

УДК 811(07)

Елена Коновалова,
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
русского языка и литературы,
докторант Самарского
государственного университета
Поволжский государственный
университет сервиса,
(Тольятти, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ТУРИНДУСТРИИ В ВУЗЕ

У статті розглядається використання когнітивного підходу при формуванні іншомовної культури майбутніх працівників туриндустрії у вузі. Обговорюються цілі, етапи і моделювання когнітивного підходу до навчання.

Ключові слова: когнітивний підхід, когнітивне навчання, пізнавальна активність, моделювання, іншомовна культура.

В статье рассматривается использование когнитивного подхода при формировании иноязычной культуры будущих работников туриндустрии в вузе. Обсуждаются цели, этапы и моделирование когнитивного подхода к обучению.

Ключевые слова: когнитивный подход, когнитивное обучение, познавательная активность, моделирование, иноязычная культура.

The article observes the usage of a cognitive approach in the process of formation foreign language culture in future employees of tourism industry at the university. The article considers the aims, stages and modeling of the cognitive approach in learning.

Key words: cognitive approach, cognitive learning, cognitive activity, modeling, foreign language culture.

В настоящее время одной из актуальных проблем педагогики высшей школы является подготовка специалиста, способного к эффективному деловому иноязычному общению. Подобная направленность образовательной политики российского общества определена общемировыми интеграционными процессами в науке, культуре и экономике, что требует подготовки качественно новых специалистов,

зв'язків між даними й шуканими величинами, до пошуку раціональних способів виконання завдань. Адаптування забезпечує виконання посильних завдань, що дає змогу створити ситуацію успіху, тобто бажання вчитися.

Розв'язання адаптованих до рівня навчальних компетенцій молодших школярів завдань сприяють поліпшенню саморегулювання пізнавальної діяльності учнів, стимулюванню навчально-пізнавальної активності, самоконтролю, а вчителю допомагають у здійсненні індивідуального підходу до учнів, у оптимальному керівництві процесом навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе / М. Данилов. – М. : Учпедгиз, 1960. – 299 с.
 2. Дидактика современной школы : пособие для учителя / Б. Кобзар, Г. Кумарин, Ю. Кусий, В. Римаренко / под ред. В. Оныщука. – К. : Рад. Школа, 1987. – 350 с.
 3. Захарова Н. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Захарова Н. – К., 2007. – 242 с.
 4. Коберник Г. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика : монографія / Г. Коберник. – К. : Наук. Світ, 2002. – 231 с.
 5. Кумарина Г. Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения : дис. доктора пед. наук / Кумарина Г. Ф. – М., 1992. – 360 с.
 6. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі : посібник для вчителів, методистів, студентів / С. Логачевська / за загальною редакцією О. Савченко. – Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1998. – 288 с.
 7. Милославова И. А. Адаптация как оціально-психологическое явление / И. Милославова // Социальная психология и философия. – 1999. – № 2. – С. 116–118.
 8. Педагогическая энциклопедия : в 4-х томах / гл. ред. И. Капралов. – М. : Педагогика, 1964. – Т. 1. – 436 с.
 9. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. Платонов – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
 10. Сікорський П. І. Від диференційованого навчання до його диференціації / П. Сікорський // Початкова школа. – 1990. – № 10. – С. 23–28.
 11. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості : монографія / О. Чебикін, І. Павлова. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2009. – 230 с.
-

напрямку;

- 3) складання задач, обернених даних, за виразом, за даними величинами;
- 4) придумування і зміна запитань до задачі за певними вимогами;
- 5) розв'язування задач різними способами або раціональним способом та ін. [4].

Відповідно і допомога з боку вчителя на уроках математики може бути таких видів:

- 1) вказівка типу задачі, правила, на яких ґрунтується розв'язування даного завдання;
- 2) вказівка алгоритму розв'язання завдання;
- 3) доповнення до задачі у вигляді малюнка, схеми, з вказівкою виконати додаткові побудови або рекомендації до її виконання;
- 4) запис умови у вигляді таблиці, знаків;
- 5) наведення зразка розв'язання завдань, аналогічного даному;
- 6) частково виконані завдання;
- 7) пропозиція виконання допоміжного завдання, що націлює на розв'язання основної задачі;
- 8) вказівка причинно-наслідкових зв'язків, необхідних для виконання завдання, навідні запитання;
- 9) розчленування складеної задачі на ряд простих та ін. [4].

Важливо, щоб адаптовані завдання передбачали поступовий перехід від простих до складніших видів роботи. Для сильніших учнів доцільні завдання, які були б не тільки більші за обсягом чи складніші за змістом, а й передбачали б елементи творчого пошуку, різні вправи з логічним навантаженням. Індивідуалізація навчальної роботи при цьому сприятиме не тільки підвищенню рівня навчальних компетенцій, а й розвитку самостійності всіх учнів, їхнього інтересу до навчання. Оскільки в умовах класно-урочного навчання школярі з різними рівнями навчальних компетенцій повинні оволодіти новим матеріалом одночасно, то для індивідуалізації навчання варто здебільшого добирати завдання, які передбачають спільну пізнавальну мету чи мають той самий зміст, але відрізняються ступенем складності і потребують різної допомоги. Адже відомо, що учні початкових класів, в тому числі й з низьким рівнем навчальних компетенцій, при відповідній допомозі спроможні виконати досить складні вправи і повірити в свої можливості, що є стимулом його подальшої навчально-пізнавальної діяльності.

Правильно підібрані або подані завдання, що відповідають рівню навчальних компетенцій молодшого школяра, розвивають його мислення, сприяють формуванню навичок самоконтролю.

Щоб мати надійну основу для адаптування завдань, вчителю слід систематично у спеціальному зошиті фіксувати помилки, утруднення кожного учня.

Адаптування навчальних завдань допомагає індивідуалізувати роботу з учнями, спонукає формування інтересу до всебічного осмислення

підтримувати та закріплювати позитивний емоційний стан дітей.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що на ефективність адаптованих завдань вказує і мотиваційна готовність учня молодшого шкільного віку до відвідування школи. Мотиви – «це джерело активності», зазначає О. Кононко. Емоції є стимулом навчання. Учені (Т. Землякова, О. Кононко, Р. Плутчик, П. Симонов та інші) відзначають, що емоційний стан впливає на зміну звичного способу життя, на здійснення зв'язків людини з її середовищем (О. Запорожець, Т. Кириленко, Я. Неверович). «Усі соціальні зв'язки дитини засвоєні на емоціях і в перехідний період розвитку дитини (так званий період «малої кризи») вони стають «розумними», передбачуваними, починають виконувати роль смислотворення, розвивається емоційна децентрація – вміння відчувати емоційний стан іншої людини, співчувати їй та відповідно поводитися, поступатися власними інтересами, з'являється емпатія...» [11, с. 39]. Тобто, відбувається соціальне становлення особистості. Отже, «викликаючи позитивні емоції молодшого школяра в процесі навчання, можна впливати на стратегію його поведінки».

Ми зупинимо свою увагу на способах адаптування завдань, зокрема з математики, які мають відповідати рівням навчальних компетенцій молодших школярів з математики.

Розподіл дітей на умовні тимчасові групи за рівнями навчальних компетенцій можна здійснити за їх самовизначенням, коли є можливість вибирати завдання, або вчитель, за результатами самостійної чи контрольної роботи, сам визначає, хто над чим має працювати. Наприклад, учні, які розв'язали правильно завдання, одержують завдання першого варіанта. Це може бути ускладнене або творче завдання, збільшення обсягу завдань. Другий варіант – аналогічне до того, що було в діагностичній роботі, але отримує ще у письмовій формі допомогу до його розв'язання, записану на дошці або на картці. Третій варіант – розв'язує разом з учителем аналогічне завдання.

Учитель пропонує учням виставити картку такого ж кольору, якою крейдою на дошці записані завдання відповідного варіанта, щоб бачити, хто над яким завданням працює. На наступному етапі уроку вчитель 1-му варіанту пропонує творче завдання, 2-му – аналогічне до попереднього, але без підказки, 3-й варіант – самостійно розв'язує аналогічне завдання, але з певною мірою допомоги, поданою у письмовій формі.

На третьому етапі уроку 1-й варіант розв'язує цікаве завдання, 2-й варіант – творче, 3-й – основне завдання. І нарешті, всі учні класу розв'язують спільне завдання. Найчастіше це може бути завдання, в розв'язанні якого треба знайти помилку [6].

Творчі завдання на уроках математики в початкових класах можуть передбачати:

- 1) дослідження зміни результату завдання при зміні однієї з величин;
 - 2) визначення умов, при яких результат змінюється у вказаному
-

пропонуються учню початкової школи, мають бути доступними, посильними, розв'язуючи які, він може показати свої здібності, розкрити потенційні можливості, звільнитися від страху перед майбутньою роботою.

