супроводжується рядом процесів, що спрямовані на виконання завдань суспільно-професійної діяльності за умов підготовки конкурентноспроможних майбутніх офіцерів. Професію військового можна охарактеризувати як „виконання службових обов’язків” та „професійну діяльність”. Проте, ці два поняття різняться між собою. „Виконання службових обов’язків” – це редукована мисленнева діяльність (рутинні, повторювальні дії). „Професійна діяльність” тісно пов’язана з методологічним мисленням, тобто миследіяльністю особливого типу й індивідуальної, й колективної роботи, що містить п’ять складових процесів: дію, розуміння, мислення, рефлексію і комунікацію [7]. Таким чином, професійна діяльність сучасного військового тісно пов’язана з універсальною конструктивною критичною мислекомунікацією. Зразу ж постає запитання: що часто стає на заваді успішної галузевої комунікації військового професіонала?

Аналіз професійної підготовки майбутніх офіцерів виявив, що однією з основних причин є авторитарно-маніпулятивний характер ставлення командного складу до курсантів. Це виражається у консервуванні ідеалів догматичного мислення і норм практичної діяльності виключно „за шаблоном”, у випадках пригнічення раціональної ініціативи. Р. Кулешов наголошує, що авторитарний вплив передбачає реципієнта у ролі пасивного об’єкта, при цьому вплив зазвичай буває одностороннім, що може мати непередбачувані наслідки. За авторитарної комунікації інформація знеособнена, загальна, не враховує особливостей того, хто слухає, супроводжується невиразною мімікою і жестами, приховує істинні почуття комунікатора. Авторитарний вплив сприяє формуванню монофонічного комунікативного простору (одна думка – один голос). Учасники комунікативного процесу бачать тільки одного

комунікатора [2]. Такий підхід утруднює професійне спілкування майбутніх офіцерів, припустиме військовими статутами й відповідне проблемним ситуаціям.

На заваді стають також різні перепони до правильного розуміння інформації: галас, нечіткість вимови, незрозумілість сказаного тощо. Зокрема заважає поспішність наших висновків, коли ми чуємо й бачимо очікуване, відсутність взаєморозуміння, емоційне збудження тощо. Отже, слід шукати компроміси. І ось тут ми доходимо висновку про необхідність формування критичного мислення (похідне від поняття „критичний” – наявність критики, ґрунтування на науковій перевірці, правдивості, здатність виявляти позитивне до кого-небудь або чого-небудь, вимогливість, аналітичність, аналіз, і „мислення” – яскраво виражений засіб раціональної діяльності особистості, процес вирішення задач чи проблем) [10].

Термін „критичне мислення” відомий ще з робіт швейцарського психолога та філософа Жана Піаже та засновника культурно-історичної школи в психології Лева Виготського. Власне, поява терміну „критичне мислення” не лише започаткувала новий напрям у дослідженні процесів мислення а й кардинально змінила стереотипи щодо слів з коренем „критик”.

Ґрунтовні дослідження у сфері критичного мислення розпочато в 70-х роках ХХ століття в країнах Заходу й отримали поширення на пострадянській території, зокрема на теренах України (Т. Воропай, В. Майборода, Т. Олійник, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Тягло та інші). Його визначають як концептуально багатий, когерентно організований, процес, що досліджує формування судження щодо ситуації, і культивує в особистості активну громадянську позицію, толерантність, адекватну самооцінку, уміння співпрацювати, спілкуватися, добирати й оцінювати інформацію тощо. Ідеальне критичне мислення дозволяє гнучко мислити, бути справедливим в оцінюванні, розсудливим у судженнях, вияснити причини й вирішувати складні питання.

Аналіз наукових джерел (О. Белкіна-Ковальчук, Т. Воропай, І. Загашев, С. Заір-Бек, Д. Клустер, В. Корженко, О. Коржуєв, С. Король, Т. Олійник, К. Поппер, В. Попков, В. Ружийро, Ч. Темпл, О. Тягло, О. Федоров, Д. Халперн, Д. Шакірова та інші) дає підстави дійти висновку про достатньо ґрунтовно розроблені і психологічні засади критичного мислення, і загальнопедагогічні уявлення про цей феномен.

Складність і багатогранність критичного мислення вплинули на неоднозначність його тлумачення вченими, які розглядають його як: а) вид розумової діяльності (Т. Воропай, О. Тягло та інші); б) сукупність умінь і навичок розумової діяльності (М. Ліпман, О. Федоров та інші); в) стиль мислення (І. Загашев, С. Заір-Бек та інші) тощо. Не зважаючи на розбіжність, наявні формулювання критичного мислення не взаємовиключають одне одного, а спираються на загальні ключові

властивості КМ, доповнюючи й розширюючи загальне уявлення про його сутність, доводячи багатогранність його ознак (гнучкість мислення, оцінювання, розсудливість у судженнях, послідовність, конкретність, ретельність, адекватність тощо), які в теоретичній абстракції можуть існувати окремо одна від одної, але в реальному житті вони нерозривні та на їхнє формування можна впливати.

На підставі узагальнення різних підходів науковців до трактування досліджуваного феномену (Т. Воропай, М. Ліпман, О. Тягло) критичне мислення визначено як особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у вирішенні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття і опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема власного процесу мислення; виражений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції.

Критичне мислення насамперед є мисленням нестандартним, яке містить у собі елементи творчого. Деякі науковці вважають, що творче та критичне мислення – це два антиподи: результатом творчого мислення є відкриття принципово нового чи вдосконаленого рішення, а критичне мислення виявляє недоліки цих рішень, відтворює їхню перевірку з метою визначення галузі їх використання. Критичне мислення необхідно відрізнити від критичної настанови, яка є деструктивною за своєю суттю. Бажання критикувати має, швидше, емоційний характер, аніж когнітивний [4].

Критичне мислення – багаторівневе та варіативне явище, де відображаються морально-етичні настанови, соціально-політичні риси, оцінний досвід, ціннісні орієнтири, знання, способи розумових і практичних дій [1]. Інтелектуальні вміння, притаманні людині з критичним типом мислення з певною умовністю об'єднані в три групи: інформаційно-гностичні (вміння аналізувати, порівнювати, аргументувати, конкретизувати тощо), дослідницькі (доводити, моделювати, проектувати, спростовувати тощо) та контрольні-оцінні (вміння самоконтролю, рефлексивні вміння, вміння оцінювати та самооцінювати дії).

О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що актуалізація критичного мислення відбувається в різних ситуаціях і стосовно різних об'єктів, а отже, недоцільно закріпити тільки за певною навчальною дисципліною завдання формування критичного мислення [1]. Практика доводить, що формувати цей феномен можна за допомогою різноманітних форм і методів індивідуальної, групової та колективної роботи, серед яких особливого значення надається дискусіям (академічним, конструктивним, „дискусіям-куткам”) із застосуванням методу „мозкового штурму” і синектичних груп.

Як зазначає О. Тягло, більшість ситуацій спілкування прості, але вони складаються з великої кількості операцій. Ці операції пов'язані

з рішенням складних підзавдань (короткочасове запам'ятовування, пошук у пам'яті тощо), які, у свою чергу, пов'язані з головним завданням – виділенням значення й окремих слів, і змісту інформації в цілому [6]. На нашу думку, стрижневою здатністю критичного мислення при роботі з інформацією є, все ж таки, її розуміння, яке проходить кілька рівнів: від сенсорного (елементарного розуміння слів і фраз, вилучення фактичної інформації) до понятійного (переопрацювання інформації, осягнення її змісту) [8].

Інколи важливість інформації міститься у поверхневому, доступному комунікативному партнерові формулюванні повідомлення, тому значна увага в зарубіжній педагогіці для формування критичного мислення приділяється саме дискусії [5], а критичне мислення постає тут інформаційним буфером, що дозволяє формулювати необхідні думки комунікантів і відтворювати власний самоаналіз. Відкритість, готовність партнерів до розкриття своїх почуттів, гнучкість, демонстрація своєї компетентності, вміння переконливо викладати думки, здатність приймати зустрічний вплив – все це вияв критичного осмислення особистістю процесу комунікації.

Успішною дискусія може бути в разі реалізації в ній *когнітивних* якостей майбутнього офіцера (інформативності, логічності, повноти висвітлення), *психологічних* (адекватності ситуації, урахування умов дискусії, відповідності етичним нормам), *мовних* (правильності, відповідності нормам мовного етикету). Це призводить до висновку, що критично мислячий майбутній офіцер поруч зі своїми когнітивними якостями формує в собі якості етичні, тобто особистісні думки у вигляді переконливих для інших аргументів, і не вважає достатніми інтуїцію та самоочевидність для розуму. Інакше кажучи, у критично мислячого офіцера в ідеалі гармонічний взаємозв'язок інтелектуальної та моральної відповідальності.

Утім, до важливих умов взаємодії дискусійного товариства варто додати ще дотримання комунікантами в спорі логічності. Коли одна зі сторін висловлює певну думку, завданням опонентів є спростаннявання цих тверджень точними перевіреними або більш суттєвими фактами, які можна перевірити і висунути з цього приводу власну пропозицію. Однак, за фактами, що наводяться, слід уважно стежити, бо можливі перебільшення, викривлення інформації тощо. Такими прийомами є: 1) свідоме маніпулювання інформацією (якості майбутнього офіцера, які уразливі для маніпуляції: соціальний автоматизм, конформізм, пасивність, суб'єктивне сприйняття реальності, стереотипність, орієнтація на авторитети й поведінку більшості, залежність); 2) замовчування певних фактів; 3) висловлення загальновідомої фрази, яку можна трактувати на різний лад; 4) застосування психологічного тиску тощо.

При використанні зазначених прийомів одним з опонентів, головне правильно на них реагувати, використовуючи рефлексивність,



конструктивність, самокритичність і загальну критичність, динамічність, гнучкість, логічність, точність, свободу і пам'ятати про факти, логіку, критичний аналіз змісту кожного судження. Аналіз судження опонента як і формулювання самостійних суджень – продукт критичного мислення, що спрямований не на репродуктивну (використання жорстких алгоритмів і стереотипів), а креативну мовленнєву діяльність.

Діалог – це не тільки найкращий спосіб опанувати вокабуляр і термінологію, необхідні для фахової діяльності майбутнього офіцера, а й налагодження процесу комунікації з освітнім процесом. Саме діалогічна форма спілкування, на відміну від авторитарного впливу – настанови „зверху вниз”, характеризується рівноправністю, де всі члени комунікативного процесу є активними учасниками, наділеними правом власної думки під час обговорення порушеної проблеми. Усвідомлюючи, що вплив є взаємним, комунікатори внутрішньо відкриті до змін, а отже, діалог за своєю суттю є поліфонічним, коли єдиний просторовий рівень організується за принципом: усі учасники спілкування бачать не тільки автора інформації, а й один одного.

Проте, автор наголошує на важливості такого виду комунікації як монологічного. Його ефективність полягає в умінні чітко визначити мету повідомлення і відповідно організувати текст, власну поведінку. Якщо монолог є мистецтвом подання свого наміру, то діалог – мистецтвом саморозкриття [2].

Як учаснику комунікативного процесу, критичне мислення дозволяє комунікантові відшукувати способи виявлення прихованих інтенцій співрозмовників завдяки аналізу не тільки самого повідомлення, а й використаних вербальних і невербальних засобів спілкування.

Таким чином, завдяки сформованому критичному мисленню курсанти оволодівають наступними вміннями галузевої комунікації :

- зіставляти позиції опонентів зі своїми, давати можливість співрозмовникам подивитися на ситуацію з різних сторін;
- нівелювати скриті конфлікти, оскільки під час відкритих висловлень існує можливість уникнути емоційної упередженості в оцінці позиції опонентів;
- використовувати механізми прийняття відповідальності, збільшуючи свою активність під час формування суджень;
- з'ясовувати позиції опонентів для зменшення протиставлення сприйняттю нової інформації;
- формулювати свою позицію і судження щодо ситуації, (якщо судження збігається з груповим, то відбувається групова нормалізація, якщо ні – то групова поляризація).

Усе вищезазначене потребує врахування того, що критичне мислення завжди діалогічне, тобто передбачає дискусії, а мовленнєвий процес у цілому піддається критичному оцінюванню.

### **Література**

**1. Інтерактивні** технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-укл. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с. **2. Кулешов Р. В.** Организационные и правовые основы деятельности полиции и жандармерии Австрии : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.14 : / Кулешов Р. В. – М., 2003. – 156 с. **3. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації: монографія / За ред. Л. М. Пелепейченко. – Х. : АВВ МВС України, 2008. – 270 с. **4. Прядченко Т. В.** Критическое мышление как способ повышения эффективности профессионального общения // Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на Юге России: / Т. В. Прядченко. – **Прядченко Т. В.** Критическое мышление как способ повышения эффективности профессионального общения. **5. Тягло А. В.** Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай // Постметодика. – 2001. № 3. – С. 19 – 22. **6. Тягло О. В.** Критичне мислення : навч. посібник / О. В. Тягло. – Х. : Вид. група „Основа”, 2008. – 189 [3] с. **7. Университет** как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др. ; под ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с. **8. Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО „Информация для всех”, 2007. – 616 с. **9. Шейко В. М.** Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький. – К. : Генеза, 2005. – 592 с. **10. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.**

**Конаржевська В. І. Роль критичного мислення у формуванні вмінь галузевої комунікації курсантів у процесі професійно-освітньої підготовки.**

У статті аналізовано причини неякісної підготовки курсантів до галузевої комунікації. Вирішення зазначеної проблеми автор вбачає у формуванні критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі їхнього фахового становлення, також розглянуто основні аспекти критичного мислення, вказуючи на тісний зв'язок між мислєдіяльністю вищого порядку та професійним спілкуванням майбутнього офіцера.

*Ключові слова:* галузева комунікація, критичне мислення, спілкування, професійна підготовка, курсант, майбутній офіцер.

**Конаржевская В. И. Роль критического мышления в формировании умений отраслевой коммуникации курсантов в процессе профессионально-образовательной подготовки.**

В статье анализируются причины некачественной подготовки курсантов к профессиональной коммуникации. Решение обозначенной проблемы усматривается в формировании критического мышления будущих офицеров в процессе их профессионального становления, также рассматриваются основные аспекты критического мышления, указывая на тесную взаимосвязь между мыследеятельностью высшего уровня и профессиональным общением будущего офицера.

*Ключевые слова:* профессиональная коммуникация, критическое мышление, общение, профессиональная подготовка, курсант, будущий офицер.

**Konarzhevskaya V. I. Role of Critical Thinking in Formation of Communicative Skills of Future Officers.**

The article analyzes reasons of low –quality training for cadets in professional communication. The decision of the designated problem can be achieved by maturing critical thinking of future officers in the process of their professional formation, as well as the main aspects of critical thinking are viewed, pointing out to close connection between thinking activity of high level and professional communication of future officers.

*Key words:* professional communication, critical thinking, communication, professional training, cadet, future officer.

УДК 378. 015. 31 : 374

**Г. П. Кондратенко**

**ПОЗНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ  
ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ  
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Утвердження нової гуманістичної парадигми освіти зумовлює зміну ціннісних підходів до формування особистості майбутнього фахівця. Сучасний соціально-економічний, політичний і духовний розвиток суспільства потребує становлення не лише високоосвіченого, компетентного у своїй справі фахівця, але, передусім, виховання соціально активної, духовно-естетичної особистості, здатної до моральної рефлексії, самоактуалізації й самореалізації. Сучасні науковці констатують, що сьогодні йдеться не просто про вдосконалення професійної підготовки, а саме про загальнокультурний розвиток особистості, який забезпечує високий ступінь творчої активності,

професійної компетентності, мобільності й адаптивності до виробничих і соціальних вимог, що швидко змінюються [2, с. 3]. Дослідники не ставлять під сумнів значення професійних знань, умінь і навичок, але наголошують на їхній ролі як засобів, інструментів реалізації гуманістичної спрямованості особистості. Інакше не вдасться уникнути духовної обмеженості, прагматичної орієнтації особистості, відчуження в процесі професійно-особистісного становлення, проявів технократизму, який загрожує перетворити майбутнього фахівця на провідника технократичного мислення в усі сфери суспільного життя.

За цих умов серед завдань, що передбачує нова Концепція національного виховання є забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодого людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації [1].

На нашу думку, посилення уваги до формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців у системі позанавчальної роботи ВНЗ має забезпечити формування непрагматичного інтересу до обраної професії, розвиток естетично-ціннісних орієнтацій, творчої особистості, домінуючими складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура. Тому необхідним є моделювання таких форм позанавчальної роботи, за яких студент матиме можливість творчо реалізовувати свої професійні знання, прагнути до професійного зростання, розвивати гуманістичне світобачення, збагачувати естетичний смак, розширювати емоційні контакти і досвід творчо-естетичної діяльності.

Важливість формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців у позанавчальній роботі ВНЗ й зумовила актуальність теми обраного дослідження.

Проблеми формування професійних якостей майбутніх спеціалістів розглянули І. Д. Бех, Л. І. Міщик, А. Й. Капська, М. А. Галагузов, І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов, Т. О. Дмитренко, В. М. Гриньова. Аналіз наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців: визначено домінуючі імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців з позицій гуманістичної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн та ін.), досліджуються концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті (Н. Бібик, О. Савченко та ін.), визначено сутність інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій підготовки майбутніх фахівців (В. Безпалько, В. Биков, І. Богданова, О. Пехота та ін.).

Для нашого дослідження певний інтерес становлять наукові праці з аналізу проблем формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності (Н. Грищенко), питання підвищення професійної компетентності студентів ВНЗ (І. Доброскок) та

формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів у позанавчальній діяльності університету (С. Шеховцова).

Метою статті є визначення ролі позанавчальної діяльності студентів як необхідної умови формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців та обґрунтування напрямків позанавчальної роботи в Інституті інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка з метою професійного становлення особистості.

Виховний процес ВНЗ – це система, яка функціонує і розвивається, враховуючи співвідношення загальнокультурних і професійних цінностей. Основними складовими цієї системи є її гуманістичний потенціал, мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї професії, професійна компетентність.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням компетентнісно-особистісного підходу є важливим чинником впливу на якість особистісної культури студентів, навчально-пізнавальної, науково-дослідної та позанавчальної діяльності в умовах вищого навчального закладу.

Компетентність – знання, уміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій. Серед базових компетентностей дослідники визначають: професійну, соціально-правову, персональну, загальнокультурну. Базові компетентності багатовимірні, вони містять різноманітні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні вміння.

Ми розглядаємо загальнокультурну компетентність як невід’ємний компонент професійної культури майбутніх фахівців. Загальнокультурна компетентність ми інтерпретуємо як професійно значуща, інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність його загальної та професійної культури й поєднує в собі мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний та емоційно-оцінні компоненти. Як система, вона є гуманістично спрямованою, містить у собі мотиви, мету, ціннісні орієнтації, вимагає сукупності знань, умінь, форм і способів їх використання в процесі творчої діяльності.

Позанавчальна діяльність студентів як необхідна умова формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців виступає однією з підсистем навчально-виховного процесу ВНЗ. Погоджуючись з думкою науковців, що особистість і діяльність виступають в єдності як професійно-особистісна системна якість (В. Сластьонін, Є. Шиянов), ми переконані, що позанавчальна діяльність студентів повинна бути зорієнтованою насамперед на розвиток загальнокультурної компетентності особистості.

Тому зміст, форми та методи позанавчальної діяльності студентів в Інституті інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка, а також її основні напрямки підпорядковані й процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, і процесу формування

загальнокультурної компетентності особистості студентів – майбутніх фахівців зі спеціальностей „Фізика”, „Математика”, „Інформатика”, „Комп’ютерна інженерія”, „Програмна інженерія”, „Документознавство та інформаційна діяльність”.

Ми наполягаємо на провідному значенні позанавчальної діяльності в розвитку загальнокультурної компетентності особистості й розглядаємо її як *складову навчально-виховного процесу ВНЗ з високим гуманістичним потенціалом для професійного становлення майбутнього фахівця*.

Гуманістичний потенціал виховного процесу ВНЗ полягає в реалізації настанов на співтворчість, діалогічність, толерантність, свободу вибору, адаптивність студентів і викладачів у соціокультурному середовищі університету. Безперечно також активна позиція вихованця в самопізнанні, саморефлексії, в його моральній та філософсько-світоглядній орієнтації. Гуманістичний потенціал позанавчальної діяльності визначений формуванням цілісної, соціально-активної особистості майбутнього фахівця, який прагне до самоактуалізації, відкритий для сприйняття нового, здатний на відповідальний і усвідомлений вибір у різноманітних життєвих і професійних ситуаціях.

Серед пріоритетів соціально-гуманітарної роботи в Інституті інформаційних технологій важливим є створення середовища для активної життєдіяльності студентства, спрямованого на творчий саморозвиток та самореалізацію особистості, насамперед у процесі професійного становлення майбутніх фахівців. На нашу думку, саме за цих умов студент стає активним суб’єктом навчання й виховання, постійно прагне підвищувати рівень загальної та професійної культури, використати творчо-естетичний потенціал. В ідеалі позанавчальна діяльність студентів повинна бути організаційно самодостатньою й базуватися на студентському самоврядуванні, що багаторазово посилює можливості в професійному самовдосконаленні особистості.

Сучасна молода людина має набути професійних якостей, відповідно до нових форм життя, її розум має бути креативним, творчо-естетичні прагнення мають стати життєво необхідними, а свідомість повинна стати гнучкою й адаптивною. Серед загальнокультурних компетентностей майбутніх фахівців, що повинні формуватися в процесі позанавчальної діяльності, можна виділити:

- інтелектуально-когнітивні: творче мислення, загальна культура, ерудиція, володіння новими технологіями навчання й виховання, творча індивідуальність;
- комунікативні: товариськість і вміння контактувати з людьми, професійне спілкування, соціальне самовизначення;
- духовно-естетичні: емоційність, безпосередність та відкритість, потреба в творчій діяльності, наявність ціннісних орієнтацій,

цілісність творчого потенціалу, свобода самовисловлення, наявність творчої інтуїції;

– морально-ціннісні: гуманність, справедливість, доброзичливість, тактовність, чуйність, толерантність, рефлексія, милосердя;

– вольові: ініціативність, завзятість, висока самоорганізованість і працездатність, наполегливість, самовладання, здатність до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

*У змісті позанавчальної роботи, що проводить Інститут інформаційних технологій, можна виділити такі пріоритетні напрямки:*

– виховання вітчизняної інтелектуальної еліти та розвиток позитивної мотивації до професії;

– збереження кращих традицій університету та Інституту;

– популяризація Інституту, пошук і розробка власних духовних цінностей та традицій, розвиток корпоративної культури студентів і викладачів;

– розвиток активної діяльності органів студентського самоврядування як громадянської школи майбутнього фахівця;

– сприяння творчому самовиявленню майбутніх фахівців у позанавчальній діяльності художньо-естетичного спрямування, що забезпечує свободу вибору, набуття досвіду естетичного спілкування.

Зупинимось на реалізації основних напрямків позанавчальної роботи в Інституті інформаційних технологій з метою формування загальнокультурних компетентностей особистості та професійного становлення майбутніх фахівців.

#### **I. Виховання вітчизняної інтелектуальної еліти та розвиток позитивної мотивації до професії.**

Одним із завдань Концепції національного виховання студентської молоді є „підготовка національно свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації” [3]. Сучасний вчений виконує особливу роль – носія наукової культури, духовних цінностей суспільства. Таким чином, позанавчальна діяльність студентів у ВНЗ повинна бути спрямована насамперед на виховання вітчизняної інтелектуальної еліти та створення позитивної мотивації до обраної професії. За цих умов особистісні якості студентів стають професійно орієнтованими. При активній участі студентів у позанавчальній діяльності, якості особистості і сама діяльність перебувають у взаємодії й у результаті формуються ціннісні орієнтири майбутнього фахівця, що мають гуманістичну спрямованість.

Серед форм реалізації цього напрямку позанавчальної роботи в ІТ: відзначення професійних свят (День Програміста, День Математика, День Фізика), проведення бесід та інформаційних годин, участь студентів у математичних турнірах, організація „Ярмарків випускників” та „Днів відчинених дверей”.

Під час проведення професійних свят у студентів формується творча активність та нестандартність зовнішніх виявлень, яка виявляється в оригінальній інтерпретації фізико-математичних об'єктів та явищ, розвивається свобода самовисловлення, творча інтуїція, емоційність, безпосередність та відкритість. Ці якості особистості безумовно сприяють професійному становленню майбутніх фахівців.

Професійне становлення майбутніх фахівців неможливе без використання духовно-естетичних аспектів фізико-математичних наук і в навчальній роботі, й у позанавчальній діяльності студентів. Важливість цього напрямку зумовлена формуванням духовно-естетичних витоків в розвитку свідомої професійної творчості майбутнього фахівця.

Ще одна форма реалізації цього напрямку позанавчальної роботи – співпраця з державними та місцевими органами влади, громадськими організаціями, роботодавцями з метою працевлаштування студентів. В ІТ створено банк випускників, кожен рік організується анкетування та оформлення альбомів випускників. Під час проведення „Ярмарка випускників” відбуваються зустрічі з роботодавцями, провідними вченими, кращими випускниками, проходять презентації книг та інших творчих досягнень науковців.

Участь студентів у таких заходах сприяє вирішенню завдань і професійного й особистісного розвитку, формує позитивну мотивацію до вивчення фізико-математичних наук, готує майбутню інтелектуальну еліту країни.

### **II. Збереження кращих традицій університету та Інституту.**

На формування професійної мотивації особистості майбутнього фахівця значно впливає творча атмосфера, історичні традиції, що склалися в університеті, самобутність соціокультурного середовища. „Плекання поваги до своєї Альма-Матер, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій вищого навчального закладу” – є важливим завданням Концепції національного виховання студентської молоді [3]. Збереження кращих традицій університету формує професійні мотиви особистості, сприяє становленню цивільної позиції, покращує культуру спілкування, розвиває прагнення до самоосвіти та творчого самовираження. Форми реалізації цього напрямку позанавчальної роботи: участь у заходах, присвячених „Дню університету”, організація пошукової роботи з історії факультету, проведення інформаційних бесід, виховних годин та зустрічей, присвячених видатним працівникам фізмату.

Інститут інформаційних технологій є наступником видатного фізико-математичного факультету („фізмату”), заснованого 1931 року. 2011 року фізико-математичному факультету виповнюється 80 років. Викладачі та куратори ІТ проводяться інформаційні бесіди та виховні години за темами: „Історія та традиції фізмату”; „Внесок вчених та випускників фізмату в розвиток науки” та ін. Організація таких виховних годин має чітку професійну спрямованість, допомагає майбутньому



фахівцю оцінити досягнення науки, цінності буття, гармонію та красу науки та мистецтва, сприйняти систему наукових та моральних цінностей.

Студенти ІТ продовжують роботу з формування цілісної інформаційної бази випускників фізмату різних років. Так, зібрано дані (телефони, електронні адреси, місце роботи) близько 200 випускників фізмату. Така пошукова діяльність сприяє встановленню зв'язку між поколіннями, виявленню творчої ініціативи студентів, розвитку соціальної активності та соціального досвіду.

Останнім часом з'явилася ще одна форма виховної роботи з професійного становлення особистості – проведення зустрічей, присвячених видатним працівникам фізмату. Такі зустрічі важливі для осмислення кожним студентом своїх професійних інтересів і творчих прагнень, професійної ролі в майбутній практиці, тобто всього того, що можна визначити як професійна самосвідомість.

**ІІІ. Популяризація ІТ, пошук і розробка власних духовних цінностей та традицій, розвиток корпоративної культури студентів і викладачів.**

ІТ з гордістю зберігає славні традиції життя фізико-математичного факультету, адже з покоління в покоління передаються традиції симбіозу міцних знань і мистецтва. Ми прагнемо створити соціокультурне середовище Інституту, пам'ятаючи про головне – пріоритет навчальної і науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців. Серед форм реалізації цього напрямку позанавчальної роботи – участь студентів у мітингах, громадянських акціях, проведення кураторських та інформаційних годин; організація зустрічей директорату ІТ зі студентами; створення Web-сайту ІТ, випуск студентської газети „FLASHKA”; розробка інститутської символіки; залучення студентів та викладачів до інститутських свят.

На нашу думку, важливим шляхом професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців є формування політичної та правової культури особистості. Реалізації цього завдання сприяє участь студентів у мітингах, громадянських акціях, у засідання студентського активу, на які запрошуються працівники правоохоронних органів, юридичних служб, Центру служби зайнятості. Доцільним є проведення кураторських та інформаційних годин на теми: „Соціокультурне середовище сучасного ВНЗ”, „Інтернет та його вплив на свідомість сучасної молоді”, „Самопізнання – шлях до духовної культури”, „Освіта і освіченість” тощо. Під час кураторських годин можуть бути використані найрізноманітніші форми духовного спілкування: діалог, полілог, евристична бесіда, дискусія, інтелектуальні ігри й ін. Усі вони, створюючи сприятливі умови для обміну враженнями, досвідом спілкування, розкріпачують мислення студентів, стимулюють самостійність пошуку відповідей, розвивають творче ставлення до

процесу пізнання, формують професійно значимі для майбутніх фахівців уміння і навички.

Студенти ІТ розробили інститутську символіку: логотип, який вже став візитною карткою Інституту, написали текст гімну. Продовжується робота зі створення гербу та прапора ІТ.

Студенти ІТ вміють поєднувати серйозне з веселим, готують презентації, мюзикли, конкурси. Пошук власних цінностей і традицій відбувається під час залучення студентів та викладачів до інститутських свят: „Посвята в студенти ІТ”, „День народження ІТ”, „День Фізика”, на яких відбуваються театралізовані дійства.

#### **IV. Розвиток активної діяльності органів студентського самоврядування як громадянської школи майбутнього фахівця.**

У соціокультурному середовищі Інституту важливу роль відіграє діяльність органів студентського самоврядування. Головна задача адміністрації Інституту пов'язана з пошуком різних форм підтримки творчої ініціативи студентів, що у своїй професійній діяльності зможуть здійснити реальні зміни. Тільки усвідомивши свої професійно-особистісні та загальнокультурні якості, майбутній фахівець може цілком реалізувати себе і як особистість, і як професіонал у своїй практичній діяльності.

Серед форм реалізації цього напрямку позанавчальної роботи – проведення студдиректоратом звітно-виборчих конференцій та спільних зборів з адміністрацією ІТ, підготовка тематичних вечорів, концертів, різноманітних заходів у гуртожитку; організація роботи студентських кураторів; створення волонтерського загону „ESWAT”.

Студентський директорат ІТ – це дієве та ініціативне об'єднання молодих людей. Представники студентського колективу входять до складу Вченої ради Інституту, гідно представляють наш Інститут у студентській асамблеї ЛНУ імені Тараса Шевченка, активно співпрацюють зі студентами інших ВНЗ. На наш погляд, розвиток лідерських якостей нерозривно пов'язаний з професійним становлення особистості, тому що сукупність задатків і здібностей особистості (комунікативних, організаторських, інтелектуальних, креативних) дозволяє індивіду самореалізуватися.

Ми наголошуємо, що здатність розв'язувати нестандартні ситуації є важливою професійною якістю фахівця, яка доповнюється чесністю, відповідальністю, толерантним ставленням до всього, що його оточує, та багатьма іншими професійними й особистісними якостями. Толерантність, яка повинна стати однією з провідних загальнокультурних якостей сучасного фахівця, складається з терпіння, життєвого досвіду людини, а також з поваги до інших людей, прийняття їх такими, які вони є. Ці особистісні та професійні якості формуються в системі позанавчальної роботи ВНЗ.

Важливим засобом самореалізації студентів, формування у них соціальної відповідальності є волонтерство, тобто добровільна

благодійна допомога, заснована на емоційно-особистісному ставленні до людини, яка потребує підтримки.

10 жовтня 2008 року був створений волонтерський загін Інституту інформаційних технологій „ESWAT”. Назва волонтерського загону узятя неспроста: Єдність + Свобода + Воля + Активність + Толерантність = „ESWAT”. Волонтери ІТ допомагають у проведенні різних благодійних акцій і заходів (благодійна акція „Добром примножимо добро”, акція с метою збору коштів на спорудження університетського храму Святої Тетяни), здійснюють психологічний супровід студентів пільгових категорій, співпрацюють з кафедрами і викладачами Інституту. До загону „ESWAT” залучається така молодь, яка розумом і серцем приймає біль, труднощі, радощі та печалі інших людей. І, як стверджують самі учасники цього руху, волонтерство – це прекрасний стан душі, невичерпне джерело надбання громадської освіти, можливість вчитися, самовдосконалюватися, самореалізуватися.

За нашим глибоким переконанням, організація волонтерського руху є однією з форм професійної підготовки студентів, що реалізується а позанавчальний час і покликана здійснювати виховну роботу зі студентами, розвиваючи в них інтерес до професії, загальнокультурні компетентності, уміння творчо підходити до роботи, застосовувати на практиці отримані на аудиторних заняттях знання, уміння, навички.

**V. Сприяння творчому самовиявленню майбутніх фахівців у позанавчальній діяльності художньо-естетичного спрямування, що забезпечує свободу вибору, набуття досвіду естетичного спілкування.**

На наш погляд, залучення студентів до різноманітної художньо-естетичної діяльності, під час якої розвиваються загальнокультурні якості особистості, є одним з базових компонентів професіоналізму майбутнього фахівця, запорукою його здатності до діалогу, співробітництва. Майстерність викладача виявляється у вмінні за допомогою прекрасного в світі та мистецтві формувати духовно багату особистість студента.

За цих умов особливо дієвими є такі форми позанавчальної роботи, як: бесіди на духовно-естетичні теми; організація творчих студентських колективів (агітбригада „Діти інтерфейсу”, команда КВК „Dress code”, танцювальний колектив „Стиляги”) та творчих проєктів викладачів („Нові пісні про ІТ”, „Віртуальна акваторія ІТ”, тощо); участь студентів та викладачів у концертах: „Посвята в студенти ІТ”, „День народження ІТ”, „День Фізика”, на яких відбуваються театралізовані дійства.

Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування загальнокультурних компетентностей майбутніх фахівців у позанавчальній діяльності, особливе місце належить, на нашу думку, мистецтву, оскільки воно сприяє творчій самореалізації особистості. Вектор творчого розвитку був спрямований нами на використання різних видів мистецтва (музичного, танцювального, образотворчого,

поетичного, драматичного). Природа мистецтва ірраціональна, інтуїтивна, непередбачувана, і саме це забезпечує творчий політ думкам і діям. Тому вважаємо педагогічно доцільним використовувати різні види мистецтв як засіб позанавчальної діяльності студентів.

Використання мистецтва повинно, на нашу думку, орієнтуватися на профіль навчання та спеціальність майбутніх фахівців і створювати своєрідне естетичне поле їхньої професійної підготовки. Процес опанування студентами мистецтва слід спрямовувати на формування практичних навичок розуміння мистецьких творів різних видів, жанрів і стилів; розвиток на цій основі художньо-творчих умінь, естетичного смаку, творчих підходів до будь-якої справи; становлення педагогічної майстерності та індивідуального творчого стилю професійної діяльності.

Результати анкетувань та опитувань учасників художньої самодіяльності (танцюристів, співаків-аматорів, членів агітбригади та команди КВК) підтверджують позитивне значення творчо-естетичної діяльності у розвитку загальнокультурних компетентностей особистості, підвищенні самооцінки та якості студентського життя, у формуванні оптимістично-естетичного світобачення. А це призводить, у свою чергу, до підвищення успішності в навчанні та науковій діяльності, розвитку прагнення до самовдосконалення та сприяє професійному становленню особистості майбутнього фахівця.

Зважаючи на вищезазначене, доходимо таких висновків:

1. Ідея формування нової генерації висококваліфікованих професіоналів з інноваційним, творчим типом мислення, гуманістичним світобаченням, розвиненою світоглядною культурою є сьогодні стратегічним орієнтиром розвитку освіти.

2. Позанавчальна діяльність повинна створювати особливе соціокультурне середовище, у якому відбувається саморозвиток, соціальна самоідентифікація та професійне самовдосконалення особистості, реалізація її природних задатків та творчих здібностей. Потреби майбутнього фахівця задовольняються в процесі позанавчальної діяльності як специфічної форми свідомого, цілеспрямованого, активного ставлення до навколишньої дійсності, до науки та мистецтва, до самого себе.

3. У змісті позанавчальної роботи ІТ виділено пріоритетні напрямки, реалізація яких повинна забезпечувати набуття професійно-особистісного досвіду та формування загальнокультурних компетентностей майбутніх фахівців. Підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців визначається комплексним використанням у позанавчальній роботі розмаїття форм творчої діяльності студентів.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Потребують більш детального вивчення окремі напрямки позанавчальної діяльності

студентів; питання, пов'язані з використанням гуманістичного потенціалу позанавчальної діяльності для розвитку соціальної активності студентства в нових соціально-економічних умовах.

### **Література**

- 1. Бех І. Д.** Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: шлях досягнення / І. Д. Бех ; за заг. ред. О. Додукіної // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 9, кн. 1. – Київ-Житомир. – Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 6 – 25.
- 2. Доброскок І.** Підвищення професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів як необхідна умова їх готовності до майбутньої професійної діяльності / І. Доброскок // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія „Педагогіка та психологія”. – Вип. 363. – Чернівці : Рута, 2008. – С. 94 – 99.
- 3. Концепція національного виховання студентської молоді // Освіта і управління.** – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 80 – 82.

#### **Кондратенко Г. П. Позанавчальна діяльність студентів ВНЗ як необхідна умова формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців.**

У статті висвітлено роль позанавчальної діяльності студентів та обґрунтовано напрямки позанавчальної роботи в Інституті інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка з метою професійного становлення особистості.

*Ключові слова:* загальнокультурна компетентність, творчестетична діяльність, позанавчальна робота.

#### **Кондратенко А. П. Внеучебная деятельность студентов вуза как необходимое условие формирования общекультурной компетентности будущих специалистов.**

В статье рассмотрена роль внеучебной деятельности студентов и обоснованы направления внеучебной работы в Институте информационных технологий ЛНУ имени Тараса Шевченко с целью профессионального становления личности.

*Ключевые слова:* общекультурная компетентность, творчестетическая деятельность, внеучебная работа.

#### **Kondratenko A. P. Extracurricular activity students of the university as a prerequisite for the formation of cultural competence of future professionals.**

The article considers the role of extracurricular activities of students and Directions extracurricular activities at the Institute of Information Technology LNU Taras Shevchenko to professional growth.

*Key words:* cultural competence, creative and aesthetic activities, extracurricular activities.

УДК 378.036

**Ю. М. Котенєва**

### **ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПРОФЕСІЙНУ КАР'ЄРУ**

Актуальність дослідження означеної проблеми зумовлена тим, що в сучасній науці в цей час труднощі інтеграції української молоді в сферу праці збільшуються відсутністю цілісного й чіткого уявлення про професійну кар'єру. В наш час відбуваються соціально-економічні перетворення в Україні, що призвели до появи жорстких умов „виживання” на ринку праці, чітко загострили суспільну потребу у вирішенні проблем, зажадали пояснень конкретних перспектив, що відбивають найбільш оптимальні форми професійної підготовки майбутніх фахівців з метою адаптації їх до самостійної трудової діяльності й формування адекватних уявлень про майбутню професійну кар'єру.

Зважаючи на це, проблема, пов'язана з формуванням у студента педагогічного коледжу уявлень про професійну кар'єру здається очевидною. Тим часом, наукові розробки, що стосуються особливостей педагогічного супроводу формування у студентів педагогічного коледжу цих уявлень у такий неоднозначний для них період, практично відсутні, що утруднює реалізацію цього процесу в реальних умовах функціонування системи фахової освіти. Проблема побудови життєвих планів майбутніх вчителів, що передбачає формування уявлення про професійну кар'єру та її планування є комплексною, оскільки розглядає та враховує не тільки управління цим процесом на основі науково розроблених методів і способів визначення життєвих та професійних стратегій особистості, але й чинники, що впливають на її професійне та соціальне становлення.

Тому метою статті є визначення та змістовна характеристика чинників, що впливають на формування професійної кар'єри майбутнього вчителя.

Джерела вивчення проблем професійної кар'єри йдуть у дослідження професіоналізму й професійної компетентності. В останнє десятиліття вони стали предметом пильної уваги педагогічної та психологічної науки (Є. Клімов, А. Маркова, Л. Митина, Ю. Поваренков, М. Пряжніков). Основу для подальшого вивчення цієї проблеми створили праці вчених, що вивчають теоретичні аспекти проблеми формування особистістю уявлень про бажане майбутнє й планування життєвої перспективи (К. Абульханова-Славська, Р. Гінзбург, А. Кроник, С. Рубінштейн, Л. Сохань, В. Шинкарук та ін.), аспекти процесу формування особистістю загальних уявлень (А. Бодалев, Л. Венгер, В. Зінченко, А. Леонтєв, Б. Ломів, С. Рубінштейн, І. Сеченов,

Д. Эльконін) та уявлень про професійне майбутнє (І. Дьоміна, В. Іванов, Є. Климов, Л. Ковальова, М. Пряжников).

Напрацювання науковців дають змогу констатувати, що система освіти й педагоги сьогодні повинні надати студентам педагогічного коледжу необхідні засоби для аналізу й планування власного майбутнього й формування адекватних уявлень про професійну кар'єру.

У сучасній науковій літературі існують різні погляди на властивості особистості. Наприклад, Є. Зеєр розглянув структуру особистості професіонала. О. Кібанов розуміє під професійною кар'єрою індивідуально усвідомлені позиції й поведінки, пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю протягом трудового життя людини. Близької за змістом є думка, виражена А. Саксом і Б. Ешфортом, про вплив на адекватність формування уявлення самооцінки особистості.

Ф. Парсонс звертає увагу на особистісні та соціальні чинники, що виражаються в чіткому розумінні особистістю себе, своїх здібностей, умінь, інтересів, уявлень, можливостей, обмежень та їхніх причин. М. Клеlland вказує на залежність формування уявлень про майбутню професійну кар'єру від умов виховання й соціального середовища. Э. Рона представляє формування уявлень ієрархічною структурою потреб особистості. Б. Швальбе додає до перерахованого мотиваційні настанови особистості і особливості вираження власних думок. Р. Коллінз пропонує аналізувати провідні чинники в процесі планування кар'єри в термінах мотивації, можливостей і особистісних контактів.

Крім того, у роботах А. Сікурел зауважено, що будь-які уявлення формуються в процесі взаємодії між людьми в повсякденних мікроситуаціях і трансформуються в макроуявленнях, які й визначають структуру кар'єри, що має, таким чином, когнітивний характер.

У вітчизняній науці А. Дьомін до перерахованого вище додає зміст життєвих планів і систему цінностей індивіда, а Л. Кудринська – вузівські й виробничі чинники. В. Шаповалів вказує на залежність вибору індивідуальної лінії кар'єрної поведінки від прийнятої в певній сфері професійної діяльності системи цінностей. О. Здравомислова, М. Кондратова, І. Шурігіна звертають нашу увагу на те, що майбутні вчителі в процесі формування уявлення про професійну кар'єру орієнтуються, передусім, на ступінь матеріального забезпечення.

Зазначимо, що в роботах названих вище авторів зроблено акцент на розробку технології сучасної професійної кар'єри, у той час, як теоретичні питання формування й розвитку кар'єри розглянуті недостатньо.

Кар'єра – це професійне просування, професійний ріст, етапи сходу службовця до професіоналізму, перехід від одних рівнів, етапів професіоналізму до інших. Кар'єра – посадове просування, досягнення певного статусу у професійній діяльності, заняття певної посади. На думку З. Баумана, кар'єра – це загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя (сімейній, дозвільній, виробничій) як

сукупність видів усвідомленої продуктивної діяльності, якими займається людина протягом всього свого життя, зокрема навчання, дозвілля.

Вчені вважають, що кар'єра – це просування нагору службовими сходами, усередині конкретної професійної групи, що володіє спеціальними знаннями при переході з однієї соціальної групи в іншу. Вибір кар'єри є вираження особистості, а не випадкова подія, де головну роль грає шанс, і досягнення людини в тому або іншому виді кар'єри залежать від відповідності його особистості й обстановки роботи. Кар'єра виступає в ролі складового руху людини як системи. У цей час теоретики й практики управління підкреслюють важливий мотиваційний вплив кар'єри на розвиток і підготовку співробітників. Зворотним боком службового планування кар'єри та мотивації людини є внутрішнє розуміння свого кар'єрного шляху.

Дотепер не існує загальноприйнятого визначення кар'єри. Різні науковці розуміють кар'єру як рід занять, професія; шлях до успіху, визнаний статус у суспільстві, у службовій царині, а також саме досягнення цього статусу. Кар'єра – це індивідуально усвідомлена позиція й поведінка, пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю впродовж активної професійного життя людини. Деякі вчені пропонують розглядати кар'єру, по-перше, як набір посад, займаних людиною протягом життя, по-друге, як зміну цінностей і мотивів людини, які відбуваються з ним також протягом життя.

Кар'єра – це результат усвідомленої позиції й поведінки людини в області трудової діяльності, пов'язаний з посадовим або професійним зростанням. Кар'єру людина будує сама, погоджуючись із особливостями організаційної реальності та зі своїми власними цілями, бажаннями й настановами.

Можна виділити кілька принципових траєкторії руху людини в межах професії, які приведуть до різних типів кар'єри. Професійна кар'єра складається зі зростання знань, умінь і навичок, які визначають поняттям особистісні ресурси.

Людина – це значно більше, ніж просто сукупність підсистем. Але вони відіграють ключову роль у визначенні потреб людини та вимагають певного набору чинників для їх задоволення. Таким чином, людина характеризується набором потреб.

У той же час природній перебіг подій і розвиток людини не дозволяє їй реалізувати свої бажання в тій мірі, в якій вона хоче це зробити. Виникає суперечність, яка стає причиною руху людини, причиною, з якої вона буде приймати й втілювати в життя свої рішення. Тобто можна говорити про самоорганізацію системи й адаптацію людини до умов існування.

Відповідно, випробовуючи почуття дискомфорту, людина, виступає одночасно в ролі й об'єкта, й суб'єкта системи, визначає вимоги до бажаних станів, тобто створює систему цілей, що, по суті, є



результатом суперечностей, які вона усвідомила. Залежно від людини це можуть бути детальні вимоги до результатів функціонування, описані через певні тимчасові інтервали або загальні орієнтири руху.

Вчені розглядають ефект подвійної мотивації до посадового й професійного зростання. По-перше, це внутрішнє спонукання, що формується під впливом динамічних рис людини. Це потреби, настанови й інтереси, які орієнтуються на досягнення поставлених цілей. По-друге, це зовнішнє спонукання, що забезпечується стимулюванням з боку організації.

Таким чином, можна виділити основні цілі кар'єри. До них належать:

- ✓ посадові рівні ієрархії;
- ✓ кваліфікаційні сходи й пов'язані з ними розряди, що диференціюють звання людей за рівнем майстерності;
- ✓ статусні ранги, що відбивають обсяг внеску працівника в розвиток організації, його положення в колективі;
- ✓ влада як ступінь впливовості в організації, рівні матеріальної винагороди.

Проте, мало поставити мету, необхідно забезпечити її досягнення. Тут розкривається базова філософська категорія – рух, в якому перебуває будь-яка система, що прагне діалектичного розвитку. Тобто, рух, розвиток не викликає сумнівів. Одним з аспектів руху людини в соціальній системі є рух як кар'єра. Мотивація кар'єри є найважливішим чинником результативності роботи індивіда.

Слід зазначити, що на цей процес впливає така кількість чинників, яку не можна вирахувати навіть у найдокладнішому дослідженні.

У сучасній психолого-педагогічній літературі є кілька поглядів на проблему впливу різноманітних чинників на формування світогляду особистості, зокрема на формування уявлення про професійну кар'єру. У кількісному та якісному відношенні ці чинники численні, різноманітні та різновекторні.

У західній соціально-педагогічній літературі серед чинників, що визначають формування уявлення про професійну кар'єру, особливо виділяються соціальне та економічне становище особистості, рівень її освіченості, расу, стать, склад сім'ї та місце проживання.

Вплив на процес формування уявлення про професійну кар'єру мають особистісні чинники, що полягають в узгодженості професійних уявлень та здібностей особистості, у ступені ясності й визначеності уявлення про себе та структуру своїх інтересів (їхній диференційованості або різнорідності, поширеності або рідкості), а також про можливі стратегії поведінки, у знаннях про вимоги й умови досягнення життєвого успіху, у перевагах і недоліках, а також у перспективах у різних сферах професійної діяльності.

Одним з представників такого підходу до професійного розвитку особистості є Ю. Укке, який припускав, що формування уявлення

особистості відбувається в процесі саморозуміння та реалізації цих уявлень.

В. Шаповалів указує на залежність вибору індивідуальної лінії кар'єрної поведінки від прийнятої в певній сфері професійної діяльності системи цінностей, стандартів поведінки, способів дії, а також ціннісних і поведінкових регуляторів, що характеризує дану культуру й соціум.

Так чи інакше, але все розмаїття перерахованих вище чинників, що визначають специфіку формування уявлення про професійну кар'єру, можна диференціювати, на наш погляд, на чотири групи.

1) Економічні чинники (соціально-економічне й науково-технічне середовище; інформаційний процес, що формує ціннісні настанови та світогляд особистості майбутнього вчителя);

2) Соціальні чинники (чинники соціального оточення суб'єкта професійного самовизначення);

3) Особистісні чинники (внутрішні умови розвитку особистості: образ „Я” людини, спрямованість, мотиваційні настанови й характер ціннісних орієнтацій, професійні інтереси, схильності, загальні та спеціальні здатності, адекватність самооцінки й рівня уявлень, життєвий досвід, етнічна приналежність, експектації, очікування, самоефективність особистості та ступінь її активності; зовнішні умови саморозвитку; обставини життя або прилеглі можливості індивіда);

4) професійні чинники, чинники кар'єри (вони визначають, як буде досягатися мета, швидкість її досягнення і методи).