Наше дослідження переконало, що дотримання певних педагогічних умов при адаптуванні завдань до рівня навчальних компетенцій молодших школярів забезпечує успішне засвоєння програмового матеріалу кожним індивідом. Розв'язування таких завдань сприяє:

- розвитку логічного мислення молодшого школяра;
- урахуванню органічних потреб дитини та поступове привчання до самостійності та активності у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- формуванню: а) віри у свої сили; б) почуття успіху, яке стає стимулом навчально-пізнавальної активності для подальшого навчання підростаючої особистості;
- своєчасному засвоєнню молодшим школярем навчального матеріалу та набуттю необхідних навчальних умінь та навичок;
- збереженню та розвитку повноцінного фізичного, психічного та соціального «Я» молодшого школяра;
- забезпеченню емоційного комфорту, задоволення від перебування в школі.

Розв'язування адаптованих до рівнів навчальних компетенцій учнів навчальних завдань впливає на зміну їх форм поведінки, що виражається у впевненості, активності, сміливості школяра. Універсальним критерієм їх адаптованості є певний баланс, тобто оптимальна узгодженість між актуальним рівнем навчальних компетенцій особистості та формою пристосування до них завдань.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що зовнішнім критерієм адаптованості завдань є здатність включення суб'єкта в процес їх розв'язування.

У ролі внутрішніх критеріїв адаптованості є забезпечення поступового переходу накопичених кількісних змін особистості у нову якість.

Показником адаптованості завдань є вплив на емоційний (задоволеність, позитивний стан психіки), ціннісний (зміна спрямованості й відносин), когнітивний (пізнання нового), діяльнісний (активність у процесі навчально-пізнавальної діяльності) компоненти особистості.

Дослідження проблеми адаптування завдань до актуального рівня навчальних компетенцій молодших школярів, яка вивчена нами, дало можливість стверджувати, що критеріями ефективності адаптованих завдань є: емоційний стан дитини (афективний, невірноважений, урівноважений), характер діяльності (самостійна, наслідувальна, повна бездіяльність), позитивне ставлення до відвідування занять, під яким розуміється задоволення навчальною діяльністю, ставлення до дитини дорослих та однолітків. Важливо і на наступних етапах навчання

3) іноді відбувається врахування деяких властивостей або стану тільки в тому випадку, якщо саме це важливо для конкретного учня (наприклад, талановитість у якій-небудь галузі, порушення здоров'я);

4) індивідуалізація реалізується не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в якому-небудь виді навчальної роботи.

Ми підтримуємо думки авторів, які вважають, що індивідуалізація процесу навчання передбачає вибір такої стратегії, яка максимально сприяла б розвитку особистості. Педагог повинен шукати ті специфічні для кожного не схожі, неповторні умови, які б вплинули на формування визначальної риси характеру, на розвиток якостей особистості, життєвої активності. Як показало наше дослідження, одним із ефективних засобів індивідуалізації навчання молодших школярів є адаптування навчальних завдань до актуального рівня їх навчальних компетенцій («зони найближчого розвитку»).

Учені розглядають адаптацію [від лат. *adaptatio* – пристосування] як процес пристосування будови до нових умов існування [3; 7; 8].

Проте, в педагогіці вчені ведуть мову про адаптацію живих організмів до оточуючого середовища. А ми будемо розглядати адаптування навчальних завдань до особистості учня.

В основу адаптування завдань ми покладемо пристосування їх до відповідного рівня готовності учня розв'язувати дане завдання. На нашу думку, повинна існувати єдність між готовністю молодшого школяра сприймати та перетворювати інформацію й формою подачі навчального завдання. Має відбуватися пристосування завдань до особистості, тоді вона буде здатною сприймати відповідні впливи на її інтелект, «переробляти», «зберігати» й «відтворювати» їх у наступних взаємодіях з навколишньою дійсністю [7].

Тобто, щоб відбулася адаптація можливостей учнів молодшого шкільного віку до сприймання певного навчального матеріалу, доцільно педагогу починати з адаптування завдань до відповідного рівня навчальних компетенцій кожного з учнів або групи учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновки, що адаптування завдань є:

- одночасно процесом і результатом пристосування їх змісту до індивідуальних особливостей окремих особистостей або їх груп;
- компонентом адаптування завдання до індивіда, видозміною його подачі, що відповідає рівню навчальних компетенцій школяра на момент розв'язання цього завдання;
- складовою видозміни завдань є різні види підказок до розв'язання даного завдання, або ускладнення їх.

Адаптування завдань пов'язане з конкретною «метою», яка спрямована на конкретний результат, передбачений навчальною програмою.

Адаптовані до рівня навчальних компетенцій завдання, що

прийомів і методів навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень їх розвитку, здібностей до навчання [1, с. 20];

2) навчання, яке орієнтується на індивідуально-психологічні особливості учня, будується з урахуванням цих особливостей [5, с. 187];

3) одна із особливостей гуманності способу життя. Характерною її ознакою є те, що орієнтація способів і темпів навчання будується з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів, рівня розвитку навчальності й темпів руху вперед у навчанні [2, с. 101];

4) це дидактичне положення, одна з двох взаємозв'язаних сторін колективного характеру навчання і врахування індивідуальних особливостей учнів. Індивідуальний підхід до школярів у навчанні передбачає: при безумовній єдиності основного змісту загальної освіти відбір елементів навчального матеріалу, методів навчання, наочних і технічних його засобів, розумне поєднання загальнокласних, групових і індивідуальних форм його організації з урахуванням особливостей кожного учня з метою оптимального впливу на всебічний гармонійний розвиток його особистості [9, с. 18];

5) це здійснення принципу індивідуального підходу, врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання в усіх його формах і методах незалежно від того, які особливості і якою мірою вони враховуються [10, с. 8].

Поняття «індивідуалізація» навчання, що склалося в даний час, розглядається всіма науковцями і як необхідна умова, і як ефективний засіб особистісно орієнтованого навчального процесу.

Виходячи з того, що великий вплив на ефективність процесу навчання мають індивідуальні особливості в розумінні таких компонентів пізнавальної діяльності, як сприймання, увага, пам'ять, мислення, а також спеціальні здібності, в загальному розумінні поняття «індивідуалізація навчання» розглядається, як пристосування навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного учня, з одного боку й створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей і можливостей учнів, з іншого.

Під час використання поняття «індивідуалізація навчання» необхідно мати на увазі, що при його практичному здійсненні мова йде не про абсолютну, а відносну індивідуалізацію. В межах шкільної практики індивідуалізація завжди відносна з таких причин:

1) переважно враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого учня, а групи учнів, які володіють приблизно схожими особливостями;

2) враховуються тільки відомі особливості або їх комплекси й саме такі, які важливі з точки зору навчання, й поряд із цим може використовуватися ряд особливостей, врахування яких у конкретній формі індивідуалізації неможливе або навіть не так вже необхідне (наприклад, різні властивості характеру або темпераменту);

освіти на основі реалізації індивідуального підходу до підростаючої особистості, тому що однією з основних причин відносно низької ефективності навчально-виховного процесу, на думку багатьох науковців, є недостатня індивідуалізація навчального процесу.

Саме індивідуалізація навчання дає можливість створювати ситуації успіху в навчанні для учнів з різними рівнями навчальних компетенцій. А успіх, хай навіть незначний, вселяє в учня віру в свої сили, що стимулює учня до організованості, наполегливості, сміливості та нестандартності в мисленні. Всі ці властивості лежать в основі розвитку здібностей, потенцій дитини, що приводить дитину до пошуку нових знань, викликає в неї прагнення до досягнення все нових і нових успіхів у навчанні, тобто до задоволення нових потреб особистості.

Ідеєю індивідуалізації навчання пронизані дослідження ряду таких науковців, як А. Аристової, Д. Богоявленського, Л. Виготського, М. Данилова, В. Загвязинського, Е. Кабанової-Міллер, Л. Книш, Г. Костюка, Н. Менчинської, Т. Ніколаєвої, І. Огороднікова, Е. Рабунського, Б. Теплова та ін.

До питання організації індивідуального підходу до молодших школярів у процесі вивчення окремих предметів підготовки звертаються науковці значно рідше (Г. Коберник, С. Логачевська, О. Савченко та ін.).

Однак, у педагогічних дослідженнях недостатньо вивчалася проблема індивідуалізації навчання шляхом адаптування навчальних завдань, зокрема у початковій школі.

Теоретична і практична значущість даної проблеми, підвищення вимог суспільства до формування особистості учнів як засобу задоволення в трудових ресурсах, потреба шкільної практики у пошуку шляхів підвищення рівня пізнавальної активності школярів обумовили вибір теми статті.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної й методичної літератури показав, що вчені приділяють велику увагу питанню індивідуалізації навчання. Зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, в яких висвітлюються різні аспекти цієї проблеми.