У сучасній науковій літературі немає єдиного погляд на сукупність чинників як системи. Так професор Міжнародного інституту менеджменту Є. Молл виділяє чотири групи умов формування кар'єри. До першої групи належать загальні умови, які припускають активне засвоєння нового досвіду: здатність до навчання, комунікативність. На противагу їм виділяються чинники кар'єри: консерватизм, ригідність.

Другу групу умов утворюють соціально-економічні умови: розшарування суспільства, динамічність економіки, виникнення організацій і структурних одиниць, що розширюють можливість посадового просування та інші умови.

Третя група – кризові умови. Вона передбачає криміналізацію суспільства, підвищену загрозу життю й здоров'ю людини, невизначеність і нестабільність у розвитку суспільства, що породжують непевність у завтрашньому дні. При активному формуванні таких умов зростає значущість особистих зв'язків й особистих стосунків, підсилюється роль протекції в посадовому просуванні.

Четверта група – це кадрові умови, сутність яких зводиться до сформування в суспільстві уявлень і традицій кар'єри: система найму, підвищення кваліфікації, стійкі уявлення про службову ієрархію, повага до віку, цінність кваліфікації й досвіду роботи, традиційні системи планування кар'єри.

Консультанти з бізнесу М. Вудок і Д. Френсіс, які дотримуються поведінкового напрямку в сучасній управлінській науці, виділяють чинники, що стримують особистісний ріст та успіх. На їхню думку, будь-який співробітник організації діє відповідно до властивих йому обмежень, і його кар'єрний успіх залежить від того, наскільки чіткою і результативною буде його робота з подолання цих обмежень.

Обидві класифікації, а також інші, наявні в літературі, не висвітлюють повною мірою усю царину кар'єрних чинників. Тому сучасні російські дослідники пропонують класифікацію, в якій всі чинники поділяються за ступенем впливу людини на них. У цій класифікації всі чинники розподілені на п'ять груп, починаючи від самих узагальнених, що описують глобальні тенденції розвитку кар'єр людей.

До першої групи зараховують міжнародні чинники (світові, фінансові, економічні кризи, збройні конфлікти, діяльність міжнародних урядових і громадських організацій, розвиток техніки і технологій).

До другої групи входять чинники країни й національного ринку праці: переломні моменти в економіці, різка нестача фахівців даного профілю на ринку, орієнтація країни на розвиток певних галузей.

Третя група – це чинники організації. Вони передбачають переломні моменти в діяльності організації (прискорений ріст, криза, розширення діяльності), наявність в організації системи планування кар'єри, традиції фірми, структуру та галузь діяльності компанії.

Четверту групу утворюють чинники поведінки людини (поведінка при працевлаштуванні, взаємини з директорами, колегами, підлеглими, поведінка при переведенні, підвищенні, поведінка при звільненні, взаємини з друзями, знайомими). Людина легко може обрати певну модель поведінки, виходячи зі сформованих у неї уявлень про своє місце в організації і логіку свого службового просування.

До п'ятої групи належать особисті якості людини, які часто постають яу вимоги роботодавців до кандидатів. Це професіоналізм, комунікабельність, наявність диплома вузу. В умовах переходу до інформаційної економіки, стаж роботи може розглядатися потенційним роботодавцем не як набір посад, а як сукупність виконаних робіт. Чинники цієї групи стали характеристиками людини, які вона пропонує на ринку праці. Людей підвищують у посаді за двома критеріями: компетентність і відповідність посади, здатність „вписатися в колектив”. Але кожна кар'єра індивідуальна, і тому важко виділити універсальні ключові чинники кар'єри.

Доходимо висновку, що з одного боку, кар'єра – самореалізація індивіда, що виявляється в просуванні або досягненні престижного або перспективного рівня в соціумі. А з іншого боку, це соціальна технологія, спрямована на вирішення індивідуальних й організаційних проблем у сучасних умовах соціально-економічного середовища, що трансформується.

Вважаємо можливим визначили кар'єру як свідомо обраний і реалізований людиною процес становлення її соціального, посадового й кваліфікаційного статусу, що забезпечує професійно-особистісне та соціальне самоствердження людини.

Кар'єра як шлях досягнення особистих цілей і задоволення потреб містить кілька складників, основними з яких є чинники кар'єри та керування кар'єрою. Чітке розуміння, і співробітниками, і керівниками того, які блага можуть бути метою роботи, є сильним мотиваційним інструментом підвищення ефективності праці.

Поняття „кар'єра” вимагає серйозного переосмислення. Протягом багатьох років бажання зробити кар'єру не приваблювало в свідомості людини. В умовах ринкової економіки необхідно формувати підприємницьку культуру, в якій успішна кар'єра є цінністю, визнаною соціумом.

### **Література**

**1. Вудкок М.** Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М., 1991. – 320 с. **2. Журавлев П.** Технология управления персоналом / П. Журавлев, С. Карташов, Н. Маусов и др. – М., 2000. – 576 с. **3. Маусов Н. К.** Управление карьерой / Н. К. Маусов, Д. А. Безделов. – М., 1999. – 90 с. **4. Могилевский В. Д.** Методология систем (вербальный подход) / В. Д. Могилевский. – М., 1999. – 251 с.

#### **Котенєва Ю. М. Чинники впливу на формування уявлень майбутніх учителів про професійну кар'єру.**

У статті розглянуті основні характеристики поняття „кар'єра”, подано визначення цього поняття, запропонований новий погляд на кар'єрний ріст із урахуванням різних чинників. Наведені приклади існуючих класифікацій чинників кар'єри і запропонована нова класифікація, побудована за результатами аналізу кар'єр різних людей.

*Ключові слова:* кар'єра, професійна кар'єра, чинник, чинники формування професійної кар'єри, уявлення про професійну кар'єру.

#### **Котенева Ю. Н. Факторы влияния на формирования представлений будущих учителей о профессиональной карьере.**

В статье рассмотрены основные характеристики понятия карьеры, дано определение этого понятия, предложен новый взгляд на карьерный рост с учетом различных факторов. Приведены примеры существующих классификаций факторов карьеры и предложена новая классификация, построенная по результатам анализа карьер различных людей.

*Ключевые слова:* карьера, профессиональная карьера, фактор, фактор формирования профессиональной карьеры, представления о профессиональной карьере.

**Koteneva J. M. Factors which cause the process of formation of the pretensions about professional career of future teachers.**

In the article some basic characteristics of the concept of career have been considered, the definition of this concept has been given, a new opinion on the career growth has been proposed. The examples of the existing classifications of the career factors have been given and a new classification was built on the results of analysis of different people careers has been proposed.

*Key words:* career, professional career, the factor, factors of formation of the professional career, pretensions about professional career.

УДК 378.011.3 : 339.138-051

**Р. А. Кубанов**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СПІЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ  
ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Вищі навчальні заклади України, які готують майбутні економічні кадри, на сучасному етапі не можуть залишитись осторонь прискороного, випереджувального, інноваційного розвитку освіти й науки та вимагають забезпечення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя. Вища освіта покликана давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку, має формувати особистісні якості фахівця. Випускник вищої школи повинен володіти міцними та глибокими знаннями, професійним мисленням, мати власну професійно-особистісну позицію. З цією метою необхідно задіяти весь комплекс психолого-педагогічних, соціологічних засобів, які безпосередньо мають сприяти розв'язанню цієї проблеми. Підкреслимо, що необхідність реформування маркетингової підготовки майбутніх фахівців пов'язана з входженням нашої країни до світового економічного простору та запровадженням нового для ринку освітніх послуг в Україні, підготовки фахівців із вищою освітою напрямку „Маркетинг”.

Майбутня професійна діяльність маркетолога пов'язана із суспільним розподілом праці й у межах структурного підрозділу, де він буде працювати, і в межах організації (підприємства), а також за її межами. Ці обставини висувають перед системою професійної підготовки майбутніх маркетологів проблему формування вмінь сумісної (колективної) праці, яку можливо вирішити за допомогою ігрових форм навчання.

Основні положення теорії ігрової діяльності сформулювали й розробили класики педагогіки К. Ушинський, Д. Писарев, А. Макаренко, видатні психологи й педагоги Л. Виготський, Л. Рубінштейн,

О. Леонтєв, Б. Ананьєв та ін. Прогресивні технології навчання досліджували В. Безпалько, Г. Селевко, О. Падалка, Т. Титаренко, Н. Басов, Л. Мафтин, К. Платова, В. Краєвський та ін. Питання розробки, впровадження та використання ігрових форм навчання в професійній підготовці висвітлені в працях Л. Дудко, О. Набоки, І. Носаченко, Н. Шапілової. Проте, в опублікованих працях не знайшли достатнього висвітлення особливості професійного навчання фахівців із маркетингу у ВНЗ.

Мета статті – визначити теоретичні основи формування системи спільної діяльності майбутніх маркетологів у процесі їхньої професійної підготовки.

На нашу думку, будь-які процеси, що протікають у межах ВНЗ, необхідно розглядати крізь призму аналізу навчального середовища, котре можна трактувати як штучно побудовану систему, структура та складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчального-виховного процесу. До складу навчального середовища належать такі елементи: 1) викладацька складова; 2) студентсько-групова складова педагогічної системи; 3) система засобів навчання [1, с. 55].

Розглянемо складові навчального середовища в контексті визначеного напрямку дослідження. Щодо викладацької складової. Провідне місце в діяльності викладача посідає спрямованість його особистості. Варто підкреслити соціально-моральну, професійно-виховну й пізнавальну спрямованість. У педагогічній діяльності викладача важливу роль відіграє соціально-моральна спрямованість, що містить соціальні потреби, моральні й ціннісні орієнтації, почуття суспільного обов'язку.

Професійно-виховна спрямованість є своєрідним стержнем, навколо якого інтегруються професійно значущі якості особистості викладача. Цей аспект містить ставлення й інтерес до педагогічної професії, готовність до навчально-виховної діяльності. Все це знаходить своє відображення в емоційному ставленні до студентів, у бажанні займатися з ними різними видами діяльності, сприяти їхньому професійному саморозвитку.

Основу пізнавальної спрямованості особистості педагога складають пізнавальні потреби та інтереси. Одним із виявів культурних потреб та духовних сил є потреба в пізнанні, жага до знань. Безперервна самоосвіта й самовиховання – необхідні передумови професійного становлення та вдосконалення. У структурі професійного мислення виділяють категорію „соціальний інтелект”, під яким розуміють уміння людини адекватно сприймати й інтерпретувати особистість і вчинки іншої людини або будь-яку ситуацію [13, с. 40 – 41]. Для педагога, діяльність якого можна уявити у вигляді множини розв'язання педагогічних завдань, розвиток цієї властивості особистості є досить важливим. Отже, особистість викладача та його професіоналізм

впливають на ефективність навчального процесу й формування системи спільної діяльності майбутніх маркетологів.

Щодо аналізу студентсько-групової складової педагогічної системи, слід зазначити, що основу спільної професійної діяльності фахівців складає система індивідуальної професійної діяльності фахівця. Спільну професійну діяльність фахівців охарактеризуємо такими ознаками [10]: 1) єдина мета діяльності для всіх учасників; 2) спільна мотивація діяльності; 3) об'єднання, суміщення або взаємна координація індивідуальних діяльностей фахівців та утворення спільної діяльності як єдиного цілого; 4) розподіл єдиного процесу професійної діяльності на окремі функціонально зв'язані операції та розподіл їх між учасниками спільної діяльності; 5) узгодження індивідуальних діяльностей учасників (визначення чіткої послідовності операцій відповідно до задалегідь визначеної програми спільної діяльності з урахуванням численних характеристик діяльності: просторових, часових (темп, інтенсивність, ритмічність); 6) наявність управління спільною діяльністю; 7) єдиний кінцевий продукт діяльності; 8) єдиний простір й одночасність виконання індивідуальних професійних діяльностей різними фахівцями.

Формування системи спільної діяльності в процесі професійної підготовки маркетологів є одним з головних аспектів соціалізації фахівця. Соціалізація фахівця – це та проблема, яка цілеспрямовано не вирішується в процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Ця проблема зумовлюється наявністю такої суперечності в професійній освіті, як суперечність між колективним характером професійної діяльності фахівця та переважно індивідуальним характером навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Соціалізація фахівця в процесі професійної підготовки тісно пов'язана з соціальним пізнанням, соціальним спілкуванням та соціальним впливом у групах [11].

Визначимо соціально-психологічні підгрунтя спільної професійної діяльності з метою врахування їх у процесі професійної підготовки майбутніх маркетологів. Корінною відмінністю спільної професійної діяльності фахівців від індивідуальної є наявність соціальних ролей (функціонально-рольової структури) у вигляді посадової ієрархії. Основу останньої складають виробничі відносини двох видів: „керівництво – підлеглисть” та „координована взаємодія” [11]. Ця особливість спільної професійної діяльності зумовлює необхідність при розробці дидактичних імітаційних ігор визначити посадову ієрархію та відповідну функціонально-рольову структуру навчальної групи. При цьому необхідно визначити перелік прав та функціональних обов'язків кожному учаснику дидактичної імітаційної гри, а також забезпечити контроль їх виконання та перелік відповідних санкцій у разі неналежного виконання. Психологи зазначають, що прийняття людиною відповідної функціональної ролі є складним процесом, який полягає насамперед у замісній ідентифікації – здатності людини уявляти поведінки інших

людей, причетних до цієї ролі [11]. Це зумовлює необхідність при застосуванні дидактичних імітаційних ігор враховувати динаміку прийняття учасниками ігор відповідних функціональних ролей. У спільній професійній діяльності можна виділити два основні аспекти [10]: 1) власне предметну діяльність; 2) сукупність процесів, що встановлюють зв'язки та залежності між учасниками в процесі спільної діяльності та спілкування.

Розглянемо більш детально другий аспект спільної діяльності. Його основу складають два види відносин між учасниками спільної професійної діяльності: безпосередні емоційні стосунки між людьми (суб'єкт-суб'єктні відношення) та відносини, опосередковані спільною професійною діяльністю (суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відносини) [12]. Саме другий вид відносин є найбільш адекватним параметром, який характеризує спільну професійну діяльність. Визначається це тим, що саме розвиток цих відносин є характерним для формування спільної професійної діяльності.

Соціальний характер взаємодії суб'єктів спільної професійної діяльності зумовлює наявність різноманітних стратегій поведінки й соціально-психологічних типів взаємодії. Визначено три типи стратегій соціальної поведінки суб'єктів спільної професійної діяльності [10]: 1) сприяння – результативна допомога іншим суб'єктам спільної професійної діяльності в досягненні спільних цілей; 2) супротив іншим суб'єктам у досягненні спільних цілей; 3) ухилення від взаємодії в тих випадках, коли ситуація вимагає взаємодії.

Крім цього, дослідники виділяють такі типи соціально-психологічної взаємодії суб'єктів спільної професійної діяльності [11]: співпраця в досягненні спільних цілей; протиборство та протидія; ухилення від взаємодії; односпрямоване сприяння; односпрямована протидія; контрастна взаємодія; компромісна взаємодія.

Дослідження наукового доробку різних науковців дозволило дійти висновку, що одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх маркетологів, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями є впровадження активних форм та методів навчання. Традиційні методи навчання, розраховані на відносно стабільну навчальну інформацію, на сучасному етапі є малоєфективними. Обсяг інформації з економічних дисциплін настільки швидко змінюється і за кількістю, і за насиченістю, що узагальнити його на лекціях і таким чином повністю засвоїти неможливо. Великого значення в цих умовах набуває самопідготовка, глибоке осмислення теоретичних і практичних основ майбутньої професії. Цьому повністю відповідають ігрові методи, які характеризують третій компонент навчального середовища – основний у досягненні нашої мети дослідження.

У науково-методичних публікаціях одним із перспективних напрямів формування у майбутніх фахівців системи спільної професійної



діяльності визначено навчальні ділові ігри [4; 5; 6; 7]. З багатьох наявних класифікацій навчальних ділових ігор, розроблених на сьогодні, ознаками спрямованості на майбутню професійну діяльність фахівця з маркетингу в повній мірі характеризується класифікація Д. Чернілевського та Н. Борисової [8]. В основу цієї класифікації покладено дві ознаки:

- наявність моделі (імітації) предмета або процесу професійної діяльності;
- наявність ролей (імітацій), які відповідають посадам професійної діяльності.

У разі одночасної наявності цих двох ознак відповідні навчальні ділові ігри будемо вважати як дидактичні імітаційні ігри. Д. Чернілевський та Н. Борисова зазначають: „Ми дотримуємося визначення дидактичної гри, згідно з яким вона є формою відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для цього виду практики” [8, с. 26]. На відміну від предметного змісту дидактичних ігор, який розроблено достатньо повно для багатьох галузей їх використання, соціальний зміст дидактичних ігор (насамперед це стосується системи спільної професійної діяльності) розроблено недостатньо повно. При розробці та проведенні дидактичних імітаційних ігор з фахової підготовки необхідно враховувати наявність визначених потенційних типів стратегій соціальної поведінки та типів соціально-психологічної поведінки суб'єктів спільної професійної діяльності. Це врахування полягає в необхідності здійснення такого управління спільною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх маркетологів і, відповідно, наявності таких засобів управління цією діяльністю, які б забезпечили ідентифікацію наявних стратегій соціальної поведінки та типів соціально-психологічної взаємодії суб'єктів спільної навчально-пізнавальної діяльності; орієнтацію майбутніх фахівців на реалізацію стратегії сприяння в досягненні спільних цілей і на вибір такого типу соціально-психологічної взаємодії, як співпраця.

Наведемо приклад. Студенти, імітуючи діяльність сільського споживчого товариства (ССТ) за ігровою моделлю, вирішують завдання щодо аналізу основних показників фінансово-господарської діяльності підприємств ССТ, розробки маркетингових заходів, спрямованих на покращення цих показників. Для імітаційної гри розроблені функції учасників, система стимулювання.

Алгоритм проведення гри складається з трьох етапів. Перший – підготовчий. Всі учасники гри знайомляться зі структурою та змістом, цілями й завданнями гри, системою стимулювання, отримують інструктивну та методичну літературу, розподіляють ролі. Другий етап – це самостійна робота студентів в ігрових групах. Етап складається з чотирьох ігрових циклів. Перший ігровий цикл представляє ситуацію „Аналіз фінансово-господарської діяльності підприємств ССТ”, для якої

слід виконати низку завдань: зібрати й систематизувати інформацію, яка необхідна для аналізу; проаналізувати показники; розрахувати вплив на них певних чинників. Другий ігровий цикл передбачає вирішення проблемної ситуації „Пошук маркетингових шляхів розвитку підприємств ССТ в умовах ринкових відносин”. На підставі отриманих результатів розрахунків (перший ігровий цикл) у кожному підрозділі розробляємо й економічно обґрунтовуємо заходи, спрямовані на покращення показників фінансово-господарської діяльності підприємств ССТ. Третій ігровий цикл – це міжгрупова дискусія. Проводимо виробничу нараду ССТ, де виступають учасники гри зі своїми висновками та пропозиціями, пропонують свій варіант вирішення аспектів порушеної проблеми.

Після представлення заходів кожним маркетологом члени команд-суперників мають висловити свою думку з приводу їх обґрунтування, погодитися чи не погодитися з його доцільністю, правильністю. За потреби, доповідач може звернутися по допомогу до фахівців своєї ігрової групи, якщо для обґрунтування суперечливого заходу необхідні додаткові аргументи. Як показали наші дослідження, під час дискусії студенти здобувають досвід соціального й емоційно-морального спілкування, активної співпраці, вміння зрозуміти інші погляди, розвивають критичність, здатність оцінювати себе та інших.

У четвертому ігровому циклі підводимо підсумки роботи кожної ігрової групи.

Третій етап – заключний. Керівник гри аналізує роботу команд на всіх етапах, звертає увагу на вдалі рішення, допущені помилки. Визначаються переможці. Проводиться анкетування учасників для подальшого вдосконалення методики ігрових занять. Аналіз анкет показує, що ігри вчать застосовувати отримані теоретичні знання на практиці, розвивають творчі здібності, виховують почуття колективізму, посилюють інтерес до майбутньої праці.

Отже, формування системи спільної діяльності в майбутніх маркетологів пов'язане з груповою динамікою – розвитком майбутнього колективу. Колектив – це спільнота, в якій міжособистісні стосунки опосередковані спільною діяльністю, зміст цієї діяльності має соціально схвалений характер і відповідає загальнолюдським цінностям.

Колектив охарактеризований таким показниками [12]: 1) колективне самовизначення – це вибіркове реагування на вплив групи, прийняття думок, які відповідають груповим цілям, і відхилення думок, які цим цілям не відповідають; 2) подібність функціонально-рольових очікувань виявляється як співпадіння думок і дій щодо розподілу ролей і характеру поведінки відповідно до цих ролей серед учасників групи; 3) ціннісно-орієнтаційна єдність – це подібність думок, оцінок, позицій з приводу важливих для спільної діяльності подій, фактів тощо; 4) дійова групова емоційна ідентифікація – це таке емоційне переживання, при якому емоційні переживання одного суб'єкта активно розділяють інші

суб'єкти; 5) адекватне покладання та прийняття відповідальності за успіхи та негаразди спільної діяльності.

Наведені показники можуть бути основою для управління процесом створення колективу в процесі формування спільної професійної діяльності.

Таким чином, навчальне середовище будується на принципах кооперації навчальної діяльності як рівноправної взаємодії студентів різної статі в невеликих групах, що об'єднуються для вирішення спільного завдання та спільними зусиллями досягають взаємної згоди. У результаті проведеного аналізу компонентів навчального середовища за визначеним напрямком нашого дослідження встановлено такі теоретичні основи формування системи спільної діяльності в майбутніх фахівців із маркетингу в процесі їхньої професійної підготовки: 1) ознаки спільної професійної діяльності фахівців; 2) функціонально-рольова структура спільної професійної діяльності фахівців; 3) стратегії поведінки та соціально-психологічні типи взаємодії суб'єктів спільної професійної діяльності фахівців; 4) показники колективного суб'єкту професійної діяльності.

Перспективами подальших досліджень є розробка та дослідження процесу формування компетентності в майбутніх маркетологів засобами дидактичних імітаційних ігор.

### **Література**

- 1. Панченко Л. Ф.** Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко ; Держ. закл. „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.
- 2. Ковальчук Г. О.** Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
- 3. Шерстньова І. В.** Система суперечностей у професійній економіко-математичній підготовці майбутніх економістів / І. В. Шерстньова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : УІПА, 2007. – Вип. № 16. – С. 81 – 85.
- 4. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 5. Щербань П. М.** Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
- 6. Трайнев В. А.** Интенсивные педагогические и информационные технологии / В. А. Трайнев, Л. Н. Матросова, И. В. Трайнев. – Том 2 : Теория и методология учебных деловых игр. – М. : Прометей, 2000. – 257 с.
- 7. Трайнев В. А.** Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии : методология и практика проведения / В. А. Трайнев. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 303 с.
- 8. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
- 9. Лазарев М. І.** Концептуальні засади професійної економіко-

математичної підготовки майбутніх економістів на основі дидактичних системно-імітаційних ігор / М. І. Лазарев, І. В. Шерстньова. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : УПА, 2007. – Вип. № 17. – С. 8 – 13. **10. Шевандрин Н. И.** Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с. **11. Платонов Ю. П.** Основы социальной психологии / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2004. – 624 с. **12. Петровский А. В.** Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2006. – 512 с. **13. Дубасенюк О. А.** Соціально-виховні аспекти діяльності викладача вищої школи / О. А. Дубасенюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. – К. : НМЦ ВО, 2000. – Вип. № 26. – С. 38 – 47.

**Кубанов Р. А. Теоретичні основи формування системи спільної діяльності майбутніх маркетологів у процесі їхньої професійної підготовки.**

У статті проведено аналіз теоретичних основ формування системи спільної діяльності в майбутніх маркетологів. Визначено ознаки, функціонально-рольову структуру, соціально-психологічні типи взаємодії суб'єктів спільної професійної діяльності фахівців.

*Ключові слова:* маркетологи, професійна підготовка, структура, спільна діяльність.

**Кубанов Р. А. Теоретические основы формирования системы совместной деятельности будущих маркетологов в процессе их профессиональной подготовки.**

В статье проведен анализ теоретических основ формирования системы совместной деятельности у будущих маркетологов. Определены признаки, функционально-ролевая структура, социально-психологические типы взаимодействия субъектов совместной профессиональной деятельности специалистов.

*Ключевые слова:* маркетологи, профессиональная подготовка, структура, совместная деятельность.

**Kubanov R. Theoretical bases of forming of the system of joint activity of future marketing specialists in the process of their professional preparation.**

In the article the analysis of theoretical bases of forming of the system of joint activity is conducted for future marketing specialists. Signs, functionally-role structure, socially-psychological types of co-operation of subjects of joint professional activity of specialists, are certain.

*Key words:* marketing specialists, professional preparation, structure, joint activity.

УДК 37.013+378.015.311

**І. П. Особов**

### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Інноваційна освіта спирається на врахування змін суспільних запитів до особистості, у зв'язку з чим посилюється науковий інтерес до педагогічної креативності, теорія й практика якої базується на загальних психолого-педагогічних підходах до проблем творчості, творчих здібностей.

У сучасному суспільстві зростає потреба в людях з нестандартним мисленням, здатних орієнтуватися в інформації, що швидко накопичується, в соціально-економічних умовах, що змінюються, готових виявляти творчий підхід при оцінці ситуацій і пошуку оптимальних рішень. Творча діяльність має соціальний характер, тому її проблемами займаються такі науки, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Інноваційні процеси у вітчизняній освітній системі засновані на особистісно-орієнтованому підході. У педагогічній науці важливе місце відведено проблемам формування творчої особистості, звідси й велика увага до дослідження креативності як однієї із загальних здібностей людини, до умов і можливостей її формування при навчанні та вихованні, зокрема при підготовці майбутніх фахівців до їхньої професійної діяльності, самореалізації й саморозвитку.

Вивченню креативності присвячено роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних учених; розглянуто суть і природу креативності, її структуру і зміст, чинники розвитку (внутрішні й зовнішні); розроблено діагностику, складено й застосовано на практиці програми, спрямовані на вивчення творчих здібностей, на їхнє формування й розвиток. Сучасна наука, вирішуючи завдання психології творчості, спирається на попередній досвід, звертається до витоків теорії креативності: аналізує теоретичні позиції, оцінює практичні підходи до вивчення творчих здібностей і висновки, зроблені дослідниками креативності впродовж кількох десятиліть. У пропонованій статті ми, спираючись на сучасний аналіз досягнень у вивченні цієї особистісної категорії Д. Богоявленської, І. Гриненко, В. Дружиніна, В. Зінченка, О. Маклакова, Л. Мільто, О. Морозова, В. Роменця, зупинимося на деяких питаннях психології творчості, якими активно займалися зарубіжні вчені в другій половині ХХ століття.

У пропонованій статті маємо на меті розглянути погляди деяких сучасних учених на зарубіжний досвід вивчення креативності. Новизна роботи пов'язана зі зверненням автора до психолого-педагогічних досліджень (українських, російських), проведених на початку ХХІ ст.

Термін „креативність” походить від латинського *create* – творити.

„Современный психологический словарь” так визначає креативність: „творчі можливості (здібності) людини, які можуть бути виявленими в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі риси, продукти діяльності, процес їхнього створення” [9, с. 192].

Англійський термін *creativity* перекладається як „здатність до творчості”. Фундаторами теорії креативності вважають Дж. Гілфорда та Е. П. Торренса, які пов’язували цю особистісну якість з дивергентним мисленням, яке (на відміну від конвергентного) спрямоване на вирішення завдань, що допускають кілька нестандартних рішень, кілька правильних відповідей [2, с. 85]. Виокремлюючи роботи Дж. Гілфорда як важливий етап у вивченні творчих здібностей, упорядники „Современного психологического словаря” відзначають 1967 рік, проте, ще в 1950 році Дж. Гілфорд у зверненні до Американської асоціації психологів (доповідь мала назву „Creativity”) виступив з пропозицією вивчати креативність на звичайних людях (не геніях).

Видатний сучасний психолог В. Дружинін, розглядаючи загальні підходи до проблеми творчих здібностей, виокремлює три основні. Один з них (А. Маслоу й А. Адлер, Р. Кеттелл і Г. Олпорт) полягає в запереченні існування творчих здібностей: інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності; головну роль у творчості відіграють мотивація, цінності, особистісні риси (когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях). Інші психологи (зокрема Р. Айзенк) вважають, що високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей, і навпаки. Позиція Дж. Гілфорда й Е. П. Торренса полягає в твердженні, що творча здібність (креативність) є самостійною здібністю, незалежною від інтелекту. Між рівнем інтелекту й рівнем креативності є незначна кореляція. Е. П. Торренс запропонував „теорію інтелектуального порогу”: при IQ нижче 115-120 інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 творча здібність стає незалежною величиною, тобто „немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю” [4, с. 103].

Дж. Гілфорд у створенні концепції креативності взяв за основу свою кубоподібну модель структури інтелекту [5, с. 315]. Ця модель містить 120 різних інтелектуальних процесів, які зводяться до 15 чинників: п’ять операцій, чотири види змісту, шість типів продуктів розумової діяльності. Операції: пізнання, пам’ять, дивергентне продуктивне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Саме дивергентне мислення Дж. Гілфорд співвідносив з креативністю [11]. Д. Богоявленська (доктор психологічних наук, зав. лабораторії Психологічного інституту Російської академії освіти) зазначає, що дивергентність виступає як епіцентр теорії Дж. Гілфорда; з часом багато психологів почали розуміти креативність і дивергентне мислення як синоніми [2, с. 85]. Дж. Гілфорд виокремив такі основні параметри

креативності: оригінальність (здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді); семантична гнучкість (здатність виявити основну властивість об'єкту і запропонувати новий спосіб його використання); образна адаптивна гнучкість (здатність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки й можливості для використання); семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації) [4, с. 104].

Для Е. П. Торренса [15] креативність – це здатність до загостреного сприйняття недоліків, пропусків у знаннях, елементів, яких бракує, дисгармонії тощо. Він запропонував модель креативності, яка містить у собі три чинники: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність; критерієм творчості є не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність [7, с. 26].

Сучасні дослідники наводять безліч варіантів визначень креативності в роботах зарубіжних психологів минулого століття. Так, Дж. Рензуллі [13] розглядає креативність як особливості поведінки особистості, виражені в оригінальних засобах виробництва продукту, досягненнях вирішення проблеми, в нових підходах до проблеми з різних точок зору. С. Медник [12] визначає креативність як процес переконструювання елементів в нових комбінаціях, які відповідають вимогам корисності й деяким спеціальним вимогам. Баррон [10] розглядає креативність як здатність додавати щось нове до наявного досвіду; М. Воллах [16] – здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або порушення нових проблем, С. Тейлор [14] – сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена в певній мірі; він виділив 52 критерії обдарованості. Коментуючи ці варіанти визначення креативності, О. Морозов (автор багатоаспектних психолого-педагогічних досліджень) зазначає: всіх їх об'єднує припущення, що кожен індивідуум володіє якимись гіпотетичними властивостями, релевантними здібностями до творчості. Він наводить висновки, зроблені Л. Єрмолаєвою-Томіною при узагальненні підходів до визначення креативності в зарубіжних дослідженнях; вона підкреслює розуміння цього явища як сукупності різноманітних здібностей, які можуть бути представлені в тієї або іншої індивідуальності тією або тією мірою, і називає такі ознаки креативності:

- відкритість досвіду, чутливість до нових проблем;
- широта категоризації, віддаленість асоціацій, широта асоціативного ряду;
- швидкість мислення, здатність переходити достатньо швидко від однієї категорії до іншої, від одного способу рішення до іншого;
- оригінальність мислення, самостійність, незвичність, дотепність рішення [7, с. 27 – 28].

Дж. Гілфорд у своїй вступній промові на пост президента Асоціації американських психологів висунув дві проблеми креативності:

- „Як ми можемо відкрити креативні обіцянки в наших дітях і молоді?“;
- „Як ми можемо сприяти розвитку креативних особистостей?“ [2, с. 90].

Перша проблема пов'язана з тестуванням; вона визначила свою методологію. Розробляючи відповідні тести, Дж. Гілфорд і Е. П. Торренс застосували психометричний підхід до вивчення креативності. Південнокаліфорнійські тести Дж. Гілфорда призначено для роботи з дорослими й учнями старших класів; його метод дослідження творчих здібностей ухвалили багато психологів.

Е. П. Торренс розглядав креативність як якість, здатну до мінливості; він уважав, що тестові завдання повинні бути спрямовані не на результат, а на процес творчості, увага дослідника має бути чутливою до кожної операції, що містить визначення творчості (сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення й формулювання гіпотез, їхня модифікація й знаходження результату). Його тести: вербальний і фігурний (для дітей від 5 років і дорослих), тест креативності, що виявляється в дії й русі (для дошкільників), – згодом отримали широке застосування.

Існує думка, що, хоча Е. П. Торренс і вважав, що ідеальний тест повинен виявляти протікання всіх названих операцій, в реальності він обмежився адаптацією й переробкою для своїх досліджень методик Південнокаліфорнійського університету, а перенесення Дж. Гілфордом і Е. П. Торренсом (а також їхніми послідовниками) моделей інтелекту на вимірювання креативності „привело до того, що тести креативності просто діагностує IQ, як і звичайні тести інтелекту“ [4, с. 104].

Сучасна наука визнає, що концепція креативності як загальної здатності до творчості набула популярності після того, як були надруковані роботи Дж. Гілфорда, який вказав на принципову відмінність між двома типами розумових операцій: конвергентних і дивергентних. Проте, існують критичні думки стосовно підходів Дж. Гілфорда до вивчення креативності. Д. Богоявленська наводить вислів президента Асоціації американських психологів Р. Стернберга 1997 року, який назвав модель структури інтелекту, яку створив Дж. Гілфорд, „структурою без фундаменту“. Д. Богоявленська зазначає: американські вчені вважали недоліком те, що Дж. Гілфорд зводив креативність до операцій, а це виводить особистість зі структури креативності. Г. Айзенк говорить про відсутність даних, що підтверджують валідність тестів креативності, але проте, вважає: „ми не можемо визнати, що теорія Дж. Гілфорда є помилковою; ми можемо тільки сказати, що він не зміг дати повністю задовільного емпіричного підтвердження її. Іншими словами, вердикт повинен бути: „не доведено, але не спростовано“ [1].

Д. Богоявленська, поставивши завдання зрозуміти цей парадокс, дійшла висновку: термін „дивергентність“, який застосував Дж. Гілфорд,



не співпадає з початковим поняттям „дивергентність”, розробленим у природничих науках; замість біфуркації тут діє механізм далеких асоціацій. „Але цей тип продуктивності, у верхній межі якого – метод випробувань і помилок, детермінований лише гнучкістю, не може ні пояснити, ні ідентифікувати „креативні обіцянки” [2, с. 95]. Проте, вона визнає, що масова практика з ідентифікації обдарованості в Росії здійснюється за допомогою тестів креативності Дж. Гілфорда й Е. П. Торренса.

Друга проблема, яку виокремив Дж. Гілфорд у президентській промові „Як ми можемо сприяти розвитку креативних особистостей?”, ініціювала розробку моделей креативності, програм, що розвивають творчі здібності.

У сучасних вітчизняних роботах, присвячених дослідженню креативності, подано узагальнювальну характеристику її моделей, запропонованих зарубіжними психологами. Так, І. Гріненко в своїй дисертаційній роботі доходить висновку, що в сучасній психології й педагогії не існує єдиної структури або моделі креативності, Проте, в усіх моделях зроблено акцент на важливості особистісних рис. Стверджується, що провідну роль в креативності відіграє мотивація (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); необхідною умовою створення позитивного емоційного фону є середовище, в якому панує креативний клімат (Д. Треффінджер); продукт креативного процесу повинен відрізнятися оригінальністю, свідомістю, виразністю й економією (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без специфічних знань з проблеми креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування й аналізу ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан) [3, с. 46].

Відомі різні програми, що розвивають творчі здібності. Привертають увагу принципи розвитку креативного мислення, сформульовані Е. де Боно (автором книги „Рождение новой идеи”):

- виділення необхідних і достатніх умов вирішення завдання;
- розвиток готовності відмовитися від минулого досвіду, отриманого при вирішенні подібних завдань;
- розвиток здатності бачити багатофункціональні речі;
- розвиток здібності до об’єднання протилежних ідей із різних галузей і використання отриманих асоціацій для вирішення проблеми;
- розвиток здатності до усвідомлення ідеї, що поляризує в цій галузі знань і звільнення від її впливу.

В українських та російських психолого-педагогічних дослідженнях останніх років активно розробляють проблему формування креативності в майбутніх фахівців [3, 6, 7]. Вчені аналізують попередній досвід за визначенням ролі цілепокладання в творчому процесі (Ф. Баррон, С. Тейлор, Х. Гарднер і ін.), розглядають погляди зарубіжних учених на умови, причини, що сприяють або перешкоджають вияву креативності (Р. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон).

Розглянувши погляди сучасних (українських, російських) дослідників на підходи до проблеми креативності в зарубіжній науці (друга половина ХХ століття), переконуємося в різноманітті цих підходів і в неослабній увазі до цієї проблеми. О. Морозов висловив думку, що в традиційній психології та педагогіці креативність розглянуто як особистісну категорію, суперечки стосувалися уточнення її трактування як дивергентного мислення або як інтелектуальної активності, або як інтегрованої якості особистості [7, с. 69]. У цілісній людській особистості креативність, її рівень, структура й особливості тісно взаємозв'язані з іншими аспектами людської індивідуальності – специфікою пізнавальних процесів й особистісних рис. Виявлення характеру цих взаємозв'язків висувається як один з перспективних наукових напрямів, практично важливих при вирішенні психолого-педагогічних ситуацій у процесі формування людини як цивілізованої особистості [7, 8]. Вивчення креативності продовжується; виокремлено два основні напрями: 1) дослідження загальнопсихологічної та концептуальної спрямованості; 2) експериментально-емпіричні дослідження, орієнтовані на виявлення й опис особистісних характеристик і здібностей до творчості.

Проводиться робота, спрямована на вивчення професійної креативності (зокрема педагогічної), на визначення чинників, що сприяють її формуванню. Оскільки, результати досліджень продуктивно використовують у практичній педагогічній діяльності, вважаємо за доцільне наступні наші дослідження спрямувати на визначення умов формування креативності в сучасних педагогів.

### **Література**

- 1. Богоявленская Д. Б.** Одаренность: теория и практика. Пед. системы. „Одаренные дети” / Д. Б. Богоявленская. – М., 2000. – С. 3 – 20.
- 2. Богоявленская Д. Б.** К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 85 – 96.
- 3. Гриненко І. В.** Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гриненко І. В. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
- 4. Дружинин В. Н.** Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – № 10. – С. 101 – 109.
- 5. Маклаков А. Г.** Общая психология / А. Г. Маклаков. – М., 2010. – 592 с.
- 6. Мільто Л. О.** Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Мільто. – Суми, 2001. – 245 с.
- 7. Морозов А. В.** Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А. В. – М., 2004. – 445 с.
- 8. Роменець В. А.** Психология творчості : навч. посіб. – 3-тє вид. / В. А. Роменець. – К., 2004. – 288 с.
- 9. Современный психологический словарь** / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб., 2007 – 490 с.
- 10. Barron F.** Creative person and

creative process / F. Barron. – Ibid., 1976. – Vol.10. – № 3.– P. 165 – 169.  
**11. Guilford J. P.** New frontiers of testing in the discovery and development of human talent / J. P. Guilford // Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. – Los Angeles, 1958. **12. Mednick S. A.** The associative basis of the creative process / S. A. Mednick // PsihoLRev. – N.Y., 1962. – Vol. 6. **13. Renzulli J. S.** The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented / J. S. Renzulli // Wethersfield, Conn. : Creative Loaming Press, 1977. **14. Taylor C. W.** Various Approaches to and Definitions of Creativity / C. W. Taylor // The Nature of Creativity. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 99 – 124. **15. Torrance E. P.** The Search for Satori and Creativity / E. P. Torrance. – Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979. **16. Wollach M. A.** A new look at the creativity – intelligence distinction / M. A. Wollach, N. A. Kogan // Journal of Personality. 1965. – № 33. – P. 348 – 369.

**Особов І. П. Теоретичні аспекти дослідження креативності в науковій літературі.**

У статті розглянуто погляди кількох зарубіжних учених минулого століття (в оцінці сучасних дослідників) на сутність і природу креативності, на внутрішні й зовнішні чинники, що сприяють її вияву; показано різні підходи до питання про структуру й зміст креативності, до програм її розвитку як основи творчої діяльності.

*Ключові слова:* креативність, креативне мислення, творчість, дивергентне й конвергентне мислення.

**Особов И. П. Теоретические аспекты изучения креативности в научной литературе.**

В статье рассматриваются взгляды ряда зарубежных ученых прошлого века (в оценке современных исследователей) на сущность и природу креативности, на внутренние и внешние факторы, способствующие ее проявлению; показываются различные подходы к вопросу о структуре и содержании креативности, к программам ее развития как основы творческой деятельности.

*Ключевые слова:* креативность, креативное мышление, творчество, дивергентное и конвергентное мышление.

**Osobov I. P. Theoretical aspects of studying of creativity in the scientific literature.**

The article describes the looks with pluralism of views of foreign scientists of the last century (in the estimation of modern researchers) on the essence and the nature of creativity, both internal and external factors for its development; shown diversity of views on the structure and content of creativity and the programs of her development as a basis of creative activity.

*Key words:* creativity, creative thinking, creative, divergence and convergence thought.

УДК 378.011.3 - 051

**О. В. Скібіна**

### **ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ІДЕАЛ ПЕДАГОГА**

Необхідні зміни в системі освіти завжди зумовлені процесами, які відбуваються в суспільстві й визначають зміст соціального освітнього замовлення. Складність сучасної ситуації в системі освіти зумовлена цілою низкою тенденцій. По-перше, існує світова тенденція зміни класичної освітньої парадигми та розробка нових концепцій освіти, створення альтернативних шкіл. По-друге, слід визнати прагнення системи вітчизняної освіти до інтеграції в світову освітню практику, а, по-третє, можна відзначити посилення інтересу до традицій української школи й освіти. Нові характеристики освітнього процесу зумовлюють і нові вимоги до педагогів.

У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя ціннісні уявлення про ідеал посідають особливе місце, стають підґрунтям, на яке спирається решта компонентів системи. Ціннісні уявлення про ідеал педагога постають духовними феноменами, що мають особистісне наповнення, слугують орієнтирами людської поведінки у формуванні життєвих і професійних настанов студентів.

Метою статті є визначення сутності та структури поняття ціннісних уявлень про ідеал педагога.

Відомо, що проблема уявлень є міждисциплінарною й традиційно розглядається у філософії, фізіології, когнітивній й соціальній психології. До її дослідження була прикута пильна увага багатьох учених: Б. Ананьєва, Ф. Гальтона, В. Вундта, Л. Леві-Брюля, Б. Ломова, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, С. Смирнова, К. Юнга та інших.

Традиційно уявлення розуміють як процес мисленневого відтворення образів предметів та явищ, які на цей момент не впливають на органи чуттів. Поняття „уявлення” має два значення: як іменник воно позначає образ предмета або явища, яке раніше сприймали аналізатори, але на цей момент не впливає на органи чуття; як дієслово це поняття описує сам процес відтворення образів.

Існує чимало робіт, присвячених вивченню і самих уявлень (Б. Ананьєв, А. Донцов і ін.), і близьких до них феноменів. В одних акцентовано увагу на когнітивних складових світу особистості, в інших – на цілісних диспозиційних утвореннях (що містять когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти). Це поняття стереотипу й еталона (Г. Андреева, О. Бодальов, З. Рябікіна й ін.), чи образи картини світу (О. Леонтєв, В. Петухов, С. Смирнов і ін.), особистісних змістів (О. Асмолов, О. Бодальов, Б. Братусь, Д. Леонтєв та ін.), соціальних настанов, диспозицій (О. Асмолов, С. Московичі, В. Ядов та ін.),

цінностей і ціннісних уявлень (Б. Ананьєв, І. Бех, Є. Климов, Д. Леонтєв, М. Рокич, С. Рубінштейн та ін.).

С. Московичі підкреслює, що уявлення пояснюють навколишнє в межах визначеної когнітивної структури. Основною рисою такої структури є трансформація інформаційних когнітивних елементів у „репрезентативно-образні”[4, с. 3–18]. Б. Ананьєв у своїх працях відзначає, що організація уявлень у свідомості людини має системний характер, зумовлений складними взаємодіями між окремими його компонентами, має свою структуру[1, с. 47].

Таким чином, можна зробити висновок, що уявлення – це складне динамічне утворення, що характеризується низкою просторових і часових характеристик: цілісністю, узагальненістю, повнотою, яскравістю, чіткістю образу. Уявлення у вигляді первинного образу-мети керують навчальною й будь-якою іншою діяльністю, вони становлять основний зміст знань, умінь і навичок, особливо тих, які пов’язані з професійною діяльністю.

Особливе значення в діяльності людини мають професійні уявлення. Їхню роль як регулятора професійного самовизначення розглядали В. Асєєв, Л. Сергєєв, які звернули увагу на те, що наявні в суб’єкта професійні уявлення впливають на його професійний розвиток. Значення професійних уявлень полягає в тому, що вони поєднують суспільне, групове й індивідуальне у свідомості й поведінці особистості. Деякі передумови, що дозволяють підійти до визначення функцій професійних уявлень, розкрито в роботах В. Брагиної [2], В. Обносова [4] й інших. Результати дослідження В. Брагиної показали, що регуляторна функція уявлень про професію в процесі професійного самовизначення постає в трьох аспектах: когнітивному („знаю і відповідно оцінюю”), емоційному („подобається – не подобається”) і поведінковому („маю намір обрати – обрав”, „надалі передбачаю працювати за обраною професією”). Уявлення про професію можуть також виконувати мотиваційну функцію, спонукаючи суб’єкта обмежити вибір до однієї професії. Цю думку продовжує В. Обносов: „Професійні уявлення можна розглядати як інформаційну й мотиваційну основу професійного самовизначення, а також як необхідну умову для активного суб’єктного залучення учня до навчально-професійної діяльності” [5].

Для того, щоб ввести в отримане значеннєве поле поняття „ціннісні уявлення”, ми розглянули ієрархічну піраміду, вершину якої посідає цінність як така. Поняття „цінність” залучено до категоріального апарату багатьох наукових галузей (філософія, соціологія, культурологія, психологія, педагогіка та ін.). Для педагогіки теорія цінностей постає як вагоме філософське підґрунтя та методологічна база.

Аналіз різних підходів до визначення поняття „цінність”, дозволяє виокремити три форми існування цінностей:

1) суспільних ідеалах – вироблених суспільною свідомістю та присутніх у ньому узагальнених уявленнях про досконалість у різних сферах громадського життя,

2) предметному втіленні цих ідеалів у діях чи творах конкретних людей,

3) мотиваційних структурах особистості („моделях належного”), що спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів.

Ці три форми існування переходять одна в одну. Спрощено ці переходи можна уявити собі в такий спосіб: особистість засвоює суспільні ідеали як „моделі належного”, вони починають спонукати її до активності, у процесі якої відбувається їхнє предметне втілення; предметно ж утілені цінності, у свою чергу, стають основою для формулювання суспільних ідеалів тощо.

На наш погляд, найбільш чіткої характеристики категорія ціннісні уявлення набула в психології. Д. Леонт'єв, досліджуючи ціннісні уявлення, пише про те, що варто розрізняти цінності й рефлексивні ціннісні уявлення, що не збігаються між собою і за змістом, і за психологічною природою. Учений співвідносить останні зі свідомими переконаннями особистості. Д. Леонт'єв вважає, що поняття „ціннісні уявлення” є більш широким стосовно ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації характеризує більш високий ступінь усвідомленості порівняно з ціннісними уявленнями. Поряд з ціннісними орієнтаціями в свідомість людини входять, на думку вченого, ціннісні стереотипи (усвідомлювані індивідом очікування суспільства), ціннісні ідеали (ідеальні кінцеві орієнтири розвитку цінностей суб'єкта) [3]. Спираючись на погляд Д. Леонт'єва, можна дійти висновку, що ціннісні уявлення про ідеал педагога – це свідомі переконання особистості про цінність педагогічної професії.

Поняття „ціннісні уявлення”, „цінності”, „особистісні цінності”, „ціннісні орієнтації” деякі учені співвідносять з мотиваційною сферою особистості (потребами, інтересами). Надзвичайно близькі значення категорій особистісні цінності та ціннісні уявлення завдяки суб'єктивності, як їхньої невід'ємної характеристики. Поняття поєднує також факт визнання вченими категорії ціннісні орієнтації як частки випадку (з більш високим ступенем усвідомленості) стосовно ціннісних уявлень й особистісних цінностей. Проте, для ціннісних уявлень, на наш погляд, характерні більший ступінь індивідуалізації, різні рівні володіння інтелектуальною, емоційно-вольовою, духовно-моральною сферами.

На підставі вищевикладеного можна дійти висновку, що ціннісні уявлення майбутнього фахівця – це структурний компонент його свідомості, що постає як особистісна цінність, підґрунтя для формування мотивів професійного становлення студента та сприяє єдності його емоційно-вольової та когнітивної сфер і, як наслідок, розвитку професійної самосвідомості.

Особливо слід наголосити на тому, що ціннісні уявлення характеризуються особистісним прийняттям певної системи цінностей, привласненням, інтеріоризацією цінностей суспільного характеру у внутрішній світ особистості. За таких умов ціннісні уявлення набувають характеру регуляторної функції людини, забезпечують діяльнісну складову свідомості.

Механізм формування ціннісних уявлень особистості можна уявити таким чином: сприйняття ціннісних уявлень, проходження їх крізь „фільтр” самосвідомості, диференціювання на „значення” й особистісні змісти. Потім, переломлюючи через умови реальної життєдіяльності, життєвого досвіду, ці змісти розпадаються на підтверджені й непідтверджені, на ті, що реально керують діями та вчинками, і на ті, котрі просто зберігаються у свідомості, допомагаючи орієнтуватися в системі соціальних вимог.