У «Педагогічній енциклопедії» індивідуалізація розглядається як «...організація навчального процесу, за якого вибір способів, засобів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [8, с. 201].

У дослідженнях В. Крутецького, М. Ляховицьких, С. Ніколаєвої індивідуалізація навчання трактується як максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен учень працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану.

У сучасній психолого-педагогічній літературі спостерігається велике розмаїття формулювання означення поняття індивідуалізації:

- 1) організація навчального процесу, під час якого вибір способів,
-

УДК 372.4

Галина Коберник,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії
початкового навчання
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

АДАПТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розкрито зміст понять «індивідуалізація навчання» та «адаптування завдань». Обґрунтовано, що ефективним засобом індивідуалізації навчання молодших школярів є адаптування завдань до рівня їх навчальних компетенцій. Визначені критерії адаптованості навчальних завдань та вплив цих завдань на розвиток особистості молодшого шкільного віку.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, адаптовані завдання, молодший школяр.

В статье раскрыто содержание понятий «индивидуализация обучения» и «адаптирование заданий». Обусловлено, что эффективным средством индивидуализации обучения младших школьников есть адаптирование заданий к уровню их учебных компетенций. Определены критерии адаптированности учебных заданий и влияние этих заданий на развитие личности младшего школьного возраста.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, адаптированные задания, младший школьник.

The article discovers the content of the terms «individualization of study» and «task's adaptation». It proves that an effective mean of individualization of teaching junior pupils is task's adaptation to the level of theirs learning competence. The article distinguishes criterium of task's adaptation and theirs influence on the development of a personality of school children.

Key words: individualization of study, adopted tasks, elementary school children.

Однією з вирішальних причин розвитку суспільних процесів є збільшення ролі людського фактору у будь-яких системах. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є актуалізація потенційних можливостей членів суспільства та реалізація їх у процесі життєдіяльності.

Це вимагає перебудови навчально-виховного процесу в установах

- Народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 875 с.
7. Самойленко Г. В. Гімназія вищих наук кн. Безбородька (1820–1832) / Г. В. Самойленко // Ніжинська вища школа (1820–1995). – Ніжин, 1995. – С. 5–28.
 8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 1. : Царствование Императора Александра I. – СПб. : Типография В. С. Балашова, 1873. – 1007 с.
 9. Сухомлинов М. И. Исследования по русской литературе и просвещению : материалы для истории образования в России в царствование Александра I. – СПб. : Типография А. С. Суворина, 1889. – 516 с.
 10. Харьковский государственный университет им. А. М. Горького за 150 лет ... (1802–1955 гг.). – Харьков, 1955. – 387 с.
 11. Хотеевко В. «...из угождения к воле государя» / В. Хотеевко, Л. Иванова // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 121–128.
 12. Шмидт Е. История средних учебных заведений в России / Е. Шмидт. – СПб. : Типография В. С. Балашова, 1878. – 684 с.
 13. Щеглов В. Г. Высшее учебное заведение в г. Ярославле имени Демидова в первый век его образования и деятельности (6 июня 1803–1903 года): Исторический очерк / Щеглов В. Г., орд. проф. Демид. юрид. лица. – Ярославль : Тип. Губ. правл., 1903. – 289 с.
 14. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона : в 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907. – Т. 34 (А) : Углерод – Усилие. – 1902. – С. 483–960 [16 л. ил].
-

зкладів даного типу, забезпечувала органічну єдність і наступність навчальних програм, плавний перехід від одної ланки до іншої. Ліцеї стали у окремих регіонах території підросійської України культурними та просвітницькими центрами, що відкривали для молоді додаткові можливості щодо отримання освіти та притягували до себе найкращі викладацькі кадри певного регіону. Тому нам бачиться закономірним, що згодом із зміцнілих ліцеїв відкривались або університети (Київський св. Володимира – 1834 р., Новоросійський – 1865 р.), або інститути (Ніжинський – 1874 р.), які зайняли провідне місце у системі вищої освіти України.

Отже, наприкінці першої третини ХІХ століття поряд із Харківським університетом на українській території, що була у складі Росії, функціонувало три ліцеї. Нормативно-правова база закладів даного типу розроблялася з урахуванням їх специфіки та із опорою на університетський статут. Юридичний статус, наявність у навчальних програмах предметів «вищих наук», близькість по внутрішній структурі та управлінню, правовому статусу викладацького складу та випускників до університетів дозволяє об'єднати досліджувані навчальні заклади в одну групу – вищі навчальні заклади університетського типу. Таким чином, проведене нами дослідження надало можливість констатувати, що ліцеї й училища (гімназії) вищих наук були єдиним типом навчальних закладів й невід'ємною частиною системи народної освіти. У 1810–1830-х роках вони стали ймовірною альтернативою університетам й посіли значне місце у системі вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристов Н. Состояние образования в России при Александре I / Н. Аристов // Известия историко-филологического института кн. Безбородко. – Т. III. – 1879. – С. 62–101.
 2. Владимирский-Буданов М. Ф. История Киевского университета Св. Владимира / М. Ф. Владимирский-Буданов. – Т. 1. Университет Св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича. – Киев : Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1884. – 674, [43] с.
 3. Коляденко С. Кременецкий лицей у системі освіти Волині (ХІХ – 30-ті рр.) [Електронний ресурс] / С. Коляденко. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4339/1/MONOGRAFIJA_A4.pdf
 4. Лавровский Н. А. Гимназия высших наук князя Безбородко в Нежине (1820–1832) / Н. А. Лавровский // Известия историко-филологического института князя Безбородко в Нежине. – 1879. – Т. 3. – С. 102–259.
 5. Подзігун А. М. Становлення та історичний розвиток ліцеїв в Україні [Електронний ресурс] / А. М. Подзігун. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nzvdpu/pp/2007_19/text
 6. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства
-

существующую в Одессе коммерческую гимназию, уездное и приходское училища и Воспитательный институт». Мабуть, можна погодитись з думкою В. Г. Щеглова, що однією із причин «появи такого роду навчальних закладів [ліцеїв] була нестача, з одного боку, університетів, а з іншого, гімназій, і намагання поєднати в одному навчальному закладі при порівняно невеликих витратах, якими були капітали засновників цих своєрідних вищих навчальних закладів, вигоди вищої та середньої освіти» [13, с. 80]. До того ж меценати, за ініціативи та на кошти яких було відкрито більшість ліцеїв та училищ (гімназій) вищих наук, висловлювали достатньо конкретне бажання: заснувати навчальні заклади, які б мали «одинакову ступень з університетами і всі переваги онаго, заведя в нем класс наук университетских» [9, с. 165]. Таким чином, з вдячністю приймаючи пожертви на розвиток освіти та засновуючи ліцеї, фактично держава робила поступ у напрямі упровадження нового типу навчального закладу, що характеризувався двоступеневістю – надавав як гімназійну, так і університетську освіту.

З нашого погляду, ще однією достатньо важливою причиною, яка сприяла відкриттю ліцеїв, був соціальний склад студентів університету. Дворянство, за висловом В. П. Кочубея, ігнорувало університети із побоювань, що у їх стінах діти іменитих дворян зустрінуться «лицом к лицу с детьми разночинцев и даже черни». Вихід із такої ситуації бачився у відкритті ліцеїв та училищ (гімназій) вищих наук. Навчальні заклади такого типу не лише надавали можливість отримання доброї освіти, але й «неисчислимую выгоду призрения воспитанников» [10, с. 12]. Тьюторська система наставництва, введена за зразком англійських шкіл, також слугувала сильним стимулюючим фактором для дворянства при обранні навчального закладу для своїх дітей.

Однак, відкриття ліцеїв та училищ (гімназій) вищих наук у першій чверті XIX століття не можна оцінити однозначно. З одного боку, вони виникли поза державною програмою формування стрункої системи освіти та з часу свого заснування знаходились у протиріччі з цією системою. По-перше, привілейовані дворянські навчальні заклади не узгоджувались із оголошеним державою принципом позастанової освіти, а по-друге, невизначеним було їх місце в єдиній чотириступеневій системі освіти. Останнє стало більш відчутним по мірі становлення системи народної освіти. Вже згодом, у 1828 р. після реорганізації гімназій відповідно нового статуту, спричинило збільшення кількості гімназистів, розширення програм і становлення середньої школи на єдиній основі. Інтенсивними темпами також розвивалась вища освіта: збільшувалась чисельність вищих навчальних закладів та студентів у них, формувався викладацький склад, відбувалося розширення курсу навчання за рахунок уведення ряду нових предметів, зміцнювалась матеріально-технічна база та ін.