Таким чином, інтеріоризація (присвоєння) цінностей відбувається тоді, коли в людині виникає система ціннісних уявлень, що підтверджують свою істинність, яка є стійкою, перевіреною мірою оцінки в різних життєвих ситуаціях і обставинах, які беруть участь у формуванні життєвих планів особистості.

Аналіз сутності таких понять, як „ідеал”, „ідеал педагога”, „цінність”, „уявлення”, „ціннісні уявлення” дозволяє визначити провідні характеристики поняття „ціннісні уявлення про ідеал педагога”.

Ціннісні уявлення про ідеал педагога – це складне системне особистісне утворення, що має гуманістичну спрямованість та містить: прийняття особистості дитини як цінності; знання про смисл та мету педагогічної діяльності, місію педагога, особистісні та професійні якості вчителя, про засоби реалізації педагогічних цілей; образні уявлення, пов’язані з досвідом педагогічної діяльності (власної та іншого педагога); емоційну оцінку педагогічної діяльності; навички та вміння аналізу та оцінки професійно-особистісних змін через рефлексію професійно-педагогічного становлення.

Такий підхід дозволив нам виділити в ціннісних уявленнях про ідеал педагога у студентів взаємозумовлені компоненти – уявлення про місію педагога; цінності та цілі педагогічної діяльності; пріоритетні особистісно-професійні якості професіонала; себе як майбутнього вчителя („образ Я”, ідентифікований з педагогічною спеціальністю). Важливим є й прийняття особистості дитини як цінності. Однак ми не виділяємо його як самостійний компонент, оскільки це уявлення є системоутворювальною характеристикою всього комплексу ціннісних уявлень про ідеал педагога.

Ціннісні уявлення про ідеал педагога відіграють суттєву роль у формуванні перспектив професійного розвитку, у побудові концепції майбутнього та співвіднесенні її з досвідом минулого в процесі професійного самовизначення. Визначено такі функції ідеалу педагога в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя – мотиваційна,

ціннісно-цільова, виховна, прогностична, контроль-коригувальна, регуляторна, захисна. Уявлення про ідеал педагога стимулюють активну внутрішню роботу самого студента, що зумовлює особливе значення не лише когнітивної складової, а й насамперед емоційної, оскільки регуляція поведінки людини передбачає емоційно-вольовий механізм саморегуляції її життєдіяльності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у застосуванні провідних технологій, що забезпечують ефективне формування ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів університету.

### **Література**

- 1. Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев – В 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 361 с.
- 2. Брагина В. Д.** Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дисс. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.11 „Психология личности” / В. Д. Брагина. – Москва, 1976. – 22 с.
- 3. Леонтьев Д. А.** Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 12. Психология – 1989. – № 1. – С. 9 – 17.
- 4. Московичи С.** Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журн. – 1995. – № 1 – С. 3 – 18, № 2 – С. 3 – 14.
- 5. Обносов В. Н.** Динамика профессиональных представлений учащихся в ПТУ / В. Н. Обносов // Новые исследования в психологии. – 1987. – № 2. – С. 25 – 28.

#### **Скібіна О. В. Особливості структури ціннісних уявлень про ідеал педагога.**

У статті проаналізовано поняття „цінність”, „уявлення”, „ціннісні уявлення”; визначено сутність і структуру поняття „ціннісні уявлення про ідеал педагога”, виділено взаємозумовлені компоненти, зазначено основні характеристики та функції виділених компонентів ціннісних уявлень про ідеал педагога.

*Ключові слова:* ідеал педагога, ціннісні уявлення про ідеал педагога, компоненти.

#### **Скибина Е. В. Особенности структуры ценностных представлений об идеале педагога.**

В статье приведен анализ понятий „ценность”, „представление”, „ценностные представления”; определена сущность и структура понятия „ценностные представления об идеале педагога”, выделены взаимообусловленные компоненты, определены основные характеристики и функции выделенных компонентов ценностных представлений об идеале педагога.



*Ключевые слова:* идеал педагога, ценностные представления об идеале педагога, компоненты.

**Skibina E.V. Features of structure of valuable representations about an ideal of the teacher.**

In article the analysis of concepts „value”, „representation”, „valuable representations „is resulted; the essence and concept structure” valuable representations about an ideal of the teacher „is defined, are allocated взаимобусловленные components, the basic characteristics and functions of the allocated components of valuable representations about an ideal of the teacher are defined.

*Key words:* an ideal teacher, significant ideas about an ideal teacher, components.

УДК 378: 371.333+004

**М. М. Чумак**

**СУЧАСНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ  
ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ  
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Сучасні суспільні, соціально-економічні та інформаційно-технологічні зміни висувають нові вимоги до підготовки вчителя нової генерації, що потребує створення й застосування нових освітніх систем, зміни освітнього процесу, форм, методів та засобів навчання. Виникає необхідність створення сучасної моделі підготовки майбутнього педагога. В наявній моделі є суперечність між рівнем підготовки та сучасними вимогами до фахівця. Таким чином, оновлення змісту навчання є нагальною проблемою, що потребує нової схеми підготовки вчителя, здатного працювати в динамічних умовах сучасних комп'ютерних технологій та активно їх використовувати у своїй професійній діяльності.

На сучасному етапі інформатизації суспільства дедалі більшого поширення в різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні технології – один з інструментів пізнання. Тому завданням вищої освіти є підготовка фахівця, який вільно орієнтується в світовому інформаційному просторі, який має знання та навички щодо пошуку, обробки та зберігання інформації, використовуючи сучасні комп'ютерні технології. Цей напрям вважають перспективним, адже в цілому освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і

комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації [1, с. 7].

Розвиток комп'ютерної техніки не тільки якісно змінює життя суспільства, але й впливає на культуру, залучає людство до накопичення культурного багатства [2, с. 9]. Інформатизація суспільства стимулює якісні зміни в соціально-політичних й економічних процесах. Нові інформаційні технології орієнтують людину на саморозвиток та самонавчання.

Значно розширюються потенційні можливості комп'ютерних технологій завдяки сучасним досягненням науковців у цій галузі. Проблема полягає в ефективному застосуванні комп'ютерних програм, тому що фахівці не завжди, знаючи добре комп'ютер, можуть використовувати їх ефективно під час навчання. Тому метою цієї статті є аналіз та висвітлення основних переваг та проблем, які виникають при використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі, окреслення моделі підготовки педагогічних працівників в умовах інформатизації суспільства.

Ця проблема не залишилася осторонь сучасних наукових досліджень. Формування основ інформаційної культури розробляли: В. Глушков, Л. Вінарик, А. Єршов, М. Жалдак, С. Малярчук, Е. Машбіц, А. Ясінський; визначення функцій інформаційних технологій у навчальному процесі розглядали Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, А. Довіяло, А. Єршов, М. Жалдак, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов; видозміни в діяльності й особливості спілкування „педагог – учень” із використанням інформаційних технологій досліджували А. Брушлінський, Т. Габій, А. Матюшкін, Є. Машбиць, О. Тихомиров. Все ж доводиться констатувати, що аналіз наукових джерел свідчить про відсутність цілісних системних досліджень щодо підготовки педагогічних працівників до роботи в сучасному інформаційному просторі з застосуванням комп'ютерних технологій.

Інтенсифікація навчання, що характеризується збільшенням обсягу навчального матеріалу та зменшенням часу засвоєння, потребує пошуку ефективних методів навчання, засобів контролю засвоєння знань, що значно підвищували б якість навчання.

Збільшення обсягу знань та обмеження часу для його викладання вимагає від сучасного педагога застосування ефективніших методів та технологій навчання. Збільшення комп'ютерної техніки та подальше її вдосконалення розширює можливості вчителів використовувати комп'ютерні технології не тільки при вивченні інформатики, але й поєднанні викладання інших дисциплін із використанням комп'ютерної техніки. Новітні розробки в галузі інформаційних технологій змінюють спосіб їх застосування при вивченні різних дисциплін у процесі навчання. У Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл зазначено, що інформатизація навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи передбачає

насамперед широке використання в процесі вивчення шкільних навчальних дисциплін комп'ютерно орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж [1, с. 4].

С. Сисоєва зазначає, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного світу, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості [3, с. 61]. Таким чином, сучасні аспекти профільної підготовки майбутнього педагогічного фахівця зводяться не лише до знання фахових дисциплін, але й оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями.

Унаслідок швидкого розвитку комп'ютерних технологій знання в цій сфері швидко старіють. Тому при підготовці фахівців сучасного інформаційного простору необхідно, щоб знання носили творчий та пошуковий характер, оскільки таке навчання стимулює розвиток пізнавальної активності, сприяє розвитку творчих та розумових здібностей.

За класно-урочною системою організація процесу навчання проходить за схемою „вчитель – підручник – учень”, тобто, така методика орієнтована на викладання необхідного матеріалу. В умовах сучасного інформаційного суспільства змінюється методика традиційного навчання, яка орієнтується на застосування комп'ютерних технологій та вносить докорінні зміни в стійку динамічну систему „учитель – учень”, змінює її на „учитель – комп'ютер – учень”, або „учень – комп'ютер – учень”, або „учень – комп'ютер”. Взаємодія „учень – комп'ютер” виникає, коли педагогічні функції виконує безпосередньо комп'ютер. Нова схема дає ширші можливості. Комп'ютерні технології відіграють нову роль у навчанні та викладанні. Вчитель перестає бути джерелом інформації. Він постає посередником, тому педагогічний фахівець має іти до школи з фундаментальними знаннями комп'ютерних технологій. Мета підготовки майбутніх вчителів полягає у формуванні навичок систематичної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі, а також умінь навчити школярів навичок роботи з персональним комп'ютером.

Для вчителя важливо знати, де і як знайти потрібне джерело інформації, як відсіювати з великого потоку потрібну та достовірну, аналізувати, на основі отриманих і наявних знань вміло обробити та подати в доступній формі інформацію відповідно до вікових та психологічних особливостей учнів. Тому незамінним помічником для педагога стають комп'ютерні технології як інструмент покращення педагогічної діяльності для розв'язання завдань предметної галузі.

Застосування комп'ютерних технологій змінює функції викладача щодо організації навчального процесу, активізації класу, налагодження робочих місць, проведення інструктажу, індивідуального підходу до учнів, підготовки до використання комп'ютерних технологій.

Комп'ютерну грамотність на сьогоднішній день слід розглядати як критерій загальної професійної підготовки майбутнього вчителя, який повинен володіти основними поняттями та термінами інформатики, розуміти будову та принципи роботи комп'ютерної системи, використовувати операційні системи, вдосконалювати навички практичного використання програмного забезпечення [4, с. 74].

Непродумане застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі не поліпшує, а погіршує якість засвоєння знань. Уведення комп'ютерних технологій навчання може ускладнити процес засвоєння знань, умінь та навичок, якщо буде просте механічне перенесення чинних навчальних посібників та підручників на електронні носії. Тому педагог при підготовці до проведення уроку за допомогою комп'ютерних технологій повинен уміти планувати та передбачати результати навчання, моделювати ситуації, розробляти програму курсу.

Комп'ютерні технології урізноманітнюють навчальний процес, тому що часто учні є пасивними слухачами, які „споживають” знання. Використання комп'ютерних технологій дозволяє учням співпрацювати з носієм інформації, здійснювати вибір інформації, темп подання, компонувати матеріал та бути активним учасником процесу навчання.

Застосування сучасних технічних засобів дає можливість ефективно використовувати та миттєво отримувати інформаційний ресурс завдяки світовому інформаційному простору, що значно поліпшує процес навчання. Окрім того, комп'ютер допомагає в реалізації науково-дослідної роботи та орієнтує на практичну діяльність учнів. Слід зауважити, що навчальний процес із використанням комп'ютерної техніки спонукає до самостійної роботи кожного учня, створює сприятливу комунікативну ситуацію та умови для розвитку творчих здібностей особистості, які особливо значущі для кожного учня; підвищує мотивацію та пізнавальну активність учнів, покращує індивідуалізацію, диференціацію та інтенсифікацію процесу навчання, розширює та поглиблює міжпредметні зв'язки, систематизує та інтегрує знання окремих навчальних предметів, організовує систематичний та достовірний контроль, уникає суб'єктивізму в оцінюванні.

Використання комп'ютерних технологій дає можливість у навчальному процесі організувати неперервне та ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу [5, с. 25]. За нашими спостереженнями, у навчальній практиці більше застосовують комп'ютерні технології як допоміжний засіб навчання в комплексі з іншими засобами, що значно інтенсифікує процес навчання. Проте, слід пам'ятати, що для підвищення ефективності навчального процесу сучасні технічні засоби необхідно використовувати як цілісний самостійний продукт.

Отже, навчити молодих фахівців користуватися комп'ютерними технологіями є нагальною потребою сучасної освіти. Практика доводить, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду та діям, будуть насправді міцними. За допомогою комп'ютерних

технологій можна одночасно поєднати разом різноманітну інформацію: зорово-ілюстративну, текстову, звукову.

Науково-технічний прогрес просувається настільки швидко (зміна та поповнення інформації), що не встигає виходити друком, тому застосування комп'ютерної технології дає змогу користуватись електронними підручниками, обмінюватися інформацією за допомогою світового інформаційного простору та електронної пошти із закордонними та вітчизняними науковцями. В сучасній освіті змінюється спеціалізація навчальних закладів у зв'язку з упровадженням у старшій школі профільного навчання. А це, в свою чергу, потребує більш поглибленого вивчення профільних предметів, проведення досліджень та експериментів, що потребує значних матеріальних затрат, складного устаткування. Сучасні комп'ютерні пакети дозволяють не лише проводити складні розрахунки та отримувати будь-яку довідкову інформацію, але й моделювати типові фізичні явища. Навчальні комп'ютерні середовища дають можливість учневі виступати в ролі дослідника та здійснювати віртуальний експеримент. Зазначимо, що проведення експерименту в реальних умовах у деяких випадках створює небезпечні для життя ситуації та вимагає значних матеріальних затрат, тому доцільним є використання комп'ютерних програм, що в економічному та соціальному аспекті більш вигідно. Комп'ютерні моделі здатні відтворити на екрані монітора різноманітні явища та процеси. Тому комп'ютерні технології на сучасному етапі є ефективним засобом навчання.

Основним недоліком використання комп'ютерних технологій є зменшення безпосереднього спілкування учня з учителем та з колективом, значні матеріальні затрати на комп'ютеризацію навчальних закладів; особливо гостро ця проблема постає у школах сільської місцевості. У таких навчальних закладах комп'ютери не завжди відповідають сучасним вимогам, а подекуди зовсім відсутні. Але згідно з Концепцією програми інформатизації загальноосвітніх закладів, комп'ютеризації сільських шкіл, комп'ютерні технології навчання є одним із пріоритетних напрямів та головною метою Концепції, що значно покращить підготовку підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, підвищить якість, доступність та ефективність освіти [1, с. 7].

У сучасній освіті одним із пріоритетних напрямів розвитку є інформатизація та впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес, що значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх фахівців, підвищує конкурентоспроможність на ринку праці. Застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Слід пам'ятати, що комп'ютерні технології є ефективним, але допоміжним засобом навчання. Застосування комп'ютерних технологій підвищує активність студента, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Без перевантажень можна інтенсифікувати процес навчання в

умовах профільного навчання завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій. Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентоспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих витрат часу на проведення контролю.

Головним для майбутнього фахівця в сучасному інформаційному середовищі є подальше використання комп'ютерних технологій як методів та інструментів майбутньої педагогічної діяльності для розв'язання завдань предметної галузі.

### **Література**

**1. Концепція** інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл: Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України від 27 квітня 2001 р. № 5/8-21 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – №13. – С. 3 – 10.  
**2. Гершунский Б. С.** Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М., 1987. **3. Сисоєва С.** Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. Сисоєва. // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4 (49). – С. 60 – 66. **4. Грих Е.** Информационные технологии в управлении и учебным процессом вуза / Е. Грих : Материалы межрегиональной научно-практической конференции – 11 – 13 октября 2002. – С. 74 – 75. **5. Машбиц Е. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М., 1988.

**Чумак М. М. Сучасні комп'ютерні технології навчання як засіб досягнення якісної освіти у процесі підготовки педагогічних кадрів.**

Статтю присвячено шляхам покращення ефективності процесу навчання завдяки впровадженню сучасних технічних засобів. Розглянуто актуальність та необхідність застосування комп'ютерних технологій як вимоги сьогодення. Проаналізовано основні критерії комп'ютерної грамотності майбутніх учителів. Визначено основні переваги використання комп'ютерних технологій у процесі навчання.

*Ключові слова:* технології, комп'ютеризація, педагогічні кадри, освіта, суспільство.

**Чумак М. М. Современные компьютерные технологии обучения как способ достижения качественного образования в процессе подготовки педагогических кадров.**

Статья посвящена путям улучшения эффективности процесса учебы благодаря внедрению современных технических средств. Рассмотрена актуальность и необходимость применения компьютерных технологий как требования настоящего. Проанализированы основные критерии компьютерной грамотности будущих учителей. Определены

основные преимущества использования компьютерных технологий в процессе обучения.

*Ключевые слова:* технологии, компьютеризация, педагогические кадры, образование, общество.

**Chumak M. M. Modern computer technologies of training as a way of achievement of qualitative formation during preparation of the pedagogical staff.**

The article deals with the ways of improving efficiency of educational process due to the introduction of modern technical equipment. The paper considers the topicality and necessity of computer technologies application as a modern demand. It analyses the basic criteria of prospective teachers computer literacy. It also defines the basic advantages of computer technologies use in the process of studying.

*Key words:* technologies, a computerization, the pedagogical staff, education, a society.

УДК 378.015.31: 17.022.1

**І. О. Шликова**

**ПОБУДОВА МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ СТОСУНКІВ ЗІ СВІТОМ  
ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЮРИСТА**

Система професійної підготовки майбутніх юристів постійно удосконалюється з урахуванням потреб сучасної української держави у кваліфікованих юридичних кадрах. Дедалі більше вимог висуває суспільство до особистості юриста, вірніше, до якостей, не лише характеризують людину як фахівця в своїй галузі, але й відображають його моральний світ, демонструють його духовний потенціал.

Визнання специфіки юридичної діяльності завжди ґрунтувалося на тому, що це гуманістична, правозахисна, регламентована державою, діяльність, що потребує від її виконавців певних духовних якостей особистості: самовідданості закону, служіння високим ідеалам справедливості, людяності, патріотизму.

У теорії права, юридичній психології, педагогіці вищої школи, зокрема, в методиці юридичної освіти, завжди підкреслювали роль етично-естетичного виховання разом з професійною підготовкою студентів-правознавців. Велику увагу етичному, правовому, естетичному вихованню в комплексі приділяли й приділяють у своїх роботах М. Я. Соколов, О. В. Колесніков, В. Л. Васильєв, Б. Р. Сєдін, І. І. Карпец, З. С. Сливка та ін. Це зумовлено завданнями, які в майбутньому доведеться вирішувати молодим юристам в українському суспільстві, зміцнюючи законність і правопорядок, будуючи правову державу.

Подібні завдання ставили й раніше, ще в радянський період, і вони не втратили актуальності тому, що цінності, закладені в основу морального й естетичного виховання, мають загальнолюдський характер. Про зв'язок політичної, етичної та правової свідомості як про форми групової свідомості юристів, що багато в чому зумовлює його зміст і суть, пише М. Я. Соколов [1]. У його роботі також наголошено, що естетична свідомість є відносно самостійною формою суспільної свідомості, що відрізняється особливою складністю, і високим ступенем умовності віддзеркалення навколишньої дійсності. „На основі таких категорій, як „красиве й потворне”, „піднесене й нище”, „трагічне й комічне”, естетична свідомість відображає, залучає в свій об'єкт і правові явища в життя суспільства, діяльність професійних юристів. Клітинку тканини мистецтва складає художній образ, в якому одночасно подається ідейне осмислення й емоційне віддзеркалення суспільного буття” [1, с. 87]. Автор підкреслює важливість впливу мистецтва на людей, зокрема й на професійних юристів, яке виявляється в тому, що витвори мистецтва викликають певні емоційні стани в читачів, глядачів, слухачів, і тим самим здатні сформуванню відповідне ставлення до них, спонукати активно брати участь у перетворенні навколишньої соціальної дійсності.

Про особливості естетичного виховання говорить і О. В. Колеснікова [2]. Специфіку його змісту вона вбачає в суперечності та багатоструктурності, а також підкреслює, що естетичне виховання існує як аспект усіх інших видів виховання та в реальному виховному процесі важко відокремлюється. Зміст естетичного виховання, з іншого боку, містить, хоч і не обмежується ними, художнє виховання, естетичну освіту, художню освіту тощо, тобто створює складну внутрішню структуру. Стосовно теми й проблематики нашої статті, привертає увагу трактування мети естетичного виховання, яка завжди супроводжується діяльністю людини та суспільства в цілому, яка усвідомлена та системно упорядкована, а результат естетичного виховання може бути визначений різним чином: формування естетичного смаку, якості естетичної діяльності, естетичного ставлення, естетичної культури, естетичного ідеалу тощо. Особливо важливим є пов'язування формування здатності естетичного ставлення людини до світу з процесом естетичного виховання. „...Ця здатність не замикається на пасивно-споглядальному ставленні до дійсності, а передбачає розвиток активно-творчої діяльності здатності особистості до естетичного перетворення світу”, – пише О. В. Колеснікова [2, с. 5].

Вплив естетичного досвіду й естетичної свідомості особистості юриста на його правову діяльність відмічали видатні вчені, філософи й юристи різних часів (І. Кант, Г. Гегель, А. Ф. Коні та ін. ).

Сучасні погляди на роль естетики в житті українського суспільства та в професійній діяльності правознавців також не суперечать головним ідеям минулого: „Головним джерелом краси є правосвідомість юриста. На наш погляд, треба враховувати, що, по-перше, знання юриста про



теоретичне існування законів краси у Всесвіті позитивно впливає на формування його правосвідомості, по-друге, намагання здійснювати професійні дії за законами краси залежить від рівня правосвідомості юриста. Іншими словами, у першому випадку первинним є закон краси, а у другому – правосвідомість. Така взаємозалежність краси та правосвідомості сприяє налагодженню суспільних відносин”, – підкреслює дослідник правової свідомості сучасних юристів С. С. Сливка [3, с.193].

Здатність бачити й відчувати красу пов’язується в свідомості особистості з естетичною свідомістю й культурою, і демонструє єдність внутрішнього й зовнішнього світу людини, її гармонійне єство, а це вже позитивне, небайдуже ставлення до оточуючого і основа моральних почуттів. Їхнє зародження, існування та глибина відображають рівень моральної свідомості й культури особистості, тому моральна підготовка є частиною фахової підготовки юристів і на моральне виховання у процесі викладання різних суспільно-гуманітарних і юридичних дисциплін теж потрібно спрямовувати особливі зусилля. Наприклад, про те, що широта й багатство естетичних уявлень співробітників внутрішніх справ визначає широту й багатство їхнього ставлення до світу й до своїй діяльності, і що в процесі професійної підготовки необхідно „через загальні характеристики естетичного показати специфіку вияву прекрасного, піднесеного, героїчного та їхніх антиподів – потворного, ницого в їхній професійній діяльності, де перші органічно пов’язані зі справедливістю, законністю, добром і гуманізмом, інші – з їх порушенням”, – мовиться в статті Б. Г. Седіна [4, с. 44]. Автор також підкреслює світоглядне значення естетичного ставлення до світу як до етичної позиції людини в цілому.

З урахуванням вищевикладеного, проблема побудови етично-естетичних стосунків зі світом як умова становлення особи юриста, допомагає вирішувати такі педагогічні завдання, як формування особи, що потенціюється на розвиток своєї професійної й духовної культури, набуття естетичного досвіду, залучення студентів-юристів до правових цінностей за допомогою усвідомлення цінностей етично-естетичних. Вказана проблема також відображає взаємозв’язок етичного й естетичного виховання з професійною підготовкою майбутніх юристів.

Мета статті: представити методичні прийоми побудови можливого варіанту моделі етично-естетичного ставлення до світу, розробленої під час педагогічного експерименту з формування етично-естетичної особистості майбутніх юристів.

Побудова будь-яких стосунків починається з пізнання об’єкта. Здатність людини сприймати й відчувати красу матеріального світу взагалі розглядають як умову існування повноцінної особистості, залученої до всього спектру соціальних відносин. Естетичне ж пізнання реального миру трактують як акт творчої діяльності: „Без здатності переживання краси природи та штучно створеного, а також думок про

красу й оцінки її виявів неможливе повноцінне існування людини як особистості в навколишньому природному та наочному середовищі” [5, с. 162].

Естетичний досвід стає невід’ємною частиною усього життя та діяльності людини, надає йому емоційної забарвленості, розвиває творчі здібності в усіх сферах життєдіяльності. За думкою М. Киященко, це пов’язане зі зростанням тенденції до естетизації всіх аспектів життя: і матеріально-економічної, і духовно-моральної. Проблему набуття естетичного досвіду людиною він пропонує вважати однією з головних у сучасній естетиці й теорії естетичного виховання [6, с. 3].

Таким чином, для створення моделі етично-естетичних стосунків зі світом необхідно визначити його компоненти з погляду їхньої важливості для майбутніх юристів.

Уявімо, що це цілісна система взаємного безпосереднього спілкування у вигляді різних контактів, перш за все – це сам юрист як особистість і його трепетно-дбайливе ставлення до людини. Далі – живий світ, люди (людське суспільство); природа, жива й нежива, яку розуміють зокрема як природні ресурси, які необхідно зберігати й оберігати. Особливо акцентуємо увагу на створених людиною цінностях духовних і матеріальних. Невід’ємними компонентами цього створеного світу будуть право, мораль, мистецтво, наука, релігія, політика як форми віддзеркалення суспільної свідомості й буттєві сфери культури.

Етично-естетичне ставлення юриста до себе має два аспекти – внутрішній і зовнішній. Внутрішній відображає етично-естетичну свідомість, яка виявляється зовні в культурі поведінки, зовнішньому вигляді: „Службова естетика передбачає культуру праці й мови співробітника, етику службового побуту й зовнішній вигляд працівника, манеру спілкування з громадянами й товаришами по службі й естетику ритуалів, письменність оформлення службових документів і культуру поведінки співробітника за межами службового кабінету” [7, с. 100].

Світ, у якому здійснюється професійна діяльність юриста, насамперед становить коло його спілкування. Велику увагу особливостям професійного спілкування між представниками різних юридичних професій, з урахуванням їхньої специфіки (для адвокатів, суддів, слідчих, прокурорів), приділяє М. І. Еникєєв. Зокрема він підкреслює те, що необхідно пам’ятати всім юристам і на чому власне базується професіоналізм, – це шанобливе ставлення до всіх колег, неупереджене ставлення до всіх клієнтів, служіння закону й справедливості, пошана прав і свобод кожного громадянина, опора на власну юридичну компетентність, захист інтересів суспільства й держави, сприйняття кожного судового рішення як акта втілення соціальної справедливості [8, с. 263].

Завдання майбутнього юриста для самого себе встановити складові кожного кола взаємин, а потім з’єднати їх в єдину систему, встановити

дистанцію між цими колами й наповнити стосунки ціннісними пріоритетами. Таке завдання дають студентам першого курсу на юридичному факультеті Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля в процесі проведення занять з юридичної етики. Багатство й неоднозначність особистості, її взаємини з іншими особами, державою, суспільними інститутами, зі світом в цілому буде тією самою ключовою ідеєю всіх занять. Ми звертаємо увагу на те, які якісні характеристики існують для визначення цих відносин, з якими поняттями пов'язані, які емоції і відчуття можуть викликати, за допомогою якого образного ряду можна було б їх відтворити.

З цією метою ефективно використовувати прийом інтеграції юридичних дисциплін, що вивчають у юридичних вузах, і різних видів мистецтва.

Під інтеграцією ми розуміємо взаємопроникнення фрагментів змісту різних навчальних дисциплін при домінуванні однієї загальної ідеї та створення на її основі нового за структурою і глибшого за змістом заняття. Структура заняття доповнюється художньо-мистецькими імпрровізаціями, елементами мистецтвознавчого аналізу художніх творів і тому подібне, а зміст збагачується за рахунок залучення навчального матеріалу інших дисциплін і видів мистецтва. На основі інтеграції ми можемо висловлювати зміст будь-якої дисципліни, наприклад, теорії держави і права, юридичної психології, юридичної етики, юридичної педагогіки тощо.

На першому етапі аналізуються навчальні програми різних курсів з метою вичленення так званих „наскрізних” проблем, ідей, понять і категорій у навчальних програмах. Наприклад, проблема вивчення і трактування особистості є ключовою та спільною для низки тем загальної психології, юридичної психології, юридичної педагогіки, кримінології, теорії держави і права. Природно, що й у витворах мистецтва тема людини, різноманітності її особистісних характеристик також є ключовою, що й дозволяє звертатися до художньої літератури, кіно, образотворчого мистецтва для поглиблення уявлень майбутніх юристів про неоднозначність і багатство людської природи. Крім того, базовими поняттями для юриспруденції є „правовідносини”, „справедливість”, „правопорядок”, „законність”, які слід розглядати як основу гармонізації міжособистісних стосунків із навколишнім світом або, іншими словами, основа побудови відносин „зовнішніх”.

За умови усвідомлення справедливості як базової соціальної цінності, складової основи фундаментального морального відчуття – відчуття справедливості, яке є чинником формування громадської думки, майбутні правознавці зможуть досягнути один з основних соціальних ідеалів, що лежать в основі побудови належного порядку в людських стосунках.

У різні періоди історії інтеграційну роль права як сукупності норм, що регулюють суспільні взаємини, завжди підкреслювали в роботах

видатних дослідників в галузі теорії й філософії має рацію, таких, як Л. І. Петражицький, П. І. Новгородцев, І. А. Ільїн, Б. П. Вишеславцев та ін., а також його розглядають як феномен культури й духовне багатство людства, що має крім всього комунікативну та ціннісну основу. Не можна також замовчувати й те, що в російській та українській філософській думці істотну роль відігравав релігійно-філософський напрям. Стосунки людини зі світом трактували як подолання трагічної суперечності, закладеної усередині самої людини, між його „величчю” й „нікчемністю”, але безперечним є одне – центр стосунків зі світом поміщений в серце людини, в його любові до бога, до себе і через Бога в собі – до світу. Таким чином, визначено вершину в системі цінностей – це відчуття або здатність серця – любов. Не суперечить ідеї статті й така думка Б. П. Вишеславцева, згідно з якою „вільна особистість”, „дійова особистість” історії й особистої біографії є особливою категорією: це не тільки усвідомлення мети й мислення засобів (цим самим пізнання причин), це насамперед пізнання системи цінностей і енергія волі, спрямованої на їх здійснення. Без цього немає вільної особистості. Особистість є вища єдність суб’єкта, що пізнає, оцінює та діє.

Сама особистість, індивідуальна й соборна, народ, нація (але зовсім не клас) є дорогоцінне явище культури” [9, с. 185]. Поняття ж „гармонії” належить до філософсько-естетичних категорій, за допомогою яких характеризують „високий рівень впорядкованого різноманіття, оптимальну взаємовідповідність різного у складі цілого, такого, що відповідає естетичним критеріям досконалості, краси” [5, с. 53].

Переконувати в цьому майбутніх юристів в процесі їхньої професійної підготовки, як вже зауважено, викладачам допомагає звернення до творів мистецтва, в яких у художніх образах відображено ці ідеали, а їхній вплив на свідомість особистості підсилюється емоційно-чуттєвим сприйняттям. Так, звернення до роману П. Зюскінда „Парфюмер” на заняттях з кримінології допомогло студентам четвертого курсу проаналізувати психічний стан героя (Гренуя) і дійти висновку, що цю людину взагалі важко назвати повноцінною особою. За спостереженнями студентів, автор неодноразово підкреслює що, ніяких відчуттів, окрім нюху герой не має, а навіть патологічний тип злочинця, описаний в кримінології, повинен мати цілу низку психофізіологічних, демографічних, соціально-психологічних характеристик, що розкривають його особові зв’язки з соціумом. Крім того, знайомство майбутніх правознавців з роботами вищезгаданих авторів розвиває в них здатність до етично-естетичної думки, що вже виявляється в прагненні до пошуку внутрішніх спонук учинків учня парфюмера в процесі аналізу художнього тексту. Проте, майбутні правознавці доходять висновку, що приписувані оповідачем мрії, думки, бажання не можуть виникати в людини з обмеженим сприйняттям миру. „Людина, яка лише нюхає навколишній світ, схожа

на собаку, – з відповідей студентів, – Гренуй не бачить краси вбиваних ним жінок, не відчуває болю і страждань інших, як же він може створювати витвір мистецтва, нехай навіть парфюмерного”.

Таким чином, ми можемо зробити висновок: твір літератури допомагає усвідомити необхідність етичного й естетичного розвитку, на яких ґрунтуються здатності людини розрізняти „добро” і „зло”, „здатність до морального резонансу, до співчуття і співпереживання”, „здатності людини свідомо обґрунтовувати цілі й засоби діяльності” В. Л. Васильєв [10, с. 201].

У ставленні до роботи, до своєї діяльності також виявляється етично-естетична свідомість особи, і вона – основа становлення юриста-професіонала.

Саме в цьому вбачають якісну характеристику етичного розвитку та морально зрілості особистості юриста всі педагоги та юристи, які займаються проблемами професійної підготовки студентів до юридичної діяльності. І, як ми вже підкреслювали, в основу побудови стосунків зі світом повинні бути покладені етично-естетичні цінності, усвідомлені, прийняті, ієрархічно збудовані у власну особистісно значущу систему, яка й визначить структуру взаємин зі світом.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, на наш погляд, складають дослідження у галузі методичних розробок для занять з різних юридичних і гуманітарних дисциплін на основі інтеграції, щоб надати викладачам вищої школи більше варіантів можливості звернення до творів мистецтва задля збагачення духовного світу студентів і побудови морально-естетичних стосунків зі світом.

### **Література**

**1. Соколов Н. Я.** Профессиональное сознание юристов / Н. Я. Соколов ; отв. ред. Е. А. Лукашева : АН СССР. Ин-т государства и права. – М. : Наука, 1988. – 224 с. **2. Колеснікова О. В.** Естетична культура у професійному становленні юриста : конспект лекцій / О. В. Колеснікова. – Х., 1994. – 20 с. **3. Сливка С.** Професійна культура юриста / С. Сливка. – Львів : Світ, 2000. – 336 с. **4. Проблемы** подготовки юристов в условиях правового государства : науч.-метод. сб. / ред. кол. : Сущенко В. Д. (отв. ред.) и др. – К., 1992. – 160 с. **5. Эстетика.** Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с. **6. Право** та культура: теорія і практика: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 15 – 16 травня 1997 р.) / за ред. Ю. Шемшученка, В. Кампо, М. Поплавського. – К. : МП „Леся”. – 288 с. **7. Введение** в юридическую специальность : учеб. пособие для образовательных учреждений юридического профиля МВД России / А. А. Абдурахманов, А. А. Гришин, Ю. Н. Жданов и др.; Московский юридический ин-т МВД России. – М. : Щит-М, 1999. – 144 с. **8. Еникеев М. И.** Основы общей и юридической психологии : учебник для вузов / М. И. Еникеев. – М. :

Юристь, 1996. – 631 с. **9. Вышеславцев Б. П.** Этика преображенного Эроса / Б. П. Вышеславцев ; вступ. ст., сост. и коммент. В. В. Сапова. – М., 1994. – 368 с. **10. Васильев В. Л.** Юридическая психология / В. Л. Васильев. – СПб., 2000. – 624 с.

**Шликова І. О. Побудова морально-естетичних стосунків зі світом як умова становлення особистості юриста**

Стаття присвячена проблемі морально-естетичного виховання майбутніх юристів у вищій школі, пошуку ціннісних орієнтацій і становленню особистості в системі стосунків, що будуються на їхній основі.

*Ключові слова:* етично-естетичне виховання, професійна діяльність юриста.

**Шлыкова И. А. Построение нравственно-эстетических отношений с миром как условие становления личности юриста**

Статья посвящена проблеме нравственно-эстетического воспитания будущих юристов в высшей школе, поиску ценностных ориентаций и становлению личности в системе выстраиваемых на их основе отношений.

*Ключевые слова:* этико-эстетическое воспитание, профессиональная деятельность юриста.

**Shlykova I. A. Construction moral-aesthetic relationships with the world as a condition of becoming of personality of lawyer**

The article is devoted the problem of moral-aesthetic education of future lawyers at higher school, the search of the valued orientations and becoming of personality in the system of lined up on their basis relations.

*Key words:*ethics-aesthetically beautiful education, professional activity of lawyer.

## **ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

УДК 37.091.4Ушинський:17.022.1

**Л. О. Варяниця**

### **К. УШИНСЬКИЙ ПРО СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЙ „ДУША” ТА „ДУХОВНІСТЬ”**

Свого часу відомий письменник-філософ А. де Сент-Екзюпері констатував: „Є тільки одна проблема, одна єдина в усьому світі – повернути людям їхнє духовне значення, їхні духовні турботи” [1, с. 66]. У двадцятому столітті ця проблема набула особливої гостроти. Саме період другої половини ХХ століття науковці визнають як епоху, пов’язану з духовною кризою людства.

Криза педагогічних цілей і цінностей в українській освіті сьогодні очевидна не тільки в теорії, вона найгостріше виявляється у виховній практиці. Пошуки виходу з кризи не можуть бути успішними без звернення до педагогічної спадщини минулого, національного та культурного надбання, яким і є вчення К. Ушинського.

Метою статті є спроба проаналізувати провідні категорії педагогічного вчення К. Ушинського – душа та духовність та розуміння їх сучасного тлумачення.

К. Ушинський пов’язує виховання духовності з ієрархією трьох компонентів існування православної особистості – духа, душі та тіла. Духовне життя в людині визначає початок цілісності й органічної ієрархічності. Проявом духовного початку в людині служать душевна і фізична сфера. Цілісність людини й ієрархічність її організації зумовлюють особливості її розвитку.

Метою виховання, згідно з К. Ушинським, є „сама людина, а в людині її душа”. Передумови органічного, цілісного розвитку дитини учений-педагог бачить в природі її душі. Душа в його концепції постає не абстрактною категорією, не містичним або релігійним явищем, алерозглядається як змістовний, багатовимірний, складно організований феномен. К. Ушинський уникає надавати визначення душі, вважаючи, що існують явища, формально-логічне визначення яких позбавляє їх сенсу, оскільки визначити поняття означає обмежити, позначити його межю. Душа належить саме до таких явищ. К. Ушинський зазначає: „...звертаючись до душі людської, ми знаходимо в ній ті ж закони, які вклав Творець в усе своє створіння, тільки знаходимо їх у живій нерукотворній формі живого духу, безсмертного вже тому, що він складає один з нею зміст” [2, с. 65].

Педагог, підкреслюючи єдність і неподільність людської душі, а особливо дитячої, одночасно характеризує її структурність, процесуальність, гнучкість, креативність, як здатність до перетворень,

реконструювання і відродження. На його думку, основу „устрою душі” складає пам’ять. Це „духовна пам’ять”, або „пам’ять розвитку”, яка і є власне людською пам’яттю, що стає функцією духовного розвитку людини. Устрій душі складає не просто систему уявлень, що збереглася в пам’яті, але це „сліди уявлень, пройняті відчуттями”. Саме „відчуття” К. Ушинський називає осередком усіх душевних явищ і першим проявом душевного прагнення. „Ніщо, ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші відчуття: в них відчутний характер не окремої думки, не окремого рішення, а усього змісту душі нашої і її ладу”, – пише К. Ушинський [3, с. 117 – 118]. Мірилом душевних змін, змін в самому устрої душі виступає зміна колишніх переживань.

Поняття душі К. Ушинського перекликається з сучасним трактуванням поняття внутрішнього світу людини, а значить і дитини. Внутрішній (суб’єктивний) світ – психічна реальність [4, с. 218], потребнісно-емоційно-інформаційна субстанція [5, с. 9 ], джерело її духовної енергії [6, с. 2].

Б. Г. Ананьєв, який досліджував категорію „внутрішній світ”, вважав, що внутрішній світ особистості разом з її внутрішньою індивідуальною структурою й організацією особистих властивостей, визначений розмаїттям зв’язків особистості з суспільством в цілому, різними соціальними групами й інституціями [7, с. 177]. У внутрішньому світі відбувається певна робота, яка потім екстеріоризується в процесі діяльності. Дитина як суб’єкт діяльності постійно змінюється в процесі діяльності [8, с. 266]. Вона робить неповторний внесок у громадський розвиток шляхом презентування соціуму свого внутрішнього світу. Саме у продуктах виявлення людиною внутрішнього світу можливе спостереження індивідуальності.

Спираючись на вищенаведені визначення, розкриємо власне бачення цієї категорії. У нашому розумінні, внутрішній світ людини – це психічні процеси – почуття, переживання, думки, уявлення, бажання, які мають відображення в соціумі через дії особистості. Кожна дитина як особистість живе і розвивається разом із суспільством, що її оточує. Розвиток внутрішнього світу відбувається з розвитком дитини. Перші спроби дитини збагатити власний внутрішній світ відбуваються одразу після народження. Вже тоді маленька особистість посміхається мамі, тягне до неї свої рученята, відчуває різні звуки та запахи, які можуть їй подобатися чи ні. Вже в цей період, дитина пізнає навколишній світ через „материнську мову”. Дитина, вважав К. Д. Ушинський, починає засвоювати елементи народної культури вже в ранньому віці, і насамперед шляхом пізнання рідної мови. Тому вся пізнавально-виховна робота в сім’ї, потім у дошкільному закладі й пізніше в школі слід проводити рідною, материнською мовою.

З часом дитина починає відчувати психічні стани людей, які спілкуються з нею (розрізняє посмішку, суворість). Подальше



розширення внутрішнього світу дитини відбувається у розширенні кола спілкування – однолітки, інші дорослі. Таке розширення відбувається за допомогою апробування різноманітних соціальних ролей (друга, сусіда, однокласника, брата, партнера по грі тощо), переживання численних ситуацій долаття конфліктів, домовленостей, перемог, соціальних експериментів тощо. Наступний крок у розширенні власного внутрішнього світу стає доступним, тоді, коли дитина починає оперувати соціальним досвідом. Це навчальний процес школи, який створює для дитини надзвичайно складні умови, в результаті чого учень має можливість збагатити свої когнітивні соціальні уявлення, Проте, обмежений у практиці реалізації одержаних знань. Він одночасно діє, так би мовити, у двох площинах – в системах „учитель–учень” та „учень–діти”, причому мотиваційно, змістово, емоційно ці системи майже не збігаються.

Як ми вже зазначали, що технологізація сучасного педагогічного просу таїть небезпеку втрати духовного, ціннісно–смыслового контексту. Сьогодні педагогічні технології орієнтовані, швидше, на формування „людини технічної” [9, с. 156], більше соціальної, ніж духовної. Технології зазвичай націлені на економію й ефективну передачу традицій, знань, формування соціально значущих якостей і моделей поведінки. Виховання духовності, в розумінні К. Ушинського, має ціннісно–смыслову основу. Цінності він визначає як „генеральні поняття”, що регулюють усю педагогічну діяльність. Такими є: вільна творча праця як цінність; цінності переживання, пов’язані з переживанням іншої людини як унікальної та неповторної; цінності стосунків, пов’язаних з „роботою совісті”, свободою волі.

Духовне виховання, або виховання душі, вимагало від К. Ушинського, як православного педагога, розгляду людини, становлення її особистості в духовному просторі. В цьому сенсі він, зазначає, що творче життя душі людини є не просто душевне, але душевно–духовне становлення. Задля цього особистість, становлення якої відбувається у певному часовому просторі, повинна бути повноправним учасником власного духовного зростання, повинна мати у своєму житті духовні практики. Тільки створення духовної атмосфери є умовою „олюднення” душі, як вважає К. Ушинський. „Дитину необхідно вводити у світ людських цінностей, пропонувати цілі (завдання, праця), які наповнювали б порожнечу душі”, що „постійно розкривається, збагачували її сенсами і переживаннями”. Виховання покликане забезпечити різні види духовної практики дитини, щоб збагатити його душу. Духовні практики стають засобом виховання душі. Вони не є придуманими й штучно нав’язаними, але „витікають із самої природи людини”.

Дотримуючись педагогічної теорії К. Ушинського, спробуємо розкрити сутність пропонованої ідеї. Видатний педагог говорить про те, дитина повинна виховуватися на високих моральних цінностях, які

пропагує сучасне суспільство. З одного боку, в дитячому внутрішньому світі відбиваються соціально–культурні здобутки нації та людства в цілому (фольклор, гумор, мова, естетичні та релігійні уявлення, моральні норми тощо), з іншого, – у внутрішньому світі відбивається все, що створює сама дитина в кожній конкретно історичній ситуації (мова, мода, іграшки, ігри, гумор, дитячий „правовий” кодекс тощо). Отже, можна сказати, що внутрішній світ дитини є осередком розвитку особистості, тобто забезпечує процес розвитку особистості. Кожна дитина збагачує загальний простір свого внутрішнього світу особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить зі своєї сім'ї. Дитяче співтовариство – спільнота індивідів, об'єднаних загальними інтересами, віковими можливостями та природними особливостями, численними атрибутами матеріального, духовного життя, різними видами спільної значущої діяльності.

Важливим чинником зростання дитини є гармонійні відносини в системах „дитина – дитина”, „дитина – діти” в соціальному просторі. Діти відчують потребу в розвитку багатопланових зв'язків між собою, в організації особливих соціальних структур, що несуть певне навантаження в дитячому соціумі; це найяскравіше виявляється, починаючи з молодшого шкільного віку – періоду активного формування самосвідомості зростаючої особистості як члену соціуму. Якщо родина й дорослі, взагалі, визначають „зону найближчого розвитку дитини” (Л. Виготський), готуючи його до освоєння соціальних норм, цінностей і стереотипів певної культури (наприклад, соціально–економічних цінностей, релігійної приналежності тощо), то дитяче співтовариство, дитяча субкультура, особливо, зумовлює зону варіативного розвитку (ЗВР), задаючи одночасне існування і „перегук” різних культур, інших логік. У такий спосіб забезпечується готовність дитини до розв'язання завдань у непередбачених обставинах [10, с. 27.]. Сучасний стан суспільства вимагає від маленького громадянина та його вихователів змінити вимоги до фізичного, психологічного, морального і духовного здоров'я маленького громадянина, приреченого виживати в таких умовах.

Найважливішими ознаками духовного падіння суспільства є руйнування усталених протягом тисячоліть природних інститутів соціалізації – родини та дитячого співтовариства, зміна морально–психологічного клімату в товаристві, вплив засобів масової інформації тощо. Одним з провідних чинників первинної соціалізації молодшого школяра є родина. Однак на сучасному етапі батьки психологічно й фактично відірвані від дитинства в його загальному розумінні – зайнятість на виробництві, передача виховних функцій бабусям, гувернерам, освітнім закладам, надання пріоритету власним інтересам перед спільними з дитиною видами діяльності, – все це відриває дитину від батьків. Це знаходить відбиття навіть у складених дітьми казках, які ми записували під час експерименту: „У зайчика не було мами, вона поїхала до Москви гроші заробляти...”, „Тато лев не був злим, хоч він і

кричав на своїх левенят, просто у нього були злі проблеми...”, „Кішка посадила кошенят у кошик, а сама пішла гроші заробляти...”. Крім того, у батьків зникло відповідальне ставлення до дітей ще й тому, що держава, обминаючи суспільство, через шкільні інститути привласнила собі право вирішувати долю дитини, відводячи родині другорядну роль. Школа сьогодні за тими моральними імперативами, що виходять від неї, за часом, що вона займає в житті дитини, стала членом родини, причому нерідко головним.

З одного боку, можна спостерігати або надто рано визначені батьками життєві перспективи, відтак повне ігнорування всіх аспектів дитячого життя, окрім тих, які, за їхнім переконанням, ведуть до успіху. В інших випадках батьки, зайняті власними проблемами, намагаються відокремитися від дитини, діють за принципом „чим би дитина не займалась, аби...”, і знову таки ігнорують реальні проблеми дитинства.

Різко загострюється суперечність (і з віком посилюється) між потребою дитини в увазі та спочатку безперервним ослабленням, а потім й відсутністю необхідної уваги з боку дорослих, зокрема рідних людей. Виявляючи підвищену турботу про одяг, харчування, культурні розваги своїх дітей, вони не реалізують можливості спілкування з ними – у результаті в багатьох дітей розвивається почуття самотності, що доходить часом до розпачу, зростає цинізм, що виявляється в більш відкритих (і більш страшних), ніж у дорослих, формах, нівелюється повага до найважливіших людських цінностей.

Іншим фактом дисгармонії сучасного дитинства є втрата та збідніння його окремих атрибутів (ігор, фольклору, правових норм). Особливо критичною виявилася ситуація з ігровою традицією (групові рухливі ігри й ігровий дитячий фольклор). Неперевершена цінність фольклорної традиції полягає в тому, що вона увібрала в себе соціальний та інтелектуальний досвід дитячих поколінь багатьох віків і надає дитині актуальні й сьогодні готові способи вирішення життєвих проблем у дитячому співтоваристві, допомагає набутти відчуття психологічної незалежності від негативних впливів, досвід відстоювання своєї позиції, формування солідарності та почуття МИ. Іграшка – обов’язковий атрибут дитячої гри, створений своїми руками за допомогою природних матеріалів, виробів художніх промислів, є, крім усього засобом культурно-естетичного розвитку дитини, її національної гідності.

З прикрістю ми констатуємо, що сучасні діти майже не вміють використовувати доречно форми дитячого фольклору, збіднився зміст та форми гри, різноманітних видів дитячої творчості. Далі, в експериментальних матеріалах ми повернемося до цього питання.