З іншого боку, двоступенева система, характерна для навчальних

чотириступеневої системи освіти тільки розпочиналась, університети відчували гострий дефіцит контингенту слухачів, оскільки малочисельним був склад випускників гімназій, а прихильники ліцеїв вбачали у них зв'язуючи ланку між середньою та вищою освітою, акцентували на підготовці слухачів гімназійних класів до слухання університетських курсів у межах одного навчального закладу. Водночас, опоненти ліцеїв достатньо слушно ставили питання про їх місце у системі освіти та органічний зв'язок із іншими типами освітніх установ.

У 1818 р. Головне правління училищ, розглядаючи питання про заснування у м. Ніжин вищого навчального закладу і найменування його ліцеєм, висловилося проти «заснування ліцеїв, де б то не було», тому що «це не узгоджується із загальноприйнятою Головним правлінням училищ системою народної освіти в державі» [13, с. 78]. Вже згодом, Вчений комітет звернув увагу на негативні наслідки заснування ліцеїв і училищ (гімназій) вищих наук, «оскільки права, надані останнім, подавляючи істину освіти, ні до чого іншого не ведуть, як тільки до розмноження чиновників у державі»; «поширення цих привілеїв на інші навчальні заклади неодмінно слугуватиме на підрив університетів» [13, с. 78].

У процесі становлення єдиної системи освіти, все виразніше проглядався суттєвий недолік ліцеїв: невизначеність мети цих навчальних закладів, а, відтак, їх місце у системі навчальних закладів країни. Влаштовані вони були на зразок університетів, але, водночас, не поділялись на факультети, отже була відсутня спеціалізація випускників. Саме це згодом стало найбільшою проблемою для ліцеїв і змушувало засновників шукати шляхи вирішення даної проблеми. Так, при Рішельєвському ліцеї, як ми зазначали раніше, відкрито два дворічні училища: юридичне та комерційне для отримання спеціальної освіти. Однак, інші навчальні заклади були у парадоксальній ситуації: з одного боку, випускники отримували класний чин, а з іншого – потребували завершення своєї освіти в університеті. Ця особливість ще раз підкреслює, що ліцеї та гімназії вищих наук надавали лише загальну гуманітарну освіту, і, відповідно, ще з часу свого відкриття були приречені на багаторазову реорганізацію.

Не дивлячись на відсутність єдиної точки зору на проблему ліцеїв, протягом першої чверті XIX століття на державному рівні санкціонувалось питання їх відкриття. Деякі ліцеї імперії, зокрема всі на території сучасної України, виникали далеко від університетів і передбачались як своєрідні культурні центри свого регіону. Наприклад, у Постанові про відкриття Рішельєвського ліцею зазначено так: «...По важному в отношении к Коммерции положению сего города, по большому населению онаго, и по дальнейшему расстоянию от университета и высших наук, предложено учредить там особый институт или лицей, который, заключаая в себе все постепенные классы образования учебного, заменит собою ныне

виплачувати утримання чиновників навчального закладу. По-друге, на користь ліцею надходив дохід з оренди земель, виділених йому Дюком де Рішельє; він складав 3260 талерів на рік. По завершенні 14-річного терміну оренди ліцею надавалось право отримувати вищезазначену суму із державного казначейства. За рахунок цих коштів повинен був утримуватись Педагогічний інститут. По-третє, фінансування початкового училища і двох додаткових училищ забезпечувалось за рахунок коштів, виділених на утримання навчальних закладів, на базі яких створювався ліцей (13 тис. рублів). Високою була плата за пансіонерів – у Рішельєвському ліцеї вона складала 1200 рублів. Інший навчальний заклад – Кременецький ліцей – утримувався за рахунок коштів едукційного фондушу. У цілому, перераховані ліцеї володіли незначною сумою коштів. Кн. А. І. Безбородько пожертвував 210 тис. рублів на відкриття вищого училища в Ніжині [1, с. 71–72].

Характерною особливістю управління досліджуваними навчальними закладами була їх підпорядкованість попечителям учбових округів (аналогічно з університетами). Так, управління Гімназією вищих наук кн. Безбородька (згодом – ліцей) здійснювалося попечителем учбового округу й номінально почесним попечителем. Особливий контроль над гімназією здійснювали почесні попечителі – нащадки засновника князя І. А. Безбородька. Правління Рішельєвського ліцею звітувало перед попечителем Харківського університету. До органів управління входили представники дворянської спільноти – батьки учнів, здійснюючи, тим самим, поєднання державного та громадського контролю. Ступінь самостійності, незалежності внутрішнього управління досліджуваних навчальних закладів був максимальним наприкінці 1810-х рр., однак з початку 1820-х рр. проведено ряд реформ, котрі посилили державний контроль й підпорядкували ліцеї конкретним чиновникам.

У владних колах неоднозначно оцінювали факт відкриття ліцеїв і училищ (гімназій) вищих наук. Одним із прихильників даного типу навчальних закладів на початку ХІХ століття був М. М. Сперанський. 11 грудня 1808 р. він подав імператору записку «Про удосконалення народного виховання», у якій поряд із проблемами розвитку загальноосвітньої системи пропонував створення спеціальних начальних закладів для підготовки високоосвічених чиновників для цивільної служби [11, с. 126]. На думку деяких державних чиновників, ліцеї були більш доцільним типом навчальних закладів, ніж університети. Так, наприклад, гр. В. П. Кочубей, племінник гр. І. А. Безбородько, в квітні 1805 р. пропонував дядькові наслідувати приклад П. Г. Демидова і відкрити в Ніжині училище вищих наук, від якого «істотна користь для краю цього бути може». Чим було зумовлено таке прихильне ставлення до заснування ліцеїв? Звісно, обставинами суспільно-історично та культурного розвитку. Так, у перші роки ХІХ століття, коли освітня реформа по створенню єдиної

італійська мова, яку згодом було замінено на німецьку та ін. У Кременецькому ліцеї навчання в молодших та середніх класах давало спеціальну сільськогосподарську освіту, а в старших класах – носило широкий енциклопедичний характер. Викладання курсу «вищих наук» у даному ліцеї зводилось до читання приватних лекцій для бажаючих. Така специфіка програми, з погляду М. Ф. Владімірського-Буданова, була викликана «не намаганням до більш серйозного вивчення науки, а якраз навпаки – бажанням полегшити курс до крайності» [2].

У внутрішній організації начального закладу великою мірою відрізнявся Рішельєвський ліцей. Правління ліцею, яке вирішувало всі господарські питання, вводило до свого складу батьків учнів і, в якості голови, Одеського міського очільника. Мабуть, це зумовлювалось виділенням на утримання ліцею певної суми із міської казни. При навчальному закладі були одночасно відкриті початкове училище, педагогічний інститут і два дворічних училища: юридичне та комерційне. Така складна структура ліцею визначалася, по-перше, тим, що він виник на базі об'єднання декількох навчальних закладів: комерційної гімназії, повітового та приходського училищ, Виховного інституту і, певною мірою, як би замінив їх собою; по-друге, віддаленістю від Харківського університету та місцевими потребами. Таким чином, ліцей із допоміжними закладами був навчальним закладом із завершеним циклом освіти: від початкової – до вищої спеціальної. Крім того, для вільноприходячих було створено особливі класи, які виключали спілкування з ліцейськими. Цей поділ утворював ніби два ліцеї: внутрішній і зовнішній, що були пов'язані між собою лише викладацьким складом та управлінським апаратом. Аналогічного поділу не було у жодному навчальному закладі даного типу.

Вступ до ліцеїв та училищ (гімназій) вищих наук був дозволений переважно для «неимущих», «недостаточных» дворян, а також до навчання в них допускалися представники інших станів.

Всі навчальні заклади даного типу наділялися привілеєм випускати своїх вихованців з правом на класні чини, проте ступінь цих привілеїв була різною. Наприклад, Ніжинський ліцей – від XIV до XII, Рішельєвський – XIV–X [8, Стб. 632–657].

Так, як ліцеї з'явилися за ініціативою приватних осіб, і, у переважній більшості випадків, на приватні пожертви, джерела їх фінансування також були найрізноманітнішими, а механізм достатньо складним. Найбільш складною була структура фінансування Рішельєвського ліцею, яка включала в себе цілий комплекс джерел (не беручи до уваги плату пансіонерів). По-перше, указом від 15 березня 1817 р. було визначено збір коштів на користь навчального закладу упродовж 10 років по 2-і копійки сріблом з кожної чверті експортованого з Одеси зерна (хліба). Частина грошей повинна була йти на будівництво корпусів ліцею, інша – на побудову в Одесі лавок (магазинів), з доходу яких планувалося

вчителів. Викладачам були надані такі ж пільги, що й університетським професорам: право на класні чини, на пенсії та ін. Однак, на відміну від університетів, вони були позбавлені наукової атестації.

Вихованці досліджуваних навчальних закладів мали рівні права із студентами університетів: утримання частини студентів за державні кошти і надання права на отримання класного чину по завершенню курсу. Отже, атестати ліцеїстів прирівнювались до університетських.

Ще одна особливість – наявність у старших класах ліцеїв курсу «вищих наук», який був університетським та охоплював предмети трьох університетських факультетів: морально-політичного, словесного і фізико-математичного; у ліцеях були відсутні предмети медичного факультету.

На відміну від університетів у внутрішній структурі ліцеїв не було поділу на факультети. Це пояснювалось не тільки більш вузьким циклом предметів, а й недостатньо чітко сформульованою метою діяльності даних навчальних закладів. Таким чином, ліцеї надавали ґрунтовну гуманітарну енциклопедичну освіту, і, водночас, не були ні загальноосвітнім навчальним закладом, ні навчальним закладом, що надавав спеціальну освіту з певної галузі знань. Утім, не позбавлені сенсу твердження ряду істориків, зокрема Е. Шмідта [12, с. 216], Н. Арістова [1], що за «енциклопедичністю» освіти та її поверховості, ліцеї та училища були схожі на гімназії, тобто були середніми навчальними закладами. Однак, навряд чи можна повністю поділяти таку точку зору. Сам факт уведення курсу «вищих наук» вже ставив ліцеї (училища) суттєво вище за губернські гімназії. А стосовно прав та привілеїв викладачів та випускників училищ, як нами зазначалося, вони прирівнювались до університетів. Все вищеперераховане дозволяє віднести ліцеї та гімназії (училища) вищих наук до розряду вищих навчальних закладів України.

Ще однією суттєвою особливістю ліцеїв було те, що вони мали достатньо багато відмінностей, попри однакову назву та схожість у загальних рисах, яка дозволяла їх об'єднати в один тип навчальних закладів. Так, при поділі на гімназичні та власне ліцейські класи, кожен ліцей мав власний термін навчання: Ніжинська гімназія вищих наук: 3 курси по 3 однорічні класи (нижчий, середній, вищий); Рішельєвський – 3 курси: 3 однорічні («приуготовительный»), 5 однорічних класи (літературний) і дворічний (вищий); Кременецький – 3 курси: 4 однорічні класи (нижчий) і 3 дворічні (вищий). Таким чином, навчання в Ніжинській гімназії вищих наук тривало 9 років, Рішельєвському та Кременецькому ліцеях по 10 років.

Окрім мови викладання, у Рішельєвському ліцеї – французька, Кременецькому – польська, у інших – російська, в навчальних програмах також були певні відмінності. Наприклад, у статуті Кременецького ліцею (1818 р.) вказувалось на вилучення предметів юридичного циклу, які були в програмах інших ліцеїв; у Рішельєвському ліцеї деякий час вивчалась

територію, що була у складі Російської імперії.

У статті використано метод порівняльного історичного аналізу, який дозволив провести порівняння досліджуваних закладів з університетами й надав можливість окреслити спільні та відмінні організаційно-управлінські засади діяльності, а також системний підхід – із організації ліцеїв виокремлювались такі елементи як система фінансування та система управління.

Упродовж першої чверті XIX століття на території сучасної України була відкрита Волинська гімназія з особливими правами та розширеним курсом наук [8, Стб. 420–425], яка згодом була перейменована в Кременецький ліцей. Чим же зумовлена така реорганізація? Волинська гімназія (заснована 29 липня 1805 р.) надавала можливість дворянам навчатись «зодчеству і практичній механіці, землеробству та садівництву, хірургії, повивальному мистецтву й лікуванню тварин» [8, Стб. 372]. Таким чином, навчальний план підготовки у Волинській гімназії суттєво відрізнявся від аналогічних навчальних закладів. Вже згодом, 18 січня 1819 р., беручи до уваги, що Волинська та Подольська губернії мають «потребу у вищому училищі», яке «благородному юнацтву могло б по крайній мірі замінити університет», знаходяться далеко від Віленського університету, Волинська гімназія перейменована в Кременецький ліцей [8, Стб. 1133–1134].

У 1817 р. в Одесі було відкрито Рішельєвський ліцей, а у 1820 р. – Ніжинську Гімназію вищих наук кн. Безбородька [8, Стб. 983–1012], яку 1832 року перепрофільовано в Ніжинський фізико-математичний ліцей. Слід зазначити, що училища (гімназії) вищих наук мало чим відрізнялися від ліцеїв і з часом були перейменовані в ліцеї. Однак, зміна назви навчального закладу не зумовила ніяких істотних змін в їх структурі, діяльності, правах випускників [14, с. 859].

Розглянемо детальніше особливості нового типу навчальних закладів. Їх своєрідність полягала в поєднанні у межах однієї освітньої установи програм гімназичного та університетського курсів. Саме з цієї причини місце ліцеїв у системі шкіл визначалось як «перше після університетів», а їх статuti, що регламентували внутрішню структуру, розроблялися вже після прийняття в 1804 р. університетського статуту, а тому достатньо багато перейняли з нього. Зокрема, внутрішня структура ліцею багато в чому була схожою на університетську. На чолі ліцею, як і університету, була Рада (Конференція), що мала право обрання директора, інспектора, професорів та ін., а також право самостійного керівництва навчальною частиною ліцею. Правління ліцеїв опікувалось господарськими питаннями. Ці положення свідчать про надання навчальним закладам даного типу більшої самостійності у вирішенні питань внутрішнього управління.

«Учена спільнота» ліцеїв складалася із професорів, ад'юнктів,

На початку ХІХ століття в Україні з'являється новий тип школи – «гімназії (училища) вищих наук» і «ліцеї», дослідження еволюції яких викликає значний інтерес з огляду на їх особливе місце у системі вищої освіти. Кременецький та Рішельєвський ліцеї, Гімназія вищих наук кн. Безбородька у Ніжині відіграли значну роль у становленні вітчизняної вищої школи та яскраво проілюстрували зміни у державній освітній політиці. Дослідження розвитку «особливого типу» навчальних закладів допомагає зрозуміти особливості становлення вітчизняної системи вищої освіти, що особливо актуально на сучасному етапі її реформування.

Історія вищої освіти України першої чверті ХІХ століття викликала значний інтерес науковців. Перші роботи, присвячені окремим навчальним закладам, з'явилися вже у другій половині ХІХ століття, але, як правило, присвячувалися лише конкретному навчальному закладу [4]. Як особлива група у системі народної освіти у контексті еволюції державної освітньої політики, ліцеї вперше розглядаються у роботі С. В. Рождественського [6].

Сучасні науковці продовжують звертатися до різних аспектів історії навчальних закладів «особливого типу». Так, ґрунтовне монографічне дослідження історії Кременецького ліцею та його місця у системі освіти Волині здійснено С. Коляденко [3]. Організаційно-педагогічним умовам становлення гімназії вищих наук кн. Безбородька присвячено дослідження Г. Самойленко [7]. Проблеми становлення та історичного розвитку ліцеїв в Україні досліджені М. Подзігун [5]. Таким чином, аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про необхідність дослідження ліцеїв як одного із типів навчальних закладів, який виступав у якості ймовірної альтернативи університетам.

Мета статті полягає у дослідженні історії ліцеїв у першій третині ХІХ століття у контексті еволюції системи вищої освіти України. Об'єктом дослідження є система освіти України першої третини ХІХ століття, а предметом дослідження – ліцеї та гімназії (училища) вищих наук у цій системі, особливості управління ними.

Визначена мета статті передбачає вирішення наступних конкретних завдань: визначити місце та статус ліцеїв у системі освіти першої третини ХІХ століття; окреслити обставини і причини їх заснування; розкрити особливості функціонування, внутрішньої організації та системи управління й фінансування ліцеїв та гімназій (училищ) вищих наук.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з початку ХІХ століття до середини 1830-х років. Саме у цей час відбувається формування системи народної освіти у Російській імперії, створюється міністерство, видаються основоположні документи, укладається ієрархія навчальних закладів, визначається мета їх діяльності та статус; відбувається перегляд державної освітньої політики, одним із проявів якого стало набуття досліджуваними навчальними закладами іншого статусу. Територіальні межі дослідження охоплюють українську

УДК 37(477)(09):378.1

Олена Кірдан,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки,
педагогіки вищої школи та управління
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ЛІЦЕЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті представлено дослідження ліцеїв та гімназій (училищ) вищих наук як єдиного типу навчальних закладів, які у 1810–1830-х роках стали ймовірною альтернативою університетам й посіли значне місце у системі вищої освіти України. Визначено місце та статус ліцеїв у системі народної освіти першої третини ХІХ століття. Досліджено обставини і причини їх заснування, а також розкрито особливості функціонування, внутрішньої організації, системи управління й фінансування.