Якщо раніше в потребах молодших школярів превалювала орієнтація на творчі види діяльності, зокрема й у пізнавальній сфері, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності і, тим більше, моральних потреб майже втрачено. Зрозуміло, що культурні потреби динамічні, здатні відновлюватися, виявляючись у певних та індивідуальних

продуктах духовного й матеріального виробництва. Негативні тенденції в цій галузі можуть бути переборені під час позитивних соціально-економічних та соціально-духовних змін. Однак, говорячи про сучасний стан дитячої субкультури молодших школярів, не можна не підкреслити збідніння усіх видів дозвільної діяльності, що пов'язано переважно з порушенням звичних форм реалізації прав дітей.

В сучасному дитячому просторі ми спостерігаємо новий прошарок – елементи дорослої культури. Йдеться не про реальні факти загальної культури суспільства, а про ті елементи дорослої культури, які за умови зменшення прошарку усталеної культури заповнили прірву. Провідниками цих елементів є насамперед батьки. До цієї культури ми зараховуємо ненормативну лексику, жаргонізми, дорослі ігри, жарти, низькокультурні пісні, танці, сексуально відверті та агресивні елементи одягу, мультфільми та фільми, переповнені насильством, агресією тощо.

Дитяча субкультура як простір розвитку соціалізованості дитячої особистості, постійно перебуває під впливом різних життєвих обставин, які ми називаємо соціальними чинниками. Вони впливають на дитину, спричиняючи певні зміни в її свідомості, взаєминах з оточенням, поглядами на світ в цілому.

Наголосимо на певній дегуманізації дитячої свідомості – це й відоме зростання кількості злочинів неповнолітніх, це й страшні злочини, що відрізняються особливою жорстокістю й витонченістю. Дедалі частіше малолітніми злочинцями стають діти з так званих благополучних родин [11, с. 15].

Паралельно з нагромадженням внутрішньої жорстокості власне в дитячому суспільстві, відбувається сатанізація духу наших дітей, навмисне перекручення дитячої природи. Так, видавництво „Терра” випустило серію книг для дітей: „Сказання жахів”, „Чаклуни і відьми”, „Примари”, „Чари і пута”, „Таємні мистецтва”.

Сьогодні телекрани заповнили фільми та передачі про різноманітних нелюдей („Зателефонуйте Кузі”, „Телепузики”, „Покемони”), на прилавках магазинів – монстри й чудовиська, кіборги, тролі, демони, у книжках – неземний розум, космічні прибульці, інопланетяни...

Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості продовжується у сфері ігрової діяльності. Втратили популярність іграшки-персонажі „наших” мультфільмів (Крокодил Гена, Чебурашка, Червона шапочка).

За статевими ознаками більше агресії серед іграшок, призначених хлопчикам. Наприклад, „Супер-герой” з набором зброї. Вираз обличчя у такого героя злий, не націлений на захист слабих та маленьких. Ось ще один приклад, – поліцейський іграшковий набір: наручники та іграшкова дубинка. „Подарувавши дитині такі „символи правосуддя”, – говорить В. Абраменкова, – батьки повинні пам'ятати, вони орієнтують свою дитину

не на професію поліцейського, а на глибоко скриті агресивні тенденції, коли насильство найкоротший шлях у вирішенні питань” [12, с. 36].

Звичайно, не всі діти будуть сліпо наслідувати іграшкових монстрів та таких неправдивих героїв. Але де гарантія, що дитині це не прийдеться до смаку. Серед дошкільників і молодших школярів чимало хлопців, схильних до демонстративного поведіння, які легко потрапляють під дурний вплив, запальних і самолюбних. Вони в такому випадку – перші кандидати до групи ризику.

Особливого аналізу заслуговують ляльки для дівчаток. Ігри з ляльками – чи не найтриваліша рольова гра: починаючися в молодшому дошкільному віці, вона зберігається до віку підліткового (іноді до 14 – 15 років). Це – велика частина дитинства для дитини – величезна епоха, протягом якої змінюється вона сама, змінюються її потреби, психічні й соціальні настанови. Динаміка гри з ляльками є наочним свідченням цих змін. Лялька як іграшка в сучасному суспільстві адресована дівчинкам. Сімейні фотографії показують, що маляті демонструють ляльку в час, коли дівчинці ледь виповнилося півроку. У світ гри дитину вводить дорослий, за допомогою якого освоюються елементарні ігрові дії. Динаміку цього процесу докладно описав Д. Ельконін [13, с. 155].

Вже в перших навчальних іграх дитина орієнтована на виконання ролі дорослого. Традиційно в сучасному суспільстві ця роль припускає відтворення стереотипів жіночої поведінки, що має безперечний пріоритет у певному суспільстві.

Говорячи про можливий негативний вплив Барбі та подібних їй ляльок на психічний розвиток дитини, психологи й педагоги виділяють кілька аспектів. По-перше, гри з такими ляльками залучають дітей до культу краси й матеріальних цінностей, виховують з переконанням про необхідність вирости багатими та гарними. По-друге, дуже часто, володіючи лялькою, дівчинка уявляє себе не мамою, яка колисає дитя, а покоївкою, яка прибирає її будинок і приводить до неї бой-френда. По-третє, викликає занепокоєння зміст ігор, на які вони надихають дітей [14, с. 3].

Отже, названі ознаки засвідчили, що під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру, відбувається деформація змісту дитячого світу і внутрішнього, і зовнішнього: збідніння репертуару дитячого фольклору, втрата усних текстів, а часом і зникання колективних ігор тощо, що зумовлює процес соціалізації молодшого школяра. Окрім того, сучасні педагогічна наука має переосмислити знання про людину та виховання її душі. Слід визнати, що сьогодні дуже успішно використовують знання про природу людини з метою маніпулювання її свідомістю, кодування, зомбування тощо. Власне виховання втрачає актуальність. У сучасних педагогічних дослідженнях все частіше „вислизає” саме поняття виховання. Провідними стають поняття „формування”, „розвиток”, „становлення”, які мають інший смисловий зміст. Їхнім предметом і результатом постають соціальність, соціально значущі якості, людина як

соціальний індивід. Реальний вплив на процес духовного виховання, підкреслював К. Ушинський, має бути пройнятим традицією та відповідати законам розвитку людської природи. Сьогодні ці ідеї російського педагога для наукової педагогіки та виховної практики набувають нового звучання й безумовної актуальності.

### **Література**

1. **Экзюпери А. де С.** Письмо к генералу / А. де С. Экзюпери // Слово. – 1990. – № 5. – С. 66 – 68.
2. **Ушинский К. Д** и русская школа: Беседы о великом педагоге / **Е. П. Белозерцев**, Н. И. Лифинцева и др.; под ред. Е. П. Белозерцева. М., 1994. – с. 189.
3. **Ушинський К. Д.** Собрание соч. Т. 9. – М., 1950. – с. 117 – 118.
4. **Психоаналитические термины и понятия** : словарь / под ред. Э. Борнесса, Д. Мура и Б. Фаина / перев. с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. – М., 2000. – 304 с.
5. **Шадриков В. Д.** Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 89 с.
6. **Макдональд Г.** Как упорядочить свой внутренний мир / Г. Макдональд. – М., 2001. – С. 191.
7. **Ананьев Б. Г.** Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. – Воронеж, 1996. – 250 с.
8. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2001. – 180 с.
9. **Бердяев Н. А.** Человек и машина / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 156 – 168.
10. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология – М. : Педагогика Пресс, 1999. – 536 с.
11. **Абраменкова В. В.** Детское сознание: Проблемы демонизации / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии, 2001. – № 10 – С. 15 – 27.
12. **Абраменкова В. В.** Об играх наших детей / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии, – 2000. – № 2. – С. 36 – 40.
13. **Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 176 с.
14. **Эльконинова Л. И.** Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста / Л. И. Эльконинова, М. В. Антонова // Психология. – 2004. – № 6. – С. 3 – 15.

### **Варяница Л. О. К. Ушинський про сутність категорій „душа” та „духовність”**

Стаття присвячена аналізу провідних категорій педагогічного вчення К. Ушинського – душа та духовність. Автор порівнює педагогічні категорії системи К. Ушинського з поглядами сучасних науковців та наводить приклади збідності духовної дитячої сфери.

*Ключові слова:* душа, духовність, дитячий світ, внутрішній світ дитини, збідність дитячого світу.

### **Варяница Л. О. К. Ушинский о сущности категорий „душа” и „духовность”**

Статья посвящена анализу ведущих категорий педагогического учения К. Ушинского – душа и духовность. Автор сравнивает

педагогические категории системы К. Ушинского с взглядами современных ученых и приводит примеры обедненной духовной детской сферы.

*Ключевые слова:* душа, духовность, детский мир, внутренний мир, обеднение детского мира.

**Varyanytsya L. O. K. Ushinsky about the nature of categories of „soul” and „spirituality”**

The article deals with the analysis of the main categories of Ushynskiy's pedagogy, namely soul and spirituality. The author compares Ushynskiy's understanding of them with the views of modern scientists and gives evidence of the poverty of the children's world.

*Key words:* soul, spirituality, the children's world, child's inner world, the poverty of the children's world.

УДК [37:1] (73)

**М. Л. Ваховський**

**ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ  
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. МАННА**

Українська освіта сьогодні – це система, яка динамічно змінюється та вдосконалюється. Найчастіше в цих умовах звертаються до сучасних педагогічних досягнень розвинених країн світу, задля їхнього впровадження в освітній процес вітчизняної школи. Ми вважаємо, що вивчення зарубіжного історико-педагогічного досвіду може надати у цьому сенсі не менш важливі результати. На нашу думку, надзвичайно цікавим у цьому плані є досвід США. Саме в цій країні здобуття незалежності й становлення єдиної держави, започатковане в останній чверті XVIII століття, відбувалося паралельно зі шкільними реформами, а саму освіту розглядали як важливий засіб закріплення досягнутих результатів.

Одним з найвидатніших американських педагогів і діячів освіти цього періоду є Горацій Манн (Horace Mann) (1796 – 1859), якого називають першим видатним захисником народної освіти в США. Його педагогічна діяльність детально вивчили американські дослідники (Л. Кремін (L. Cremin), Дж. Фрейзер (J. Fraser), Ч. Глен (Ch. Glenn), Дж. Мессерлі (J. Messerli) та ін.), але, на жаль, ці видання мало відомі в нашій країні. У сучасних вітчизняних та російських дослідженнях з історії філософії та історії освіти США, компаративної педагогіки (М. Баскін, Р. Беланова, Д. Ігнатенко, В. Коваленко, В. Марцинкевич, Л. Масленнікова, С. Морозов, В. Пішвакова, І. Радіонова та ін.), у новітній навчальній історико-педагогічній літературі (О. Джуринський, А. Духавнева, Г. Коджаспірова, В. Кравець, Е. Онищенко, О. Піскунов,

Л. Романюк, К. Салимова, Л. Столяренко, В. Торосян, Г. Троцько, Л. Штефан та ін.) педагогічні погляди Г. Манна практично не розглянуто.

Мета цієї статті й полягає в тому, щоб проаналізувати ідеї видатного американського діяча освіти першої половини XIX століття щодо змісту, форм та методів шкільної освіти в США.

Горацій Манн зробив величезний внесок у розвиток педагогічної теорії й тим самим сприяв суттєвому покращенню шкільної освіти у своїй країні. При цьому він не лише розглядав загальнопедагогічні проблеми й основоположні принципи нової ефективної освітньої політики, але й приділяв значну увагу питанням дидактики.

Зазначимо, що Г. Манн, який був передусім практиком і організатором освіти, а не теоретиком, не створив якоїсь цілісної дидактичної теорії. Однак він, безумовно, зробив певний внесок у розробку деяких дидактичних понять, обґрунтування принципів навчання й вирішення головних дидактичних проблем – проблеми змісту освіти, організації навчально-виховного процесу, форм і методів навчання.

Як ми вже зазначали, поняття „education” Г. Манн характеризував насамперед у загальнопедагогічному розумінні. Однак, на нашу думку, він використовує його також як дидактичний термін.

Зауважимо, що в сучасній дидактиці, визначаючи поняття „освіта”, звертають увагу щонайменше на дві його характеристики. По-перше, вказують, що освіта – це процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок [5, с. 157] або „обсяг систематизованих знань, умінь, навичок, способів мислення, якими оволодів той, кого навчають” [7, с. 25]. По-друге, підкреслюють, що освіта – це не лише передача знань, навчання цим знанням, а й створення „образу” [8, с. 149].

Г. Манн, розглядаючи цей феномен, поєднує дві названі його характеристики. Освіту він визначає як механізм, за допомогою якого із „сирого матеріалу” ми отримуємо винахідників, першовідкривачів, учених, а також „поетів людяності” [16, с. 32]. Як бачимо, американський педагог підходив до освіти в практичному розумінні, але одночасно вважав, що за її допомогою можна успішно вирішувати проблеми соціального, політичного й духовного характеру. При цьому Г. Манн використовує термін „education” і більш вузько – як навчання в школах.

Одним з найважливіших для Манна було питання про те, „на яких принципах існують наші школи”. Видатний американський педагог і діяч освіти обґрунтовував прогресивні принципи навчання – основоположні вимоги до організації й здійснення освітнього процесу. Насамперед він відстоював принцип свідомості навчання. Учитель, писав Г. Манн, повинен пояснювати так, щоб усі (і слабкі, й розумні) в класі все розуміли [13, с. 90]. Знання, отримане через розуміння, на його думку, залишиться з учнем назавжди, а те, що він заучував протягом року чи навіть кількох років, усе одно забудеться. Тому, тільки-но виявляється,



що учень прагне швидше розвинути пам'ять для заучування великої кількості слів, ніж зрозуміти суть речей, запам'ятати матеріал для короткочасної мети – переказати його на уроці – ніж для його подальшого використання у своєму житті, учитель має обмежити заучування такими межами, які допоможуть уникнути його зовсім [12, с. 103].

Можна цілком погодитися з думкою Л. Гончарова про те, що Г. Манн великого значення надавав принципу наочності навчання [2, с. 64]. Наочність, на думку Г. Манна, необхідно застосовувати для забезпечення свідомості навчання. Якщо подають матеріал, складний для розуміння, стверджував він, то його треба ілюструвати, якщо можливо, якимись відчутними об'єктами, супроводжувати ситуацією з життя, розповіддю, передбачаючи можливі наслідки, так щоб матеріал став доступним, усвідомлюваним. Якщо йдеться про прості, доступні речі, такі як мінерали, метали, фрукти, вироби, їх виставляють напоказ. Там, де демонстрація натуральних предметів неможлива, присутнє пояснення, яке ґрунтується на демонстрації аналогічних, подібних речей. Якщо учень ніколи не бачив гору, йому можна показати горб і пояснити, наскільки вищою буде гора. Якщо не бачив ріки – показати струмок, океану – став. Якщо йдеться про кентавра, русалку або сфінкса, учитель може зобразити їх на дошці, з відносною подібністю, або представити гравюру. Якщо йдеться про якийсь складний об'єкт, як, наприклад, машина, корабель або індійська пагода, слід скористатися мініатюрною моделлю (або хоча б картинками) для того, щоб було засвоєно базову концепцію [12, с. 113].

Г. Манн дотримувався також й інших принципів навчання, які вважають загальноновизнаними в класичній дидактиці. Він наполягав на доступності навчання й підкреслював, що кожен урок має бути по силам усім учням [13, с. 90]. Манн був упевнений, що вчитель також повинен забезпечити міцність засвоєння знань. На його думку, часті повтори вивченого матеріалу, коли учень знову повертається до пройденого раніше, – гарний спосіб визначити якість знань учнів [13, с. 103]. Американський педагог також високо цінував принцип активності навчання й наголошував, що учні повинні бачити свою задачу не у відтворенні думки вчителя, а у висловлюванні власних думок і суджень [13, с. 111].

У період освітніх реформ найгостріше обговорювали питання щодо змісту освіти. Тому реформаторська діяльність Г. Манна також була спрямована на вирішення цієї складної проблеми [14].

У першій половині XIX століття, як відзначав Г. Манн, зміст освіти в американській початковій школі складали так звані „Три R”: reading, writing and arithmetic – читання, письмо й арифметика. Дійсно, кожна дитина, яка вступає до початкової школи, повинна була, у найкращому випадку, навчитися механізму читання, письма й лічби. Звичайні школи обмежувалися залученням до їхньої програми лише

читання (в елементарній формі) й англійської граматики. І лише школи більш високого розряду додавали ще й письмо, арифметику, географію та історію [10, с. 99].

Першим американським педагогом, який наполягав на залученні до змісту освіти природничонаукових предметів, був саме Г. Манн. Він домігся місця в навчальному плані для географії, фізіології, а також для музики й малювання, вимагав уведення в навчальний план середньої школи гігієни й психології [6, с. 321 – 322].

Заслуга Г. Манна полягала не лише в розширенні навчального плану початкової й середньої загальноосвітньої школи, але й у виробленні нових підходів до відбору змісту освіти.

Зауважимо, що в історії педагогіки існувало багато підходів до конструювання змісту освіти. До найбільш відомих належав так званий дидактичний енциклопедизм, започаткований видатним чеським педагогом Я. Коменським (1592 – 1670) та його сучасником, англійським істориком Джоном Мільтоном (1608 – 1670). У середині XVIII ст. утвердився дидактичний формалізм, або концепція формальної освіти, найвідомішими представниками якої були І. Песталоцці (1746 – 1827) та А. Дістервег (1790 – 1866). На відміну від енциклопедистів, представники дидактичного формалізму розглядали навчання як засіб розвитку інтересів та здібностей дитини. Тому, відбираючи зміст освіти, вони виходили насамперед з формуючої цінності знань. У другій половині XVIII ст. завдяки зусиллям англійського філософа Г. Спенсера (1820 – 1903) набув наукового обґрунтування дидактичний утилітаризм, або концепція матеріальної освіти [18]. Головним критерієм відбору змісту освіти представники цього напрямку вважали ступінь придатності знань для життя та майбутньої практичної діяльності [1, с. 30 – 31].

На перший погляд здається, що Г. Манн дотримувався дидактичного утилітаризму, оскільки неодноразово підкреслював, що шкільне навчання має бути спрямоване на вирішення практичних задач, а знання, якими оволодіває учень, повинні допомогти йому в реалізації життєвих цілей. Зауважимо, що погляди педагога на проблему відбору змісту освіти формувалися в контексті філософії освіти американських просвітників XVIII століття Т. Джефферсона, Т. Пейна, Б. Франкліна та ін. Для просвітницької філософсько-педагогічної концепції були характерні прагматизм та утилітаризм, освіту розглядали як інструмент підготовки людини до практичної діяльності на благо американського суспільства, що розвивається [3, с. 142].

Наполягаючи на практичній спрямованості шкільного навчання, Г. Манн при цьому глибоко розумів важливість використання освіти для розвитку дитини [15]. Є. Ковалевський у своїй роботі „Народна освіта в Сполучених Штатах Північної Америки” (1895) підкреслював, що в середині XIX століття в змісті шкільної освіти на місце трьох „R” було поставлено три „H”. Формула три „H” – head, hear, hand (голова, серце й руки) – означала прагнення педагогіки не обмежуватися у вихованні й

освіті дитини односторонньою культурою тієї чи іншої її душевної здібності, а досягати гармонійного й такого, що відповідає природним умовам розвитку її розуму, поєднання моральних понять і зовнішніх почуттів [4, с. 152 – 153]. Перетворенню школи „з майстерні в лабораторію”, на думку Е. Ковалевського, сприяли американські педагоги й діячі освіти Райс і Манн.

Як бачимо, Горацій Манн відкидав крайності дидактичного утилітаризму й дидактичного формалізму та, як багато його сучасників у різних країнах, намагався їх подолати. Він вводив у зміст шкільної освіти предмети природничонаукового циклу й старався наблизити його до життя. З іншого боку, Манн наполягав на переході від механічного навчання до розвивального, прагнув, щоб корисні в практичному розумінні знання сприяли б усебічному й гармонійному розвитку учня.

Як відомо, зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, знаходить свою конкретизацію в підручниках і навчальних посібниках різних типів [9, с. 242]. Г. Манн не міг залишити поза увагою проблему шкільних підручників, від вирішення якої прямо залежав успіх реформаторських зусиль з модернізації змісту освіти. Американський педагог висловлює за сучасними мірками парадоксальну думку про те, що різноманітність шкільних підручників у штаті є великою незручністю для вчителів і, як наслідок, негативно впливає на школярів і взагалі видається „дефектом усієї шкільної системи”. На підтвердження цього наведено таку аргументацію. Є чимало вчителів, які, переходячи зі школи до школи, з міста до міста, не мають потрібних підручників (тобто тих, які є в учнів). Учителі нарікають на витрати й просять підвищувати їм платню для придбання підручників, але штати не поспішають іти їм назустріч. Таким чином, коли вчитель приходить у нову школу, він цілком залежить від учнів (в аспекті забезпечення підручником). Під час перерахування фактів або дат кожному учневі потрібна своя книга, але часто вчитель бере книгу в одного з учнів або, що ще гірше, залишається зовсім без книги. Отже, хтось з учнів залишається без книги в найбільш незручний момент, не говорячи вже про те, що вчитель без книги не може підготуватися до уроку вдома. А він повинен це робити, він має бути готовий відповісти на всі питання, які учні можуть задати, він повинен сам готувати контрольні питання для учнів, причому, поділяючи їх за рівнем складності, щоб було що спитати й у найрозумніших, і в найтупіших [11, с. 37].

Різноманітність шкільних підручників, на думку Манна, породжує проблеми не лише організаційного характеру. Дуже часто обрані книги певною мірою ставлять учителів і учнів у скрутне становище. Вони не знають, яким шляхом іти. Так, правила вимови в словнику Н. Вебстера відчутно різняться від правил вимови в книгах для читання П'єрпонта [Там само, с. 38]. Вихід зі становища, що склалося, Г. Манн бачить в уніфікації підручників для суспільних шкіл.

Видатний американський педагог і діяч освіти розглядав не лише питання змісту шкільної освіти, але й проблеми організації навчання. Основоположне значення в цьому розумінні мала його ідея про перехід від механічного навчання (навчання, яке ґрунтується на механічному запам'ятовуванні й заучуванні) до розвивального (навчання, яке ґрунтується на розумінні). Модернізація організаційних основ навчального процесу з метою надання йому розвивального характеру передбачала використання в шкільній практиці нових методів навчання.

Володіння методикою навчання або „мистецтвом учити” Манн називав найважливішою якістю вчителя. Сама фраза „уміння вчити”, на його думку, несе в собі багато значень. Уміння пізнавати й знати – це не одне й те саме, що уміння вчити. Здатність пізнавати – це розуміння самої сутності дослідження. Уміння вчити передбачає адекватне усвідомлення того, як глибоко учень розуміє предмет вивчення і яким буде його природний (логічний, природовідповідний) наступний крок у вивченні цього предмета. Якщо вчитель зможе передбачити, з якими труднощами зіткнеться його учень, і допоможе йому подолати хоча б найменшу перешкоду, спрямує його на правильний шлях, то це вартуватиме більше, ніж багато томів додаткової літератури [12, с. 51].

Уміння вчити передбачає не лише презентацію змісту освіти й адаптування його до віку й рівня розвитку учнів, але й знання методів та процедур, і складних, і простих. Г. Манн підкреслює, що існує велика кількість різноманітних методів навчання. Той, хто вміє вчити, не повинен володіти всіма можливими методами для навчання різних дітей і вміти змінювати свої плани щодо методів у різних ситуаціях. Іноді говорять, що всі вчителі в Normal Schools мають навчати за однаковою, незмінною методикою, що помилково. При виникненні будь-якої непередбаченої ситуації на уроці той учитель, який володіє одним методом, програє вчителю, який знає й вміє застосовувати багато різних методів. І лише грубі, неотесані нації, робить висновок Г. Манн, продовжують навчати своїх дітей, як учили їх, і не хочуть нічого змінювати [Там само, с. 53].

Американський педагог різко критикував традиційний метод навчання, який він називає догматичним [17, с. 175]. Специфіка догматичного методу полягає в тому, що він розпочинається з узагальнень і веде до ризику нерозуміння деталей. Як наслідок, учень сліпо заучує продиктований йому матеріал. При догматичному методі „якісь абстрактні правила, формули чи теореми викладають у стверджувальній, авторитарній манері. Учні не повинні піддавати ніякому сумніву те, що їм викладають, і заучувати матеріал, незалежно від того, зрозумілий він їм чи ні [13, с. 150]. Останнім часом, відзначає Манн, догматичний метод перестали використовувати в усіх школах як основний метод навчання матеріалу, і сьогодні навряд чи є школа високого класу, де вчитель не пояснює значення слів, понять, задач [13, с. 153]. Він закликає вчителів використовувати новий метод навчання, якому з часів Песталоцці віддають перевагу провідні педагоги Європи й

Америци – наочний, пояснювальний, індуктивний. Цей метод кардинально протилежний догматичному й не залишає без пояснень те, що не зрозуміло. Якщо викладають складну (комплексну) думку (теорію), її аналізують за елементами. Матеріал, складний для розуміння, ілюструють відчутними об'єктами. Якщо йдеться про предмет, сконструйований розумом, про якесь абстрактне поняття, метод вимагає вести розуміння учня через усі проміжні стадії процесу, від простого до складного, до того часу, поки знання не буде засвоєно й абстрактна ідея в її цілісності, не стане зрозумілою [13, с. 150].

Новий метод навчання забезпечує принципово іншу якість засвоєння знань. У майбутній практичній діяльності учні, які прийшли до знання через усвідомлення й розуміння, зможуть легко скористатися ним: розглядаючи нову картину або вивчаючи нову працю, принципи (правила), вивчені раніше, вони спонтанно відновлять у пам'яті й успішно застосують у кожній схожій ситуації, яка ґрунтується на тих самих принципах [13, с. 142].

Гораций Манн не лише виявляє відмінності догматичного й індуктивного, пояснювального, наочного методу, але й звертає увагу на найважливіші прийоми навчання, які входять до складу різних методів і суттєво впливають на результати навчання. Так, він пропонує застосовувати й різні прийоми під час опитування учнів. У граматиці, географії, лічбі подумки можна використовувати варіант опитування, коли спочатку задають питання всьому класу. А потім, через якийсь час на розмірковування, викликають якогось конкретного учня. У письмовій арифметиці розв'язання задачі може почати один учень, наступну дію виконати другий, потім доповнить третій, і так поки задачу буде розв'язано [Там само, с. 102]. Г. Манн дає методичні поради вчителю, як стежити за тим, щоб учні не видавали чужу працю за власну, як боротися зі списуванням, підтримувати дисципліну на уроці тощо. [13, с. 105].

Г. Манн спеціально не розглядає форми організації навчання, а лише формулює основні вимоги до уроку. На його думку, урок не слід робити надто тривалим і складним, він має бути під силу всім учням. Головне, щоб усі діти без винятку розуміли матеріал, який викладає вчитель. Інакше кажучи, кардинальна вимога до уроку – забезпечити свідомий і активний характер навчання.

Таким чином, у спадщині видатного американського педагога й діяча освіти знайшли відображення проблеми дидактики. Г. Манн зробив певний внесок у розробку базових дидактичних понять, дав оригінальне обґрунтування новим для того часу принципам навчання – свідомості, наочності, доступності, активності навчання, міцності засвоєння знань. Він наполягав на модернізації змісту шкільної освіти й багато зробив для введення в шкільний навчальний план предметів природничонаукового циклу. При цьому він сприяв переходу від трьох „R” до трьох „H” і тим самим запропонував власний спосіб подолання крайностей дидактичного формалізму й дидактичного утилітаризму. Г. Манн піддав різкій критиці

традиційний догматичний метод навчання й показав переваги нового пояснювального, індуктивного, наочного методу й деяких найважливіших прийомів. Дидактичні методи, прийоми, а також урок як основна форма організації навчання, на його думку, повинні були забезпечити перехід від механічного до розвивального навчання.

Здійснений аналіз дозволяє визначити прогностичні можливості щодо використання ідей видатного американського педагога для вдосконалення сучасної освітньої політики, педагогічної теорії та практики.

Подальшого вивчення потребують ідеї Г. Манна щодо теорії виховання, його погляди на проблеми управління навчальними закладами. Перспективним і цікавим може бути дослідження присвячене порівнянню педагогічної концепції Г. Манна з педагогічною спадщиною видатних вітчизняних педагогів ХІХ століття.

### **Література**

- 1. Ваховський Л. Ц.** Філософія освіти та модернізація шкільних програм / Л. Ц. Ваховський // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 1. – С. 30 – 33.
- 2. Гончаров Л. Н.** Школа и педагогика США до второй мировой войны: ист. очерк / Л. Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
- 3. Калюжна В. Ю.** Розвиток філософії освіти в американському Просвітництві (друга половина ХVІІІ – початок ХІХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калюжна Вікторія Юріївна. – Луганськ, 2004. – 219 с.
- 4. Ковалевский Е.** Народное образование в Соединенных Штатах Северной Америки (высшее, среднее и низшее) / Е. Ковалевский. – СПб. : Тип. В. С. Балашева и К, Фонтанка 95, 1895. – 592 с.
- 5. Краткий педагогический словарь пропагандиста** / под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. – М. : Политиздат, 1984. – 367 с.
- 6. Монро П.** История педагогики / проф. П. Монро ; пер. с англ. М. В. Райх ; под ред. прив.-доц. Н. Д. Виноградова. – М. : Мир, 1917. – Новое время. – 1917. – VI, 372 с.
- 7. Подласый И. П.** Педагогика : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр „ВЛАДОС” : Просвещение, 1996. – 630, [1] с.
- 8. Ремезова И. И.** Проблема человека в философии образования / И. И. Ремезова, Т. П. Анишина // Философия образования для ХХІ века. – М., 1992. – С. 130 – 152.
- 9. Хуторской А. В.** Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
- 10. Hinsdale. V. A.** Horace Mann and the Common Schools Revival in the United States / V. A. Hinsdale. – Scribner, 1913. – 326 p.
- 11. Mann H.** Fifth Annual Report / H. Mann. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1842. – 135 p.
- 12. Mann. H.** Fourth Annual Report / H. Mann. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1841. – 112 p.
- 13. Mann. H.** Ninth Annual Report / H. Mann. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1846. – 158 p.
- 14. Mann. H.** Sequel to the So Called Correspondence Between the Rev / M. H. Smith, Horace Mann: Containing a Letter from Mr. Mann, Suppressed by Mr. Smith, with the Reply Therein Promised. –

Boston : Tuttle and Dennet, 1847. – 56 p. **15. Mann. H.** Thoughts Selected from the Writings of Horace Mann ... – Lee and Shepard, 1872. – 240 p. **16. Mann. H.** Twelfth Annual Report. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1849. – 127 p. **17. Public School Methods.** – Hanson-Bellows Publishing Co., 1916. – 557 p. **18. Spencer H.** Education / H. Spencer. – New York : Hurst, s. a., 1976. – 309 p.

**Ваховський М. Л. Проблеми дидактики в педагогічній спадщині Г. Манна.**

У статті проаналізовано педагогічні погляди видатного американського педагога Г. Манна (1796 – 1859) щодо змісту, форм та методів шкільної освіти в США.

*Ключові слова:* принципи навчання, зміст шкільної освіти, практична спрямованість навчання, нові методи навчання.

**Vachovskiy M. L. Problemy didaktiki v pedagogicheskom nasledii G. Manna.**

В статье проанализировано педагогические взгляды выдающегося американского педагога Г. Манна (1796 – 1859) на содержание, формы и методы школьного образования в США.

*Ключевые слова:* принципы обучения, содержание школьного образования, практическая направленность обучения, новые методы обучения.

**Vachovskiy M. L. Didactics problems in a pedagogical heritage Horace Mann.**

The article analyses pedagogical views of an outstanding American educator Horace Mann (1796 – 1859) concerning contents, forms and methods of the American school education.

*Key words:* training principles, the school education maintenance, a practical orientation of the training, new methods of training.

УДК 37.018.53(420)

**С. Ю. Світлична**

### **ВИНИКНЕННЯ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Початок ХХІ століття охарактеризований тим, що людство загалом і українське суспільство як його складова переживають найдраматичніший період свого історичного розвитку, позначений пошуками й утвердженням нового світорозуміння, світовідчуття, світосприймання. Стрімкі темпи науково-технічного прогресу, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, що відбуваються на тлі економічної, політичної та духовної кризи, зумовлюють зростання в суспільстві напруження, депресії, стресів.

Фахівці, які звертають свої наукові зацікавлення до пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми, основними характерними рисами сучасності називають загальне моральне зубожіння, поширення зневіри, безвідповідальності за слова і вчинки, небажання прийти на допомогу ближньому, пропаганду культу наживи, неухильне зростання злочинності, алкоголізму, наркоманії, проституції, розпад родин.

Зважаючи на це, актуалізується проблема формування в молодого покоління основ християнської етики як важливої передумови розвитку цілісної, духовно багатой, морально вихованої особистості.

Говорячи про ствердження національної самосвідомості та національне відродження країни, потрібно, передусім, відновити моральні орієнтири, віру, цінності культури. На цьому акцентовано увагу в положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Закону України „Про освіту”, Указі Президента України „Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”.

У контексті цього актуальним є вивчення досвіду релігійної освіти у розвинутих країнах світу. Особливий інтерес становить досвід релігійної освіти Великої Британії, а саме недільні школи цієї країни.

Значний внесок у становлення та розвиток недільних шкіл Великої Британії зробили Роберт Рейкс (R. Raikes), Уільям Фокс (W. Fox), Мері Грей (M. Gray), Ханна Мор (H. More), Каролін Мартін (C. Martyn), Арчі Макартур (A. McArthur) та інші. Вивченням цієї проблеми займалися англійці Р. Доусон, Ч. Г. Фінні, Д. Ф. Кнопф, М. Марквардт, Д. С. Аллен, Д. М. Ховд, Д. М. Такер та ін.

Частково цю проблему розглядають у своїх дисертаційних роботах українські дослідники Г. І. Погромська („Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії”, 2009), С. Б. Бричок



(„Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – 20-ті рр. XX століття)”, 2005), Н. М. Коляда („Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)”, 2004), В. Білан („Недільні школи на Україні (1859 – 1862 рр.)”, 1967), російські вчені Я. Пичкуренко („Роль воскресних шкіл и вечерних курсов для рабочих в освободительном движении России (1859 – 1903 гг.)”, 1953), І. Дронова („Основные этапы исторического развития общеобразовательной школы взрослых (1859 – 1971 гг.)”, 1971), М. Мухіна („Воскресная школа Х. Д. Алчевской и её роль в становлении образования взрослых (1862 – 1919)”, 1977), американських науковців – Луї В. Банера (Lois W. Banner) („Protestant Crusade: Religious Missions, Benevolence, and Reform in the United States (1790 – 1840)”, 1970), Марта Томхев Блаувельт (Martha Tomhave Blauvelt) („Society, Religion and Revivalism: The Second Great Awakening in New Jersey (1780 – 1830)”, 1975).

Проведений аналіз наукової літератури показує, що спеціальних робіт, присвячених цій проблемі немає. Тому мета нашої статті – висвітлити передумови виникнення недільних шкіл у Великій Британії як центру просвітницької діяльності.

Британія – це переважно християнська країна. Кожен громадянин Великої Британії має право сповідувати свою релігію. 10% громадян належать до римської католицької церкви, 1,7 мільйони британців є парафіянами Англійської церкви, яка офіційно має статус державної. У Шотландії нараховується 1,1 мільйони членів Пресвітеріанської церкви, яка є державною церквою Шотландії. У Північній Ірландії приблизно половина населення зараховує себе до протестантів, а майже 40% жителів – католики [1].

В Англії, Уельсі та Шотландії в усіх школах обов’язковим є вивчення такого предмету, як релігієзнавство, при вивченні якого робиться акцент на християнство та терпимість до представників інших віросповідань.

У державних школах учні повинні кожного дня брати участь у шкільній молитві. За бажанням батьки можуть звільнити своїх дітей від вивчення релігійних предметів.

У Північній Ірландії також існує порядок, що кожному учневі необхідно отримати певний мінімум знань з релігії. Активно заохочується інтегроване навчання – навчання дітей католиків та протестантів разом, однак на практиці протестанти відвідують протестантські школи, а католики – католицькі.

У більшості шкіл приймають дітей із родин інших віросповідань. Вважається, що це дає можливість дітям краще пізнати світ у всіх його виявах. Скрізь існує толерантне та уважне ставлення до інших релігій. Однак, слід уточнити, що в кожній школі є деякі специфічні особливості релігій, такі як спеціальна дієта, певний час для молитви, роботи та відпочинку, особливий одяг та ін. Необхідно підкреслити, що від кожної

дитини будуть чекати такого ж толерантного ставлення та уваги до представників інших віросповідань.

Школи відрізняються за кількістю та типом релігійних заходів, які вони проводять. У більшості шкіл необхідним є відвідування служб на свята та раз на тиждень. За бажанням діти можуть співати у церковному хорі. Багато шкіл пропонують спеціальні курси з теології та філософії, зокрема й для складання іспитів з дисциплін, таких як GCSE та A-Level. Заохочують дітей, які беруть участь у заходах національної чи міжнародної благодійності та в соціальних програмах.

Крім державних шкіл у Великій Британії є недільні школи.

Недільні школи – це безкоштовні навчальні заклади для дітей та дорослих і релігійного, і світського характеру, заняття в яких проводяться, в основному, в неділю [2].

Розмірковуючи про недільні школи нашого часу, доцільно звернутись до історії виникнення недільних шкіл.

Недільні школи з'явилися настільки давно та стали частиною життя багатьох людей, що більшість із них навіть не уявляють свого життя без цих шкіл. До теперішнього часу тривають суперечки навколо питання: де, коли і ким була започаткована перша недільна школа. Більшість науковців дотримуються думки, що перша недільна школа була створена у 1780 році у Глостері (Велика Британія) Робертом Рейксом (1735 - 1811).

Спочатку недільні школи було засновано як навчальні заклади для дорослих та дітей. Вони являли собою найбільш ранню форму позашкільної освіти. При історичному дослідженні слід розрізнити 2 основних типи недільних шкіл: конфесіональні школи різних віросповідань для морально-релігійного виховання (для християн – це недільні школи, для мусульман – п'ятничні, для іудеїв – суботні) та загальноосвітні.

Перші недільні школи (наприклад, при Міланському соборі) виникли в середині XVI століття. Вони були конфесійного типу та орієнтувалися на викладання у формі бесід. Далі подібні школи отримали широке поширення в Європі, Північній Америці та Великій Британії.

В Англії перші недільні школи виникли в XVIII столітті. Це були школи, в яких дітей бідняків навчали не вірі, а грамотності.

Роберт Рейкс народився 14 вересня 1735 року в Глостері ( Англія), в родині Роберта та Мері Рейкс. Його батько був засновником газети „Gloucester Journal”, де й працював друкарем. Роберт допомагав батькові, а після його смерті в 1757 році став редактором цієї газети та навіть збільшив її об'єм та тираж.

Роберт Рейкс був доброю, віруючою людиною та порядним роботодавцем. Він любив людей і намагався змінити їх життя на краще.

Спостерігаючи за життям дітей, він бачив, як легко вони потрапляють у світ злочинності й закінчують своє життя у в'язниці. Роберт Рейкс був переконаний, що все це траплялось через те, що

більшість батьків цих дітей були також „дітьми вулиці”, оскільки їхні батьки змушені були працювати на виробництві. Вони нехтували своїми обов’язками навчати дітей правилам поведінки та моральні. Рейкс вирішив спробувати поліпшити становище бідних дітей свого міста. У своїй газеті він навіть зауважив, що „світ крокує вперед ногами маленьких дітлахів” („the world marches forth on the feet of little children”) [3]. Саме тому він твердо вірив, що єдиний спосіб змінити суспільство на краще та зменшити кількість злочинців – це вплинути на дітей, „достукатись” до їхньої свідомості.

Діти з бідних родин потребували допомоги, оскільки вони не мали змоги вчитися, а повинні були працювати на виробництві нарівні з батьками по шість днів на тиждень. Тому ці діти були неосвіченими і майже не мали перспективи на покращення життя у майбутньому. Вони були погано вдягнені, занедбані, брудні, а часто навіть голодні та хворі. Неділя була єдиним днем відпочинку для них, тому багато таких дітей вешталась вулицями саме в неділю, здіймаючи багато галасу та потрапляючи в різні халепи. Дуже часто парафіяни скаржилися, що в неділю, коли вони саме збираються на богослужіння, вулиці переповнені дітьми, які лаються та порушують громадський спокій.

Намагаючись зарадити цьому, Роберт Рейкс разом із місцевим пастором Томасом Стоком у липні 1780 року вирішили організувати недільну школу для бідних у церкві Святої Марії в Глостері. Роберт Рейкс дав оголошення у своїй газеті про набір учнів до недільної школи та запросив чотирьох місцевих жінок на посаду вчителів. Згодом у школі вже навчалось близько 100 дітей віком від п’яти до чотирнадцяти років. Багато дітей спочатку не бажали йти до школи; вони соромились свого одягу, оскільки він був схожий на лахміття. Однак Рейкс заспокоїв дітей, пояснивши, що від них вимагається „лише вмите обличчя та розчесане волосся”. Підручники учням видавали безкоштовно. Кожної неділі заняття розпочиналися о десятій ранку та тривали до чотирнадцятої години. Більшість жителів міста поставилися скептично до організації недільних шкіл, деякі викладачі духовних навчальних закладів, священики та політичні діячі вороже відреагували на діяльність таких шкіл, але згодом всі переконалися в необхідності їхньої роботи. В школі вивчали Біблію, оволодівали навичками читання та письма, а також засвоювали основи християнської моралі та правила поведінки в суспільстві. Роберт Рейкс навіть отримав подяку від власників фабрик за добре виховання підлітків (вони перестали лаятися та красти на виробництві). Дітей, які мали гарні знання, призначали лідерами на кілька занять, вони навчали інших дітей письму та перевіряли читання (Рейкс першим застосував систему, за якою старші учні, які отримали назву наставників (англ. monitors), навчали молодших) [2]. Таким чином усі діти були залучені до роботи й у них не було часу бешкетувати.

Вчителі отримували невелику платню (один шилінг кожної неділі).

Звіт про роботу школи, який Роберт Рейкс помістив у своїй газеті, привернув увагу суспільства та преси. Всі газети Англії передрукували цей звіт. Після цього у Роберта Рейкса з'явилося багато послідовників.

Згодом школи нового типу з'явилися у багатьох районах Великої Британії. Навчатися в них стали не лише діти, а й дорослі.

У 1787 році недільна школа під керівництвом Моргана Джона Райса з'явилась при баптистській церкві у Гламорганширі (Уельс), але сама ідея створення такої школи належала Томасу Чарльзу. Ця школа була створена на принципі вивчення лише слова божого та релігії. Дітей навчали не лише читати, а й розуміти Євангеліє. Він хотів створити школу, яку можна було б легко переміщувати з одного місця на інше. Перших вчителів шкіл він навчав сам. Такі школи почали існування у 1785 році, вони розширювались і готували вчителів для недільних шкіл, які згодом з'явилися в 1789. Пізніше такі школи почали відвідувати й дорослі. Згодом традицією стали зустрічі різних недільних шкіл. У 1808 році таких зустрічей відбулось 6: 3 у Північному Уельсі та 3 у Південному. Кожній школі заздалегідь давали тему, за якою проходитиме обговорення, також вони мали вивчити кілька уривків зі священного письма. У неділю в призначений час учні в супроводі вчителів йшли до місця зібрання, деяким доводилось йти 10 миль. О 8 годині ранку розпочиналася зустріч. Вони разом молилися, співали церковні гімни, а потім починалося заняття [4, с. 61].

У 1782 році були засновані школи на засадах системи Рейкса у Шотландії, а в 1793 році – в Ірландії, де їх поширенню сприяв Чальмерс. 1796 року вони з'явилися у Фінляндії. Найенергійніше поширення їх припадає на 1834-46 рр.; цьому сприяв священник Іоган-Фрідріх Берг. У 1797 році в Единбурзі виникла організація під назвою „Edinburgh Gratis Sabbath School Society” („Единбурзький безкоштовний союз недільних шкіл”), яка сприяла розвитку недільних шкіл. В Америці перша недільна школа на засадах Рейкса була заснована у 1786 році методистським єпископом Есбері (Asbury), у штаті Вірджинія. Майже тоді ж почали засновуватись „товариства” чи „союзи” недільних шкіл. Засновником такого товариства в Лондоні (у 1785 р.) була світська особа – купець Вільям [1].

У 1803 р. виник „Союз лондонських недільних шкіл” (London Sunday School Union), який існує й дотепер. В Америці перший союз недільних шкіл виник у Філадельфії у 1791 р. У 1816 р. з'явився „Нью-Йоркський союз недільних шкіл” (New-York Sunday School Union), а в 1824 р. – „Американський союз недільних шкіл” (American Sunday School Union). У Франції з 1852 року існує „Товариство недільних шкіл” (Société des écoles du dimanche), метою яких є „розповсюдження євангельських істин”, керують ним представники різних євангельських віросповідань. Недільні школи найбільш поширені в протестантських країнах. Наприклад, у Швеції, за відомостями 1889 року, нараховували 5729 недільних шкіл, із 241747 учнями та 18111 вчителями. У Норвегії

210 недільних шкіл, у яких 31184 учнів та 1291 вчителів. У Данії недільних шкіл усіх віросповідань нараховується близько 387, із 48271 учнями та 2327 вчителями. У Фінляндії 5246 таких шкіл, із 110756 учнями та 9104 вчителями. Лютеранських недільних шкіл у Росії – 483, із 7717 учнями та 503 вчителями. В 1890 р. У Копенгагені відбувся з'їзд представників недільних шкіл із різних країн. Згідно з доповіддю секретаря з'їзду Едварда Лонтооста, кількість недільних шкіл на всій земній кулі сягає 1 мільйона, із 2 мільйонами вчителів та 20 мільйонами учнів. У Шотландії у недільних школах навчаються близько 407000 дітей при 45000 вчителів. У Англії та Уельсі – до 1255300 учнів при 132475 вчителях [1]. Організація недільних шкіл, прийнята Рейксом, зазнала в Америці значних змін. В американських школах учні не отримують жодної винагороди; школами завідує вся спільнота; школи відвідують не лише діти бідних, але й діти всіх членів спільноти. Ці особливості в організації недільних шкіл були введені у США у 1809 році, а пізніше перейшли до Англії та Німеччини. Школи цієї категорії надають великого значення участі духовних осіб у справі викладання та керівництва недільними школами; однак вони не виключають участі світських осіб, тобто членів релігійної спільноти. Прихильники недільних шкіл церковного типу на Заході надають більше значення участі членів спільноти у цій справі, на тій підставі, що участь у релігійному вихованні дітей посилює інтерес до церкви. Більшість таких недільних шкіл розміщуються при церквах; у лютеранських країнах при побудові церкви заздалегідь планують приміщення для недільних шкіл. При недільних школах облаштовують шкільні бібліотеки, де книгами можуть користуватися і учні, і вчителі. Заможні релігійні спільноти різних віросповідань, особливо в таких великих містах, як Нью-Йорк, Бостон, Філадельфія, Лондон та ін., будують свої недільні школи у найбільш бідних кварталах міста чи на його околицях, які тільки забудовуються. Конфесійні недільні школи в таких місцях переслідують єдину мету – збільшення членів цієї спільноти. Такі недільні школи нерідко називають місіонерськими. До шкіл такого типу зараховують і нині існуючі в Англії школи для „голодранців” („Ragged Shools”). Ідея заснування таких шкіл належить Джону Паундсу (Pounds), бідному чоботареві у Портсмунді (1839 р.), який збирав бідних дітей та навчав їх. У 1837 році виник і діє дотепер „Союз недільних шкіл для „голодранців” (Ragged Schools Union). В Англії у 1869 р. був виданий особливий акт про звільнення таких шкіл від податків. У деяких державах Німеччини недільні школи існують на допомогу від казни. Більшу частину коштів для існування шкіл дають конгрегації, союзи, товариства, спільноти та ін.

Однак, життя диктувало все нові вимоги, що призвело, з одного боку, до введення загальноосвітніх предметів у конфесійних недільних школах, а з іншого – до заснування (у XVIII ст.) світських недільних шкіл. З усіх недільних шкіл, які ставлять своєю метою поширення освіти, одні призначалися для початкової освіти, інші, з більш широким курсом,

служили для продовження освіти осіб, які закінчили курс початкової школи, треті мали характер професійних шкіл (ремісничі, технічні, сільськогосподарські, комерційні та ін.). До цієї ж категорії належать також школи „святкові”, „повторювальні”, „додаткові”, „школи удосконалення”, „школи для слабких учнів”.

Такими справи залишалися до початку ХХ ст., коли, у зв'язку з організацією державних шкільних систем, загальноосвітні недільні школи майже скрізь було закрито. Конфесійні недільні школи продовжують існувати у багатьох країнах і до теперішнього часу. Недільні школи у Великій Британії виникли у 1780 році, а їхнє розповсюдження припадає на 1834 – 1846 рр., це було пов'язано з соціально-економічними та педагогічними чинниками.

Враховуючи сучасне значення недільних шкіл, зокрема педагогічний аспект цього виду виховної та навчальної діяльності, зазначимо, що нетрадиційні складові виховної системи інтерпретуються в сучасних умовах. Перспективними напрямками дослідження цієї проблематики вважаємо вивчення роботи недільних шкіл Великої Британії як сфери педагогічної діяльності. Подальшого дослідження потребують зміст, форми та методи роботи недільних шкіл Великої Британії.

#### **Література**

1. **Воскресные** школы, **Вечерние** школы, **Воскресные и вечерние** курсы и классы. Доступ: <http://be.sci-lib.com/article023329.html>.
2. **История** возникновения православных школ. Доступ: [http://pda.coolreferat.com/История\\_возникновения\\_православных\\_воскресных\\_школ](http://pda.coolreferat.com/История_возникновения_православных_воскресных_школ).
3. **Robert** Raikes and the Sunday School Movement. Доступ: <http://www.gracemagazine.prg.uk/articles/historical/raikes.htm>.
4. **Watson W. H.** The First Fifty Years of the Sunday School. Johnson and Green, Lord Street, Southport, 1853. – 168 с.

#### **Світлична С. Ю. Виникнення недільних шкіл у Великій Британії.**

Стаття містить відомості про виникнення недільних шкіл у Великій Британії. У ній висвітлено особливості навчально – виховного процесу в загальноосвітніх та конфесійних навчальних закладах Великої Британії. Розкрито сутність поняття „недільна школа”. Актуалізується проблема формування в молодого покоління основ християнської етики, як важливої передумови морально-вихованої особистості. Стаття рекомендована для викладачів, студентів педагогічних вузів та вчителів шкіл.

*Ключові слова:* конфесійні недільні школи, загальноосвітні недільні школи, християнська етика, старші учні-наставники.

**Светличная С. Ю. Возникновение воскресных школ в Великобритании.**

Статья содержит сведения о возникновении воскресных школ в Великобритании. В ней представлены особенности учебно – воспитательного процесса в общеобразовательных и конфессиональных учебных заведениях Великобритании. Раскрыта сущность понятия „воскресная школа”. Актуализуется проблема формирования у молодого поколения основ христианской этики, как важной предпосылки морально – воспитанной личности. Статья рекомендована для преподавателей, студентов педагогических вузов и учителей школ.

*Ключевые слова:* конфессиональные воскресные школы, общеобразовательные воскресные школы, христианская этика, старшие ученики – наставники.

**Svetlichnaya S. The origin of Sunday schools in Great Britain.**

The article contains information about the origin of Sunday schools in Great Britain. The features of the teaching and educational process in the British confessional Sunday schools and the Sunday schools of general education are presented in it. The essence of the notion “Sunday school” is also presented. The problem of the forming of the youth Christian ethics as a prerequisite of the morally well-bred personality is actualized. The article is advised to the teachers and students of teacher’s training universities.

*Key words:* confessional Sunday schools, Sunday schools of general education, Christian ethics, monitors.

## **ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА**

УДК 373.017.4 (73)

**Д. Г. Гришук**

### **ДОСВІД ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ В ШКОЛАХ США ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

В останні два десятиліття на тлі суспільно-економічних, політичних та ідеологічних потрясінь, коли зруйнувалася стара система інституційних норм та на її місці виникло безліч ненормативних ситуацій, найбільш вразливою верствою населення України була та залишається молодь. В умовах існування ідеологічного, ціннісного та морального вакууму загострюються проблеми громадянської соціалізації юнаків та дівчат, які на вістрі певних особистісних (соматичних, фізичних, психічних тощо) змін на можуть протистояти викликам перехідного періоду суспільства. Як результат, серед молоді швидко поширюється аномія, девіації, інтелектуальний конформізм, громадянський, суспільний та моральний нігілізм.

Ці реалії демонструють важливість соціально-педагогічного забезпечення громадянської активності молоді, її суспільної моральності та політико-правової культури. На розв'язання цих завдань спрямоване громадянське виховання та процес громадянської освіти. Кінцевою метою процесу громадянської освіти є громадянські соціалізована особистість – патріот своєї Батьківщини, людина з високим рівнем включення в суспільне життя.

Багато країн накопичили певний досвід громадянської соціалізації підлітків, юнаків та дівчат. Використання цього досвіду в Україні – провідна умова підвищення рівня ефективності процесу громадянської соціалізації молоді в нашій країні.

Отже, метою цієї статті є ознайомлення з досвідом громадянської соціалізації молоді в школах США, особливостями побудови процесу громадянського виховання та його зв'язку з духовно-патріотичним вихованням.

Актуальність вивчення процесу громадянської соціалізації саме молоді Сполучених Штатів Америки пояснює низка таких основних протиріч між:

1) потребою суспільства в молодих патріотах – суспільного та генетичного майбутнього України, у свідомих громадянах та наявною практикою; досить слабкою участю держави в управлінні процесом громадянської соціалізації, відсутністю належної уваги до проблем



молоді, особливо в аспектах формування та розвитку системи молодіжних об'єднань та організацій як інститутів соціалізації;

2) традиційними штучними методами та підходами в громадянському вихованні й сучасним прагненням молоді до самовизначення, розвитку самостійної думки та позиції з громадянських, правових та політичних питань;

3) зростаючою необхідністю здійснити процес громадянського становлення молоді та недостатньо розробленою теоретико-методологічною базою громадянського виховання, неготовністю системи освіти на „місцях” до побудови сучасного демократичного, науково обґрунтованого процесу громадянської соціалізації.

Сучасне суспільство США, яке досягло високого рівня економічного розвитку, досить серйозно переймається проблемами залучення молодого покоління до суспільного життя, формуванням громадянської позиції щодо розвитку моральних цінностей, та розглядає освіту „для демократичного громадянства з метою підвищення усвідомлення громадянами їхніх прав та обов'язків у демократичному суспільстві”. Головними складовими процесу освіти визначено: знання про права людини, вміння критично мислити, аналізувати моральні цінності та ступінь сформованості навичок демократичної культури.

У США в шкільну освіту введено громадянську освіту як обов'язкову. Освітній план містить такі теми: а) різноманітність і походження національної, регіональної, релігійної та етнічної ідентичності; б) юридичні та людські права й обов'язки, система правосуддя; в) центральна та місцева влада, виборча система; г) роль ЗМІ; д) світова спільнота, вирішення конфліктів; е) права й обов'язки споживачів, роботодавців і робітників.

Важливою рисою педагогічного процесу є практичний досвід, якого учні набувають шляхом інтерактивних проєктів, таких як виборчі кампанії у шкільні органи влади, політичні дебати, судові процеси. Дуже поширеним є проєкт „Знайди своє місце у політичному житті свого міста”. Так, О. Савельєва у своїй статті „З досвіду США: використання інсценованих процесів і рольових ігор у громадянській освіті” цитує рекомендації Каліфорнійського центру з громадянської освіти щодо активної участі молоді у процесі громадянського навчання: „Участь молоді в управлінні класами та школами повинна бути невід'ємною частиною громадянської освіти протягом усього часу загальної освіти. Класи та школи мають розглядатися як лабораторії, в яких діти можуть оволодіти практичними навичками. Управляти – означає мати голос у питаннях пов'язаних зі шкільними правилами та дисциплінарними процедурами” [6].

У США в останні роки досить поширеним у школах є так зване „service learning”, або навчання через служіння спільноті. Американський педагог Кедрин Бергер Кей вважає, що „навчання через служіння спільноті є формою навчання, за якою отримані знання поглиблюються за допомогою діяльності на добробут інших” [7].

Більше половини шкіл III ступеня (так звані high schools) беруть участь у проектах, основою яких є вищезазначена програма. Ці проекти підтримуються місцевою та федеральною владою та мають бюджетні інвестиції в мільйони доларів. У статті „Навчання через служіння спільноті” О. Савельєва підкреслює такі характеристики цієї програми:

1) інтеграція навчання з суспільно корисною діяльністю; 2) відповідність діяльності до реальних потреб спільноти; 3) самостійність дітей в обговоренні проблем та у прийнятті рішень; 4) співробітництво; 5) осмислення своїх дій [2].

Сама програма передбачає такі форми навчання:

1. Пряма суспільна діяльність (безпосередня робота з адресатом, наприклад, дітьми або літніми людьми);

2. Непряма суспільна діяльність (діяльність спрямована на користь суспільству в цілому, наприклад, екологічні десанти, збір книг для дитячих будинків);

3. Пропаганда – просвітницькі дії, заклик до конкретних дій для вирішення нагальних соціальних питань.

4. Дослідницька діяльність – збір, обробка та презентація інформації з ключових суспільних питань через інтерв'ю, експерименти, дослідження навколишнього середовища [5].

Прикладом практичної дії цієї програми є проект збирання консервованих продуктів для бідних (Canned Food Drive). Учасники цього проекту приносять з дому консервовані продукти, беруть участь в поповненні продовольчого банку району, проводять моніторинг фінансового та соціального стану його мешканців, вивчають інформацію стосовно проблеми голоду в світових масштабах [10].

Слід також підкреслити, що місце релігійного компонента в освітньому процесі усіх рівнів в США досить важливе. Незважаючи на певні спроби секуляризації освіти в Америці, частка так званої „громадянської релігії” в школі все рівне залишається значною. Слід сказати кілька слів про феномен „громадянської релігії”. Вперше цей термін використав Жан Жак Руссо наприкінці XVIII ст. [3]. Відомий культуролог Р. Белая дав оцінку цьому феномену як „віра в Бога, який є Заступником обраного народу, яким історично вважають себе громадяни США” [8]. При чому слід підкреслити, що почуття обраності та месіанства прищеплюється тут ще змалку в процесі патріотичного виховання в родині та закладах дошкільної освіти.

Сутністю „громадянської релігії” є віра в Бога, якого визнають і католики, і протестанти, і прихильники англіканської церкви, і православні, і навіть мусульмани, і буддисти. Це Бог, який поперед всього стоїть над нацією, рятує демократію від „лещат імперіалізму”. Громадянська релігія не бере за основу лише тільки Біблію, але генерує спадщину багатьох вірувань про громадянськість, почуття обов'язку перед Богом та людьми та інші чесноти. У багатьох школах та вишах Америки є спеціальні молитовні кімнати, де представники різноманітних

релігійних конфесій мають змогу молитися, змінюючи один одного. Перед початком навчання в багатьох школах читають так звані мовчазні молитви до Бога, який є Заступником Америки. Тому переконаність в протектораті Бога над США лягає в основу „віри в Америку”, яка, в свою чергу, надбудовується над практично будь-якою релігією та є ідеологічним ядром громадянської освіти в США [4].

Україна сьогодні намагається активно залучатися до світових політичних, соціально-економічних і культурних процесів, розвиває європейську інтеграцію. Такі вектори розвитку нашої держави вимагають серйозного системного та наукового діалогу з елітами освіти держав Європи й США. Українські освітяни на прикладі західних моделей громадянської освіти повинні більш ширше впроваджувати демократичні норми організації шкільного життя, розвивати шкільне самоврядування. Велике значення має саме практична спрямованість діяльності учнів в суспільстві та орієнтація цієї діяльності на добрі справи.

Отже, соціальна активність української молоді безпосередньо залежить від ефективності прямого діалогу Україною та США. Такий діалог вимагає розширення передусім в соціально-педагогічному аспекті. Найбільш цінним для забезпечення громадянської соціалізації молоді в Україні є досвід США, пов'язаний з управлінням цим процесом на державному рівні, зокрема йдеться про наповнювання освітнього плану практично спрямованими темами щодо діяльності учнів в соціумі та їх орієнтації на добрі справи. Формування громадянської позиції української молоді є результатом діяльності не тільки педагогів, представників соціальних служб, ЗМІ, але й релігійних організацій. І в цьому плані відповідний американський досвід соціалізації молоді має для України суттєве значення.

### **Література**

- 1. Чорна К. І.** Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К. І. Чорна // Нові технології виховання. – К., 1995.
- 2. Савельєва О. Е.** Из передового опыта США: „Обучение через служение обществу” / О. Е. Савельєва // Инновационные направления в образовании. Ч. 1. – Екатеринбург, 2009. – С. 63 – 68.
- 3. Задорожнюк И.** Гражданская религия и патриотическое воспитание в системе образования США / И. Задорожнюк // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
- 4. Зорн Дж.** Путь молодежи к лидерству: учебное пособие. – Нэшвил, 1998.
- 5. Tagor Tee J.** A Young person's perspective on youth-led action research, planning & evaluation (Youth REP) as a vehicle for service-learning and community change / Tagor Tee J. // Information for Action: a Journal for research on service-learning for children and youth. – 2011, Vol. I. – Number 2.
- 6. Савельєва О. Е.** З досвіду США: використання інсценованих процесів і ролевих ігор в громадянській освіті / О. Е. Савельєва // Методичний портал „Громадянином маєш бути!” –

<http://smolpedagog.ru/article%207.html> 7. Cathryn Berger K. The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action / K. Cathryn Berger. – Minneapolis : Free Spirit Publishing, 2004. 8. Robert N. Bellah. Civil Religion in America / N. Bellah Robert // Journal of the American Academy of Arts and Sciences, from the issue entitled, „Religion in America” – 1967, Vol. 96, № 1. – P. 1 – 21. 9. The National service-learning partnership : <http://www.service-learningpartnership.org> 10. The Food Bank : <http://www.thefoodbankdayton.org/>

**Гришук Д. Г. Досвід громадянської соціалізації молоді в школах США як важливий чинник міжкультурного діалогу в сучасному українському освітньому просторі.**

У статті розглянуто досвід громадянської соціалізації молоді в школах США й особливості побудови процесу громадянського виховання та його зв'язку з духовно-патріотичним вихованням. Також зроблено аналіз практичних моментів, які можуть бути впроваджені в процес громадянського виховання в Україні.

*Ключові слова:* громадянська соціалізація, соціалізація, громадянськість, громадянське виховання, патріотизм, патріотичне виховання.

**Гришук Д. Г. Опыт гражданской социализации молодёжи в школах США как важное условие межкультурного диалога в современном украинском образовательном пространстве.**

В статье рассмотрен опыт гражданской социализации молодёжи в школах США и особенности построения гражданского воспитания и его связи с духовно-патриотичным воспитанием. Также сделан анализ практических моментов, которые могут быть использованы в процессе гражданского воспитания в Украине.

*Ключевые слова:* гражданская социализация, социализация, гражданственность, гражданское воспитание, патриотизм, патриотичное воспитание.

**Grischuk D. G. Experience of civil socialization of young people in schools of the USA as an important condition of multi cultural dialog is in modern Ukrainian educational space.**

In the article is considered an experience of civil socialization of young people in schools of the USA and feature of construction of civil education and his connection with spiritual-patriotic education. The analysis of practical moments which can be used in the process of civil education in Ukraine is also done.

*Key words:* civic socialization, socialization, civic consciousness, civil education, patriotism, patriotic education.

УДК 378.016:811 (520)

**В. Ю. Синельник**

### **СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК АСПЕКТ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯПОНІЇ**

Японія завжди приділяла увагу системі освіти своєї нації, враховуючи народні традиції та підтримуючи народні цінності, орієнтувалась на інтелектуальний розвиток нації. Найважливішим джерелом зростання продуктивності праці серед японців є загальна увага до навчання. Культ навчання має актуальність не лише в школі, він зберігається все життя, виявляючись в інтенсивних місцевих програмах навчання, запроваджених усередині фірм та в міністерських програмах, в навчанні дома та в повсякденному житті.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю впровадження реформувань системи викладання іноземних мов у нашій країні, що вимагає приділення уваги до теорії та практики організації педагогічної освіти провідних країн світу і, зокрема Японії. У нових умовах економічної кризи та глобалізованого бізнесу, життєво необхідним для більшості японців стає знання іноземних мов, насамперед англійської мови. Це знаходить відображення в поточному бумі на вивчення англійської мови.

Аналіз публікацій з теми дослідження (роботи Kubota Ryuko, Robert W. Aspinall, Paul A. Riley, Gregory S. Poole) показав, що система вивчення іноземних мов в Японії характеризується значущістю опанування іноземними мовами, насамперед, англійською мовою. Певний час уряд приділяв увагу іноземній мові як засобу досягнення громадянами певних практичних цілей та були періоди, коли її вивчали лише як академічний предмет, іспит з якого необхідно було скласти, щоб підвищити рівень освіти.

Метою статті є огляд реформування системи вивчення іноземних мов в Японії.

Завдання дослідження полягає у виявленні особливостей становлення сучасної системи вивчення іноземних мов в Японії та доцільності впроваджених реформ та в огляді сучасних успіхів та недоліків системи.

Сучасна система вивчення іноземних мов в Японії почалась з епохи Відродження Мейдзі в 1868 році, коли завершився період тотальної ізоляції Японії від усього світу. Для уряду вивчення іноземних мов стало засобом здобуття зарубіжної інформації, яка могла бути використана для модернізації країни. В ті часи вивчення іноземних мов (англійської, німецької та французької) використовували виключно з практичними намірами. Уряд орієнтувався на економічну силу англомовних країн та підкреслював необхідність опанування японцями

англійської мови задля здобуття суверенітету Японії. В 1890-х роках вивчення іноземних мов стало частиною освіти, починаючи с середньої школи, де англійська стала головною. Викладання у вищих навчальних закладах проводили здебільшого англійською мовою. [2]

Після одержання перемог в японсько-китайській (1894-1895) та російсько-японській (1904-1905) війнах підйом національної самосвідомості японців призвів до поновлення значущості власної японської мови та японізації загальної системи освіти. Японська стала головною мовою викладання у вищих навчальних закладах, залишивши англійській мові роль номінального засобу здобуття вищого академічного рівня освіти. Але від тих, хто вивчає іноземну мову вимагали лише демонстрування загальної обізнаності через вивчення граматики, лексики та основ перекладу англійської мови. Враховуючи, що тогочасна японська армія здобула певних повноважень на політичній арені країни, англійську мову стали розглядати як мову японських ворогів. Це призвело до періоду занепаду системи вивчення англійської та інших іноземних мов, який тривав до кінця Другої Світової війни.

Закінчення Другої Світової війни стало, навпаки, початком „англійського буму”. Переобуваючи під владою окупаційного уряду, який встановила армія США, система японської освіти зазнала змін. Оновлена так звана система „6-3-3-4” передбачала 6 років початкової школи, 3 роки середньої школи першого ступеня, 3 роки середньої школи другого ступеня та 4 роки коледжу. Перші 9 років освіти були обов’язковими для японських громадян. Вивчення іноземних мов стало частиною навчальних планів з середньої школи першого ступеня, англійська мова стала майже ексклюзивною для вивчення в усіх закладах.

Але як тільки Японія відновилася після Другої Світової війни та ввійшла в період економічного розвитку, вивчення іноземних мов знову стало лише своєрідним критерієм для здобуття освіти в коледжах та університетах. Знову почалось домінування граматичного та перекладацького підходу до викладання іноземних мов. [2]

Тогочасне викладання англійської мови в Японії традиційно базували на підході, зорієнтованому на вчителя та спрямованому на використання методу вивчення граматики та перекладу. Цей метод було запроваджено в японські школи різних ступенів та використовували більшість викладачів японських університетів.

Починаючи з 1980-х років настрої освітян Японії характеризується закликами до змін в загальній системі освіти та особливо у викладанні іноземних мов. Останні двадцять-тридцять років з розвитком японської економіки, значущу роль відводять міжнародному бізнесу, для успіху в якому необхідні якісні знання іноземних мов. Це призводить до зростання занепокоєння політичних та економічних лідерів країни з приводу наявної системи вивчення іноземних мов, що орієнтується лише на успішне складання іспитів, а не на здобуття

практичних вмінь та навичок, необхідних для проведення міжнародних переговорів, підписання контрактів тощо. [4, с.105]

Міністерство освіти Японії почало впроваджувати низку реформ в систему викладання іноземних мов в середніх школах першого ступеня в 1993 та в університетах у 1994 роках. Здебільшого, зміни були спрямовані на додавання нових предметів до навчальних планів коледжів та університетів, таких, як усне спілкування. До змісту такого предмета входили курс слухання, висловлення та обговорення. Впроваджували такий курс задля розвитку усних умінь як головної мети системи вивчення іноземних мов. З'явився термін, який характеризував новий підхід до викладання – „викладання мови спілкування” та який став панівним підходом до викладання іноземних мов у японських школах різних ступенів протягом останніх двох декад. [5, с.107]

Ключовими поняттями реформи загальної освіти Японії визначено „розвиток здібностей”, „безперервну освіту”, „індивідуалізацію” та „різноманітність освіти”. Викладачі іноземних мов, дослідники та упорядники навчальних програм почали дотримуватися підходу „викладання мови спілкування”, враховуючи комунікативні потреби студентів, можливість взаємодії вчителя та учнів під час занять та значення навчання як безперервного процесу розвитку. На відміну від традиційної парадигми методології вивчення іноземних мов, підхід викладання іноземної мови як мови спілкування характеризується концентрацією уваги на комунікативних навичках, швидкості мови, комплексних вміннях, спільному вивченні та достовірному судженні. Такий підхід викладання спрямований на тих, хто вивчає іноземні мови та їхні потреби.

Спроба визначити розвиток комунікативних навичок як головну мету вивчення англійської мови призвела до появи плану Міністерства Освіти, Культури, Спорту, Науки та Технології (МEXT) з розвитку японських громадян з англійськими здібностями. Згідно до цього плану вивчення англійської мови фокусується на поліпшенні фундаментальних здібностей та комунікативних навичок студентів. Починаючи з умінь вести простий діалог англійською мовою в перші роки навчання та спілкуватися на різні теми в середні роки навчання, студенти повинні вміти ефективно застосовувати англійську мову в обраній професійній галузі після завершення університету. Сучасна мовленнєва політика Японії спрямована на впровадження нової моделі викладання європейських мов у країні. Світ рухається дорогою інтеграції, тому знання більш ніж однієї іноземної мови є бажаним, а бездоганне володіння англійською для багатьох японських громадян є життєво необхідним інструментом для бізнесу. Тому сучасній підготовці вчителя іноземних мов Японії приділяють дуже велику увагу. Впровадження довгострокового плану дій, спрямованого на підняття рівня володіння англійської мови серед японців, може зайняти досить довгий час. Але

вже сама наявність цього факту свідчить про те, що викладання англійської мови крокує в правильному напрямку.

Уряд Японії докладає зусиль задля інтеграції системи освіти Японії в міжнародну систему освіти. Протягом останніх 10 років минулого століття Японія виконала план зі збільшення кількості іноземних студентів, що навчаються в японських вузах. Японія пропагує свою мову та створює всі умови задля успішного оволодіння своїми громадянами іноземних мов. Поширення японської мови та запровадження іноземних мов є для Японії провідними ідеями [1].

Проте, впровадження таких змін в систему викладання іноземних мов характеризується певними ускладненнями. Так, у викладачів іноземних мов виникають певні труднощі при застосуванні комунікативного підходу у зв'язку з тим, що самі викладачі звикли до інших методик викладання, застосовуваними в повоєнний час. Велика кількість викладачів англійської мови не в повній мірі інформована про тенденції розвитку викладання, не проходять достатнє тренування у впровадження комунікативних вправ під час своїх занять. Також можна додати той факт, що вчителі шкіл все ще перебувають під впливом необхідності тренувати учнів до проходження вступних іспитів до університетів. Ця необхідність багато років змушувала вчителів використовувати граматичний та перекладацький підходи до викладання мови [4].

Таким чином, з продовженням реформування системи в Японії виникає необхідність в поліпшенні підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах, впровадженні необхідних заходів з підняття рівня їхніх комунікативних здібностей, підвищенні підтримки вчителів з боку уряду.

### **Література**

- 1. Aspinall R.** Education Reform in Japan in an Era of Internationalization and Risk / R. Aspinall // Center for Risk Research Faculty of Economics Shiga University. – 2010. – С. 20.
- 2. Butler Y. G.** Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan: Searching for Solutions Amidst Growing Diversification / Y. G. Butler // Current Issues in Language Planning. Graduate School of Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, Pennsylvania, USA. – 2007. – Vol. 8, №. 2. – С. 129 – 147. Режим доступу : [http://works.bepress.com/yuko\\_butler/](http://works.bepress.com/yuko_butler/)
- 3. Kubota R.** Ideologies of English in Japan / R. Kubota // World Englishes. – 1998. – Vol. 17, №.3. – С. 295 – 306.
- 4. Poole G.** High Education Reform in Japan / P. Gregory // International education journal. – Vol. 4, № 3 – 2003. – С. 149 – 176.
- 5. Riley P.** Reform in English Language Teaching in Japan / R. Paul // Kanto Gakuin University : 1–50–1 Mutsurahigashi, Kanazawa-ku, Yokohama. – 2008. – № 9. – С. 105 – 111.



**Синельник В. Ю. Система вивчення іноземних мов як аспект реформування змісту освіти Японії.**

У статті висвітлено особливості становлення сучасної системи вивчення іноземних мов в Японії та доцільність упроваджених реформ, зроблено огляд позитивного досвіду та недоліків сучасної системи.

*Ключові слова:* реформування змісту системи освіти Японії, вивчення іноземних мов, комунікативний підхід.

**Синельник В. Ю. Система изучения иностранных языков как аспект реформирования содержания образования Японии.**

В статье отображено особенности становления современной системы изучения иностранных языков в Японии и уместность внедренных реформ, проведено обзор позитивного опыта и недостатков современной системы.

*Ключевые слова:* реформа содержания системы образования Японии, изучение иностранных языков, коммуникативный подход.

**Sinelnick V. Yu. Foreign language learning system as an aspect of educational reform in Japan.**

The article is aimed at depicting the peculiarities of contemporary foreign language education system implementation in Japan and appropriateness of the introduced reforms and at observation of positive experience and shortcomings of the contemporary system.

*Key words:* education system reformation in Japan, foreign language study, communicative approach.

УДК 378.4 (4+73)

**Н. А. Сура**

**ТЕХНІЧНІ УНІВЕРСИТЕТИ ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ:  
ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІТ-ОСВІТИ**

Актуальність проблеми зумовлена реалізацією стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, вивченням досвіду організації професійної ІТ-освіти в європейських країнах з метою забезпечення якості підготовки вітчизняних фахівців інформаційно-комунікаційної сфери найбільш ефективними шляхами.

З метою ліквідації недоліків у сфері освітніх послуг та потребами конкретних працедавців у всьому світі створюються й успішно функціонують тисячі вищих навчальних закладів нового типу, як-от: Career College, Career School в Америці, Канаді, Великобританії; Politechnics у Новій Зеландії, Fachhochschule в Німеччині.

У цих освітніх закладах розробка програм навчання відбувається в тісній співпраці з провідними ІТ-компаніями, тут викладають спеціалісти з

великим практичним досвідом. За термін від шести місяців до двох років вони здійснюють підготовку фахівців за новими спеціалізаціями, які користуються неабияким попитом на ринку праці.

Такі комп'ютерні навчальні заклади дуже популярні серед студентів, оскільки надають глибокі спеціалізовані знання та навички, максимально наближені до потреб сьогодення.

Досвід організації ІТ-освіти в технічних університетах розглянуто в працях таких провідних дослідників, як В. Агєєв [1], О. Анопрієнко [2; 3], Є. Башков, Г. Козлакова [4], Л. Товажнянський, З. Царьова [5], В. Цибанєв [6] та ін.

Будемо розуміти термін ІКТ у широкому значенні як аналог прийнятого в США терміна „computing”.

У 90-ті роки ХХ ст. відбулася диверсифікація діяльності спеціалістів з ІКТ, яка призвела до утворення родини з п'яти дисциплін: „ЕОМ, комплекси, системи й мережі” (Computer Engineering – CE), „Інформатика” (Computer Science – ІН), „Інформаційні системи” (Information Systems – ІС), „Інформаційні технології” (Information Technology – ІТ) та „Технологія розробки програмного забезпечення (ПЗ)” (Software Engineering – ПІ).

Тому досвід організації ІТ-освіти в технічних університетах Європи та Америки є дуже своєчасним.

Мета статті – розглянути досвід організації ІТ-освіти в технічних університетах Європи та Америки, а саме: в технічних університетах Німеччини, Польщі, Канади й Америки.

**Німеччина.** Провідну позицію в списку німецьких ВНЗ, що відрізняються якісною підготовкою випускників з технічних спеціальностей, міцно посідає Рейн-Вестфальський технічний університет у місті Ахен.

*Рейнсько-Вестфальський технічний університет у місті Ахен* – вищий навчальний заклад в Ахені (Німеччина). Університет входить до TU 9 (асоціація дев'яти кращих технічних університетів Німеччини), IDEA League (асоціація п'яти провідних ВНЗ Європи), а також асоціації Top Industrial Managers for Europe.

За результатами дослідження, при прийомі на роботу більшість менеджерів з персоналу провідних компаній Німеччини (74% респондентів) надають перевагу випускникам саме цього ВНЗ. Зокрема, за такими напрямками, як електротехніка, інформатика, машинобудування, економіка в енергетиці й природничі науки, технічний університет Ахена набагато випереджає конкурентів. Елітарні в минулому університети в місті Гейдельберг і Фрайбург тим часом втрачають свою привабливість на користь технічних ВНЗ Мюнхена й Мюнстера.

Саме якість навчання стала передумовою створення в регіоні Ахена таких інтернаціональних підприємств, як Philips, Microsoft і Ford.

*Основні напрямки навчання:* інженерні науки, природничі науки й математика, лінгвістика й культурологія, економічні та соціальні науки.

Підготовку фахівців ІКТ у технічному університеті міста Ахена проводять на таких факультетах:

1. Факультет математики, інформатики й природничих наук. Спеціальності: математика, фізика, інформатика, хімія, біологія.

2. Факультет електротехніки та інформаційних технологій. Спеціальності: електротехніка, інформаційні технології, технічна інформатика, економічна інженерія, енергетична техніка, мікро- і наноелектроніка, технічна інформатика, інформаційна та комунікаційна техніка, біомедична техніка, автоматизована техніка.

Академічні ступені: програми бакалаврату, магістратури. Для фахівців ІКТ передбачено такі академічні програми:

1. Магістр наук у галузі інженерних систем виробництва. Тривалість навчання: 4 семестри. Спеціалізація: Engineering and Technology; Engineering. Доступні дипломи: MSc in Engineering; Master of Science in Production Systems Engineering.

2. Магістр комп'ютерної концепції й виробництва в машинобудуванні. Тривалість навчання: 4 семестри. Спеціалізація: Engineering and Technology; Engineering. Доступні дипломи: MSc in Engineering; MSc in Computer Aided Conception and Production in Mechanical Engineering.

Структурним підрозділом університету Ахен є Центр з комп'ютерних технологій та комунікацій (Centre for Computing and Communication).

Факультети центру: 1. Identification and Accesses. 2. E-Mail, Web and Campus. 3. Networks and Telephone. 4. Multimedia and Video. 5. Help and Trouble-shooting. 6. Computers and Software. 7. Security. 8. Publications, Events and Trainings.

Філіали університету Ахен також проводять підготовку фахівців ІКТ:

1. GUTech – German University of Technology in Oman: на факультеті прикладної інформатики (Department of Applied Information Technology). Доступний диплом: BSc in Applied information Technology.

2. IfU – Institute for Entrepreneurial Cybernetics.

3. IIF – Institute for Industrial Communications and Technical Media.

ВНЗ на півдні Німеччини (зокрема, технічний університет Мюнхена) майже в усіх галузях посідають високі позиції. Технічний університет Мюнхена менеджерів з персоналу ставлять на третє місце за рівнем підготовленості випускників у галузі машинобудування й на друге місце – за рівнем підготовленості ІТ-фахівців.

*Мюнхенський технічний університет*, заснований у 1868 році, знаходиться в місті Мюнхені. Це єдиний технічний університет Баварії та один з найбільш великих навчальних закладів у Німеччині. Університет входить до об'єднання технічних університетів Німеччині TU 9.

В університеті здійснюється навчання за 132 спеціальностями. Поряд з типовими для технічного ВНЗ факультетами технічних і природничих наук існують і факультети економіки, спорту та медицини.

Підготовка ІТ-фахівців у Мюнхенському технічному університеті здійснюється на таких факультетах:

*Факультет інформатики.* Доступні дипломи: бакалавра наук зі спеціалізацією в інформатиці; інформаційних системах; біоінформатиці; бакалавра освіти (B.Ed.) за спеціалізацією в природничих науках. Диплом магістра наук зі спеціалізацією в інформатиці, інформаційних системах; біоінформатиці; біомедичних комп'ютерах; робототехніці, механізмах пізнання й штучному інтелекті; розробці програмного забезпечення для транспортних засобів; проектування обчислювальної техніки.

Терміни навчання:

Диплом бакалавра наук (B.Sc.) 3 роки  
Диплом магістра наук (M.Sc.) 2 роки  
Диплом доктора філософії (Ph.D.) 5 років

*2. Факультет електротехніки та інформаційних технологій.*

Доступні дипломи: бакалавра наук (B.Sc.) зі спеціалізацією в електротехніці та інформаційних технологіях; магістра наук (M.Sc.) зі спеціалізацією в електротехніці та інформаційних технологіях; телекомунікаціях; енергетиці; медичній техніці.

Диплом магістра наук (M.Sc.) зі спеціалізацією в СВЧ-техніці; комбінований диплом B.Sc+M.Sc. зі спеціалізацією в електротехніці та інформаційних технологіях. Комбінований диплом B.Sc+M.Sc. зі спеціалізацією в інформаційних технологіях.

Терміни навчання:

Диплом бакалавра наук (B.Sc.) 3 роки.  
Диплом магістра наук (M.Sc.) 2 роки.  
Комбінований диплом B.Sc+M.Sc. 5 років.

*Технічний Університет „Гірнична Академія Фрайберг”* здійснює підготовку фахівців з інженерних, геологічних та природничих наук, а також математики, економіки й екології.

Спеціальності, на яких навчаються майбутні фахівці ІКТ:  
1. Інжиніринг і комп'ютинг. 2. Мережевий комп'ютинг.

1. Інжиніринг і комп'ютинг. Диплом.

Навчання пов'язує інформатику з класичними інженерно-науковими галузями машинобудування, автоматизації, технології виробничих процесів та енергетики, геоінженерії, матеріалознавства й технології матеріалів.

2. Мережевий комп'ютинг. Бакалавр.

Студенти отримують фундаментальні знання з основоположних галузей математики, інформатики, економіки та комунікаційних технологій і збагачують їх поглибленими знаннями в актуальних галузях діяльності.

*Університет м. Ульм (Німеччина)* передбачає навчальні програми з таких напрямків: природничі науки; математика й економіка; інженерні науки та інформатика; медицина.

Зазначені напрямки активно співпрацюють з основними компаніями, які працюють у цих же сферах у галузі навчання й наукових досліджень.

Бакалаврат і магістратура (навчання німецькою мовою) існує для таких спеціалізацій: 1. Біологія, біохімія, хімія, фізика. 2. Інформатика. 3. Електроінженерні науки. 4. Стоматологія, терапія, молекулярна медицина. 5. Математика та менеджмент/економіка.

Існують міжнародні магістерські програми (англійською мовою) – для студентів 3 курсу з таких напрямків: сучасні матеріали, інформаційні технології, енергетика, фінанси, молекулярна медицина.

Викладачі університету читають такі курси: електронні прилади й схеми, мікрохвилі, телекомунікації й прикладна теорія інформації, мікроелектроніка, інформаційні технології, оптоелектроніка, мікроелектроніка.

**Польща.** *Вроцлавська політехніка* посідає чільне місце серед найкращих польських технічних вищих навчальних закладів, упевнено лідирує в трійці найпрестижніших рейтингів ВНЗ у Польщі. Сучасну технічну освіту в університеті можна здобути на 12 факультетах за 24-ма спеціальностями. Програми навчання пов'язані з науковими дослідженнями нових технологій, як-от: нанотехнологія, біотехнологія, а також телекомунікації, телеінформатика та інформаційні системи. Програми навчання тісно пов'язані з науковими дослідженнями нових технологій, упроваджених у вроцлавській політехніці, такими як: нанотехнологія, біотехнологія, телекомунікації, телеінформатика та інформаційні системи. Студенти можуть обрати курс навчання й спеціальність, обираючи факультативні курси, відповідні їхнім індивідуальним інтересам. Випускники таких курсів потрібні в польських і міжнародних компаніях.

**Факультети:** факультет архітектури; факультет проектування споруд; факультет хімії; факультет електроніки; факультет радіотехніки; факультет геоінженерії; гірничий факультет; факультет гірничої промисловості та геології; факультет інженерії навколишнього середовища; факультет інформатики й менеджменту; факультет механіки й енергетики; факультет основних технологічних проблем; факультет мікросистем електроніки та фотоніки.

Іноземним студентам пропонують такі програми переддипломної й післядипломної освіти англійською мовою:

Бакалавр інженерної справи: інформатика; механіка та машинобудування; інформаційний менеджмент.

Магістр інженерної справи: молекулярна нанобіофотоніка телекомунікацій і біотехнологій; інформатика; механіка й машинобудування; електроніка, фотоніка й мікросистеми; медична хімія;

контроль електротехнічної інженерії; європейський курс з геотехнології та навколишнього середовища; кондиціонери, телепостачання та настанова санітарно-технічного устаткування.

*Варшавська політехніка:* BSc Electrical and Computer Engineering (ECTS points:240. Duration: 8 semesters)/MSc Electrical and Computer Engineering (ECTS points: 120. Duration: 4 semesters); MSc in Automatics Control and Robotics (ECTS points: 95. Duration: 3 semesters); BSc Computer Science (ECTS points: 210. Duration: 7 semesters)/MSc Computer Science (ECTS points: 90. Duration: 3 semesters).

*Канада. Університет Торонто* є найбільш великим й найбільш відомим університетом Канади. У рейтингу канадського журналу Maclean's Magazine університет посідає перші місця в таких номінаціях, як: „Лідери завтрашнього дня”, „Найбільш інноваційний ВНЗ”, „Краща якість викладання”. Університет Торонто також посідає 1 місце у зведеному рейтингу канадських університетів. У світовому рейтингу газети „Нью-Йорк Таймс” кращих 100 університетів світу 2007 він посідає 45 місце.

Найбільш затребувані фахівці серед іноземних студентів – економіст, фінансовий аналітик, юрист, еколог і вчитель. Однак у країні великою популярністю користуються фахівці в галузі реклами, мультимедіа, біології, фармакології, хімії.

Загальна інформація про університет: 14 факультетів пропонують програми бакалавра й магістра, 85 докторських програм; 67692 студенти, 11365 викладачів; 4000 іноземних студентів.

Підготовка ІТ-фахівців в університеті проводиться на таких факультетах:

1. Факультет прикладних та інженерних наук (Faculty of Applied Science and Engineering).

Дипломи бакалавра й магістра з широким спектром інженерних спеціальностей від цивільного інженера та інженера інформаційних технологій до інженера аерокосмічних наук тощо. Доступні дипломи Doctor of Philosophy. Навчання від року до шести років залежно від спеціальності й Вашого рівня.

2. Інформаційні технології. Факультет гуманітарних, природничих і точних наук (Faculty of Arts and Science).

Дипломи бакалавра й магістра з широким спектром спеціальностей у комп'ютерних науках. Доступні дипломи Doctor of Philosophy. Навчання від одного до чотирьох років залежно від спеціальності й Вашого рівня.

3. Факультет інформаційних технологій (Faculty of Information).

Дипломи магістра зі спеціальностей: інформаційні системи; інформаційні системи та бібліотечна справа; інформаційні системи та дизайн тощо. Доступні дипломи Doctor of Philosophy. Навчання від одного до трьох років.

**США.** Підготовка фахівців ІКТ з напрямку комп'ютерні технології проводять в кількох провідних університетах *США*, а саме: у Массачусетському технологічному інституті, Каліфорнійському університеті, Принстонському університеті, Техаському університеті, Іллінойському університеті, університет у штаті Вашингтон, в університеті Вісконсін-Медисон тощо.

*Інститут Комп'ютерних Систем (Computer Systems Institute, CSI)*, приватний освітній заклад, головний корпус та адміністрація знаходяться в передмісті Чикаго (штат Іллінойс, США). Інститут засновано в 1989 році для підготовки комп'ютерних техніків у зв'язку зі збільшенням запиту на ІТ-фахівців. Інститут, як і раніше, вважає своєю місією підготовку фахівців відповідно з найбільш гострим попитом на ринку праці, і на сьогоднішній день має три основні напрямки: ІТ-фахівці; менеджмент; медсестри.

Майбутні ІТ-фахівці проходять спеціальну підготовку на курсах в Інституті комп'ютерних систем. Після закінчення курсів випускники отримують диплом певного зразка.

Диплом:

1. Мережевий адміністратор (Networking Career Program): настанова, налаштування, безпека, інфраструктура й супровід комп'ютерної мережі, CompTIA, Windows Server. 1 год. / 720 годин. Підготовка до сертифіката: A+, Network+, MCP, MCSA Certifications.

2. Cisco CCNA: вивчення Interconnecting Cisco Networking Devices і Cisco routers. 16 тижнів / 120 годин. Підготовка до сертифіката: CCNA Certification.

3. Cisco CCNP: програма вивчення всіх чотирьох частин іспиту CCNP: routing, switching, remote access и support. 32 тижні / 320 годин. Підготовка до сертифіката: CCNP Certification.

4. MCSA, MCSE: навчання професіоналів ІТ-настанови, формування, управління та контролю локальних мереж на базі операційної системи Windows Server 2003. 32 тижні / 240 годин. Підготовка до сертифіката: MCSA, MCSE Certifications.

Усі терміни курсів розраховано на full time , тобто на 22,5 години на тиждень. Однак, студент може навчатися на умовах part time – 15 годин на тиждень, вартість залишається, як і раніше, але курси займуть більше часу, тому що потрібно пройти кількість годин курсу, що вимагається.

Навчання ІТ-фахівців з напрямку комп'ютерні технології здійснюється також у Стендфордському університеті в школі інженерії за такими спеціалізація, як: Bioengineering, Information Technology, Nanoscience and Nanotechnology та на факультетах: 1. Computer Science. 2. Management Science and Engineering. 3. Mechanical Engineering.

При Стендфордському університеті було створено як його структурний підрозділ Institute for Computational and Mathematical Engineering, у якому здійснюється підготовка за такими спеціалізаціями у

сфері ІКТ, як: розробка програмного забезпечення та застосувань (SW&Applications Development); проектування та експлуатація систем (Systems Specialist); розробка та архітектура програмного забезпечення (SW Architecture & Design); технологія електров'язку (Data Communications Engineering); консалтинг у галузі ІТ-бізнесу (IT Business Consultancy); САПР (Digital Design); розробка телекомунікаційних мереж (Communications Network Design); розробка продуктів ІКТ (Product Design); технічна підтримка систем ІТ (Technical Support); системна інтеграція (Integration & Test / Implementation & Test Engineering); розробка застосувань для обробки сигналів (Digital Signal Processing Applications Design); розробка мультимедійних ІТ (Multimedia Design); радіоінженерія (Radio Frequency (RF) Engineering).

Майбутні ІТ-фахівці мають бути здатними на основі застосування наукових і математичних принципів здійснювати проектування, аналіз, верифікацію, запровадження та підтримку комп'ютерного програмного забезпечення.

Отже, досвід організації професійної ІТ-освіти в технічних університетах Європи та Америки свідчить про те, що вкладання коштів у підготовку ІКТ-фахівців стало важливим пунктом програми „Електронна Європа”. Ситуація вимагає радикальних змін системи вищої технічної освіти, оскільки комп'ютерна грамотність є необхідною умовою формування інформаційного суспільства. Саме тому проблема кадрів набуває політичного звучання та є однією з тем для обговорення на зустрічах керівників країн Європейського Союзу.

Зазначимо, що дефіцит ІКТ-кадрів у Європі, і не тільки, дає шанс вітчизняним програмістам посісти з часом гідне місце на міжнародному ринку праці.

Усе більшого значення в європейських країнах набуває перспектива розвитку індустрії „електронної економіки”, „електронного бізнесу”. Європейська Комісія надає великого значення індустрії ІКТ та зазначає три перспективних напрямки її розвитку:

- доступний, швидкий та безпечний Інтернет;
- інвестиції в людські ресурси;
- стимулювання масового використання Інтернету.

Ці напрямки знайшли своє відображення в програмі „Електронна Європа”. Електронний бізнес розглядається як ключова тенденція розвитку європейської економіки. ІКТ впливають на всю економічну діяльність держав. Зростаюча процесорна потужність, падіння вартості інформації та мережева взаємодія сприяють підвищенню продуктивності праці, стимулюють інновації й подальші технічні зміни в усіх секторах економіки та народного господарства, зокрема високотехнологічні й традиційні.



### **Література**

**1. Агеев В. Н.** О новых подходах к компьютеризации обучения (в технических вузах) / В. Н. Агеев // Высш. образование в России. – 1992. – № 4. – С. 50 – 52. **2. Аноприенко А. Я.** Студенческий потенциал ДонНТУ в разработке электронных образовательных ресурсов и сервисов (компьютер) / А. Я. Аноприенко // Сучасні технології навчання у вищій технічній школі : зб. пр. наук.-метод. конф. ДонНТУ. – Донецьк, 2002. – С. 81 – 84. **3. Башков Е. А.** Перспективы и проблемы развития инфраструктуры информационных образовательных ресурсов ДонНТУ (Интернет) / Е. А. Башков, А. Я. Аноприенко // Сучасні технології навчання у вищій технічній школі : зб. пр. наук.-метод. конф. ДонНТУ. – Донецьк, 2002. – С. 65 – 70. **4. Козлакова Г. О.** Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті / Г. О. Козлакова. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с. **5. Товажнянський Л. Л.** Інтеграція інженерно-хімічної і комп'ютерної підготовки / Л. Л. Товажнянський, З. М. Царьова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 1992. – Вип. 7. – С. 142 – 145. **6. Цыбанев В. И.** Формирование информационного и программного обеспечения для изучения дисциплин, связанных с технологической подготовкой производства / В. И. Цыбанев // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 1992. – Вип. 6. – С. 26 – 36.

#### **Сура Н. А. Технічні університети Європи та Америки: досвід організації ІТ-освіти.**

У статті зроблено загальний огляд професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у технічних університетах Європи та Америки. Розглянуто структурні підрозділи провідних технічних університетів Німеччини, Польщі, Канади та Америки, на яких здійснюється професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями й відповідними напрямками та спеціалізаціями.

*Ключові слова:* професійна підготовка, ІТ-фахівці, університет, досвід, організація.

#### **Сура Н. А. Технические университеты Европы и Америки: опыт организации ИТ-образования.**

В статье проведен общий обзор профессиональной подготовки будущих специалистов по ИКТ в технических университетах Европы и Америки. Рассмотрены структурные подразделения ведущих технических университетов Германии, Польши, Канады и Америки, на которых осуществляется профессиональная подготовка будущих специалистов по ИКТ по всем образовательно-квалификационным уровням за соответствующим направлениями и специализациями.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, специалисты ИКТ, университет, опыт, организация.

**Sura N. A. Technical universities of Europe and America: the experience of professional-oriented IT-education.**

The general overview of professional-oriented education of future IT-specialists at technical universities of Europe and America is made in this article. Structural departments of provided technical universities in Germany, Poland, Canada and America, which are responsible for professional-oriented education of future IT-specialists at all levels of higher technical education are described in the extract.

*Key words:* professional-oriented education, IT-specialists, university, experience, organization.

УДК 371. 13 (44)

**Т. Г. Харченко**

**ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК  
РЕФЛЕКСІЇ НАД ПРАКТИКОЮ ТА ЇЇ СУТНІСТЮ  
У ФРАНЦУЗЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

Особливої актуальності в сучасній вітчизняній педагогічній науці набувають дослідження світових гуманістичних цінностей та досвіду країн Європи з розробки загальноєвропейських принципів побудови єдиного науково-освітнього простору. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика став пріоритетним напрямком гуманізації педагогічної освіти у Франції наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть. Французькі теоретики й практики педагогічної освіти в зазначений період дійшли висновку, що вчитель більше не є простим ретранслятором знань. Сучасна система підготовки педагогічних кадрів має формувати нову професійну самобутність учителя-рефлексивного практика. Це вчитель, який володіє розвиненою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; вміє автономно приймати професійні рішення і діяти; несе відповідальність за свої рішення і дії. Відповідно система підготовки педагогічних кадрів, уважають педагоги Франції, покликана не тільки підвищувати рівень знань і навичок учителів, але й сприяти трансформації їхньої особистості, їхнього ставлення до знань, навчання, програм, їхні думки про співпрацю й авторитет [1].

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції (О. Авксентьева, О. Алексеева, О. Бажановська, Л. Зязюн, Г. Крючков, Н. Лавриченко, А. Максименко, О. Матієнко, Л. Пуховська, О. Романенко та ін.). В історико-педагогічних публікаціях, безсумнівно, аналізують окремі проблеми, що пов'язані з розвитком професійної підготовки французьких учителів. Проте, проблема розвитку

особистості вчителя-рефлексивного практика в них не порушена. Мета автора статті полягає в тому, щоб встановити, чому французькі теоретики й практики педагогічної освіти вбачають важливу мету підготовки педагогів у розвитку в учителя вміння розмірковувати про практику та її сутність.

Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика, перехід від оказіональної рефлексії вчителя до рефлексивної практики можливий, вважають французькі дослідники [3; 8; 13; 14], за допомогою активного залучення й майбутніх учителів, і досвідчених до рефлексивної манери підготовки. Однією з необхідних складових її організації є спрямування підготовки вчителів на розвиток уміння розмірковувати над практикою та її сутністю [3]. Сучасний французький дослідник проблем професійної підготовки М. Девеле (Develay M.) розглядає навичку розмірковувати над своєю практикою „шансом на успіх у професії, у побудові смислу, смислу роботи й школи” [2]. Рефлексивний практик живе в складності „як риба у воді” або, щонайменше, без обурення й невиліковної ностальгії про часи, коли все було білим або чорним, – говорить Ф. Перрену (F. Perrenoud), соціолог із Женевського університету, праці якого дуже популярні у Франції [3].

Ф. Перрену у своїх дослідженнях, присвячених проблемам підготовки вчителів, називає десять причин, через які існує необхідність у навчанні викладачів рефлексувати над своєю практикою. Між цими причинами немає ніякого хронологічного й ніякого ієрархічного зв'язку, – зазначає вчений [3, с. 46]. Розглянемо ці причини кожно окремо.

По-перше, французькі теоретики й практики педагогічної освіти стверджують, що розвинене вміння рефлексувати над своєю практикою здатне компенсувати незавершеність або недостатність професійної освіти. У Франції вчителі, загалом, достатньо непогано освоюють знання для того, щоб викладати. Не претендуючи на те, що академічна освіта викладачів є оптимальною, французькі теоретики й практики педагогічної освіти визнають усе ж таки, що вона краще, ніж їхня дидактична й педагогічна освіта. Присутній дисбаланс значною мірою в середній освіті, і він максимальний у системі вищої школи. Частина викладачів вищої школи працює на своїх посадах абсолютно без будь-якої дидактичної освіти.

Як же вони „виживають”? У програмі підготовки вчителів тільки останній рік відведений безпосередньо для професійного навчання. Усе, що йому передує (дисциплінарна освіта й підготовка до проходження конкурсів) в основному спрямоване на вдосконалення змісту предмета, що викладається.