Ключові слова: ліцей, попечитель, університет, директор, міністр народної освіти, державна освітня політика, внутрішнє управління.

В статье представлено исследование лицеев и гимназий (училищ) высших наук как единого типа учебных заведений, которые в 1810–1830-х гг. выступали в качестве возможной альтернативы университетам и заняли весомое место в системе высшего образования Украины. Определено место и статус лицеев в системе народного образования первой трети ХІХ века. Исследовано обстоятельства и причины их основания, а также раскрыты особенности функционирования, внутренней организации, системы управления и финансирования.

Ключевые слова: лицей, попечитель, университет, директор, министр народного просвещения, государственная политика в сфере просвещения, внутреннее управление.

The article presents the investigation of lyceums and gymnasiums as the common types of educational establishments. These establishments have been possible alternatives to universities and have been taken considerable place in the Ukrainian system of education during 1810–1830 years. The article determines the place and the status of lyceums in the system of national education in the first third of ХІХ century. The article investigates circumstances and the reasons of their foundation and points out the particularities of its functioning, internal organization, system of managing and funding.

Key words: lyceum, trustee, university, principal, minister of national education, state educational policy, internal management.

загальнонавчальних умінь та емоційно-ціннісного ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до власної праці;

– самоосвітня діяльність сприяє формуванню професійно-особистісних якостей майбутнього організатора діловодства;

– самоосвітня діяльність є регулятором і впливовим чинником налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач-студент», «студент-студент»;

– самоосвітня діяльність була, є і буде в найближчому майбутньому пріоритетним видом діяльності, яка забезпечить конкурентоздатність молоді на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большая советская энциклопедия / под ред. Б. А. Введенского. – Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1955. – Т. 38.
 2. Герbart И. Ф. Психология / Герbart И. Ф. ; предисловие В. Куренного. – М. : Издательский дом «Территория будущего», 2007. (Серия «Университетская библиотека Александра Пгорельского»). – 288 с.
 3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
 4. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
 5. Дистерверг А. Руководство к образованию неметких учителей / А. Дистерверг // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
 6. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособ. для студ. высш. вед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др. ; под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.
 7. Коменский Ян Амос. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
 8. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
 9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х томах. Т. 2 / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983.
 10. Шпак В. П. Организация самообразования студентов педагогических вузов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Шпак В. П. – Харьков, 1994. – 158 с.
-

консультацію щодо виконання завдань самостійної роботи, скориставшись його електронною адресою. Студент, який бажає самостійно вдосконалити свої знання й уміння, може знайти на сайті циклової комісії з діловодства розроблені навчальні проекти, презентації, тестові завдання, ситуаційні вправи, методичні рекомендації, вказівки тощо. Функціональна спрямованість такого виду роботи майбутніх організаторів діловодства визначається прагненням викладачів допомогти студентам самостійно вчитися, удосконалити організаційно-методичні умови для їхньої індивідуальної роботи, рефлексивного аналізу (самооцінювання), накопичення власного досвіду. Для того, щоб студент міг простежити динаміку особистісного й професійного зростання, нами використано таку форму, як студентське Портфоліо (досьє, збірка досягнень). «Портфель» є колекцією різних видів самостійно виконаних навчальних завдань, яка складається з трьох розділів: «портфоліо документів» (добірка документів – грамот, дипломів, сертифікатів, свідоцтв), що свідчить про участь студента в конкурсах, виставках тощо; «портфоліо робіт» (колекція творчих, дослідницьких, проектних робіт, цікавих прикладів і самостійно розроблених тренувальних завдань, опис основних видів і форм самостійної навчальної роботи); «портфоліо відгуків» (відгуки про ставлення студента до різних видів самостійної навчальної роботи, представлених викладачами; письмовий аналіз ставлення студента до власної діяльності та її результатів – рецензій, відгуків, резюме, рекомендаційних листів). Студентське портфоліо вміщує різноманітні таблиці, графіки, реферати, тексти доповідей, фахові статті, тези, підготовлені за результатами участі в конференціях і семінарах; анотації статей, есе, анкети; участь у проектах тощо. Як засвідчив педагогічний експеримент, використання портфоліо сприяло активізації самоосвітньої діяльності майбутніх організаторів діловодства їхньої вмотивованості, а презентація його на підсумкових заняттях допомагала як викладачу, так і студенту об'єктивно оцінити засвоєні знання. Використання викладачами саме такої форми самостійної навчальної роботи показало, що студентське портфоліо є відкритою, динамічною системою, що містить інформацію, яка постійно оновлюється в результаті змістового наповнення розділів, підвищення рівня теоретичних знань і практичних навичок студента. Основним завданням портфоліо є усвідомлення майбутнім організатором діловодства відповідальності за своє майбутнє, свою фаховість, починаючи з перших років навчання.

Отже, виходячи зі сказаного, ми дійшли таких висновків:

- кваліфіковане керування самоосвітою та навчання суб'єктів учіння продуктивним способом її здійснення можливе за умови володіння самим викладачем засобами самоосвіти;
 - самоосвітня діяльність вміщує різні види, форми і методи самостійної роботи, яка розширює кругозір студентів, сприяє формуванню
-

практичної конференції «Самоосвітня діяльність студентів – основа розвитку мовленнєвої культури» дало можливість майбутнім організаторам діловодства самостійно знаходити та опрацьовувати необхідний матеріал, творчо підходити до підготовки доповідей, мультимедійних презентацій, сформувало їхні практичні навички щодо ділового усного й писемного спілкування в колективі. Учасники конференції мали змогу не тільки слухати доповіді товаришів, а й обговорювати результати їхньої самостійної роботи, визначати найбільш ефективні методи, прийоми і засоби щодо формування готовності майбутніх організаторів діловодства до самоосвітньої діяльності. Поглиблення знань студентів про види та форми самостійної роботи сприяло тому, що вони надали перевагу пошуково-аналітичним видам і формам (написання реферату; пошук та огляд літературних і наукових джерел за визначеною проблематикою; розроблення навчальних проектів; аналіз і створення ситуаційних вправ) і проявили інтерес до науково-дослідницької роботи (підготовка доповідей для участі у студентських конференціях, семінарах; підготовка до участі в олімпіадах; участь у виставках, конкурсах творчих робіт).

Поглибленню самостійності майбутніх організаторів діловодства на лекційних і семінарських заняттях з «Діловодства», «Української мови за професійним спрямуванням» сприяв такий вид самостійної навчальної роботи, як ведення словника, і такі форми самостійної словникової роботи, як: самостійне з'ясування значення слів за допомогою словників, довідників, енциклопедій тощо; складання оповідань-мініатюр з відомими словами; рецензування цих оповідань; різні форми роботи з карками, складання словника термінів до певної теми, розділу.

Значну увагу приділено складанню майбутніми організаторами діловодства плану-конспекту, який передбачав стислий виклад головних положень та їх доказів, які сприяють формуванню навичок смислового аналізу тексту (складання плану за текстом підручника, кількома джерелами; складання плану оповідання, розповіді до картини, розповіді викладача); виконанню спеціально підготовлених різноманітних завдань, які органічно доповнюють змістову лінію навчально-виховного процесу.

За результатами педагогічного експерименту нами встановлено, що серед методів самостійної роботи суб'єктами учіння визнано найбільш ефективними метод проектів і дослідницький метод, а використання кейс-методу (методу конкретних ситуацій) забезпечило успішний перехід від здобуття ними теоретичних знань до застосування їх на практиці.

Широке застосування майбутніми організаторами діловодства комп'ютерних інформаційних технологій у навчальному процесі спонукало викладачів до активного використання мережі Інтернет як посередника у спілкуванні на рівні: «викладач-студент». Так, студенти у визначений день і час можуть отримати від викладача необхідну

літературних і наукових джерел за визначеною проблематикою; розроблення навчальних проектів; аналіз і створення ситуаційних вправ); 3) науково-дослідницька робота (підготовка доповідей для участі у студентських конференціях, семінарах; підготовка до участі в олімпіадах; участь у виставках, конкурсах творчих робіт).

Проведене опитування дало можливість констатувати, що невдоволеність суб'єктами освітньої діяльності (науково-педагогічними працівниками і майбутніми організаторами діловодства) вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації традиційними формами та видами самостійної роботи спонукає викладачів до пошуку нових підходів щодо вирішення означеної проблеми. Самостійна робота майбутніх організаторів діловодства, яка організовується і здійснюється викладачем лише через комплекс домашніх завдань, не повною мірою задовольняє потреби майбутніх фахівців, не повною мірою сприяє розвитку їхніх творчих особистісних і професійних якостей.

За сучасних умов вимоги до фахівців з боку роботодавців не обмежуються вимогами до високого рівня кваліфікації. Від майбутнього фахівця вимагаються вміння мотивувати самого себе; працювати в команді; уважно спостерігати; відбирати важливу для аналізу інформацію; вміння визначати проблему й аналізувати альтернативні варіанти щодо її розв'язання; вміння зосереджуватися й приймати правильні рішення за стресових умов тощо. З огляду на це добір форм, видів і методів самостійної навчальної роботи є надзвичайно актуальним.

Найбільшого схвалення як з боку викладачів, так і з боку майбутніх організаторів діловодства здобули метод проектів і дослідницький метод, оскільки самостійне планування й виконання практичних завдань (проектів, досліджень, наукових розвідок) сприяло розвитку у них творчої ініціативи, зв'язку набутих знань і умінь з їх практичним використанням. Провідним методом щодо формування професійних умінь майбутніх організаторів діловодства в процесі їхньої пошуково-аналітичної самостійної роботи є використання кейс-методу (методу конкретних ситуацій), застосування якого забезпечило перехід від вивчення теоретичних знань до застосування їх на практиці. Майбутні організатори діловодства навчилися працювати в групі, аналізувати конкретну ситуацію, приймати власні рішення, аргументувати свої пропозиції, відрізняти головні події від другорядних, ставити запитання, дискутувати тощо. До того ж вони навчилися самостійно вирізняти проблеми та розробляти ситуації.

На вияв креативності, здатності майбутніх організаторів діловодства до самоаналізу, самооцінки та самовдосконалення найбільший вплив мало спрямування їхньої самоосвітньої діяльності на виконання наукової роботи. Участь студентів у конкурсах, виставках творчих робіт, олімпіадах сприяла вияву їхньої самостійності та активності. Проведення науково-

величезні обсяги інформації, майбутній організатор діловодства має вчитися самостійно шукати необхідну інформацію, аналізувати, критично осмислювати та використовувати її у процесі навчання.

Як показали результати педагогічного експерименту, належні організаційно-методичні умови самостійної роботи майбутніх організаторів діловодства сприяють прагненню і пізнавальній мотивації до самостійного пошуку навчальної інформації та її використання; розвитку уміння самостійно вчитися в умовах інтенсивного зростання потоків інформації; розвитку активності в процесі організації і здійснення самостійної роботи.

Зазначимо, що в процесі підготовки майбутніх організаторів діловодства до самоосвітньої діяльності нами було враховано низку важливих чинників, зокрема, таких, як: використання різних видів самостійної роботи у процесі вивчення дисциплін професійної підготовки; раціональний розподіл навчального часу; створення ситуації успіху для кожного майбутнього організатора діловодства через реалізацію принципу особистісно орієнтованого навчання; активізація творчого потенціалу майбутніх спеціалістів, розвиток їхніх особистісно-професійних якостей тощо.

За результатами проведеного експерименту серед форм організації навчального процесу, які представлені в «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка і розглядаються як «...зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі» [8, с. 468], найбільш ефективними у процесі організації та здійснення самостійної навчальної роботи виявилися практикуми, семінари, факультативи, навчальні екскурсії, консультації та групове навчання. Нами з'ясовано, що розмаїття форм щодо організації навчання майбутніх організаторів діловодства «породжує їх різні класифікації» за кількістю – індивідуальна, групова, фронтальна; місцем навчання (аудиторні, позааудиторні); тривалістю навчання тощо.

У процесі викладання дисциплін професійної підготовки нами використано традиційні та інноваційні форми організації навчання й встановлено: найбільш прийнятними видами та формами організації самостійної роботи майбутніх організаторів діловодства при вивченні дисциплін «Діловодство», «Українська мова за професійним спрямуванням» є такі, як: 1) підготовка до поточних аудиторних занять (робота з підручником, науково-методичною літературою (написання тез, конспектів, анотацій тощо); робота з нормативними та законодавчими документами; виконання вправ, творчих робіт; підготовка до семінарських і практичних занять (пошук і опрацювання матеріалів у бібліотечних фондах, через мережу Інтернет); підготовка до тематичного та підсумкового контролю знань – розв'язування тестових завдань, вправ); 2) пошуково-аналітична робота (написання реферату; пошук та огляд

системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу» [3, с. 296].

У педагогічних працях простежується декілька підходів до розуміння сутності поняття «самоосвіта», а саме: процес формування професійної майстерності (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші); засіб особистісного розвитку, самопізнання, самовиховання (О. Борденюк, О. Кучерявий, О. Яцій, Л. Рувінський та інші); процес формування окремих рис суб'єкта (Н. Сафонова, Н. Кузьміна, В. Буряк, Л. Кондрашова та інші); форма отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедев та інші); вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебильський та інші) тощо.

Як бачимо, більшість учених продуктивність самоосвітньої діяльності вбачають у кваліфікованому педагогічному керівництві та у формуванні в студентів прагнення до самоосвіти. Для того, щоб сформувати здатність майбутніх фахівців компетентно і самостійно використовувати отримані знання у професійній діяльності, необхідно створити відповідні умови освітнього середовища, враховуючи те, що професія організатора діловодства відрізняється широким спектром використання і потребує від фахівця глибоких професійних знань, умінь і навичок.

Майбутній молодший спеціаліст зі спеціальності «Діловодство» має володіти здібностями вирішувати проблеми і задачі соціального характеру. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці зазначені такі здібності, як: оцінка сучасних процесів і проблем у суспільно-політичному житті держави з точки зору історичних подій та її геополітичного становища; засвоєння та реалізація наукових і культурних досягнень світової цивілізації з бережливим ставленням до різних культур, релігій, прав людини; формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; формування політичної свідомості, політичної культури та політичної активності, творчої ініціативи при вирішенні сучасних проблем; формування національного розуміння державності, свідомого дотримання прав, свобод та обов'язків людини й громадянина самостійної незалежної України; оволодіння і прикладне використання іноземних мов у соціальній і професійній сферах; підвищення загальномовного рівня фахівця та формування практичних навичок ділового усного й писемного спілкування в колективі; забезпечення належних культурно-побутових умов відтворення затрат праці, здорового способу життя, психологічного клімату в трудовому колективі; забезпечення охорони праці й безпеки життєдіяльності трудового колективу; правове забезпечення соціально-виробничої діяльності трудового колективу; діагностування й поліпшення соціально-психологічного клімату в трудовому колективі тощо. Вивчаючи

досліджуватися сучасною педагогічною наукою. «Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [7, с. 243], – так аргументував принцип самостійності Ян Амос Коменський, який увів у світову методику золоте правило наочності: «все через самостійне спостереження» [7, с. 384]. Німецький філософ та психолог І. Герберт закликав не нести дітям «готових» знань, а пробуджувати в них нестримну жагу вчитися [2, с. 15–21, 59–71]. Своє бачення викладача сформулював ще один німецький педагог-демократ, автор дидактики розвиваючого навчання, орієнтованого на активність і самостійність учнів, А. Дістерверг: «...поганий учитель подає істину, хороший – вчить її знаходити» [4, с. 236]. Також він зазначав, що «...розвиток та освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Всякий мусить досягати цього своєю діяльністю. Те, що людина набула не шляхом своєї самостійності – не її» [5, с. 178–180, 237].

Видатний педагог К. Ушинський призначення викладача вбачав у керівництві самостійною роботою на засадах формування внутрішньої мотивації, застосування наочності, сократичного й евристичного методів [6, с. 286, 288]. «Треба постійно пам'ятати, що слід передавати учневі не тільки ті чи інші знання, а й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, здобувати нові знання. Ця здатність ... повинна залишатися з учнем і тоді, коли вчитель його залишить, і дати засіб добувати корисні знання не лише з книг, а й з предметів навколо нього, із життєвих подій, з історії власної душі. Маючи таку розумову силу... людина буде вчитися все життя» [9, с. 374].

Порушена проблема відображена і в працях українських педагогів, науковців, філософів, таких, як: Г. Сковорода, Х. Алчевська, О. Духнович, Я. Чепіга, С. Русова, С. Шацький, В. Сухомлинський та інші. У своїх судженнях вони зазначали, що «самоосвіта» – це розвиток мислення, який здійснюється якісно тільки в процесі постійного вдосконалення особистості. Зокрема, мандрівний філософ Г. Сковорода відзначав: «...якщо хочеш виміряти небо, землю та море, починай з виміру себе», адже «...самопізнання духовно перевтілює людину із раба своїх звичок та пристрастей у «справжню», «духовну» людину. Ті ж з нас, хто не займається самоосвітою, мало чим відрізняються від тварин та втрачають свою людську сутність» [10, с. 67].