Французькі дослідники наполягають на ідеї про те, що слід зробити рефлексію частиною професійної підготовки й відобразити це в плані підготовки, замість того, щоб заповнювати потім нею лакуни в освіті. Наполягаючи на тому, щоб зростала роль знань і компетенцій,

необхідних для якісного викладання, учені вважають абсурдною надію на те, що первісна педагогічна освіта, якою б повною вона не була, може передбачати всі ситуації, на які майбутній викладач одного разу натрапить у своїй професії, і забезпечити його всіма потрібними знаннями та компетенціями. Усі викладачі є різною мірою самоучками, приреченими вчитися „на виробництві”. Рефлексивна позиція й практика дозволяють успішно прожити це навчання, активно його організувати й провести. Таким чином, у первісній педагогічній освіті у Франції застосовують китайську приказку: „Краще навчити рибалити, ніж дати рибину” [3, с. 47].

Другою причиною, з якої важливо розвивати в майбутнього вчителя вміння розмірковувати над своєю практикою, є те, що ця навичка сприяє накопиченню практичних знань і досвіду. Свою думку французькі вчені обґрунтовують таким чином. Ефективна рутинна, звичайна дія, що повторюється, мають одну сприятливу властивість: позбавляти себе від порушення питань. Часто людина сподівається знайти такі умови праці й функціонувати „не ламаючи голови”. Отже, досвід такої людини не є джерелом самоосвіти. І навіть коли досвід – це не довга спокійна ріка, і коли виникають несподівані стромовини, подальша рефлексія, зауважують дослідники, не обов’язково вилетіть в знання, які можна застосувати в інших ситуаціях. Частина рефлексії над дією проводить прагматичне коректування. Викладач вчиться давати більш чіткі завдання та вказівки, контролювати поведінку в класі, доступніше формулювати контрольні завдання тощо. Це навчання виливається в нову поведінку, що супроводжується, поза всяким сумнівом, як вважають французькі вчені, хоча б на початку, більш-менш експліцитним міркуванням. Потім, коли проблема вирішена, викладач може знову перейти на „автопілот”.

Розвивати ж рефлексивну практику означає вчитися витягувати з рефлексії багато зиску. Насамперед це означає вчитися регулювати схеми поведінки, що дозволяють реагувати швидше, більш цілеспрямовано або впевненіше; це означає посилення усвідомлення себе як рефлексивного практика, який постійно розвивається; а також оволодіння накопичувальними знаннями, які дозволять зрозуміти інші професійні проблеми та вирішити їх.

Для того, щоб розвивати рефлексію над своєю практикою, потрібно мати допитливість і бажання знати більше, – зазначає Ф. Перрену [3, с. 51]. Інтелектуальні лінощі гальмують розвиток рефлексивної практики. Рефлексивна практика – це робота розуму і під час дії, і набагато пізніше після неї. Навіть якщо ця робота обрана добровільно й проводиться конструктивно, вона вимагає енергії й наполегливості. Викладачі, які хочуть залишати свої професійні проблеми в школі й не люблять особливо напружуватися, не стають рефлексивними практиками, як і ті, хто стурбований проблемами

здоров'я або грошей, родинними проблемами або роботою в громадських організаціях, – стверджують французькі дослідники [3].

Визнаючи важливість роботи й наявності вільного часу в розвитку вміння рефлексувати над своєю практикою, французькі вчені вважають, що цього недостатньо. Вони визнають необхідними також дві інші складові, а саме: систему дій, організованої пам'яті, наполегливості; і концептуальні межі, які служать „приймальними структурами”.

Як ми знаємо, третьою причиною, через яку потрібно формувати вміння рефлексувати над своєю практикою, французькі дослідники вважають те, що вона сприяє розвитку професіоналізації діяльності педагога. Ми поділяємо думку Ф. Перрену, який говорить, що „утверджувати професіоналізацію викладацької праці – звучить як порожнє гасло, якщо практики відмовляються від автономії й відповідальності, які на них покладені” [3, с. 51]. Чому ж вони від них відмовляються? А причин багато для цього, – зазначає Ф. Перрену [3, с. 52]. Іноді це вибір самого вчителя: він вважає за краще функціонувати, дотримуючись програми, розкладу й приписаних процедур. Іноді педагоги не мають достатнього самовизначення й усвідомлення свого місця в житті, які б дозволили їм стати самостійними викладачами, здатними взяти на себе відповідальність у роботі, в особистому житті. Ф. Перрену висуває гіпотезу про те, що для більшості вчителів мова йде про раціональний розрахунок. Кожен з них передчуває, що для того, щоб покласти на себе велику професійну відповідальність і самостійність без необдуманого ризику, потрібно бути дуже впевненим у собі. Ця впевненість повинна ґрунтуватися на відточених компетенціях, обширних знаннях, здібностях до суджень, антисипації, аналізу, інновації. Утім, ні в кого немає цієї впевненості.

Абсолютно очевидно, що навчання рефлексивної практики – не єдиний козир, але це необхідна умова в підготовці майбутніх учителів. Надзвичайно цікавим є зауваження Ф. Перрену про те, що для того, аби стати самостійним і вимагати цієї автономії від інших, потрібно вміти сказати собі: „День настав, я повинен ухвалити ці важкі рішення, і я не зможу більше ховатися за іншими авторитетами або експертами. Але я знаю, що я зможу, навіть якщо сьогодні я не маю ані найменшого уявлення про те, що робитиму. Але я впевнений у тому, що матиму засоби аналізу ситуації й вибору потрібного шляху” [3, с. 51].

Жоден викладач не застрахований від сумніву, фантазму фатальної помилки. Він знає, що він не безгрішний, але його совісті та його рішення досить для того, щоб протистояти ризику більше із задоволенням, ніж зі страхом. Жоден лікар, жоден учений, жоден інженер, жоден журналіст, жоден адвокат не прийде до цього відносного спокою без позитивної думки або сильної самоповаги. Його навчили й натренували рефлексивної практики в умовах невпевненості й стресу, іноді наодинці, іноді в конфронтації з рівними собі й у соціокогнітивних конфліктах.

По-четверте, розвиток уміння рефлексувати над практикою готує до того, щоб викладач брав на себе політичну й моральну відповідальність. Цю думку Ф. Перрену пояснює таким чином. У наш час кінцева мета вищої школи заплутана, а умови застосування професії настільки гетерогенні, що не можна більше вимагати чітких розпоряджень. Чи треба під приводом, що це наказано програмою, опиратися викладанню граматики дітям, які не вміють читати? Чи треба проводити години, презентуючи авторів і літературні твори підліткам, які перебувають в пошуках справжнього діалогу з дорослими? Чи треба викладати рудименти генетики молоді, які не розуміє, як передається СНІД? Говорити в деталях про революцію 1919 року учням, які не знають, де розташований Китай, і мають дуже нечітке уявлення про великі етапи історії людства?

Викладачі натрапляють на дедалі численні дилеми, які виникають через різницю в програмах і рівнях, різницю інтересів і планів учнів; а також через перевантаження програм тощо. Гетерогенність класів зобов'язує більш-менш чітко обирати, для яких учнів ми головним чином працюємо, жертвувати одними заради інших. Викладачі достатньо самотні перед названими дилемами. Розпорядження з цього приводу розпливчасті, суперечливі або про це взагалі мова не йде, оскільки керівники радять „робити як краще”, а колеги зустрічаються з іншими проблемними ситуаціями.

При цьому Ф. Перрену справедливо зауважує, що подібні проблеми покладені на навчальні заклади й викладачів не через позитивне бажання надати їм більше автономії, а через безсилля політиків і влади виробити зв'язну й тривалу політику та мораль в освітніх і виховних системах. Деякі викладачі-практики можуть покластися на власні цінності. Інші мають нещастя й щастя сумніватися. Вони не знають напевно, яку лінію поведінки вони повинні прийняти. Отже, вони повинні мати в своєму розпорядженні інтелектуальні засоби для того, щоб реконструювати тимчасові впевненості.

Таким чином, система підготовки вчителів не може дати ні відповідь, ні навіть пораду. Вона може допомогти кожному сформувати свою думку шляхом тренування одночасно пояснювати ситуацію, альтернативи й цілі. Рефлексивна позиція та компетенція нічого не гарантують, але вони допомагають аналізувати дилеми, робити висновки й ухвалювати рішення.

Розвинене вміння розмірковувати над своєю практикою також важливе ще й тому, що воно дозволяє протистояти все більш зростаючій складності педагогічних завдань. Більшість французьких педагогів резонно зауважують, що процес викладання більше не такий, яким був раніше. Так, дійсно, програми оновлюються все швидше й швидше; реформи йдуть одна за одною; навчальний процес уже неможливий без нових технологій; учні стають дедалі менш покірними; батьки – дуже уважними й вимогливими до школи або, навпаки, зовсім не цікавляться

тим, що відбувається в класі; структура навчання все ускладнюється (цикли, модулі, різні напрями); оцінка знань стає більш формативною, педагогіка – більш диференційованою; відтепер Міністерство освіти віддає перевагу роботі в команді й вимагає, щоб навчальні заклади оголошували й реалізовували проекти.

Ф. Перрену у зв'язку з цим висловлює думку більшості французьких учених: для того, щоб усунути справжні професійні труднощі, недостатньо над цим розмірковувати [3, с. 53]. Рефлексія допомагає трансформувати нездужання, бунти, розчарування в завданнях, які ми можемо ставити й іноді вирішувати за допомогою методу. Наприклад, завдяки рефлексії можна не дияволізувати в страху й безсиллі насильство як фатальність, а уявити його як пояснюваний феномен, на який можна впливати колективно [7; 8].

Рефлексивна практика заохочує швидше активне ставлення, ніж скарги на труднощі. Навчальні заклади, у яких вона стає способом професійного існування, мобілізуються та вживають заходів, які якщо навіть не змінюють зовнішній вигляд речей, подають відчуття причетності й оволодіння ситуацією.

По-шосте, необхідність розвитку в майбутніх учителів здатності розмірковувати над своєю практикою зумовлена тим, що це вміння, як стверджують французькі теоретики й практики педагогічної освіти, допомагає жити в „неможливій” професії. Разом з політикою й терапією, викладання, за З. Фройдом, є однією з трьох „неможливих” професій. Французькі дослідники проблем підготовки вчителів П. Бумар, М. Сифалі, Ф. Ембер говорять у зв'язку з цим: „До цього можна було б, поза сумнівом, додати соціальну роботу, спеціалізоване виховання й кілька інших гуманітарних професій, в яких є одне спільне: вони, як Дон Кіхот, ставлять перед собою цілі, недосяжні для звичайної дії” [9; 10; 11].

У таких професіях поразка – це вихід, який ніколи не можна виключити заздалегідь. Іноді це навіть найбільш вірогідний результат, – додають вони [9; 10; 11]. Професійна совість і компетенція полягають у тому, щоб випробувати все можливе, щоб запобігти поразці. Проте, ми обов'язково прийдемо від надії до розчарування. Учитель-практик повинен уміти зберігати спокій, якщо його надії не виправдовуються.

У цьому випадку, уважають П. Бумар, М. Сифалі і Ф. Ембер, рефлексивна практика становить подвійну користь. З одного боку, вона дозволяє неупереджено оцінити власне функціонування й поведінку та дещо віддалитися від своїх фантазмів про всесилля або поразку. З іншого – вона допомагає враховувати наявні нюанси, знаходити баланс між мазохістською радістю самобичування й спокусою фаталізму [9; 10; 11].

Працювати в гуманній професії й при цьому відчувати себе комфортно – це означає знати якомога чіткіше, що залежить від професійної дії, а що ні. Це жодною мірою не означає нести на собі весь вантаж людства, „приймаючи все на себе”, відчуваючи себе винуватим. Водночас це означає не закривати очі, а усвідомлювати, що ми могли б

зробити, якби ми краще зрозуміли, що відбувається, якби ми виявилися швидшими, проникливішими, наполегливішими, переконливішими. Аналіз не віднімає моральну відповідальність, він не є вакциною від усякої провини. Але він примушує викладача визнати, що він не є невразливою машиною, ураховувати свої переваги, коливання, провали в пам'яті, упереджені думки, огиду та інші слабкості, властиві кожній людині.

Рефлексія над своєю практикою дає вчителю засоби працювати над собою. І саме можливість розвивати особистість учителя французькі вчені розглядають як наступну важливу причину, через яку слід майбутніх педагогів навчати вміння рефлексувати над своєю практикою.

Восьма причина, з якої потрібно розвивати в майбутнього вчителя вміння рефлексувати над своєю практикою, полягає в тому, що ця навичка допоможе йому не боятися несхожості своїх учнів. Професія зіштовхує кожного викладача з несхожістю його учнів та їхніх батьків. Деякі схожі на вчителя, походять з одного й того ж соціального кола, мають з ним деякі спільні смаки й цінності й, отже, менш чужі йому. Тоді як інші говорять мовою, яку він не розуміє, походять з країни, у якій він жодного разу не бував, або є носіями культури, цінності якої він не розділяє й не володіє їхніми кодами, наприклад, у тому, що стосується гігієни, порядку, роботи, шахрайства, пунктуальності, шуму тощо. До цих культурних відмінностей [12; 13; 14] додається дистанція, яка існує між людьми одного покоління, однієї статі, однієї сім'ї через відмінності особистостей та історій їхнього життя.

Надзвичайно цікава думка французьких психоаналітиків М. Сифалі та Ф. Ембера [10; 11], які довели, що процес прийняття на себе відповідальності зумовлений низкою чинників, які походять з історії наших взаємин з іншими, починаючи з самого раннього дитинства. Страх, любов, ненависть, бажання домінувати й усілякі приховувані почуття, іноді дуже сильні й неспокійні, легко можуть бути реактивовані в будь-якій професійній ситуації. Гнів учителя, який може бути викликаний безневинною витівкою або легким псуванням майна, іноді можна пояснити тільки наблизившись до давноминулих подій його життя, що абсолютно стосуються школи.

З наведених висловів французьких учених напрошується абсолютно очевидний висновок: рефлексувати над своєю практикою – це також розмірковувати над своєю історією, своїм габітусом, своєю сім'єю, своєю культурою, над тим, що нам подобається або не подобається, над своїми взаєминами з іншими, своїми тривогами. Щоб до цього бути готовим, недостатньо читати З. Фрейда або П. Бурдьє, навіть якщо це не марно, зазначає Ф. Перрену [3, с. 57]. Підготовка майбутнього педагога повинна озброїти погляд на самого себе трохи соціологією, трохи психоаналізом і, особливо, допомогти йому придбати чіткий і позитивний професійний статус. Ні нарцисизм, ні занижена самооцінка



особистості вчителя, а прагнення зрозуміти, звідки приходить до нас наше ставлення до іншої людини.

Розглянемо дев'яту причину необхідності розвитку в майбутнього вчителя рефлексії над своєю практикою. Французькі вчені стверджують, що це вміння дозволяє вчителю відкритися для співпраці з колегами. Мотиви співпраці дуже раціональні, зокрема й відмова від самотності практика. Але задіяні механізми партнерства менш прозорі: у співпраці є відвертість і секрет, подільчивість і змагання, безкорисливість і розрахунок, влада і залежність, довіра і страх, ейфорія, злість або поганий настрій. Коли ми ділимо учнів і роботу на групи, як можна дивуватися, що співпраця не завжди проходить гладко й без емоцій, що вона ніколи не буває простим ефективним об'єднанням компетенцій і сил? Більше того, ми домовляємося з нашими учнями, з колегами, батьками, адміністрацією, місцевою владою, тобто з людьми, цілі яких не завжди збігаються. Кожен захищає свою думку й різні інтереси, часто протилежні. Тоді співпраця має більш відкрито конфліктний характер.

Останньою причиною необхідності розвитку рефлексування над своєю практикою, з погляду французьких учених, є те, що це вміння розвиває здатність учителя до інноваційної педагогічної діяльності. Трансформувати свою практику неможливо без аналізу того, що ми робимо, й аналізу причин, за якими продовжуємо цю діяльність або змінюємо її.

Ендогенна інновація бере свій початок у рефлексивній практиці, двигуні усвідомлення й розробки альтернативних проєктів. Інновації, пропонувані вчителям третіми особами (колегами, адміністрацією навчального закладу, чиновниками з Міністерства), можуть бути прийняті й асимільовані тільки ціною аналізу їхньої відповідності з ефективними практиками. Наприклад, якщо рефлексивний учитель вирішив застосовувати комунікативний підхід при навчанні мов, він розгляне місце комунікації в сучасній практиці викладання. Він вчинить так само, якщо йому запропонують краще провести діалог з батьками, запровадити формативне оцінювання або створити раду класу. Між „Я це вже роблю, і тут немає нічого нового для мене” й „Це є абсолютно протилежним моїм цінностям, моїм звичкам і тому, що я роблю” є місце для тисячі більш нюансованих оцінок, – звертає увагу Ф. Перрену [3, с. 54].

Рефлексивні стани й компетенції можна також спостерігати у функціонуванні колективу, поставленого перед інновацією [15]. Аналіз пропонуваних інновацій – це спосіб одночасно обговорювати й знаходити точки згоди та незгоди з колегами. У всіх навчальних закладах, у всіх командах, які вводять інновації, ми знаходимо досить велику кількість викладачів, для яких рефлексивна практика стала їхньою сильною сутністю. У той же час ми констатуємо, що визнані інноватори залишаються в меншості, їх недостатньо для того, щоб змусити систему рухатися.

Отже, аналіз французьких науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що рефлексивна манера підготовки є однією з необхідних умов розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика. Французькі дослідники висновують, що однією з умов організації рефлексивної манери підготовки особистості вчителя-рефлексивного практика є спрямування підготовки вчителів на розвиток уміння розмірковувати над практикою та її сутністю. На їхню думку, від рефлексивної практики можна чекати, що вона компенсує незавершеність або недостатність професійної освіти; сприятиме накопиченню практичних знань і досвіду; сприятиме розвитку професіоналізації діяльності педагога; підготує до того, щоб брати на себе політичну й моральну відповідальність; дозволить протистояти всезростаючій складності педагогічних завдань; дозволить жити в „неможливій” професії; дасть засоби до роботи над собою, до розвитку особистості вчителя; навчить не боятися несхожості своїх учнів та їхніх батьків; відкриє можливості для взаємодії й співпраці з колегами; розвине здатності до інноваційної педагогічної діяльності.

Звичайно, у межах однієї статті важко подати детальний аналіз усіх напрямків розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні особливостей реалізації рефлексивної манери підготовки вчителів у сучасній Франції.

### **Література**

- 1. Харченко Т. Г.** Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 5 (216). – С. 138 – 152.
- 2. Develay M.** Donner du sens à l'école / M. Develay. – Paris : ESF, 1996. – 144 p.
- 3. Perrenoud Ph.** Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2001. – 224 p.
- 4. Vergnaut G.** La théorie des champs conceptuels / G. Vergnaut // Recherches en didactique des mathématiques. – 1990. – Vol. 10. – № 23. – P. 133 – 170.
- 5. Vergnaut G.** Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel / G. Vergnaut // Artigue M. et al. Vingt ans de didactique des mathématiques en France. – Grenoble : La Pensée Sauvage, 1994. – P. 177 – 191.
- 6. Vergnaut G.** Au fond de l'action, la conceptualisation / G. Vergnaut // Barbier J.-M. Savoirs théoriques et savoirs d'action. – Paris : P.U.F., 1996. – P. 275 – 292.
- 7. Pain J.** Écoles : Violence ou pédagogie? / J. Pain. – Vigneux : Matrice, 1992. – 134 p.
- 8. Pain J.** Banlieues : les défis d'un collège citoyen / J. Pain, M.-P. Grandin-Degois, Le Goff. – Paris : ESF éditeur, 1998. – 204 p.
- 9. Boumard P.** Métier impossible. La situation morale des enseignants / P. Boumard. – Paris : ESF, 1992. – 197 p.
- 10. Cifali M.** L'infini éducatif : mise en perspective / M. Cifali

// Fain M. et al. Les trois métiers impossibles. – Paris : Les Belles Lettres, 1986. – 177 p. **11. Imbert F.** L'impossible métier de pédagogue / F. Imbert. – Paris : ESF éditeur, 2000. – 246 p. **12. Perrenoud Ph.** Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur (2<sup>e</sup> éd. 1999), 1996. – 232 p. **13. Perrenoud Ph.** La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2<sup>e</sup> éd., 1996. – 185 p. **14. Perrenoud Ph.** Pédagogie différenciée : des intentions à l'action / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 1997. – P. 73 – 86. **15. Gather Thurler M.** Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation / M. Gather Thurler // Éducation et Recherche. – 1993. – № 2. – P. 218 – 235.

**Харченко Т. Г. До питання про розвиток рефлексії над практикою та її сутністю у французькій педагогічній освіті.**

У статті доведено, що французькі теоретики й практики педагогічної освіти вважають важливу мету підготовки педагогів у розвитку в учителя вміння розмірковувати про практику та її сутність; виявлені десять причин, через які існує необхідність у навчанні викладачів рефлексувати над своєю практикою.

*Ключові слова:* розвиток рефлексії, підготовка вчителів, практика.

**Харченко Т. Г. К вопросу о развитии рефлексии над практикой и ее сущностью во французском педагогическом образовании.**

В статье доказано, что французские теоретики и практики педагогического образования видят важную цель подготовки педагогов в развитии у них умения рефлексировать над практикой и ее сущностью; выявлены десять причин, по которым существует необходимость учить преподавателей рефлексировать над своей практикой.

*Ключевые слова:* развитие рефлексии, подготовка учителя, практика.

**Kharchenko T. G. On the Question of the Development of Reflection over the Practice, and its Essence in the French Teacher Education.**

It is proved in the article that the French theorists and practitioners of teacher education realize an important purpose of training teachers in developing their ability to reflect on the practice and its essence; it is identified ten reasons for which there is a need to train teachers to reflect on their practice.

*Key words:* development of reflection, teacher training, practice.

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

УДК 373.2.011.3:78-051

**Г. В. Аніщенко**

### **МУЗИЧНО-ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сучасному етапі якості освіти значно підвищилися нові вимоги до вихователя дошкільних закладів як транслятора дітям цінностей музично-естетичної культури. Це актуалізує проблему формування музичної обізнаності майбутніх вихователів у загальному контексті їхньої музично-професійної підготовки [1, с. 1 – 2].

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує інтерес науковців до проблеми виховання музично-естетичної культури, музично-естетичної свідомості, музичної обізнаності, проблеми активних форм організації музично-творчої діяльності, музично-естетичного досвіду майбутніх педагогів (Л. Виготський, М. Каган, М. Киященко, А. Сохор, В. Бутенко, О. Кучерявий, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Дряпіка, Д. Кабалевський, Н. Миропольська, Г. Шевченко, Л. Луганська, Л. Сбітнева, О. Чурікова-Кушнір). Отже, можна говорити про міцне наукове підґрунтя в дослідженні проблем професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів в аспекті її музичної складової.

Метою статті є розкриття проблеми формування музично-творчої активності як показника готовності майбутнього вихователя дошкільних закладів.

Науковці зазначали, що визначальною рисою музично-творчої особистості є її музична активність, яка розглядається як інтегративна характеристика особистості. В ній, з одного боку, відображені нові глибокі музичні утворення у структурі особистості (музично-творчі потреби, мотиви, вимоги), а з іншого, – знаходять своє вираження якісні зміни в музичній діяльності, яка стає більш цілеспрямованою, продуктивною [7; 10, с. 71 – 72].

Дослідники підкреслюють роль музичної активності як важливої складової, тобто необхідної умови формування музичної обізнаності, музичної ерудиції, музичної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів яку ми розглядаємо як елемент загальної культури досліджуваній в контексті професійної підготовки в педагогічному коледжі (Л. Луганська, Л. Сбітнева).

Протягом останніх років проблему підготовки вихователя в педагогічному коледжі досліджували в різних аспектах, зокрема: професіограма праці вчителя (О. В. Киричук, О. І. Щербаков та інші);

психолого-педагогічні основи успішної професійної діяльності (Л. В. Кондрашова) [2, с. 4].

Ми розглядаємо готовність до професійної музичної діяльності в загальному контексті підготовки майбутніх вихователів і визначаємо її як складне особистісне утворення, що відбиває рівень музичних інтересів і потреб, компонентами якої є: музична обізнаність, музична культура, захопленість музичним мистецтвом, музична спрямованість особистості. Урахування цього комплексного складу зумовило визначений критеріальний апарат дослідження. [3, с. 17; 6].

Музично-творча активність – це складне особистісне утворення, яке є умовою й результатом музично-педагогічної діяльності, що забезпечує нестандартний підхід і музично-творче вирішення професійних музичних завдань. Результатами наукових досліджень свідчать, що музично-творчу активність як синтезоване явище науковці вивчають з різних позицій: у зв'язку з формуванням музичного сприйняття (Н. Гродзенська, Л. Кадцина, О. Костюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); естетичної оцінки (В. Бутенко, І. Критська).

Зміст музично-творчої активності як інтегративного особистісно-діяльного утворення поєднує в собі музичні інтереси й потреби, спрямованість і схильності, рівень музичного розвитку інтелектуальних, емоційних, музичних якостей і дій, що зумовлюють результативність різних видів музичної діяльності студентів (В. Дряпіка). Визначення особливостей музично-творчої активності як чинника музичної обізнаності сучасного вихователя передбачає врахування особливостей студентського віку і структурних компонентів особистості студента, що є елементом їхньої музично-естетичної культури.

Науковці наголошують, що студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства. Дослідники цього вікового періоду М. І. Дьяченко, О. М. Матюшкін, О. Г. Мороз, С. В. Савченко, Г. С. Костюк, та інші розглядають студентство як специфічну соціально-професійну групу з урахуванням їхнього особистісного місця у структурі держави, соціального знання, соціально-психологічних і політичних рис. Студенти – це умовна спільнота особистостей, зумовлена провідною єдністю мети й завдань у справі оволодіння професією, а також ідентичними організаційними структурами життєдіяльності, що забезпечують результативність впливу усіх чинників навчально-виховного процесу педагогічних коледжів [7; 9, с. 23 – 24].

Різним аспектам естетичного виховання студентів засобами мистецтва присвячено дисертаційні роботи вітчизняних дослідників Л. Гончаренко, Г. Горбуліч, О. Івушкіної, Л. Лабінцевої, О. Пономарьової та ін.

Як відзначають науковці, сучасна тенденція зростання інтересу молоді до музики неоднозначна за своїм значенням через наявність суперечності між потенційною цінністю музичного мистецтва в цілому й актуальною значущістю для багатьох його окремих примітивно-

навчальних форм. Особливо сутність цієї суперечності виявляється стосовно формування музичної обізнаності майбутніх вихователів дошкільних закладів, тих людей, які невдовзі впливатимуть на процеси становлення музичного інтересу особистості дітей і молоді, чия власна система музично-естетичних цінностей і вміння формувати її в майбутніх вихованців багато в чому зумовлять рівень музично-естетичного й духовного розвитку підростаючого покоління загалом. Специфіка професійної діяльності вихователя (незалежно від його спеціалізації) вимагає від нього вміння використовувати виховний потенціал музичного мистецтва в духовному розвитку дітей, незважаючи на відсутність спеціальної музичної підготовки.

Розкриття проблеми естетизації процесу професійної підготовки майбутніх вихователів вбачається можливим на основі реалізації гуманістичного підходу, згідно з яким особистість не тільки здатна до орієнтації на естетичні, духовні, музичні загальнолюдські цінності, але й готова до їх реалізації в повсякденній життєдіяльності. Такий підхід вимагає сформованої особистої музичної обізнаності як складової професійної музичної культури студентської молоді, здатності до прийняття справжніх цінностей музичного мистецтва, готовності до самореалізації відповідно до власних уподобань у складних соціокультурних реаліях сьогодення, зокрема, в музично-творчій діяльності.

Питання естетичної складової професійної підготовки майбутніх педагогів вивчають В. Бутенко, І. Зязюн, Л. Маріупольська, Н. Миропольська, Г. Падалка, Г. Шевченко та інші вчені, які підкреслюють необхідність цілеспрямованої роботи з формування естетичного виховання студентської молоді, що є основою основ музично-творчої активності майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Цілеспрямоване розв'язання означеної проблеми передбачає не лише становлення в студентів педагогічних коледжів певної сукупності музичних уявлень і знань, і на цій основі певних музично-естетичних переваг, а й набуття соціокультурного досвіду практичного втілення власної музичної ерудиції, музичної обізнаності реального їх проживання у сфері майбутньої професійної діяльності вихователів.

У низці досліджень доведено, що найбільша музично-творча активність у процесі занять музикою міститься в самостійній музичній пізнавальній діяльності, що сприяє інтенсивному музичному мисленню, інтенсивній роботі музичної пам'яті, уяви (О. О. Апраксіна, Л. А. Баренбойм, Н. О. Ветлугіна, Г. Г. Нейгауз, Г. С. Рігіна, Б. М. Теплов, Б. Л. Яворський, П. М. Якобсон). Саме домінування музичної креативності в системі навчання й розвитку музично-творчої індивідуальності студента може допомогти становленню майбутнього вихователя-професіонала.

Вивчення музично-естетичної складової в змісті професійної підготовки майбутніх вихователів засвідчують, на жаль, її низький рівень

(Л. Луганська та ін.), що вимагає більш повно використовувати музично-естетичний потенціал психолого-педагогічних, загальнокультурних, фахових, музичних, музично-теоретичних, музично-практичних дисциплін.

За справедливим твердженням Л. Луганської, музично-естетичний потенціал усіх дисциплін навчального плану педагогічних коледжів та позанавчальної творчої діяльності містить досить широке коло часто недостатньо задіяних до формування естетичної, зокрема музично-естетичної культури, понять: певні ідеї, судження музично-естетичного змісту, оцінне ставлення, музичні образи, багатогранність музично-естетичної та загальної культури тощо. Надзвичайно важливо, щоб засоби професійної музичної освіти й виховання справляли якомога більш різнобічний вплив на процес особистісного музичного розвитку студента. Серед розмаїття таких засобів музичне мистецтво посідає особливе місце, оскільки, незважаючи на те, чи є воно провідною навчальною дисципліною, чи лише елементом виховної, позанавчальної діяльності, музика піднімає людину на вищий рівень культури.

Аналіз навчальних планів педагогічних коледжів в аспекті музичної складової професійної підготовки доводить, що перелік предметів музично-теоретичного курсу дисциплін, тобто музично-теоретичних предметів для студентів I-II курсів на дошкільному відділенні педагогічних коледжів орієнтований для загального, культурного рівня студента. Особливого значення набуває на формування ціннісного забезпечення студентів до навчальних музичних занять і музично-естетичної спрямованості їхніх поглядів, переконань, музичних інтересів.

Отже, важливим чинником у системі музично-педагогічної підготовки є мотивація, музично-естетична спрямованість інтересів, причому істотним є усвідомлення студентами власного професійного музичного зростання.

Ще складніше постає проблема формування музичної культури на V-VI курсах у студентів заочного дошкільного відділення, де програмою передбачено лише 3 години методики музичного виховання на I семестр, та 3,5 – на другий семестр (скорочений термін навчання).

Теоретики і практиками встановлено, що музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів та динаміка рівня їхньої музично-творчої активності в позитивний бік перебуває в безпосередньому зв'язку та взаємозумовленості. Досягнення позитивних результатів можливе в тому випадку, якщо майбутній фахівець у музичній навчальній роботі може знайти себе, виразити своє „Я”, досягти професійного музичного й особистого музично-культурного успіху, про що може йти мова якщо години навчання все скорочуються та скорочуються. Саме тому, на наш погляд, музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів повинна бути орієнтована на особистість студента й поєднувати в собі такі

компоненти: особистісно-музичну орієнтацію музичних завдань (краще виконувати на лекційних заняттях), змісту й способів організації музично-творчої діяльності (відвідування музичних заходів, концертів; системне бачення студентами музично-педагогічної діяльності (курс лекцій музично-теоретичних дисциплін); спрямованість усіх дидактичних засобів на розвиток музично-педагогічних здібностей і творчого стилю діяльності майбутніх вихователів (взаємозв'язок з іншими предметами мистецтвознавчого циклу); упровадження в освітній процес педагогічного моніторингу й своєчасне діагностування рівня виявлення музично-творчої активності студентів [5, с. 14].

Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем якості музичної підготовки сучасних вихователів. З вивченням цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу щодо визначення шляхів підвищення якості музичної підготовки сучасного вихователя дошкільних закладів і забезпечення достатнього й високого рівня професіоналізму.

### **Література**

- 1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті : Проект // Педагогічна газета. – 2001. – №7. – С. 4 – 6.**
- 2. Апраксина О. А.** Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина. – М., 1983.
- 3. Артеменко М. П.** Воспитание музыкой / М. П. Артеменко. – М., 1993. – 132 с.
- 4. Арчажникова Л. Г.** Проблемное обучение как фактор формирования творческого мышления студентов / Л. Г. Арчажникова // Методы активизации музыкального воспитания. – Саратов, 1975. – Вып. 2.
- 5. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М., 1984.
- 6. Аржанян С. А.** Школьники и их воспитание / С. А. Аржанян. – К., 1992. – 102 с.
- 7. Головина О. Л.** Влияние воображения на творческую активность учителя музыки / О. Л. Головина // Искусство и образование. – 1995. – № 3. – С. 16 – 19.
- 8. Гончаров М. Ф.** Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / М. Ф. Гончаров. – М. : Педагогика, 1986. – 126 с.
- 9. Лазарев М. О.** Основы педагогической творчости : навч. посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарев // Сумський держ. пед. ін-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : ВВП „Мрія-1” – ЛТД, 1995. – 212 с.
- 10. Сисоєва С. О.** Основы педагогической творчости учителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

**Аніщенко Г. В. Музично-творча активність як показник готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної музичної діяльності**

У статті проаналізовано теоретичні основи формування професійної спрямованості студентів, висвітлено сутність музично-творчої активності як показника достатнього рівня професіоналізму сучасного фахівця.



*Ключові слова:* музично-творча активність, професійна спрямованість, професійна музична діяльність, майбутній вихователь дошкільних закладів, музичний потенціал студентів.

**Анищенко Г. В. Музыкально-творческая активность как показатель готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений к профессиональной музыкальной деятельности**

В статье проанализировано теоретические основы формирования профессиональной направленности студентов, раскрыто сущность музыкально-творческой активности как показателя достаточного уровня профессионализма современного специалиста.

**Anishchenko A. V. Musical-creative activity as index of readiness of future educators of preschool establishments to professional musical activity**

In the article theoretical bases of forming of professional orientation of students are analysed, essence of musical-creative activity is exposed as an index of sufficient level of professionalism of modern expert.

*Key words:* musical-creative activity, professional orientation, professional musical activity, future educators of preschool establishments, musical potential of students.

УДК 159.954.4.-053.4:82

**Х. С. Барна**

**РОЛЬ УЯВИ В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ  
ДОШКІЛЬНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ**

Для забезпечення виховного впливу літературних творів на свідомість і поведінку людини, зокрема дошкільника, необхідно допомогти йому навчитися сприймати, відчувати літературний твір, розуміти викладене в ньому. Науковці довели, що процес художньо-естетичного сприймання є надзвичайно складним і не дається дитині від початку в готовому вигляді, а формується внаслідок цілеспрямованої роботи (М. Вовчик-Блакитна, О. Запорожець, О. Ушакова та ін.). Причому в процесі художньо-естетичного сприймання беруть участь й інші інтелектуальні процеси, від якісного рівня розвитку яких залежить також і якість сприймання, і, відповідно, впливу літературного тексту на свідомість дитини.

Мета статті – визначити роль й особливості вияву уяви як важливої складової й водночас умови забезпечення художньо-естетичного сприймання дошкільниками літературних творів.

Уява – найважливіший пізнавальний процес, який входить до складу будь-якого творчого акту. Разом із творчим мисленням продуктивна уява становить єдиний контекст творчого розвитку людини на правах його самоцінних твірних. Вона пов'язує інтелектуальне й емоційне життя особистості, пронизує всі види діяльності, залучається до системи найсуттєвіших когнітивних утворень суб'єкта. Л. Виготський стверджував, що хід розвитку дитячої уяви, як і хід розвитку інших вищих психічних функцій значною мірою визначають і мовлення дитини – основна психологічна форма її спілкування, й оточення, – основна форма колективної соціальної діяльності дитячої свідомості [1, с. 44].

Саме розвитком уяви можна пояснити появу творчої діяльності різного змісту в дошкільному віці, адже своєрідність її виявляється в тому, що виникає можливість її протікання від думки до ситуації, а не від ситуації до думки. Діти починають дедалі більше уваги приділяти ідеї, тобто задуму свого твору, який відображає сюжет малюнка, гри чи казки. При цьому вони використовують у своїй творчій діяльності не лише реальні предмети, але й казкові образи (Л. Виготський, О. Дяченко, Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Поддьяков, Т. Рібо та ін.).

Серед понад сорока (за даними О. Дудецького) визначень уяви як психологічної платформи художньо-мовленнєвої діяльності виокремимо ті, що стосуються творчої (продуктивної) уяви, а також розуміння її специфіки як психологічного процесу. У психологічних дослідженнях зустрічаємо терміни „активна уява”, „творча уява”, „креативна уява”, які зіставляються саме з продуктивною уявою (термін запропонував Г. Гегель). У цьому понятті підкреслюється активність процесу уяви, спрямованість його на отримання визначеного результату, відкриття нових, суттєвих характеристик дійсності, акцентування новизни, оригінальності створених уявою образи (О. Дяченко). Творча уява, на відміну від відтворювальної, передбачає самостійне прагнення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних проектах діяльності. На думку С. Рубінштейна, силу та рівень творчої уяви визначає співвідношення двох показників: те, наскільки уява дотримується умов обмеження, від яких залежить свідчить та об'єктивна значущість її творінь, а також те, наскільки показники оригінальності та новизни продукту відмінні від безпосередньо наданих [3].

Проблему розвитку уяви й творчості в вітчизняній науці досліджували в зв'язку з розвитком творчих здібностей у пізнавальній та емоційно-вольовій сфері (Л. Венгер, М. Вовчик-Блакитна, С. Волощук, О. Дяченко, В. Давидов, О. Запорожець, Г. Костюк, С. Кулачківська, М. Поддьяков); в ігровій діяльності (Л. Артемова, Р. Жуковська, Д. Ельконін, Р. Іванкова, Н. Короткова, О. Леонтєв, Н. Михайленко, В. Проскура); формування творчості в різних видах художньої діяльності (С. Акішев, Е. Белкіна, та Н. Ветлугіна, О. Дронова, Т. Казакова, М. Киященко, І. Кучерова, С. Ласунова, В. Мухіна, Т. Постоян, М. Рибаківа, О. Ушакова, Л. Фесенко та ін.).

Серед наявних у зарубіжній психології підходів до розвитку уяви можна виділити таку групу, в якій провідне місце посідає проблема детермінації уяви: в дослідженнях М. Вульфа, Ж. Піаже, З. Фрейда розвиток уяви пов'язується з визріванням інтелектуальних і особистісних структур і залежить від накопичення людиною власного досвіду.

Численні дослідження присвячено вивченню механізмів функціонування та розвитку уяви, з-поміж яких учені виділяють різні способи перетворення образів реальності, а саме: *типізацію* (створення цілісного образу синтетичного характеру); *комбінування* (здійснення аналізу й синтезу елементів реальності); *акцентування* (підкреслення, загострення тих чи піших рис, особливостей об'єктів); *перебільшення* чи *применшення* предметів і явищ; *реконструкцію* (створення цілого за частиною); *аглютинацію* (сполучення різнорідних властивостей в реальності) та уподібнення (використання алегорій і символів) (А. Брай, Л. Виготський, В. Давидов, О. Дудецький, О. Дяченко, Ж. Піаже, Т. Рібо, С. Рубінштейн та ін.). Деякі з цих способів дії уяви діти використовують у різних видах художньо-мовленнєвої діяльності.

Специфічні дії уяви науковці пов'язують з конкретними її видами й пізнавальною, спрямованою на пізнання реальності чи емоційною, спрямованою на вираження свого власного ставлення до дійсності, діяльністю. Цей підхід розроблено відповідно до теорії Л. Виготського щодо залежності розвитку психічних процесів людини від засвоєння чинних у культурі засобів і способів пізнання. У річищі цієї концепції було виконано численні дослідження (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Давидов, О. Дяченко, О. Жукова, В. Кудрявцев, Л. Парамонова, М. Поддяков, О. Пороцька, В. Холмовська та ін.), в яких виділено конкретні форми, де соціальний досвід опосередковує психічні процеси (сенсорні еталони, „теоретичні поняття”, „перетворювальні та відтворювальні, класифікаційні” засоби, наочні, просторові моделі, символи) і проаналізовані результати такого опосередкування. Дані цих досліджень дають підставу вважати, що процес розвитку уяви залежить від опанування дітьми-дошкільниками особливих форм опосередкування, засобів розвитку уяви, специфічних для кожного з її видів. Залежно від ставлення дитини до дійсності, вона обирає й засоби побудови образів уяви. Пізнавальний – характеризується орієнтацією на об'єктивне виділення властивостей предметів, явищ, їхні зв'язки й стосунки та наступну трансформацію їх відповідно до законів реальності (Н. Батищева, Л. Венгер, М. Веракса, О. Дяченко, М. Поддяков, В. Холмовська).

Емоційна уява припускає групування образів за емоційним станом. Основну роль в її розвитку та в становленні дитячої творчості відіграє символ, засвоєння дитиною символічних засобів (Т. Алієва, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Кудрявцев, Г. Лаврентьева, С. Ласунова, Ж. Піаже, Н. Орланова, Т. Постоян, О. Сапогова). У символічному образі фіксується переважно емоційне ставлення дитини до дійсності. Якщо

емоційна уява домінує, то дитина не усвідомлює причини емоцій, що призводить до спроби суб'єктивного символічного відтворення смислу ситуації. Емоційно насичені символи дають, змогу дітям повністю зануритися в ситуацію й висловити своє ставлення до неї. Автори підкреслюють істотні індивідуальні розбіжності в розвитку уяви дитини залежно від провідного виду, а також специфічні механізми кожного виду уяви та засоби її розвитку в дітей (М. Веракса, О. Дяченко, Г. Лаврентьева). Ігнорування факту існування індивідуальних розбіжностей дітей у виборі способів побудови образів уяви, знижує ефективність роботи.

Проблемним в усвідомленні природи уяви є питання про зв'язок уяви, що знаходить вияв у грі, малюванні, сприймані літературних творів, з дійсністю. На противагу думки про первинну відсутність меж між реальністю та фантазією зарубіжних учених (Л. Дилалл, М. Уотсон), вітчизняні науковці (М. Вовчик-Блакитна, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Т. Репіна) стверджують, що незалежно від яскравості й глибини емоційності образів дитина добре відокремлює реальне від уявного. Але через свою вразливість, чутливість сама виявляється під впливом почуттів, що навіть вигаданим сюжетом.

Справедливе у зв'язку з цим зауваження О. Лосева про те, що дійсність, як би її не усвідомлювати, є вихідним і необхідним моментом для визначення символу. Якщо дійсність є, то можливі й її символи; а якщо ні, то неможливі й ніякі символи дійсності [4, с. 38]. Навіть для того, аби щось визначити, символізувати у своїх уявленнях, дитина повинна це щось виділити в дійсності, відштовхнутися від неї. Л. Виготський для підтвердження думки про те, що уява невідривно пов'язана з реальністю, вказує на існування різних форм зв'язку уяви з дійсністю, на основі чого доходить висновку про необхідність постійного збагачення когнітивного й емоційного досвіду дітей для забезпечення підґрунтя для розвитку творчої уяви [2, с. 9 – 10].

У дослідженні особливостей розвитку уяви в дошкільному віці науковці як найбільш значущі чинники називають гру, зокрема літературну, тобто на основі літературних творів, пізнання реальності та дитячу творчість. Саме в грі вчені вбачають джерело художньої творчості дитини. Гра, на думку Л. Виготського, – це вузол, що пов'язує через уяву потреби, емоції, бажання дитини й ту дійсність, у якій вона діє. Л. Виготський, а за ним О. Леонтьєв, Д. Ельконін уважали, що в грі зароджуються й інші види дитячої діяльності, які мають суттєві значення для розвитку уяви дитини. Гра й уява пов'язані складним діалектичним зв'язком, взаємно доповнюють і збагачують одне одного „і за змістом, і за розвитком засобів дій. Дитяча творчість, синкретична за своїм характером, народжується саме у грі: „Дитина малює й водночас розповідає про те, що вона малює. Вона драматизує та придумує словесний текст своєї ролі. Цей синкретизм указує на той загальний корінь, з якого відмежувалися всі окремі види дитячого мистецтва. Цим

загальним коренем є гра дитини, що є підготовчим ступенем її художньої творчості” [2, с. 61]. Але й пізніше, коли із загальної синкретичної гри виокремляться більш чи менш самостійні види дитячої творчості, вони не стануть віддаленими одне від одного, а залишаться грою за своєю природою й характером (одномоментність творчого акту, відсутність тривалої роботи над твором і пов’язаність з переживаннями дитини).

Т. Рібо, аналізуючи продукти дитячої творчості (казки, історії, створені дітьми), виводить чотири основні стадії розвитку уяви в період дошкільного дитинства. На першій стадії дитина стає здатною до первинних уявлень (в одному предметі вона починає бачити інший). На другій стадії уява проявляється в анімізмі – оживленні іграшок. На третій – у перевтіленні в іграх у різні ролі та образи. І, нарешті, тільки на четвертій стадії починається власне художня творчість, сутність якої виявляється в перекомбінуванні образів. Слушними є вказівки Т. Рібо щодо умов, сприятливих для розвитку творчої уяви. Класичною стала рекомендація для педагогів, що прагнення до творчості завжди буває обернено пропорційним до простоти середовища. Т. Рібо виокремив свідому творчу дію від „довільної” творчості. Для довільної творчості важливе, на думку вченого, довільне оживлення образів, таке, що відбувається раптово, без явних причин, які його викликають. Ці причини фактично існують, але їхня дія відбувається в прихованій формі мислення за аналогією, афективного настрою, безсвідомої роботи мозку [115].

М. Вовчик-Блакитна вивчала закономірності співвідношення між діяльністю дітей та їхньою уявою. Вона зазначала, що в дітей молодшого того віку збудником фантазії та необхідною передумовою створення образу стає активна зовнішня діяльність з предметами чи без них. У середньому дошкільному віці елементи задуму частково передують практичній дії. У грі, малюванні, розповіді з’являються спочатку елементи планування, а дії спрямовуються на реалізацію елементів задуму. Але сам задум у процесі діяльності й тісно з нею пов’язаний. У старшому дошкільному віці діти створюють образи фантазії у внутрішньому плані, і вже ці образи стають стимулами зовнішньої активної діяльності.

Природу зв’язку художньої творчості й уяви досліджував С. Рубінштейн, який стверджував, що формування уяви відбувається саме в творчій діяльності, залежно від виду якої спеціалізується і сам процес уяви. Про силу й характер художньої уяви вчений писав, що уява створює в наочних образах, таких схожих і разом з тим відмінних від нашого тьмяного й стертого в буденності сприймання, надзвичайно жвавий, перетворений й водночас більш справжній світ, аніж той, що був даний нам у повсякденному сприйманні. Відійти від реальності, аби глибше проникнути в неї – така логіка художньої творчості, що характеризують її сутність [3]. Автор підкреслював значну роль уяви як насамперед суттєвої передумови засвоєння знань, що вимагають умінь уявляти конкретні ситуації, що не мали місця в попередньому досвіді дитини,

причому опанування мови й мовлення – запорука засвоєння дитиною різноманітного досвіду. По-друге, уява – суттєва передумова художнього виховання, адже від неї значною мірою залежить якість художньо-естетичного сприймання літературних творів. Дитина з нерозвиненою уявою не відчує той вплив мистецтва слова, яке воно здійснює на внутрішнє життя відкритого до нього суб'єкта, здатного у сприйманні відтворити у власній уяві життя, що зображене в художньому творі.

Значний внесок у проблему розвитку уяви дошкільників зробив М. Поддяков, який принципово по-новому підійшов до вивчення питань психічного розвитку дітей, а саме – дослідження внутрішньої суперечності як його джерела. Необхідною умовою розвитку уяви, мислення дітей учений вважає експериментування в усіх його видах і формах, зокрема й у процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Від внутрішньої активності дитина йде до самостійного пошуку, після чого настає етап саморозвитку, коли вона використовує нові знання й засоби дії. Квінтесенцією цього процесу є етап творчості, на якому нові результати експериментування стають основою цієї творчості. Саме це положення було покладено в основу принципу організації художньо-мовленнєвої діяльності – принципу відкритого літературно-мовного простору.

Отже, роль уяви у формуванні художньо-мовленнєвої діяльності, найважливішим компонентом якої є художньо-естетичне сприймання, очевидна, адже здібність відтворювати, створювати різноманітні художні образи поширює, вплив словесних образів на свідомість дошкільника, формує естетичне ставлення до довкілля. Аналіз особливостей розвитку уяви дітей доводить, що вона є одним із ключових компонентів художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільному віці.

#### **Література:**

**1. Выготский Л. С.** Вопросы детской психологии. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с. **2. Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. Очерк : Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 94 с. **3. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с. **4. Волошин М.** Лики творчества. – 2-е изд. – Л. : Наука, 1989. – 848 с. **5. Дьяченко О. М.** Развитие воображения в дошкольном детстве : дисс. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07. – М., 1090. – 197 с.

#### **Барна Х. С. Роль уяви в процесі художнього сприймання дошкільниками літературних творів**

У статті розкривається роль уяви в розвитку й забезпеченні якісного рівня художньо-естетичного сприймання дошкільниками літературних творів, взаємозв'язок цих процесів з словесною творчістю дошкільників, їх взаємопов'язаність. Зроблено оглядовий аналіз

особливостей прояву дій уяви в процесі сприймання літературних творів дошкільниками.

*Ключові слова:* художньо-естетичне сприймання, уява, словесна творчість, мовленнєвотворча діяльність, художньо-мовленнєва діяльність.

**Барна К. С. Роль воображения в процессе художественного восприятия дошкольниками литературных произведений**

В статье раскрывается роль воображения в развитии и обеспечении качественного уровня художественно-эстетического восприятия дошкольниками литературных произведений, взаимосвязь этих процессов во словесным творчеством детей, их взаимосвязь. Проанализированы особенности проявлений действий воображения в процессе восприятия литературных произведений дошкольниками.

*Ключевые слова:* художественно-эстетическое восприятие, воображение, словесное творчество дошкольников, речетворческая деятельность, художественно-речевая деятельность.

**Barna H. S. Role of imagination in the process of artistic perception by the under-fives of literary works**

In the article the role of imagination opens up in development and providing of high-quality level of aesthetically artistically-beautiful perception by the under-fives of literary works, intercommunication of these processes in by verbal creation of children, their intercommunication. The features of displays of actions of imagination are analysed in the process of perception of literary works by under-fives.

*Key words:* artistically-aesthetic perception, imagination, verbal creation of under-fives, artistically-vocal activity.

УДК 37.04:78

**О. І. Гнатюк**

### **ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

У сучасних умовах розвитку суспільства, коли загострюються суспільні суперечності, змінюються загальнолюдські цінності, життєві ідеали, особливого значення набувають питання естетичного виховання особистості. Останніми роками значно підсилюється увага до проблем теорії і практики естетичного виховання, як найважливішого напрямку формування ставлення особистості до дійсності, як засобу етичного та розумового розвитку учнів як основи формування духовного світу підростаючого покоління.

Проблема естетичного виховання молоді є конче важливою й актуальною для сьогодення. Адже саме естетичне виховання забезпечує розвиток творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, гармонійне, досконале в навколишньому середовищі, мистецтві, а також спрямовує на формування почуттів прекрасного, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті й художній творчості.

Вихідні засади естетичного виховання відображено в державних освітніх документах: в Національній доктрині розвитку освіти та в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні. У них зазначено, що серед ключових завдань естетичного виховання особлива роль належить підвищенню базової культури, розвитку естетичних потреб і почуттів підростаючого покоління.

Проблема естетичного виховання завжди була й досьогодні є предметом дослідження і вітчизняної, і зарубіжної педагогічної науки. Теоретичні основи естетичного виховання як соціокультурного феномена, представлено в працях І. Беха, В. Бутенко, Л. Божович, Л. Виготського, С. Гончаренка, О. Дем'янчука, В. Дряпіки, М. Євтуха, І. Зязюна, Л. Левчук, О. Леонтєва, Л. Масол, С. Мельничука, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Рубінштейна, О. Савченко, О. Сухомлинської, О. Щолокової та ін. Вчені наголошують, що гармонійний, всебічний розвиток особистості неможливий без її естетичної вихованості.

У сучасній педагогіці естетичне виховання трактують як „педагогічну діяльність, спрямовану на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси” [1, с. 121]. Естетичне виховання – це сукупність послідовних дій учителя та учня, спрямованих на розвиток сприймання, розуміння, відчуття прекрасного в дійсності та мистецтві, а також розвиток смаків, потреб та здатності відтворювати це прекрасне [2, с. 181]. Водночас в естетичному вихованні формується й



розвивається здатність людини до сприйняття та переживання, її художній смак та ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві й поза ним (у сфері трудової діяльності, у побуті, у вчинках та поведінці). Тож, естетичне виховання можна розглядати як процес формування певного ставлення людини до прекрасного в мистецтві та дійсності.

Проблема естетичного виховання учнів підліткового віку має особливо важливе значення. Адже, саме у цьому віці закладаються основи світогляду, формується особистісне ставлення людини до навколишньої дійсності, духовно-моральні якості. Саме у підлітків найбільш активно формуються смаки, ідеали, здібності до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреби вносити прекрасне в навколишній світ.

Музика, як відомо, є могутнім засобом естетичного виховання. І саме до музичного мистецтва, зокрема до вокалу, особливо зростає інтерес у підлітковому віці.

Мета статті – окреслити основні позиції естетичного виховання підлітків у процесі вокального навчання.

Педагогічна та психологічна наукова думка дає багатогранну характеристику підліткового віку, підкреслюючи складність та нестабільність цього періоду життя людини. З одного боку, для підлітків характерні негативні прояви: дисгармонічність у перебудові організму, складність статевого дозрівання, нестабільність, рухливість особистісного зростання, поява нових протестних форм поведінки стосовно дорослих тощо. Але з іншого боку, цей період характеризується появою позитивних рис: більш різноманітними та змістовними стають відносини з навколишнім світом, чітко виявляється пластичність і сенситивність до соціального розвитку, зростає самостійність, схильність до самоаналізу, самокритичність. Формується потреба в особистісному самовизначенні, що має важливе значення для переходу в юнацький вік.

Означені вище особливості підліткового віку вимагають наукового обґрунтування специфічних підходів до художньо-естетичного виховання. Такі педагогічні підходи мають забезпечувати потреби особистості, які пов'язані із зростанням активності емоційної сфери, моральних, художніх і загалом духовних почуттів людини. Тож, у визначенні естетичного ставлення підлітка до дійсності приховуються можливості розвитку його духовності. Тому естетичне виховання активізує емоційну та розумову діяльність. Також можемо констатувати, що саме в підлітковому віці, завдяки музичним заняттям, активно формується емоційна чутливість особистості, музичні смаки, естетичні переконання, власні погляди на мистецтво.

Підвищення рівня розвитку свідомості та самосвідомості підлітка дозволяє сформувати цілісну систему естетичних потреб, настанов, принципів, що усвідомлюється краще, ніж у молодшому шкільному віці, і є основою суджень у дуже характерних для цього віку міркуваннях і

суперечках на естетичні теми. Тож, є підстави розглядати не лише систему естетичних настанов і смаків, але також і розвиток системи естетичних поглядів та переконань.

Дослідники проблем естетичного виховання, (В. Бутенко, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) наголошують, що в підлітковому віці інтерес до мистецтва в загальній системі інтересів школяра значно підсилюється. Саме мистецтво має особливий вплив на душу молодої людини. Підліток намагається віднайти в художніх творах відповіді на хвилюючі життєві питання, а саме мистецтво розширює сферу його спілкування, активно впливаючи на емоції та почуття й допомагає йому формувати власну свідомість [3, с. 88]. Зрозуміло, що в зв'язку з цим відбувається перебудова художніх інтересів молодої людини. Зокрема, особливий інтерес викликають твори, присвячені темі кохання, взаєминам між юнаком та дівчиною, моральним та етичним проблемам.

Проблема сприймання мистецтва в підлітковому віці є досить складною та неоднозначною. Адже, щоб повноцінно сприймати художній чи музичний твір, необхідно мати неабияку теоретичну підготовку. За твердженням психологів (Л. Божович, Л. Долінська), краще сприймається те, що зрозуміле, про що є певні знання. Це є принциповим підходом до використання мистецтва, як засобу естетичного виховання. Музика, завдяки емоційній насиченості та виразності, з особливою силою може відображати душевний стан людини, її внутрішній світ, настрої, переживання, думки, мрії, вольові поривання. Свого часу Р. Шуман писав: „Там, де закінчуються слова – починається музика”. Та зрозумілою мовою музики стає лише за умови знання її семантики, закономірностей розгортання музичної драматургії, стилістичних та жанрових особливостей.

Психологи й педагоги-музиканти наголошують, що спілкування дитини з музикою від раннього віку формує естетичний смак, сприяє розвитку здатності глибоко відчувати й розуміти мистецтво, допоможе полюбити його на все життя. Для підлітка ж музика може стати не лише засобом, а й ґрунтом самотворення. Музику дослідники називають „школою почуттів” [3], і, залежно від змісту творів, вона може пробуджувати різні емоції, які ведуть людину до духовного зростання. Основна мета навчання музики – розвивати творчі сили, виховувати любов до прекрасного, прищеплювати дітям почуття особистої гідності. Як частина естетичного, музичне виховання передбачає цілеспрямований і систематичний розвиток творчих здібностей підлітків, формування емоційної чутливості, здатності глибоко розуміти та переживати художні образи мистецтва [4, с. 3].

Особливий специфічний вплив на внутрішній світ підлітка має вокальна музика. Вокальне навчання в цілому можна розглядати як вагомому частину естетичного, зокрема музичного виховання.

В естетичному вихованні підлітків у процесі вокального навчання є надзвичайно важливими уміння викладача цікаво й доступно

інтерпретувати твори мистецтва, або так будувати заняття, щоб учні відчували прямий зв'язок із власними потаємними інтересами. Так, на заняттях з вокалу корисним є надання учням можливості самостійно обирати твори для розучування, зміст яких їм зрозумілий і під час прослуховування яких відчували б і переживали би близькі їм почуття й емоції. За такого підходу вчитель теж буде мати можливість глибше зрозуміти учня, його внутрішній світ, почуття та естетичні потреби, а отже більш відчувати його та налагодити з ним контакт.

Важливим етапом педагогічної роботи є вибір вокального репертуару. Педагог має дуже обачливо підходити до вибору вокальних творів, які б збагачували художній досвід дітей. Обираючи вокальний твір для занять з підлітками, доцільно більше уваги приділяти розгляду художнього змісту класичних творів всесвітньо відомих композиторів, звертати увагу учнів на емоційну драматургію твору.

Розучуючи вокальні твори з підлітками, вчитель, передусім, має захопити учня вокально-виконавським процесом. Цьому сприяє кваліфікований показ вчителя, а також перегляд відео- та аудіо-матеріалів концертного виконання відомих співаків з тим, щоб підлітки мали змогу орієнтуватися на професійну майстерність та намагатися досягати більшої досконалості у власному виконанні.

Ми виокремили основні позиції щодо особливостей вокального навчання, а саме: забезпечення адекватного сприйняття музики підлітками, розуміння художнього змісту розучуваних творів, емоційна насиченість вокально-виконавського процесу, що стимулює активність учня в осмисленні власних відчуттів та активізує процес самотворення.

Оскільки в підлітковому віці загальний процес дорослішання призводить до появи такого нового чинника духовного розвитку молоді людини, як самовиховання, процес вокального навчання має спрямовуватися на самостійне осмислення учнем власних відчуттів і переживань музики. Самовиховання особистості підлітка є найбільш істотним чинником в художньо-естетичному розвитку на етапі ортогенезу, який може бути визначений особливостями підліткового віку. Художньо-естетичний розвиток підлітка характеризує наявність різноманітних естетичних емоцій в процесі вокального виконавства, естетичних оцінок, що відповідають його духовним потребам, а його навчальна діяльність поєднується з потребою в отриманні естетичних знань, вражень, емоційних переживань.

Отже, особливостями естетичного виховання підлітків у процесі вокального навчання є використання раціональних та ірраціональних чинників впливу мистецтва на внутрішній світ, що забезпечують формування адекватного уявлення підлітка про категорію прекрасного, на основі якої формується естетичний ідеал учня та його внутрішній духовний світ. Використання вокального мистецтва як гедоністичного чинника навчання сприяє активізації самотворення підлітка з позицій естетичного виховання.

### **Література**

**1. Волкова Н. П.** Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с. (Альма-матер). **2. Стефановская Т. А.** Педагогіка: наука и искусство : курс лекцій / Т. А. Стефановская. – М., 1998. – С. 134. **3. Шуркова Н. Е.** Эстетическое воспитание / Н. Е. Шуркова // Воспитание школьников. – 1996. – № 4. – С. 9 – 11. **4. Кушка Я. С.** Методика навчання співу : посібник з основ вокальної майстерності / Ярослав Степанович Кушка. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. – 288 с.

#### **Гнатюк О. І. Особливості естетичного виховання підлітків у процесі вокального навчання.**

У статті окреслено основні позиції естетичного виховання учнів. Надано характеристику підліткового віку. Визначено особливості естетичної спрямованості вокальної роботи з підлітками.

*Ключові слова:* естетичне виховання, підлітковий вік, вокальне навчання.

#### **Гнатюк А. И. Особенности эстетического воспитания подростков в процессе вокального обучения.**

В статье обозначены основные позиции эстетического воспитания учеников. Представлено характеристику подросткового возраста. Определены особенности эстетической направленности вокальной работы с подростками.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, подростковый возраст, вокальное обучение.

#### **Gnatuk O.I. The specification of esthetical education of teenagers in the process of vocal education.**

This article emphasizes the principal positions of esthetical education. It gives the characteristics of adolescence and defines the specifics of esthetical orientation of vocal work with teenagers.

*Keywords:* esthetical education, adolescence, vocal education.

УДК 364.4-055.5/.7

**Н. В. Жевакіна**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З РІЗНИМИ ТИПАМИ БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ**

Сім'я – один з найстаріших і найважливіших соціальних інститутів суспільства, що впливають на формування й розвиток особистості, роблячи її міцним, незамінним засобом соціалізації та соціального становлення особистості.

В умовах сучасної демографічної кризи особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з багатодітною сім'єю. Станом на 1 листопада 2009 року в Україні нараховували 219 981 багатодітну сім'ю, де проживають 749 720 дітей.

Згідно із Законом України від 26.04.01 № 2402-III „Про охорону дитинства”, багатодітна сім'я – це сім'я, яка складається з батьків (або одного з них) і трьох та більше дітей.

Багатодітна сім'я самою своєю сутністю допомагає реалізації особистісних та суспільних потреб. У таких сім'ях створено сприятливі умови виховання, оскільки діти зростають у тісних взаєминах у сімейному колективі та, зазвичай, з раннього віку привчаються виконувати певні обов'язки та допомагати один одному. Проте, в економічному аспекті саме багатодітна сім'я опиняється в найбільш складному становищі, тому що мати здебільшого не працює, а один батько не має можливості забезпечити родині нормальні умови існування. Крім того, спостерігаємо дещо негативне ставлення суспільства до багатодітних сімей.

Найважні проблеми таких сімей зумовлюють необхідність надання їм допомоги з боку держави. Матеріальна й моральна підтримка багатодітній сім'ї, створення нормальних умов життя в ній допоможуть вирішенню демографічної проблеми в нашій країні, тому дуже важливо осмислити й сучасне становище багатодітної сім'ї, і шляхи поліпшення умов її існування.

Для стабілізації та стійкого розвитку багатодітних сімей держава вживає певних заходів, Проте, все ще не вироблено чіткої системи їхньої соціальної підтримки. Для успішного вирішення проблем, що виникають, необхідні спільні зусилля фахівців у різних галузях діяльності, зокрема професійних соціальних працівників, які володіють різними технологіями вирішення соціальних проблем. При цьому соціальні працівники повинні бути й посередниками між сім'єю та суспільством (групою, колективом, державою), і помічниками у справі подолання тих або інших соціальних труднощів. Створення ефективної системи соціального захисту сім'ї – невід'ємна умова розвитку нашого суспільства.

Становищем багатодітних сімей, їхніми проблемами та наданням соціальної допомоги в сучасних умовах займалися А. І. Антонов, Н. Ф. Басова, О. В. Безпалько, Н. Ф. Дивіцина, І. Д. Зверєва, Г. М. Лактіонова, С. Я. Харченко.

Мета пропонованої статті – розглянути категорії багатодітних сімей та основні напрями роботи соціального працівника з багатодітними сім'ями.

У наш час багатодітні сім'ї стійко становлять досить незначну частку від загальної кількості сімей. Часто багатодітність є не запланованою, а випадковою (народження близнюків, народження дитини в результаті неефективності контрацепції або неможливості за станом здоров'я жінки вчасно перервати вагітність тощо).

Решта багатодітних сімей може бути розподілена на три категорії:

- сім'ї, багатодітність у яких запланована (наприклад, у зв'язку з національними традиціями, релігійними настановами, культурно-ідеологічними позиціями, традиціями сім'ї). Такі сім'ї випробовують багато труднощів, зумовлених малозабезпеченістю, тісністю житла, завантаженістю батьків (особливо матері), станом їхнього здоров'я, але в батьків є мотивація до виховання дітей;

- сім'ї, що утворилися в результаті другого й подальших шлюбів матері (рідше – батька), у яких народжуються нові діти. Дослідження показують, що такі сім'ї можуть бути цілком благополучними, але їхнім членам властиво відчуття неповної сім'ї;

- неблагополучні багатодітні сім'ї, що утворюються в результаті безвідповідальної поведінки батьків, на тлі алкоголізму, асоціального способу життя. У таких сім'ях батьки мають нижчий освітній рівень і соціальний статус. Діти з таких сімей особливо часто потребують допомоги, реабілітації, страждають від хвороб і недорозвинення. У разі втрати батьківського піклування їхню долю особливо важко влаштувати, оскільки сімейне законодавство перешкоджає розділенню дітей з однієї сім'ї, а всиновити 3 – 7 дітей різного віку й різного ступеня соціальної дезадаптації далеко не завжди можливо.

Перші дві категорії цілком благополучні. Вони зазвичай мають усталені сімейні традиції, чітку внутрішню структуру, достатньо міцний захист, традиційно шанобливе ставлення до старших. У таких сім'ях легше вирішуються проблеми й конфлікти, у батьків не буває самотньої старості. Психологічна атмосфера сім'ї – взаєморозуміння, однакове бачення проблем і способів їх розв'язання подружжям.

Типи багатодітних сімей і причини, з яких вони утворилися, необхідно знати й урахувати для того, щоб детально вивчити джерела проблем, що постали, у кожній конкретній сім'ї.

Відзначимо кілька принципів моментів, що стосуються безпосередньо багатодітної сім'ї.

По-перше, говорячи про таку сім'ю, треба мати на увазі не тільки проблеми, що виникають у ній самій, але й проблеми дітей, які проживають у подібних сім'ях.

По-друге, проблеми багатодітної сім'ї розрізняють залежно від місця її мешкання: різних регіонів країни, міста або села. Є істотні розбіжності між регіонами з високою народжуваністю, де, отже, таких сімей багато, і регіонами з низькою народжуваністю, де їх мало. Тому суттєва допомога багатодітній сім'ї повинна виявлятися з урахуванням місцевих умов, можливостей, побажань і думок населення.

По-третє, багатодітні сім'ї не є однорідною масою. Усі вони, незважаючи на наявність спільних проблем, різко відрізняються одна від одної.

Головна проблема багатодітних сімей – матеріальна. У наш час з народженням кожної дитини дохід сім'ї різко зменшується. Численні дослідження показують найтісніший взаємозв'язок між кількістю дітей, які проживають у сім'ї, і доходами на кожного члена сім'ї, а в більш загальному плані – ступенем її збіднення. У сім'ях, які складаються з шести та більше осіб, сукупний дохід у середньому на кожного члена у 2,2 – 2,8 рази нижчий, аніж у сім'ях, які складаються з двох осіб, і в 1,8 – 2,1 рази нижчий, аніж у сім'ях з трьох осіб. Можна сказати, що народження в сім'ї третьої дитини в більшості випадків призводить до малозабезпеченості [3, с. 108].

Багатодітні сім'ї й раніше були матеріально вразливою категорією населення, а сучасні інфляційні процеси впливають на них більше, ніж на суспільство загалом і змушують заощаджувати на найнеобхіднішому – на продовольчих і майже на всіх промислових товарах. Частіше всього такі сім'ї мають і погані житлові умови.

Сьогодні сім'ї, а особливо багатодітній, потрібна соціальна допомога й захист держави. Причому допомога не разова, а постійна, гарантована, адресна. Потрібна продумана, зважена соціальна програма роботи з сім'єю в кожній області України, яка враховуватиме її соціально-економічні можливості.

Як зазначає Н. Ф. Дивіцина, основними напрямками діяльності державних соціальних служб в Україні сьогодні є:

- консультування з питань самозабезпечення багатодітних сімей, розвиток сімейного підприємництва, надомних промислів;
- сприяння у вирішенні питань зайнятості, влаштування на курси перепідготовки;
- соціальний патронаж багатодітних сімей;
- консультування з соціально-правових питань;
- сприяння в отриманні пільг, допомоги, компенсацій та інших виплат, матеріальної й натуральної допомоги [1, с. 127].

Соціальна робота з багатодітною сім'єю є діяльністю соціальних служб з надання соціально-побутових, соціально-медичних, психолого-педагогічних, соціально-правових послуг та матеріальної допомоги,

проведення соціальної адаптації й реабілітації. Виходячи з цього, соціальний працівник покликаний виконувати такі функції:

- діагностичну (вивчення особливостей багатодітної сім'ї, виявлення її потенціалів);
- охоронно-захисну (правова підтримка багатодітної сім'ї, забезпечення її соціальних гарантій, створення умов для реалізації її прав і свобод);
- організаційно-комунікативну (організація спілкування, ініціація спільної діяльності, спільного дозвілля, творчості);
- соціально-психолого-педагогічну (психолого-педагогічна освіта членів багатодітної сім'ї, надання невідкладної психологічної допомоги, профілактична підтримка й патронаж);
- прогностичну (моделювання ситуацій і розробка певних програм адресної допомоги);
- координаційну (установлення й підтримка об'єднання зусиль департаментів допомоги багатодітній сім'ї й дитинству, соціальної допомоги населенню, відділів сімейного неблагополуччя органів внутрішніх справ, соціальних педагогів освітніх установ, реабілітаційних центрів і служб).

Соціальна робота з багатодітною сім'єю складається з певних технологій [2, с. 88]:

а) **соціального захисту багатодітної сім'ї** – багаторівневої системи, переважно державних заходів із забезпечення мінімальних соціальних гарантій, прав, пільг і свобод сім'ї, яка нормально функціонує, у ситуації ризику на користь гармонійного розвитку родини, особистості й суспільства. Важлива роль у соціальному захисті багатодітної сім'ї спрямована на: зміцнення батьківських уз; формування стійкості проти пропаганди сексу, наркотиків, насильства, агресивної поведінки; підтримки в нормі психологічного здоров'я сім'ї тощо;

б) **соціальної підтримки багатодітної сім'ї**, яка передбачає формальну й неформальну діяльність та взаємини фахівців з сім'ями, які опинилися в скрутних обставинах. Вона передбачає різні форми допомоги (моральну, психолого-педагогічну, матеріальну й фізичну), медичне страхування, соціальне співчуття та єдність тощо.

Фахівець із соціальної роботи повинен:

- знати потреби багатодітних сімей і осіб, які проживають у них;
- уміти складати план дій, не випускаючи з виду жодної проблеми багатодітної сім'ї;
- залучати різні організації та служби, які здатні допомогти багатодітній сім'ї (соціальні, правоохоронні, юридичні, охорони здоров'я, освіти, а також місцеві адміністрації та громадські організації, об'єднання, асоціації).

Соціальна допомога малозабезпеченим багатодітним сім'ям – важлива складова частина загальної системи соціальної підтримки



населення. Зазвичай найбільш значущими для себе люди вважають грошові виплати.

Соціальний працівник зобов'язаний допомогти багатодітній сім'ї в наданні інформації про допомогу, соціальні пільги, передбачені для таких сімей, а також в отриманні цих видів матеріальної допомоги та пільг.

З 1 січня 2011 року набув чинності закон „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань соціального захисту багатодітних сімей”, який передбачає такі пільги для багатодітних сімей:

#### **ЖКГ**

1. Багатодітним сім'ям надається 50% знижка на квартплату, опалювання в межах норм, передбачених чинним законодавством (21 кв. м загальної площі житла на кожного члена родини, який постійно проживає в житловому приміщенні, а також додатково 10,5 кв. м на сім'ю).

2. 50% знижка на оплату комунальних послуг (газопостачання, електропостачання тощо).

3. Якщо в будинку немає центрального опалювання, також передбачена 50% знижка на вартість палива, зокрема рідкого, у межах норм, передбачених законодавством.

Сім'ї, у яких п'ятеро та більше дітей, або у випадку народження трійні (та більше), мають право на отримання поза чергою житлового приміщення з житлового фонду соціального призначення.

#### **Послуги зв'язку**

Багатодітна сім'я отримує 50% знижку на оплату абонентської плати за користування квартирним телефоном. Якщо в такій родині ще немає телефону, то тепер його повинні встановити поза чергою.

#### **Проїзд для дітей**

Діти з багатодітних сімей мають право на безкоштовний проїзд у всіх видах міського пасажирського транспорту (крім таксі). А також у залізничному й водному транспорті приміського повідомлення, в автобусах приміських і міжміських маршрутів, незалежно від відстані.

#### **Охорона здоров'я**

Діти з багатодітних сімей мають право на:

- безкоштовне отримання ліків за рецептом лікаря;
- щорічне медичне обстеження й диспансеризацію в державних та комунальних установах охорони здоров'я із залученням необхідних фахівців, а також компенсацію витрат на зубопротезування;
- першочергове обслуговування в лікувально-профілактичних установах, аптеках і першочергову госпіталізацію;
- безкоштовне отримання послуг з оздоровлення й відпочинку відповідно до Закону України „Про оздоровлення та відпочинок дітей”.

#### **Освіта**

Багатодітна родина, у складі якої є п'ятеро й більше дітей, має також додаткові пільги. Діти з такої сім'ї мають право на пільгові умови

при вступі до всіх державних і комунальних навчальних закладів за умови достатнього рівня підготовки.

Крім того, діти з багатодітних сімей, у складі яких п'ятеро й більше дітей, а також особи у віці від 18 до 23 років з таких сімей, звільняються від плати за навчання у вищих навчальних закладах державної й комунальної форми власності всіх рівнів акредитації. За умови, що певний освітньо-кваліфікаційний рівень вони отримують уперше.

#### **Податкові пільги**

Працевлаштовані батьки багатодітної родини мають право на зменшення суми загального місячного оподатковуваного податком доходу (зарплати) на суму податкової соціальної пільги в обсязі, що дорівнює 200% сум пільги з розрахунку на кожную дитину.

Тепер також не підлягає оподаткуванню цільова добродійна допомога, яку отримує батько, який виховує трьох і більше дітей.

#### **Відпустка батькам**

Жінці, яка працює й має більше двох дітей, матері-одиначці або батькові, який виховує дитину без матері, відтепер надається щорічно додаткова оплачувана відпустка протягом 10 календарних днів без урахування святкових і неробочих днів.

#### **Нарахування пенсії**

Матерям, які народили п'ятеро й більше дітей і виховали їх до шестирічного віку, призначені пенсії за особливі заслуги перед Україною. При цьому враховуються діти, усиновлені в установленому законом порядку.

Право на пільги отримує багатодітна родина, занесена до Єдиного державного автоматизованого реєстру осіб, які мають право на пільги. Аби бути зарахованими до реєстру, багатодітні сім'ї повинні надати в управління праці й соціального захисту за місцем проживання такі документи:

- паспорти батьків;
- свідоцтва про народження дітей;
- копії довідок про присвоєння ідентифікаційного номера;
- довідку про склад родини;
- розрахункові книжки (платіжні квитанції) за послуги.

Отже, держава розробляє стратегію забезпечення багатодітних сімей соціальними й матеріальними пільгами, а соціальний працівник вирішує тактичні завдання з надання соціальної допомоги та соціальної підтримки багатодітних сімей у сучасних економічних умовах.

Подальшого наукового та практичного дослідження потребує робота соціального працівника з неблагополучними багатодітними сім'ями.

### **Література**

**1. Дивицына Н. Ф.** Семейведение. Многодетная семья и ее социальная защита : учеб. пособие / Н. Ф. Дивицына. – М. : МГУ, 2006. – 127 с. **2. Основы** социальной работы : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. – М. : Изд. центр „Академия”, 2004. – 288 с. **3. Соціальна** робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. : І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 256 с.

#### **Жевакіна Н. В. Особливості роботи соціального працівника з різними типами багатодітних сімей.**

У статті аналізуються технології та напрямки роботи соціального працівника з різними типами багатодітних сімей. Автор виокремлює особливості соціальної роботи з багатодітними сім'ями на стратегічному та тактичному рівнях.

*Ключові слова:* соціальне забезпечення, багатодітна сім'я.

#### **Жевакина Н. В. Особенности работы социального работника с разными типами многодетных семей.**

В статье анализируются технологии и направления социального работника с разными типами многодетных семей. Автор выделяет особенности социальной работы с многодетными семьями на стратегическом и тактическом уровнях.

*Ключевые слова:* социальное обеспечение, многодетная семья.

#### **Zhevakina N. V. Designs of working social workman with different types of populous families.**

In the article analyses technology and directions social workman with different types of populous families. To mark by author designs social working with populous families on strategies and tactical conditions.

*Key words:* social provision, populous family.

УДК 37.013.42

**О. П. Сурженко**

### **ПОСЛІДОВНІСТЬ – ОСНОВНИЙ МЕТОД СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Сучасна німецька педагогічна система сімейного виховання заснована насамперед на пошані особистості дитини. Тому питання застосування покарання в процесі виховання дуже актуальне й посідає одне з центральних місць у педагогічних дебатах. Проблема в тому, що в психологічному та фізичному насильстві над дітьми криється причина тих негативних наслідків, які мають вплив на вже дорослу людину. Відчуття власної гідності й самоповаги можуть бути зруйновані вже в дитинстві. Будучи дорослими, такі люди „потрапляють у круговерть ненависті до себе, незадоволеності й відчуття безсилля” [7, с. 67].

Останніми роками зросла кількість дітей з відхиленнями в поведінці. У дітей спостерігається неконтрольована імпульсивність, внутрішній і зовнішній неспокій, незначна концентрація уваги, агресія щодо близьких людей, значні труднощі в спілкуванні з однолітками й друзями. Як наслідок – соціальна ізоляція. Батьки таких дітей часто перебувають на межі своїх можливостей і не знають, як далі поводитися зі своєю дитиною правильно з педагогічної і людської позиції. Причина полягає в тому, що більшості з цих дітей не вистачало в ранньому дитинстві емоційного батьківського тепла й соціального спрямованого імпульсу, що іде від дорослих, який міг би позитивно розвинути їхнє життя.

У практиці покарань є багато історій, коли з дітьми робили жахливі речі в ім'я любові, справедливості, виховання й порядку. У зв'язку з цим відмова від покарань в процесі виховання цілком зрозуміла, адже ця позиція представляє все ж таки форму зловживання покараннями і її потрібно розглядати не як засіб виховання, а як знущання. Таким чином, покарання як педагогічний інструмент не має нічого спільного з такими заходами, а узгоджується із засобами виховання самостійної зрілої особистості, яка може сама визначати своє життя й уміє нести відповідальність за наслідки своїх думок, дій. З іншого боку, хоч як би розглядати значення поняття „покарання”, у практиці виховання батькам не обійтися без покарань, як показує реальність. У соціальних науках поняття „санкції”, яке повинне забезпечувати дотримання соціальних норм, має чітке місце для всіх позитивних і негативних наслідків поведінки. Слово „покарання” застосовується особами-вихователями для реагування на неприємно сприйняту поведінку дитини. Покарання як засіб виховання перебуває у згоді з відповідними виховними цілями, які поставили перед собою батьки. Воно в цьому сенсі не має нічого спільного з відплатою, помстою, розканням, провинною й розплатою. Це

не моральне або етичне поняття, хоча з його допомогою можна прагнути до моральної або етичної поведінки. Мова йде про те, щоб повернути поведінку до напрямку, який вихователі вважають за необхідний. Покарання містить в собі одночасно когнітивний і комунікаційний аспекти. Адже, коли вихователь карає дитину, він сигналізує їй: „Я не згоден із твоєю поведінкою”. Комунікація не обов’язково відбудеться на вербальному рівні, вона також містить послання в міміці й жестах, які повинна однозначно зрозуміти дитина, інакше можна не досягти мети, що переслідується покаранням .

Бажання покарати виникає швидше від імпульсу батьків, вчителів, вихователів і від власного гніву на поведінку дитини, ніж від педагогічної необхідності. Таким чином, покарання перетворюється на силове поводження з дитиною, що неприпустимо з педагогічного погляду. М. Монтень висловлювався проти застосування насильства: „ Я засуджую всяке насильство при вихованні юної душі, яку ростять в повазі до честі й свободи” [1, с. 55]. Результатом є не соціально бажана поведінка дитини, а небажані зразки поведінки, до яких вона удається, щоб відповісти на несправедливе покарання. Дитина реагує брехнею, крадіжкою, агресією і подвоєним насильством. Насильство породжує нове насильство. Покарання, тим більше, якщо справедливість його сумнівна, огрублює людську душу, озлоблює і робить її жорстокою. Тим самим дитину позбавляють елементарного права на виховання без застосування сили. Такої погляду дотримуються не тільки німецькі педагоги. Широкі соціальні та політичні течії в 60-70 роках понесли ці педагогічні погляди в маси. Суспільні дискусії в Німеччині про так зване „авторитарне” виховання стали результатом того, що не тільки педагоги, але й німецькі громадяни не приймають фізичне покарання як метод виховання й не вдаються до застосування сили в процесі спілкування з дитиною.

Більшість фахівців Німеччини дотримуються думки, що за допомогою виховної дії й необхідності ставити дітям чіткі межі можна відчутно поліпшити поведінку дітей. Дорослі не повинні мати права на слухняність дітей. Слухняність має бути вираженням доброї волі виховуваного, а не нав’язана вихователем, дисциплінарні методи заохочення і покарання, засновані тільки на пошані до старших, більше не діють – сьогоднішні діти, що зростають в атмосфері утвердження в нашій країні принципів демократії, дивляться на себе як на соціально рівних дорослим, і з цієї причини авторитарні методи приречені на невдачу.

Мета статті полягає в тому, щоб показати, що насильство в сім’ї над дитиною призводить до психологічних конфліктів, які, зі свого боку, гальмують розвиток дитини. Дитина, що виросла в сім’ї, де застосовувалося насильство, буде і в своїй сім’ї вирішувати конфлікти із застосуванням сили. Дослідження показують, що кожен четвертий підліток, який з дитинства пізнав насильство, застосовує його в колі

свого спілкування. До насильства належать не тільки тілесне покарання. Часто діти стають жертвами душевного насильства, яке має тяжкі наслідки в майбутньому.

Форми покарань:

1) комунікативні: дорослі не слухають дитину; обрив візуального контакту або розмови, критичні жести й негативна міміка, критичний погляд, агресивні рухи головою, демонстративно показують, що зайняті, безпричинний сміх, залізне мовчання. Вербальне покарання: крик, тривалий допит, перебивають дитину, постійні заперечення і критика замість того, щоб підбадьорити. Висловлюються тривалі пояснення й докори у формі питань, втручання в розмову, порушення негативних питань. Батьки прискіплюються, лаються, читають моралі, заперечують. Вони виключають дітей з розмови, всі знають краще, постійно учать, нагадують, попереджають, виправляють, застерігають і дають непрошені поради;

2) покарання на плотському рівні: переляк, розчарування, гнів і злість, на потреби дитини батьки не звертають уваги. Показувати незацікавленість в дитині, не помічати її й ставити її в примусову ситуацію, тримати її в страху, давати відчувати агресивну налаштованість стосовно дитини, обманювати очікування дитини або примушувати терпіти стресові ситуації;

3) відсутня підтримка: дитина не отримує очікувану похвалу, а помилки навпаки підкреслюються батьками, щоб дитина відчувала свою поразку. Дитина надана сама собі, немає управління з боку батьків особливо тоді, коли воно необхідне. Не стримують свої обіцянки. У будинку немає спокою і тиші, коли дитині потрібно концентруватися; батьки зайняті іншими справами, коли дитині потрібна їхня увага й підтримка, не вистачає допомоги, розуміння та кооперації. Батьки духовно відсутні в житті дитини;

4) численні заборони й обмеження висувають дитині у вигляді штрафних робіт і завдань або примушення робити неприємну роботу. Дитина повинна відшкодувати збиток, інакше її позбавлять кишенькових грошей або інших благ. Покарання застосовують як розплату, часто без зв'язку зі скоєним. Перевищення дитиною дозволеного карають або її поведінку пригнічують. Батьки використовують свою владу, загрожують і демонструють домінуючу поведінку.

5) заходи, що перешкоджають розкриттю особистості дитини: немає пошани до особистості дитини, батьки не дають відчуття захищеності й упевненості, недостатню увагу приділяють задоволенню потреб дитини, відмовляють в підтримці й визнанні її заслуг, не надають допомогу, зривають на дитині злість і розчарування, позбавляють її любові, не підкреслюють її сильні сторони й позитивну поведінку, невмотивована, незаслужена винагорода. Похвала виражається як докір, за свою неправильну поведінку батьки не перепрошують. Надмірна турбота й опіка також можуть сприйматися як покарання;

б) фізичні покарання, обмеження свободи дитини, а також заходи, що принижують гідність: спричинення болю, побої, зачинення дитини в кімнаті, приниження, нанесення образи, опіка, висміювання перед оточенням, пригнічення, наклеп.

Якщо в батьків виникає відчуття, що обмеження вже не служать захистом, опорою і орієнтацією для дитини, потрібно їх дещо ослабити. Дорослішаючи, дитина навчиться встановлювати свої власні межі, лінія яких може бути проведена дітьми по-іншому, ніж проведена батьками. Встановлювати правила потрібно в результаті спільної угоди між батьками й дітьми. У цьому є велика перевага: кожен член сім'ї, що бере участь в ухваленні рішення, несе відповідальність за його виконання, що сприяє розвитку самостійності особистості й підвищує самосвідомість.

Встановлюючи правила, батькам потрібно показати наслідки їх дотримання й порушення – і приємні, і неприємні. Інакше в дітей не буде ні стимулу дотримуватися встановлених правил, ні знання ризику, який спричиняє за собою порушення меж. Дотримуючись такого виховного принципу, батьки учать дітей тому, що вчинки людей мають свої логічні наслідки – позитивні і негативні. Вже з перших років життя діти безпосередньо відчувають ці наслідки в сумісних іграх з іншими дітьми. Якщо поламав те, що побудували інші діти, то його більше не приймають до гри. Для батьків це не так просто, їх часто мучить совість, якщо доводиться обмежувати поведінку своїх дітей певними педагогічними межами. Але якщо ставити перед собою завдання виховати свого сина або дочку самостійною людиною, яка уміє справлятися з життям, то необхідно залишатися послідовним. Якщо батьки не дотримуються послідовного дотримання встановлених правил, то вони пропустять прекрасну виховну можливість. Не потрібно боятися при необхідності бути твердими. „Сучасний авторитет, - пише сімейний і дитячий педагог Вольфганг Бергман в своїй книзі „Хороший авторитет не означає „втиснути дітей у вузьку життєву схему. Сучасний авторитет означає змалювати їм чіткий контур, по якому вони в майбутньому зможуть намалювати свій” [2, с. 204]. Якщо батьки не наважуються дотримуватися послідовності в своїх діях і відмовляються від дотримання правил, щоб уникнути неприємних наслідків, то вони не тільки ризикують заплутатися в постійних іграх за владу з власними дітьми, але і ставлять під сумнів щастя дитини.

До методів, які сприяють вихованню щасливої дитини в німецькій сім'ї належать:

- 1) привчання,
- 2) тренувальні справи,
- 3) створення виховних ситуацій,
- 4) переконання,
- 5) розповідь,
- 6) бесіда.

У педагогічних відносинах між батьками і дітьми, які відмічені емоційним теплом і довірою, виховання можливе переважно завдяки позитивній підтримці дитини. У разі вживаного покарання, де немає нерозуміння і приниження особистості дитини, вона здатна прийняти караючого батька разом з покаранням. В усякому разі, одного лише емоційного тепла недостатньо для зв'язку між батьками і дитиною. Для побудови позитивних емоційних відносин між батьками і дитиною необхідна складна система відчуттів, які роблять можливим розвиток дитини в самостійну особу. До основних виховних компонентів, сприяючих побудові таких відносин належать:

- 1) повага;
- 2) розуміння;
- 3) правдивість;
- 4) постійність;
- 5) уміння управляти.

**Перше** з них: повага. Повага дитини дорослими є опорною базою відносин між батьками і дітьми. Вона є визначальною для досягнення остаточного результату педагогічних виховних заходів. Діти і підлітки відчують вияв поваги насамперед з невербальної поведінки батьків, з інтонації, міміки й жестів. За допомогою невербальних засобів виражається й неповага: недовірливе похитування голови, нерішуче знизування плечима, сумнівний зліт брів, байдужий вираз обличчя замість зацікавленості. Є багато вербальних і невербальних форм вираження неповаги, і вони можуть бути одним з типів покарання. Навіть якщо батьки вдаються до такої форми покарання неусвідомлено, все одно це робить негативний вплив на дитину. З педагогічного погляду воно є особливою проблемою, оскільки сприймається дитиною неусвідомлено. Дитина не може цьому опиратися, якщо вона таку форму покарання сприймає як несправедливу. Повага ж дає дитині відчуття, що вона важлива для батьків і, як наслідок, виникає та зміцнюється готовність орієнтуватися на поведінку батьків. Вона вчиться виражати свої власні відчуття і розуміти відчуття батьків. Страх дитини зменшуються. Розвивається особиста стабільність і власна думка, дитина знає, що не повина говорити і думати те, що хочуть чути батьки. Вона вчиться також робити висновки зі своїх і чужих помилок. Дитина вчиться, що „бути” важливіше, ніж „мати”. Гордон [4, с. 57] називає три дієві методи показати дитині, що вона прийнята та її поважають:

- позитивне невтручання. Батьки помічають активність дитини, але стримують себе і не втручаються в її діяльність ради блага дитини. Самій дитині відомо, що батьки стежать уважно за її активністю, але не втручаються. Тим самим дитина відчуває себе прийнятою в своїй манері поведінки;

- уважне, пасивне слухання. Батьки слухають дитину уважно, наприклад, коли вона їм говорить про свої відчуття, і не заважають його виявленню. Важливо при цьому виражати



зацікавленість до одкровенень дитини мімікою і жестами, а не байдужість або неповага;

- уважне, активне слухання. На відміну від пасивного, батьки підтримують дитину активно. Батьки „відображають” певною мірою сказане дитиною. Слова не повинні містити ні коментаря, ні критики, ні оцінки. Завдяки цьому дитина отримує підтримку від батьків і відчуває, що її зрозуміли.

**Друге:** розуміння. Здатність розуміти оточення належить до основних категорій будь-яких відносин, особливо подружжя і відносин між батьками і дітьми. Розуміти – означає стати на місце іншого і спробувати зрозуміти з його погляду ситуацію, які виражаються потреби і бажання, „Розуміння – це здатність представити себе на місці іншої людини, яка щепиться з дитинства” [6, с. 312]. Розуміння має багато спільного зі стосунками між батьками й дітьми. Основа цих взаємин закладається вже в перші дні після народження, і новонароджений бере активну участь в цьому. Сучасні дослідження контактів немовляти показали, що мати перебуває інтуїтивно в постійному емоційному обміні з ним, і воно на плотському рівні набуває першого комунікативного досвіду з близькими особами. Вже в цій ранній фазі розвитку фундаментально закладається здатність ухвалення соціальної перспективи, можливості проникнення у відповідні афекти, наміри, емоційні настрої і уявлення інших. Еггерс підкреслює, що при цьому особливо важливо, щоб „немовля отримало відчуття, що воно може викликати адекватні, тобто „правильні” реакції у близьких йому людей.

Таким чином, немовля може набути позитивного досвіду й відчутти при адекватній реакції батьків, що його думки, відчуття і рухи розвиваються та ведуть до успіху. Так, у зовсім ранньому віці, а саме „в перші дні й тижні життя, закладається корінь майбутньої сили Я, віри в себе й здорової самооцінки” [3, с. 110]. Мати розуміє сигнали немовляти й відповідає на них „правильно” і „відповідно”. Виникає процес взаємного спілкування й розуміння, який розвивається протягом років і з віком ускладнюється. У переносному розумінні вже на цьому ранньому рівні встановлюється фатальний розвиток, якщо мати не в змозі чітко зрозуміти сигнали немовляти і відповідно позитивно і „правильно” на них відповісти. Це призводить до помітних порушень комунікації. Нерозуміння є для дитини рівносильним покаранню через безуспішність в емоційному та комунікативному обміні. Але якщо батьки позитивно реагують на потреби й бажання дитини, що також сприятливо позначається і на їхніх власних потребах, тому що потреби й бажання батьків і дітей підходять один до одного як „ключ” до „замку”, то між матір’ю і дитиною виникає тісний емоційний зв’язок. Якість цього зв’язку ґрунтується істотним чином на типі відносин, які дитина зав’язує протягом свого життя. Це стосується взаємин батьки-дитина, до ставлення дитини самої до себе, до її друзів й оточення, і до відносин, які дитина будуватиме з навколишнім світом. Соціально впевнені діти розвивають позитивну

соціальну поведінку, позитивну самооцінку, і вони можуть відображати свою власну поведінку, вникати в інтереси інших людей і поводитися відповідно. Досвід невдалих соціальних зв'язків має небезпеку подальших соціальних відхилень, пов'язаних з невизначеною, агресивною поведінкою. Батьки соціально контактної дитини можуть практикувати іншу виховну поведінку, ніж батьки соціально невпевненої дитини. Вони виявляють позитивну, підтримуючу виховну поведінку, в якій покарання як антипедагогічний метод може грати тільки другорядну роль. Батьки невпевненої в собі дитини, яка виявляє соціально відхилену поведінку і, можливо, сильну агресію, навряд чи покладаються на заохочувальні методи виховання та більше орієнтують свою виховну поведінку на антипедагогічні методи. До них належить насамперед покарання.

**Третє:** правдивість. Діти дуже добре відчують, коли батьки щось „роблять напоказ” і коли вони дійсно дотримуються того, що говорять. Слова повинні співпадати з вчинками дорослих. Міміка й жести подають тут послання: правда або неправда. Ролева поведінка, показна відповідальність, награні відчуття, нещирість не пов'язані з достовірністю, з узгодженістю. Завдяки щирості дитина сприймає батьків такими, які вони насправді є. Це хороша основа для виховання. Вже в ранньому віці в процесі спілкування щирість батьків відкриває дітям можливість бути самому щирим. До щирості належать сила й мужність, уміння визнавати свої помилки, серйозно дискутувати з дитиною про її бажання. Щирість сприяє відвертості й створює порядок. Відсутня щирість і підробленість веде до значних порушень у відносинах між дітьми та батьками і має подальші негативні наслідки: непорозуміння, невпевненість, сум'яття, втрата віри в себе і втрата довіри до батьків. Дитина відчуває себе скривдженою і не зрозумілою в своїх почуттях. Настане момент, коли вона замкнеться в собі, відгороджуючись від батьків. Неприродність може бути сприйнята дитиною як покарання. Сама по собі відвертість без тепла і розуміння може привести до черствості й жорсткості.

**Четверте:** постійність дає відчуття упевненості й безпеки, які є одним з найважливіших умов для духовного і фізичного розвитку людини. Дитина потребує постійного спілкування, догляду й обслуговування. Перший досвід новонародженого спирається на закономірності життя, що постійно діють, шляхом повторення. Він пізнає, наприклад, що криком може добитися їжі й тепла. Якщо цей досвід безперервно повторюється, то він зв'язує через короткий час місце, ситуацію і людей з його почуттями. Виникає перша упевненість завдяки досвіду. Немовля може бути упевнене, що його потреби в потрібній мірі в потрібний час будуть задоволені. Для здорового духовного розвитку шкідлива постійна зміна поведінки батьків. Якщо в грудному, пізніше, в дитячому віці дитина переконається, що мати один раз реагує, а іншій - ні, хоча ситуація істотно для дитини не змінилася, то вона сприймає це як свавілля в поведінці батьків, у неї виникає

невпевненість в тому, що її потреби будуть задоволені наступного разу. У таких дітей, матері яких не задовольняли виражені дітьми потреби, „розвиваються невпевнені стосунки з близькими, екстремальна невпевненість веде до розчарування, страху й спроби уникнути цього розчарування, наприклад, гучним і тривалим криком” [5, с. 83]. Це веде до агресії або до замикання в собі. Саме розчарування може бути сприйняте як покарання, як досвід, що важливі потреби не були задоволені без видимої причини. Такі діти, подорослішавши, сприймаються в суспільстві як порушники спокою оточення, з ярликом „важко виховуваних”, у них мало шансів змінити свою поведінку, вони не показують свої справжні почуття зі страху, що їх відкинуть або покарають. У них розвивається відчуття провини, і вони провокують своїх батьків і вихователів, у яких теж з’являється відчуття провини. „Цей жахливий, негідний круговорот втягує батьків і дітей у поведінку покарання, з якого вони не можуть вийти” [5, с. 201]. Але тільки одна постійність є поганою передумовою для виховання. Вона веде до застою, негнучкості й закостенілості. Зміни сприяють рухливості й відкривають можливості створити змінні відносини. Але тільки тоді, коли дитина отримала завдяки постійності поведінки батьків сильну емоційну підтримку, вона може упевнено рухатися далі й отримувати максимальну вигоду з мінливих стосунків.

**П’яте:** керування поведінкою дитини є особливо важливим завданням батьків. Сила та форма цього керування мають прямий вплив на формування особистості дитини. Управляти дитиною – означає приймати її в своїй своєрідності та виховувати позитивними засобами підтримки. Це означає працювати з сильними сторонами дитини та сприяти розвитку її індивідуальної працездатності у відповідному темпі. Досягнення мети має величезне значення для мотивації дитини та її готовності старатися. Працездатним дітям потрібно ставити інші вимоги, ніж менш працездатним. Межі не тільки обмежують. Вони пропонують простір, який може бути повністю використаний. Тільки коли дитина навчилася повністю використовувати простір, намічений необхідними межами, вона вчиться приймати обмеження, що стосуються її. Замість того, щоб просто встановлювати межі дитині, завдання керування батьків полягає в тому, щоб навчити дитину позитивно використовувати наявні межі.

Таким чином, батьки повинні знайти час для розмови з дітьми, щоб пояснити їм, чого від них чекають або чому щось дозволяється робити, а щось не можна. Це вимагає певних знань і зусиль з боку батьків, уміння терпляче розмовляти з дітьми. Завдяки постійному спілкуванню, батьки знають, що хвилює, турбує або радує їхніх дітей. Вони також розуміють, чому діти упираються і не хочуть робити те, що від них вимагають. Для розвитку дітей важливе виховання, що сприяє їхньому розвитку, формує сильну особу. Завдяки ненасильницькому вихованню діти вчаться тому, що пошана тих, хто оточує їх, дуже важлива і що конфлікти можна вирішувати без застосування сили. Вони

пізнають, що суперечності можна подолати без відчуття страху й що можна приймати власні рішення, навіть якщо вони не подобаються іншим.

Діти повинні вчитися правильно реагувати на покарання. Покарання супроводжуватимуть їх все життя, оскільки суспільне життя рясніє ними під іншими назвами: попередження, догана, стягнення, штраф, зауваження і багато інших. Всі ці заходи вимагають певної поведінки. З одного боку, слід їх прийняти, з іншого, застосування критичних заходів викликають бажання оборонятися. Так, покарання в сім'ї може стати одночасно навчальним і тренувальним полем з правомірними й неправомірними покараннями та їхніми наслідками. Дітям необхідне таке навчальне поле. Не тільки діти, але й батьки повинні вчитися застосовувати покарання. Якщо батьки вважають за необхідне поставити дитині межі, то їх потрібно дотримуватися, оскільки очікуване або оголошене, але не виконане покарання підсилює небажану поведінку. Покарання – це засіб, вживаний для корекції небажаної поведінки та перешкоди йому в майбутньому. Воно може приймати різні форми й виступати в різному виді. Багато заходів, до яких удаються батьки в процесі виховання, щоб досягти певної мети, зовсім не розглядаються ними як покарання, але дитина їх сприймає, як таке. У іншому випадку, батьки вдаються до засобу, який, на їхню думку, є покаранням, але не сприймається дітьми як покарання, а, навпаки, має протилежну дію і підсилює небажану поведінку дитини, замість того, аби покласти їй край. Покарання має бути дієвим.

### **Література**

**1. Семья:** Книга для чтения ; сост. И. С. Андреева, А. В. Гулыга. – М. : Политиздат, 1990. – 255 с. **2. Bergmann W.** Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung / W. Bergmann. – Beust, 2001. – S. 375. **3. Eggers C.** Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung für Friedensfähigkeit von Kindern und Jugendlichen / C. Eggers. – Weinheim, 2005. – S. 107 – 123. **4. Gordon T.** Die neue Familienkompetenz / T. Gordon. – Hamburg, 1994. – P. 317. **5. Krappmann L.** Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen / L. Krappmann. – Stuttgart, 2000. – S. 289. **6. Laplanche J.** Die unvollendete kopernikanische Revolution in der Psychoanalyse / J. Laplanche. – Frankfurt am Main, 1996. – S. 334. **7. Miller R.** Überlegungen zu Menschenbildern und Gesellschaftsvisionen für eine „Multimediale Gesellschaft“ / R. Miller. – München, 1995. – S. 392.

**Сурженко О. П. Послідовність – основний метод сімейного виховання сучасної німецької педагогіки.**

У статті розглядається організація сімейного виховання без застосування покарання у німецькій педагогіці. Описані цілі, форми,

завдання та умови методу послідовності як ефективного метода сімейного виховання.

*Ключові слова:* сімейне виховання, покарання, послідовність.

**Сурженко О. П. Последовательность – основной метод семейного воспитания современной немецкой педагогики.**

В статье рассматривается организация семейного воспитания без применения наказания в немецкой педагогике. Описаны цели, формы, задачи и условия метода последовательности как эффективного метода семейного воспитания.

*Ключевые слова:* семейное воспитание, наказание, последовательность.

**Surzhenko O. P. Consequence – the main method of family upbringing in the modern germany education science.**

In the article is considered organization of family upbringing without punishment in the modern germany education science. There are shown goals, forms, tasks and conditions of the method of consequence as effective method of family upbringing.

*Key words:* family upbringing, punishment, consequence.

УДК 378.091.8

**Л. М. Мішина**

### **ОСОБЛИВОСТІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**

Сьогодні відбувається багато інноваційних змін у системі освіти. Гуманістичні тенденції змінили модель освіти, інтегруючи в неї цінності культури, діалогічний характер відносин учасників педагогічного процесу, забезпечуючи цілісний розвиток особистості кожного майбутнього фахівця. На сучасному етапі розвитку суспільства постає необхідність змін професійно значущих ціннісних орієнтацій та якостей. Тільки орієнтація на високу якість та результати праці, максимальна професійна самореалізація, креативність, уміння працювати в команді дозволяють спеціалістові стати конкурентоздатним у сучасних умовах. У зв'язку із цим дедалі більш актуальною стає проблема формування корпоративної культури студентів університету.

Корпоративна культура університету є досить специфічною та складається з унікального набору професійної культури, молодіжної субкультури, студентської культури, національної культури, регіональних традицій. Студенти є носіями особливостей корпоративної

культури університету, його традицій, цінностей, іміджу не лише в період свого навчання, але й багато років після його закінчення.

Тема корпоративної культури викликає інтерес дослідників різних напрямів (психологів, соціологів, економістів, фахівців з управління та ін.), а також практичних працівників (співробітників спеціалізованих фірм, керівників відділів з управління персоналом, різноманітних консультантів та ін.).

У XIX ст. Мольтке увів до наукового обігу термін „корпоративна культура”, що дозволив диференціювати це поняття з близькими категоріями („культура підприємництва”, „організаційна культура”, „ділова культура”, „внутрішня культура компанії”) й включити в нього нове бачення.

Проблема корпоративної культури активно досліджують і зарубіжні (Р. Акофф, М. Бурці, А. Кенеді, Н. Крилов, Ф. Клухон, Т. Пітері, Л. Розенштіль, Р. Рюттінгер, У. Оухи, С. Ханді, Р. Хошфед, Е. Шайн, До. Штольц, Ф. Штортбек та ін.), і вітчизняні (О. Віханський, П. Забелін, Н. Мойсеєв, А. Наумов, В. Шипунов і ін.) учені. Досить широко досліджена проблема ключових компонентів корпоративної культури. Можна виділити різні підходи, що вміщують до складу ключових компонентів корпоративної культури соціальні норми (Л. Розенштіль), „вищі цілі” і „духовні цінності” (Р. Песькейл, Дж. Чемпі, Е. Етос і ін.), символи, церемонії та міфи (У. Оухи), ритуали, традиції, обряди, заходи (Н. Крилов та ін.), засвоєну поведінку (М. Мід) та ін. Н. Крилов виділив типи корпоративних ритуалів, що забезпечують ефективність діяльності організації (ритуали заохочення, осуду, інтеграції). М. Кубр, Т. Пітерс, Р. Уотерман визначили цінності корпоративної культури, що забезпечують компаніям успіх (орієнтація на дію, відданість своїй справі, самостійність і заповзятливість та ін.).

Проблема формування корпоративної культури має чітко виражені педагогічні аспекти. У педагогічних дослідженнях (М. Ахмедова [1], Е. Горохова [3], О. Малая [5] і ін.) розглядаються різні аспекти корпоративної культури. Наприклад, Е. Горохова досліджувала формування корпоративної культури організаційної поведінки майбутніх економістів в умовах вищої професійної освіти; О. Малая розглядала проблему розвитку соціальної компетентності особистості в умовах корпоративної культури; О. Романовський, Ю. Романовська, О. Романовська аналізують складові університетської корпоративної культури. Розглядають проблеми формування й використання корпоративної культури ВНЗ для його успішної статутної діяльності [7].

Вищий навчальний заклад є специфічним типом корпорації, у зв'язку з чим корпоративна культура набуває виховних функцій, які впливають на процес формування майбутніх фахівців [4].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що збільшення кількості робіт присвячених питанню формування та розвитку корпоративної культури ВНЗ свідчить про необхідність та актуальність

цієї проблеми. Більша увага приділяється корпоративній культурі ВНЗ як самостійної організації, питанню корпоративної культури професорсько-викладацького складу як соціальної групи, розроблені моделі формування корпоративної культури майбутніх спеціалістів у процесі фахової підготовки. Але недостатньо розробленою залишається проблема особливостей формування корпоративної культури студентів як соціальної групи, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – розглянути особливості корпоративної культури студентів університету та визначити педагогічні умови її формування.

У сучасному суспільстві ВНЗ відіграє важливу роль у процесі соціалізації особистості. Його основним завданням стає не лише виконання освітньої функції, але й виховання незалежної, самостійної, творчо мислячої, відповідальної особистості, яка активно взаємодіє зі своїми однолітками. Таким чином, спостерігається орієнтація на шанобливе ставлення до студента, створення умов для його самореалізації. Саме культурний простір університету закладає основи формування майбутнього фахівця. Причому цей культурний простір засвоюється не лише в процесі навчання, але й у вільний від нього час.

Молода людина, яка стала студентом університету, потрапляє в середовище, де організація діяльності, життєві цінності, норми поведінки певною мірою відрізняються від тих, серед яких юнак чи дівчина перебували до вступу до вищого навчального закладу. Формування особистості здійснюється і безпосередньо – через свідомість, внутрішній світ цієї особистості, і через оточення, в якому вона перебуває. Потрапляючи до університетського середовища, студент стає частиною цього великого соціуму. Стає безпосереднім учасником усіх університетських заходів, носієм корпоративної культури. Зміст, форми й методи організації вільного часу всередині університету, активність або пасивність самого студента багато в чому визначають рівень його культурно-естетичних потреб й інтересів, його спроможність як майбутнього інтелігента.

Говорячи про корпоративну приналежність, слід зазначити, що студент потрапляє і в макросередовище (університет, гуртожиток) і в мікросередовище (академічна група, кімната в гуртожитку). І від того, як на нього будуть впливати зазначені чинники, буде залежати його поведінка, його позитивне емоційне сприйняття навчальної діяльності. Тому надзвичайно важливо створити навколо студента атмосферу постійної уваги, турботи, запобігати негативним впливам іззовні.

Корпоративна культура студентів університету є системою духовних та матеріальних цінностей, припущень, вірувань, сподівань, норм і зразків поведінки, які підтримує більшість студентів, а також визначають способи їхніх дій та взаємодій у повсякденній та майбутній професійній діяльності.

Корпоративна культура студентів є інструментом, за допомогою якого всі студенти орієнтовані на рішення спільних завдань, вона

мобілізує ініціативу, забезпечує ефективну взаємодію в навчальному середовищі університету на всіх рівнях. Корпоративна культура забезпечує консолідацію та згуртованість студентів на основі спільних цінностей, які сприяють підтримці високої репутації університету, за рахунок створення сприятливого емоційно-психологічного клімату, надання студентам можливості самореалізації, здобуття морального і матеріального задоволення.

Корпоративна культура студентів вузу є складною системою і містить такі компоненти:

- ціннісно-нормативний (основні цінності, норми та правила);
- організаційний (формальна та неформальна організаційна структура, структура власті та лідерства);
- комунікаційний (структура формалізованих и неформалізованих потоків, якість комунікацій);
- соціально-психологічні відносини (соціометрія, система ролей, конфліктність);
- знаково-символьний (міфи та легенди, корпоративні перекази);
- зовнішня ідентифікація (імідж, рекламні атрибути).

Корпоративна культура є поліфункціональною, оскільки виконує інтегруючу, мотивуючу, регулятивну, адаптивну, освітню, розвивальну, організаційно-виховну функції. Крім того, сприяє формуванню іміджу випускника, забезпечує гармонізацію колективних й індивідуальних інтересів, формує менталітет студентів, покращує морально-психологічний клімат. Здійснення згаданих функцій в освітньому середовищі університету підсилює корпоративну згуртованість у співтоваристві й породжує узгодженість у поведінці студентів.

О. Чижикова [8] виділяє основні критерії рівня сформованості корпоративної культури студентів:

- *ціннісно-емоційний*, який пов'язаний з ціннісною орієнтацією студентів відносно корпоративної культури, визнання її необхідності. Показниками цього критерію є рівень емоційно-психологічного клімату в співтоваристві; рівень ціннісно-орієнтаційної єдності співтовариства; усвідомлення і прийняття місії, призначення основних цілей діяльності співтовариства; прийняття цінностей, історії, традицій, звичаїв співтовариства;

- *когнітивний*, що містить такі показники, як засвоєння основних понять теорії корпоративної культури (її сутність, зміст, структуру тощо); наявність знань про формальні й неформальні правила і норми діяльності, звичаї й традиції, цінності, обряди і символіку, зразки поведінки, що регулюють діяльність співтовариства; знання теорії корпоративної етики;

- *діяльнісний* (містить наступні показники: як наявність навичок й умінь міжособистісної, внутрішньогрупової і командної взаємодії, заснованої на принципах корпоративної етики; здатність діяти в різних галузях життєдіяльності відповідно до норм етикету і правил



співтовариства; ініціативність і активність студентів в організації і проведенні корпоративних заходів, ритуалів);

- *особистісно-результативний*, пов'язаний, насамперед з тим, що культура, зокрема й корпоративна, може і повинна розглядатися на особистому рівні. У кожному окремому випадку наявність і розвиненість особових якостей (культура спілкування, культура поведінки тощо) слід розглядати як елемент корпоративної культури;

- *суб'єктивний*, пов'язаний із різними рівнями вияву корпоративної культури студентів і суб'єктами формування корпоративної культури студентського співтовариства: студент (особа) і співтовариство (полісуб'єкт).

Показники рівня сформованості: рівень ціннісно-орієнтованої єдності; рівень емоційно-психологічного клімату; тип корпоративної культури; рівень корпоративної спільності; гордість за приналежність до студентського співтовариства; активність та ініціативність студентів у організації та проведенні корпоративних справ і ритуалів; поділяння корпоративних норм і правил поведінки; широта, глибина знань про сутність корпоративної культури; уміння організувати діяльність у нестандартних ситуаціях; комунікабельність, вміння працювати в команді; організаторські здібності; культура спілкування.

Слід звернути увагу на те, що велике значення у формуванні корпоративної культури студентів мають соціально - психологічні якості особистості. Зокрема, як зазначає В. Носков [6] це: дисциплінованість, впевненість у собі, практичний досвід, вміння працювати з людьми, логічне мислення, стійкість до стресів, соціально-психологічна адаптація до колективу, інтелект, комунікативні та організаторські здібності, спрямованість до реалізації творчого потенціалу особистості, лідерські якості.

Ми вважаємо, що процес формування корпоративної культури студентів університету буде відбуватися найбільш ефективно за умов:

- усвідомлення студентами та викладачами потреби у формуванні корпоративної культури особистості майбутнього спеціаліста;

- методичного забезпечення процесу формування корпоративної культури студентів ;

- безперервності та послідовності процесу формування корпоративної культури в процесі фахової підготовки;

- ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу;

- самореалізації студентів через роботу органів самоврядування.

Особливого значення корпоративна культура набуває при створенні гармонійної суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі. Врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей оптимізує можливості й інтереси індивідуума та академічної студентської групи й стає важливим атрибутом їхньої корпоративної культури, необхідним для створення ефективної системи навчально-виховної роботи. Формування та розвиток

корпоративної культури в процесі професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців дозволяє щонайповніше використовувати її в якості інструмента ефективного управління різними контурами діяльності організацій, оптимізації соціально-психологічного клімату в трудових колективах.

Корпоративна культура дозволяє значною мірою узгоджувати проблеми відповідно індивідуальної мети із загальною метою організації для створення гармонійного культурного простору, який містить у собі цінності, норми та поведінкові моделі, що поділяються усіма працівниками організації. Якщо культура організації (установи) узгоджується з її загальною метою, то вона може стати важливим чинником підвищення її корпоративної діяльності та ефективності. Відтак корпоративна культура як потужний стратегічний інструмент дозволяє орієнтувати усі підрозділи та окремих осіб на досягнення спільної мети, мобілізувати ініціативу співробітників, підвищити їхню мотивацію і спрямованість, забезпечити продуктивну взаємодію [6].

Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів важливість вивчення особливостей формування корпоративної культури студентів університету. Проблематика корпоративної культури багатогранна, відносно нова для нашого суспільства й недостатньо досліджена наукою. У зв'язку з тим, що корпоративна культура перебуває на „перетині” таких наук, як психологія, культурологія, педагогіка, менеджмент, соціологія, філософія та інших, вона потребує комплексних досліджень за участю фахівців різного профілю.

На сучасному етапі розвитку суспільства й освіти формування корпоративної культури студентів університету є необхідним і своєчасним, оскільки вона дозволяє підвищити у студентів рівень сформованості таких особових якостей, які сприяють успішній професійній діяльності в майбутньому. Формування корпоративної культури студентського співтовариства забезпечується за допомогою єдності всіх форм діяльності студентів (навчальної і позанавчальної; аудиторної і позааудиторної), яку спрямовано на формування особистих якостей студентів.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування корпоративної культури студентів університету.

### **Література**

**1. Ахмедова М. А.** Педагогические условия формирования корпоративной культуры вуза (на примере факультета) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / М. А. Ахмедова. – Нижний Новгород, 2007. – 20 с. **2. Горбатько О. И.** Теоретико-педагогические основания особенностей корпоративной культуры образовательного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Ивановна Горбатько. – Ставрополь, 2006. – 200 с. **3. Горохова Е. А.** Формирование

культуры организационного поведения будущих экономистов в условиях высшего профессионального образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08. / Е. А. Горохова. – Чебоксары, 2008. – 22 с. **4. Запесоцкий А.** Функции корпоративной культуры инновационного вуза / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. **5. Малая О. Г.** Развитие социальной компетентности личности в условиях корпоративной культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ольга Геннадьевна Малая. – М., 2005. – 174 с. **6. Носков В.** Психологічні детермінанти корпоративної культури / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросиніна // Політичний менеджмент. – 2006. – № 17. – С. 76 – 88. **7. Романовський О.** Корпоративна культура вищого навчального закладу / О. Романовський, Ю. Романовська, О. Романовська // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 69 – 74. **8. Чижикова Е. С.** Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Сергеевна Чижикова. – М., 2010. – 230 с.

**Мишина Л. М. Особливості корпоративної культури студентів університету.**

У статті розглядається проблема корпоративної культури студентів університету. Виявлені сутність, компоненти, критерії сформованості корпоративної культури студентів та педагогічні умови її формування.

*Ключові слова:* корпоративна культура університету, корпоративна культура студентів, педагогічні умови.

**Мишина Л. Н. Особенности корпоративной культуры студентов университета.**

В статье рассматривается проблема корпоративной культуры студентов университета. Определены сущность, компоненты, критерии сформированности корпоративной культуры студентов и педагогические условия её формирования.

*Ключевые слова:* корпоративная культура университета, корпоративная культура студентов, педагогические условия.

**Mishina L. N. Peculiarities of University students' corporative culture.**

The article deals with the problem of students' corporative culture in a University. The components, the essence, criteria of corporative culture formation are defined among students and pedagogical conditions of its formation.

*Key words:* University corporative culture, students' corporative culture corporative culture, pedagogic conditions.

## **МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД**

УДК 373.016: 811.161.1

**В. И. Ковалёв**

### **ОБ ОДНОМ ПЕРСПЕКТИВНОМ НАПРАВЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Первые семена системного коммуникативного просвещения отечественных школьников были высажены в учебниках по русскому языку, созданных в начале 90-х гг. XX века авторским коллективом под руководством Евдокии Петровны Голобородько.

Они дали заметные и полезные всходы. Многие интересные и перспективные идеи, успешно реализованные в учебниках нового тысячелетия, являются плодотворным развитием тех первых „семян”.

Действующие учебники разительно отличаются по содержанию от тех, которые использовались в 70 – 80 гг. Они содержат гораздо больше речеведческой информации и заданий, способствующих повышению коммуникативной компетенции. Учебники нового поколения вполне соответствуют учебным программам и современным дидактическим требованиям. И все-таки мы пока не можем сказать, что созданы оптимальные условия для полноценного коммуникативного просвещения, благодаря которому общение, устное и письменное, вскоре станет для наших учеников таким же легким и успешным делом, как дыхание или ходьба.

Следует отметить, что и в России на рубеже XX – XXI веков были созданы оригинальные и перспективные концепции коммуникативного просвещения молодёжи (В. И. Аннушкина, Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской и др.). Все они исходят из необходимости введения в учебные планы средней и высшей школы риторики как специального предмета, который непременно изучается в продолжение ряда лет.

К сожалению, ни в России, ни в Украине риторика в средних учебных заведениях пока не является обязательной учебной дисциплиной. Если же часы на неё выделяются, то изучение обычно ограничивается одним годом. А этого явно недостаточно для формирования полноценной коммуникативной культуры.

И дело даже не в том, что за такое время вряд ли возможно практически усвоить всю необходимую информацию о закономерностях успешного общения в основных коммуникативных ситуациях. По нашему мнению, культура общения равным образом основывается и на риторических знаниях, и на умениях по их применению, которые формируются на специальных уроках, и на опыте использования названных знаний и умений в реальной коммуникативной деятельности.

А поскольку каждому школьному возрасту (детскому, подростковому, юному) свойственны свои тактики общения и жанры речи, то коммуникативное просвещение должно быть системным и непрерывным, начиная с первого класса.

В связи с изложенным актуальной представляется такая **проблема**: каким образом в конкретных условиях современного среднего учебного заведения обеспечить должную системность и непрерывность процесса формирования коммуникативной культуры учащихся?

Поэтому в межах представляемой работы мы поставили перед собой следующие **задачи**:

1. найти такую форму повышения коммуникативной культуры учащихся, которая может быть эффективной в средних учебных заведениях в межах существующих учебных планов;

2. определить круг дидактических принципов, которым должна соответствовать упомянутая форма;

3. наметить основные направления реализации этих принципов в учебном процессе.

По нашему мнению, наиболее целесообразным способом решения заявленной проблемы может стать система **попутного повышения коммуникативной культуры** учащихся на уроках русского языка и литературы, внеурочных мероприятиях и в домашней самостоятельной работе. Сущность нашего предложения заключается в следующем.

Работа над коммуникативными знаниями и умениями проводится в ходе усвоения программных сведений или в дополнение к нему: когда и насколько это позволяют сделать цели и основное содержание урока. Перспективность такой методики обусловлена немалыми неиспользуемыми резервами, которые заключены в учебных и художественных текстах, применяемых на уроках родного языка и литературы, а также в самом характере интеллектуальной деятельности при усвоении этих предметов.

Говоря конкретнее, художественные тексты школьной программы содержат много ярких и поучительных примеров коммуникативных удач и неудач, использования риторических приёмов. А языковые явления и категории можно рассматривать и в коммуникативно-прагматическом аспекте: выявление их риторического потенциала, наблюдение, анализ и редактирование конкретных словоупотреблений – благотворны для развития культуры общения.

Для того чтобы быть эффективной в современных условиях, система попутного обучения должна соответствовать приводимым ниже принципам.

1) Малая временнѐмость. Поскольку оно „встраивается” в урочную и внеурочную работу без дополнительного времени, – попутное обучение должно быть предельно скоротечным.

2) Методическая простота. Сложные виды работы отнимают много времени, а это противоречит предыдущему принципу.

3) Удвоєние обучающего эффекта. На уроке одни и те же дидактические материалы и средства обучения используются и для достижения основных, программных целей, и для последующей попутной работы над повышением коммуникативной культуры.

4) Взаимосвязь урочной и домашней познавательной деятельности. При самой искусной методике невозможно бесконечно увеличивать воспринимающие способности учащихся на уроке – акцент должен быть перенесён на домашнюю самостоятельную работу.

5) Привлекательность и эмоциональность формы и содержания. Дома учащиеся станут регулярно делать самостоятельно лишь то, что кажется им не только важным, но и увлекательным.

6) Прагматическая направленность. Попутное обучение должно формировать те знания и умения, которые будут полезны в реальной коммуникативной деятельности – как в данном возрасте, так и во взрослой жизни.

На сегодняшний день нами разработаны и апробированы два взаимодополняющих направления попутного повышения коммуникативной культуры учащихся.

**Первое** воплощается на уроках литературы. Оно связано с актуализацией риторически значимых фрагментов программных произведений.

Например, при изучении литературной сказки Дж. Ролинг „Гарри Поттер и философский камень” внимание обычно сосредоточено на сюжете и жанровых особенностях. А ведь многие действия главного героя могли быть более успешными, если бы он лучше владел магией, для которой не нужна волшебная палочка. Эта магия – речь.

В соперничестве со своим сверстником и антагонистом Малфоем Гарри Поттер часто попадает в неприятные ситуации, когда теряет контроль над собой и отступает от принципов кооперативного общения. И напротив, когда он следует им, то одерживает лёгкие и красивые победы. При этом Гарри Поттер регулярно демонстрирует интересные образцы иронии и юмора.

В слабом классе или в условиях недостатка времени словесник сам может обратить на это внимание учеников и настроить их на полезные для коммуникативной культуры выводы. В более благоприятных условиях школьники приходят к этому, отвечая на проблемные вопросы. А эффективным завершением попутного обучения обычно становится ролевая игра „Что я скажу на месте Гарри Поттера?”.

**Второе** направление связано с наблюдением и анализом тех фактов публичной речевой деятельности, которые актуальны для формирования коммуникативной культуры учащихся. Для этого на уроке русского языка иногда бывает достаточно указать вектор поиска, а необычность задания, его исследовательский и творческий характер обеспечат достаточный мотив и эмоциональный настрой последующей самостоятельной домашней работы.

Хорошим примером является проект „Словарь жаргона нашей школы”, успешно воплощённый учителем ССШ № 5 г. Луганска О. А. Байдуковой.

На первом этапе семиклассники с энтузиазмом откликнулись на предложение собрать материалы для упомянутого словаря. На втором они с интересом познакомились с печатными изданиями соответствующей тематики и жанра. Далее каждый ученик дал толкование и подобрал литературные синонимы к собранным им жаргонизмам. Затем наиболее подготовленные школьники по образцам, подобранным учителем, создали из полученных материалов словарные статьи. А остальные ученики набрали и оформили словарь. Кроме того, учитель на всех этапах давал актуальные для речевой культуры комментарии.

Как видно, основная часть работы проводилась дома, А данные отсроченного контроля подтвердили пользу подобной деятельности для повышения коммуникативной культуры. Вот некоторые характерные ответы, полученные при анкетировании участников проекта спустя три года: „Тогда я впервые обратила внимание на те слова, которые произносят окружающие и я сама”; „Работа над словарём помогла понять, что слова можно выбирать, как одежду: к месту, к цели, к настроению”...

Приведём ещё несколько объектов для „речевого дозора”, перспективность которых подтверждена практикой.

*Тексты эстрадных песен.* Выступления М. Н. Задорнова уже создали для работы в этом направлении хорошую мотивационную и иллюстративную базу. Дополнительным стимулом служит перспектива послать свои находки известному сатирику по электронной почте. Наибольшего внимания здесь заслуживает проблема точности и уместности словоупотребления. Поэтому регистрацию фактов отступления от языковых норм целесообразно сочетать с редактированием. Такая работа наиболее интересна ученикам 9 – 11 классов.

Сказанное в предыдущем абзаце вполне относится и к *рекламным текстам.*

*Имена собственные* в названиях. Старшеклассникам подходит анализ урбононимов (в первую очередь – на городских вывесках), ученикам 5–7 классов – наблюдение над названиями кондитерских и других пищевых изделий. Школьники с удовольствием предлагают интересные варианты названий, совершенствуя и фантазию, и речевой вкус.

*Поздравительная открытка* с печатным текстом. Здесь анализ и редактирование логично дополняются созданием альтернативных текстов. Ученики не только осваивают жанр поздравительной речи, но и совершенствуют целый комплекс речевых умений. Подходит для всех возрастов.

Обобщение практики попутного обучения, собственной и творчески работающих учителей, позволяет выделить в „речевом дозоре” пять взаимосвязанных этапов.

1. *Целенастанова.* Учитель на уроке в течение 4 – 5 минут знакомит с интересными особенностями будущего объекта наблюдения, формулирует цель и план действий.

2. *Поиск.* Ученики в свободное время ищут заданные языковые явления и проводят их первичную классификацию по шкале *речевое достижение – речевая странность – речевая оплошность*. Форма отчета – письменная, на листочках.

3. *Анализ.* Учитель в свободное время обобщает собранные материалы и готовит выступление на следующем этапе.

4. *Оценка и обучение.* Учитель на ближайшем уроке кратко представляет наиболее интересные находки, отмечает лучших „дозорных” и использует возникший эмоциональный подъём для обобщения, полезного с точки зрения повышения коммуникативной культуры учащихся, и создания мотивационной базы следующего этапа.

5. *Презентация.* В процесс внеурочной подготовки представления самых поучительных результатов „речевого дозора” естественно и уместно встраивается повторение важных в коммуникативно-прагматическом аспекте выводов. Кроме того, подготовка и сама презентация позволяют многим учащимся попробовать силы в различных жанрах речи. Обычные формы презентации – стенгазета и театрализованное представление в межах классного часа или недели русского языка. Это самый времеемкий этап и потому необязательный, но положительные эффекты такой работы очень велики.

Разумеется, попутное обучение нельзя назвать полноценным способом оптимизации речевой культуры. Однако в условиях отсутствия в школе такого предмета, как риторика, оно может обеспечить нужный минимум коммуникативных знаний и умений. Для этого необходимо приведение изложенных в статье идей в строгую и законченную методическую систему, охватывающую все классы.

Ближайшую перспективу нашего исследования мы видим в подготовке методических пособий, которые помогут словесникам регулярно проводить работу по повышению уровня коммуникативной культуры учащихся на уроках родного языка и литературы без ущерба для усвоения основного программного материала.

**Ковальов В. І. Про один перспективний напрям комунікативної освіти школярів.**

У статті розглядаються можливості організації попутного підвищення комунікативної культури в сучасних середніх навчальних закладах. Також показано додаткові дидактичні перспективи, котрі відкриває взаємозв'язок уроків мови, літератури, позаурочних заходів та домашньої самостійної роботи.



*Ключові слова:* комунікативна культура, комунікативні знання й уміння, попутне навчання.

**Ковалёв В. И. Об одном перспективном направлении коммуникативного просвещения школьников.**

В статье рассматриваются возможности организации попутного повышения коммуникативной культуры в современных средних учебных заведениях. Показаны дополнительные дидактические перспективы, которые открывает взаимосвязь уроков языка, литературы, внеурочных мероприятий и домашней самостоятельной работы.

*Ключевые слова:* коммуникативная культура, коммуникативные знания и умения, попутное обучение.

**Kovalyov V. I. On a prospective way of the communicative education of schoolchildren.**

The article highlights the possibilities of the organization of accompanying improvement of the communicative culture at secondary educational establishments. The author shows additional didactic prospects which are revealed through the interconnection between Language and Literature classes as well as extracurricular activities and home self work.

*Key words:* accompanying teaching, communicative culture, communicative knowledge and skills.

УДК 378.091.321:81

**Е. И. Переворская,  
В. А. Золотаревская**

**ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭФФЕКТИВНОСТИ  
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГА**

Традиционное понимание речевой педагогической коммуникации характеризуется учетом особенностей реализации схемы „говорящий – слушающий”, эффективность которой во многом зависит от использования педагогом вербальных и невербальных средств, сформированности его мотивации в ситуации профессионального общения. Проблемы коммуникации никогда не были обделены вниманием педагогов, психологов, социологов, лингвистов и других ученых [1, с. 3 – 6]. Но вместе с тем нельзя не согласиться, что остаются достаточно актуальными проблемы просодики, которая в акте коммуникации играет далеко не последнюю, а в целом ряде случаев ведущую роль.

Целью исследования было выявление тех фонетических средств, которые являются неотъемлемой составляющей эффективности речевой коммуникации педагога.

Известно, что речевая коммуникация – это прежде всего диалогическое взаимодействие, которое заключается в целенаправленном обмене интеллектуальной, эмоциональной, волевой информацией. К числу главных функций речевой коммуникации в настоящее время относят: констатирующую, сообщающую, описательную, фактографическую; побудительную, стимулирующую или, наоборот, тормозящую мышление и поведение приемами активации (побуждения к действию в заданном направлении), интердикции (запрета определенного вида действия), дестабилизации (нарушения некоторых автономных форм поведения и действий). Ученые также различают аксиальный коммуникативный процесс, когда речевая коммуникация предполагает наличие одного слушающего, и ретинальный, когда речевая коммуникация предполагает наличие множества известных или вероятных слушателей [7]. Все вышеуказанное особенно важно для понимания профессионально-речевой коммуникации, которая является основой педагогической деятельности. Именно о ней пойдет речь в дальнейшем.

Произносительная (фонетическая) сторона речевой коммуникации педагога играет ведущую роль. Поэтому очень важен выбор определенных фонетических средств, способствующих эффективности педагогического общения, а также необходимо изучение структуры и системы этих фонетических средств.

Интерес к фонетической организации звучащей речи педагога уходит своими корнями в искусство риторики. Еще в античной риторике было обращено внимание на необходимость использования особого рода фонетических средств, помогающих достичь наибольшей убедительности речи. Например, Аристотель особое внимание уделял ритму речи, считая, что речь не должна быть ни метрической, ни лишенной ритма. Не меньшее внимание ритму речи уделял Цицерон, интересен и его подход к оценке средств речевого воздействия с позиций слушающего. Позднее М. В. Ломоносовым затрагивается фонетическая сторона реализации высказывания, подчеркивается роль конкретных фонетических средств при осуществлении речевого воздействия: ритмической упорядоченности высказывания, паузации, членения, мелодической оформленности отдельных частей целого, распределения уровня громкости [2].

Известно, что знаменитые ораторы древности и более позднего периода выделяли три аспекта звучащей речи: ритм, мелодику и гармонию. Особый интерес для педагогов представляет концепция К. Батте, сыгравшая огромную роль в становлении риторических канонов более позднего времени [8]. Основопологающей в данной концепции является мысль о том, что в природе все подчинено закону ритма и

гармонии. В искусстве фонетической „аранжировки” устного высказывания К. Батте отводит особую роль ритму и паузации. Конечное восприятие речевого высказывания, а следовательно, и речевого воздействия, по мнению К. Батте, зависит от собственно звуковой гармонии, паузации, гармонии звукового и паузального рядов. Далекое не случайно, что фонетическим элементам в риторике всегда уделялось большое внимание. Причем на любом этапе развития риторики просматривался тройкий подход: подбор звуковых средств речевой коммуникации; просодическая организация речевого высказывания (мелодика, ритм, паузация, громкость, темп); требования к правилам оптимального совмещения слова и жеста, вербального и невербального, выделенного просодически и сопровождаемого „тілесно”.

Обращаясь к изучению и описанию фонетических средств эффективности речевой коммуникации педагога, целесообразно дифференцировать коммуникативную и эмотивную функции речевой просодики. Причем роль эмотивной функции при оптимизации речевого воздействия педагога возрастает. Весь „інвентар” просодических средств (ритм, темп, паузы, мелодические интервалы и т.п.) приобретает как бы двойную значимость: коммуникативную и эмотивную. Совершенно очевидно, что по характеру речевого звучания, по физическому стилю речи мы судим о темпераменте педагога, о его характере, мироощущении и т.д. Бодрость и вялость, энергия и инертность, решительность и робость, заинтересованность и безразличие – все эти психические свойства и состояния, сопровождающие устную речь педагога, находят верное отражение в его звуковом потоке. В разговорной речи педагога это отражение является непосредственным, произвольным, не контролируется сознанием говорящего. В профессиональной, публичной, речи это отражение должно стать осознанным и преднамеренным орудием педагогического воздействия. Педагог (цель которого – воздействовать звучащей речью) должен путем систематических наблюдений осознать выразительное значение отдельных факторов речевого звучания и целостных фонетических конструкций, должен научиться преднамеренно вызывать звучанием своей речи определенную эмоциональную и волевою реакцию слушающих. Звучание речи педагога, его интонация в самом обширном смысле слова не есть нейтральное, безразличное, чисто техническое средство сообщения мысли.

Следует сказать об огромной роли эмотивной функции просодических и тембральных средств педагога в целях оптимизации речевого воздействия. Правильное совмещение коммуникативной и эмотивной функции при реализации педагогом таких фонетических средств, как мелодика, ударение, темп, паузация, громкость способствуют эффективности речевой педагогической коммуникации. Среди вышперечисленных фонетических средств большая роль принадлежит паузации, связанной с членением педагогом речевого

потока. Паузация непосредственно связана с членением текста на сверхфразовые единства, фразы, синтагмы, такты.

В условиях профессиональной педагогической коммуникации (нами была записана на диктофон речь педагогов-мастеров, студентов – будущих педагогов, изучающих дисциплину „Формирование коммуникативных учений” и дисциплину „Иностранный язык (английский)”, всего – 48 человек) были проанализированы просодические средства, реализующие функции сообщения и воздействия на материале монологических текстов, принадлежащих двум видам речевой деятельности – чтению и спонтанному говорению. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Просодика играет важную роль в общем комплексе языковых средств выражения степени ответственности текстов в процессе профессионально-педагогического общения. Существует корреляционная зависимость стилистической маркированности и экспрессивности звучания текстов, а также корреляционная связь эмоциональной насыщенности произносимых педагогом текстов и его тонального диапазона. Возможно выделение в речи смысловых актуализаторов, несущих предметно-логическую и эмоционально-оценочную информацию, на которых проявляется необходимая просодическая единица, реализующая функцию воздействия на аудиторию.

В двух видах профессиональной речевой деятельности (чтении и спонтанном говорении) педагог может использовать прагматически-ориентированные и прагматически-неориентированные тексты монологического характера. Под прагматически-ориентированным текстом следует понимать сообщение, содержание которого, помимо информирования, предназначено для воздействия на эмоционально-волевою сферу человека – получателя информации. В прагматически-неориентированных текстах, используемых педагогом, столь четко выраженного влияния на эмоционально-волевою сферу получателя информации не наблюдается. Можно предположить, что ответственность проговариваемых педагогом текстов на просодическом уровне включает в себя такой компонент, как экспрессивность, проявляющуюся в специфике просодического оформления определенных речевых отрезков, которые являются самыми значимыми речевыми сегментами профессионально-речевой коммуникации педагога.

Выявлено, что лексико-грамматическая маркированность сообщения и экспрессивность звучания произносимого педагогом текста находятся в прямой корреляционной зависимости. Модально-эмоциональное содержание сообщений, имеющее в своей основе определенную педагогически обусловленную коммуникативную цель, обеспечивает экспрессивность звучания текстов.

В прагматически-неориентированных текстах, используемых педагогом, отсутствие стилистической маркированности на лексическом и синтаксическом уровнях компенсируется просодическими средствами,

реализующими функцию воздействия в том случае, когда влияние модально-эмоционального фактора оказывается настолько сильным, что речевое сообщение педагога прагматически-неориентированного характера в устной реализации приобретает прагматическую направленность посредством именно просодического оформления текстов.

Анализ просодической организации читаемых педагогом текстов и его спонтанно реализованного говорения позволил сделать вывод о том, что экспрессивность звучания речи педагога в немалой степени обуславливается эмоциональной насыщенностью сообщений. Установлено наличие доминирующих тональных характеристик просодики, обеспечивающих высокую степень эмоциональной насыщенности речевых сообщений, корреляционную зависимость между эмоциональной насыщенностью и тональным диапазоном педагога. Также можно сделать вывод о том, что с изменением одного просодического параметра происходит изменение в другом.

Просодические средства выражения языковых единиц, реализующих воздействующую функцию профессионально-педагогической коммуникации, в прагматически-ориентированных и прагматически-неориентированных текстах выполняют дифференциальную и кульминативную функции.

К инвариантным просодическим признакам, выявленным в педагогической речевой коммуникации, можно отнести следующие: 1) тональные характеристики (разноуровневое произнесение педагогом предъядерных и ядерных частей, что обуславливает большой перепад тональных уровней широкого и среднего диапазонов в пределах смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую и эмоционально-оценочную информацию; вариантность соотношения тональных характеристик предъядерных и ядерных частей в пределах смысловых актуализаторов; расширение тонального диапазона педагога-коммуникатора в пределах смысловых актуализаторов); 2) динамические характеристики (максимальный уровень громкости речи педагога на словах-усилителях, дистантное положение которых по отношению к ядру увеличивает динамические параметры смысловых актуализаторов, отражающих эмоционально-оценочную информацию, переданную коммуникатором); 3) темпоральные характеристики (средний темп произнесения педагогом смысловых актуализаторов; несколько замедленный темп произнесения в пределах смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую информацию; более подвижный темп произнесения в пределах смысловых актуализаторов, отражающих эмоционально-оценочную информацию; увеличение длительности ядерных слогов смысловых актуализаторов).

К вариативным просодическим признакам, выявленным в педагогической речевой коммуникации, можно отнести следующие:

1. В читаемых педагогом художественных текстах – тональные характеристики (внезапный подъем тона на предъядерных компонентах

смысловых актуализаторов, отражающих эмоционально-оценочную информацию; значительное расширение тонального диапазона педагога-коммуникатора на смысловых актуализаторах, отражающих предметно-логическую и эмоционально-оценочную информацию; вариативность изменения тона в ядерной части смысловых актуализаторов обеих групп).

2. В читаемых педагогом информативных текстах изменения вариативных просодических признаков соответствуют изменениям вариативных просодических признаков в художественных текстах. Однако следует отметить, что продемонстрированный педагогом-коммуникатором диапазон различия тонального уровня смысловых актуализаторов и фоновой части в данном случае значительно шире: 1) тональные характеристики (чрезвычайно большое расширение тонального диапазона в пределах смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую информацию); 2) динамические характеристики (высокий уровень громкости на первом ударном слоге смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую информацию).

3. В спонтанном говорении педагога – тональные характеристики (разнообразие движения ядерного тона смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую информацию; очень большое расширение тонального диапазона педагога-коммуникатора в пределах смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую и эмоционально-оценочную информацию; низкое положение узкого диапазона на ядерном слоге в сочетании с низким восходящим тоном узкого диапазона на ядерной части в пределах смысловых актуализаторов обеих групп).

Вызывает интерес зависимость просодии педагога от степени его контроля над своей речью в момент осуществления профессионально-педагогической коммуникации. Уменьшение степени контроля коммуникатора над речью на уровне просодии проявляется в характере и степени понижения тона в ритмической группе, большей степени использования педагогом низкой уровневой зоны и средней и малой степеней выделенности элементов текста, в менее сбалансированном отношении объемов речевого и паузального времени. Увеличение степени контроля педагога над своей речью проявляется в уменьшении степени понижения тона в ритмической группе, в большей степени использования высокой уровневой зоны, в использовании большей и средней степени выделенности элементов текста, в сбалансированном характере объемов речевого и паузального времени, в периодичности синтагматического членения.

Особенности синтагматического членения речи педагога, коэффициент паузации и характер паузации, а также различная степень выделенности элементов произносимого коммуникатором текста в низком, среднем или верхнем регистрах дают основания полагать, что

данные регистры представляют собой различные способы просодической организации речи педагога во времени.

Можно утверждать, что особенности построения педагогом текстов в условиях профессионально-речевой коммуникации (направленность речи на воздействие на аудиторию, отсутствие сложных индуктивных и дедуктивных логических построений и т.п.) в значительной мере передаются с помощью тех просодических средств, которые являются общими для выделяемых регистров: широкого использования позиционно-необусловленного нисходящего тона, нисходящей структуры в предъядерной части, нисходящего мелодического движения в ритмической группе на безударных слогах, в синтагме на ударных слогах, нисходящего мелодического движения тональных максимумов синтагм во фразе и в фоноабзаце.

Далее приведем набор используемых педагогом фонетических средств, характерных для различных ситуаций речевой коммуникации. Если целью коммуникации является максимальное усвоение аудиторией информации, речь педагога будет характеризоваться следующими фонетическими признаками: дробным членением фраз на синтагмы, реализуемым в преобладающем большинстве случаев с помощью перерывов в фонации; максимальным временным коэффициентом пауз; наибольшим количеством выделенных ударением слогов; наибольшим количеством ритмических групп; наибольшей степенью выделенности ударных слогов; относительно одинаковой степенью выделенности ударных слогов в речи; максимально широким диапазоном; наиболее высоким высотным уровнем; повышенной степенью громкости; малыми межслоговыми частотными интервалами на стыках синтагм; несколько замедленным темпом произношения в пределах смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую информацию; более подвижным темпом произнесения в пределах смысловых актуализаторов, отражающих эмоционально-оценочную информацию и т.д.

Если педагог ограничен во времени, его усилие направлено на то, чтобы избегать в своей речи незаполненных пауз и максимально скомпрессировать форму высказывания. В этом ему поможет следующая просодическая организация речи: более быстрый темп произнесения; средний уровень громкости; наименее дробное членение фраз на синтагмы, реализуемое в наименьшем количестве случаев при помощи перерывов в фонации; минимальный временной коэффициент пауз; наименьшее количество выделенных ударением слогов; наименьшее количество ритмических групп; наименьшая степень выделенности ударных слогов; малые различия в степени выделенности ударных слогов; наименьший высотный диапазон; наименее высокий высотный уровень; малые межслоговые частотные интервалы внутри синтагм и средние межслоговые частотные интервалы на синтагматических стыках и т.д.

Если целью коммуникации является воздействие педагога на эмоционально-волевою сферу слушающих, будет использована

следующая просодическая организация речи: дробное членение фраз на синтагмы, реализуемое в большинстве случаев при помощи перерывов в фонации; большой временной коэффициент пауз; большое количество выделенных ударением слогов; большое количество ритмических групп; малая степень выделенности ударных слогов; относительно одинаковая степень выделенности ударных слогов в речи; малый высотный диапазон; низкий высотный уровень; заниженный или завышенный уровень громкости; замедленный или быстрый темп произнесения; малые межслоговые частотные интервалы внутри синтагм и на стыках синтагм и т.д.

Таким образом, на материале приведенных выше примеров мы сделали попытку проанализировать, как изменения определенных фонетических средств способствуют адекватной передаче смысла звучащей речи, служат прагматически сориентированной задаче реализации целевых настанов профессионально-педагогического общения. Совокупность используемых педагогом просодических средств при решении вышеуказанной задачи включает: мелодический диапазон, мелодические интервалы, степень мелодической изрезанности, темп, паузацию, силовой (энергетический) диапазон, локализацию участков выделенности. Все эти фонетические средства, находясь в комбинаторном соотношении, способствуют увеличению степени речевого воздействия педагога на слушающих, а следовательно, во многом решают задачу повышения эффективности речевой педагогической коммуникации.

#### **Литература:**

**1. Активные** методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / Под ред. А. А. Бодалева. – М., 1983. **2. Введенская Л. А.** Культура и искусство речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. **3. Волкова Н. П.** Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2001. **4. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2006. **5. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М., 1977. **6. Семиченко В. А.** Психология общения / В. А. Семиченко. – К. : Центр „Магистр-S”, 1997. **7. Сорокин Ю. А.** Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М., 1979. **8. Batteux C.** De la construction oratoire / C. Batteux. – Paris, 1763.

**Переворська О. І., Золотаревська В. О. Фонетичні засоби ефективності мовленнєвої комунікації педагога.**

У статті зроблено спробу проаналізувати, як зміна фонетичних засобів, використаних педагогом, сприяє адекватній передачі змісту висловлення, збільшенню ступеня мовленнєвого впливу на аудиторію,



реалізації мети професійного спілкування, і таким чином вирішує задачу підвищення ефективності мовленнєвої педагогічної комунікації.

*Ключові слова:* фонетичні засоби, мовленнєвий вплив, педагогічна комунікація.

**Переворская Е. И., Золотаревская В. А. Фонетические средства эффективности речевой коммуникации педагога.**

В статье сделана попытка проанализировать, как изменения фонетических средства, используемых педагогом, способствуют адекватной передаче смысла высказывания, увеличению степени речевого воздействия на аудиторию, реализации цели профессионального общения, таким образом, решают задачу повышения эффективности речевой педагогической коммуникации.

*Ключевые слова:* фонетические средства, речевое воздействие, педагогическая коммуникация.

**Perevorskaya H., Zolotarevskaya V. Phonetic Means of an Effectiveness of a Speech Communication of a Teacher.**

An attempt at analyzing how the changes of the phonetic means used by a teacher contribute to an adequate transmission of the meaning of an expression, an increase in a degree of a speech influence to an audience, a realization of the aim of a professional communication, thus, solve a problem of a rise in an effectiveness of a speech pedagogical communication is made in the article.

*Key words:* phonetic means, speech influence, pedagogical communications.

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Аніщенко Ганна Валеріївна** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач музики Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**2. Балицька Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету.

**3. Барна Христина Сергіївна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**4. Варяниця Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**5. Ваховський Максим Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**6. Гнатюк Олена Ігорівна** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**7. Грищук Дмитро Геннадійович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**8. Заболотська Ольга Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**9. Зінченко Вікторія Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчальної роботи Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**10. Золотаревська Вікторія Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

**11. Жевакіна Наталія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**12. Жовтан Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**13. Жукевич Ірина Петрівна** – викладач кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ, аспірант кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ.

**14. Ковальов Валерій Іванович** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**15. Коваленко Олександр Вікторович** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**16. Конаржевська Вікторія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фонетики та граматики Академії ВВ МВС України.

**17. Кондратенко Ганна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**18. Котєнєва Юлія Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**19. Кубанов Руслан Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**20. Мартинова Наталя Степанівна** – старший викладач кафедри менеджменту Київського інституту бізнесу та технологій, аспірант відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

**21. Мішина Лілія Миколаївна** – асистент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**22. Нещерет Аріна Сергіївна** – магістрант кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**23. Особов Іван Павлович** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**24. Переворська Олена Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

**25. Савченко Сергій Вікторович** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**26. Світлична Світлана Юріївна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**27. Синельник Вікторія Юріївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**28. Скібіна Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інженерно-педагогічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**29. Стецюк Кіра Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету.

**30. Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

**31. Сурженко Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу романських та германських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**32. Токарева Анастасія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов факультету міжнародної економіки Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**33. Харченко Тетяна Гадульзянівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**34. Чумак Михайло Михайлович** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**35. Шликова Ірина Оксандрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії держави і права Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**Відповідальний за випуск:**  
к. п. н., доц. **Зінченко В. О.**

---

Здано до склад. 24.05.2011 р. Підп. до друку 24.06.2011 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 30,23. Наклад 200 прим. Зам. № 127.

---

***Видавець і виготовлювач***  
**Видавництво Державного закладу**  
**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.  
e-mail: alma-mater@list.ru  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*