Сказане вище та дослідження визначеної проблеми вимагає насамперед проведення сутнісного аналізу поняття «самоосвіта». Цей термін увійшов до російської та української мов у 30–60-х рр. ХІХ ст. У Великій Радянській Енциклопедії: «Самоосвіта – освіта, яка набувається поза навчальним закладом у процесі самостійної роботи» [1, с. 18]. Дещо ширшим можна вважати визначення, подане в Українському педагогічному словнику: «Самоосвіта – самостійна освіта, отримання

Професійна підготовка майбутніх організаторів діловодства у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації в контексті євроінтеграційних процесів має зводитися не лише до набуття ними системи знань і навичок, а й до усвідомлення потреби вдосконалювати свій фаховий рівень протягом життя.

У вітчизняній педагогічній науці і практиці спостерігається пошук інтересу до проблеми організації та навчально-методичного забезпечення самоосвітньої діяльності студентів і пов'язана з нею значна кількість емпіричних досліджень. Проблеми сучасної філософії вищої школи вивчали І. Зязюн, В. Кремень та ін.; проблеми неперервної професійної освіти та методики навчання у вищій школі – А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Лещенко та ін.; особистісно орієнтований підхід до фахової підготовки – Г. Балл, В. Рибалка та ін., інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу – В. Козаков, В. Шатуновський та ін.; сутність, структуру та зміст самоосвіти – О. Кочетов, П. Пшебельський, Є. Тонконога, Я. Турбовський; психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) – О. Арет, В. Буряк, А. Громцева, Ю. Кулюткин, Н. Половникова, Л. Рувінський, П. Сухобська, А. Усова; питання професійної самоосвіти – М. Заборщикова, Б. Зязін, Д. Казиханова, І. Наумченко; проблеми теорії і практики щодо організації самостійної роботи в середній і вищій школі – А. Алексюк, Ю. Палкін, В. Козаков, П. Підкасистий, М. Солдатенко, Г. Сеїтова та ін.; проблеми теорії і практики самостійної пізнавальної діяльності як структурний елемент процесу навчання – М. Солдатенко, П. Підкасистий та ін.; проблему активізації самостійної роботи – С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін.; сутність і структуру самостійної роботи – Б. Єсіпов, Г. Гнітецька та ін.

Метою статті є пошук продуктивного вирішення проблеми самоосвітньої діяльності майбутніх організаторів діловодства у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації в процесі викладання дисциплін професійної підготовки.

Мета дослідження конкретизується у таких завданнях:

- проаналізувати проблему самоосвітньої діяльності суб'єктів учіння у педагогічній літературі;
- охарактеризувати найбільш прийнятні види, форми та методи самостійної роботи майбутніх організаторів діловодства у процесі викладання дисциплін професійної підготовки.

Питання, пов'язані із самоосвітньою діяльністю, хвилювали багатьох учених, мислителів, педагогів від часу виникнення педагогіки як науки. Чеський мислитель і педагог, автор «Великої дидактики» Ян Амос Коменський у своїх працях розробив організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання. Предметом теоретичного обґрунтування є процес викладання, тобто діяльність викладача. Цей напрям розвивається впродовж багатьох століть та продовжує

Світлана Капран,
молодший науковий співробітник
лабораторії управління
професійно-технічною освітою
Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України

ПОШУК ПРОДУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ ДІЛОВОДСТВА

У статті проаналізовано проблему самоосвітньої діяльності суб'єктів учіння у педагогічній літературі та охарактеризовано найбільш прийнятні види, форми та методи самостійної роботи майбутніх організаторів діловодства у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самоосвіта, самостійна робота.

В статье проанализирована проблема самообразовательной деятельности субъектов обучения в педагогической литературе и охарактеризованы наиболее приемлемые виды, формы и методы самостоятельной работы будущих организаторов делопроизводства в высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, самообразование, самостоятельная работа.

The article analyzes the problem of self-educational activity of the subjects of study in pedagogical literature. The article characterizes the most acceptable kinds, forms and methods of unassisted work of future organizers of office work in higher educational institutions of I–II levels of accreditation.

Key words: self-educational activity, self-education, unassisted work.

Сучасні інноваційні процеси в галузі освіти актуалізують значення самоосвітньої діяльності студентів як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх фахівців. У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., інших законодавчих актах і нормативних документах Міністерства освіти і науки обґрунтовано необхідність формування самостійності майбутнього спеціаліста.

Мотивація виступає стимулом, який спонукає особистість до конкретних форм діяльності або поведінки. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних особистісних мотивів студента (ідей і уявлень, почуттів і переживань і т.д.). Тому необхідно використовувати саме особистісно орієнтований підхід або працювати над його вдосконаленням. Особистісним підходом є послідовне ставлення викладача до студента як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії [4, с. 217, 243].

Таким чином, у процесі наукової розробки та обґрунтування вищезазначеної педагогічної умови доведено необхідність опрацювання та впровадження в організацію аудиторної та позааудиторної навчально-виховної діяльності студентів вищих навчальних закладів інтерактивних технологій, які будуть засновані на вдосконаленні особистісного підходу до підвищення мотивації студентської молоді для формування їх власної гендерної культури. Перспективою подальших наукових досліджень ми визначаємо висвітлення наступної педагогічної умови формування гендерної культури студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохин М. Г. Политические технологии / М. Г. Анохин // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия «Политология». – 2002. – № 2. – С. 101–104.
 2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 305 с.
 3. Войнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу : навч. посіб. / Р. Х. Войнола. – К. : Центр навчальної літератури, 2012. – 140 с.
 4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 5. Зайнышев И. Г. Технология социальной работы : учебн. пособ. для студентов ВУЗа / И. Г. Зайнышев. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
 6. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. Гринчишин Д., Гумецька Л., Карпова В. та ін. – К. : Рад. шк., 1978. – 192 с.
 7. Коширин В. П. Философские вопросы технологии: социалистические, методологические и техноведческие аспекты / В. П. Коширин. – Томск : изд-во Томского ун-та, 1988. – 178 с.
 8. Мельник Т. М. 50/50 : Сучасне гендерне мислення : Словник / Т. М. Мельник, Л. С. Кобелянська. – К. : К. І. С., 2005. – 280 с.
 9. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон – М. : Дело, 2000. – 178 с.
 10. Пометун О. І. Сучасний урок інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун. – К. : вид-во А. С. К., 2004. – 109 с.
-

відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини. Для інтерактивного навчання характерний такий навчально-виховний процес, який ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог студентів між собою й викладачем.

До основних принципів інтерактивного навчання належать: принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації й співробітництва, принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання. Розробляючи методику викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу, Р. Войнола наводить низку інтерактивних форм навчання, які ми будемо використовувати в якості інтерактивних технологій для розробки педагогічної умови формування гендерної культури студентської молоді:

- інтерактивні презентації;
- дискусії;
- «круглі столи»;
- конкурси робіт;
- тренінгові форми;
- колективне вирішення творчих завдань;
- групові й індивідуальні вправи;
- моделювання певного виду соціально-педагогічної діяльності або ситуації;
- проектування й написання бізнес-планів, програм, проектів;
- обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо [3, с. 43–44].

Інтерактивні технології в процесі організації навчальної і позанавчальної діяльності студентів у вищій школі повинні конструюватися викладачем із сукупності активних форм, методів, засобів навчання. Так, наприклад, гендерний тренінг виступає методом групового навчання з використання прийомів педагогіки, психології, логіки, за допомогою яких формується оволодіння формами гендерно-культурної поведінки [8, с. 228].

Вищезазначені інтерактивні форми навчання можуть слугувати для висвітлення питань гендерного змісту в дисциплінах соціально-гуманітарного циклу щодо підвищення мотивації студентської молоді для формування їх власної гендерної культури. У теорії та практиці використання інтерактивних технологій розроблена значна кількість принципів щодо їх конструювання, організації та впровадження. Ми вважаємо, що інтерактивні технології щодо підвищення мотивації студентської молоді для формування їх власної гендерної культури повинні використовуватися як в навчальній, так і позанавчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів і бути засновані на вдосконаленні особистісного підходу.

В науково довідковій літературі поняття «технологія» дослідники переважно трактують як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва тощо. Так, у великому тлумачному словнику сучасної української мови подається таке визначення досліджуваного феномена: «технологія – це сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення виробничих операцій» [2, с. 124], а у короткому тлумачному словнику української мови технологія визначається наукою про переробку і обробку матеріалів, способи виготовлення продукції та сукупність прийомів, застосовуваних у різних видах діяльності [6, с. 92].

Разом із тим дослідники під технологією розуміють будь-який засіб перетворення вихідних матеріалів [9, с. 69]; цілісну динамічну систему, що включає певні засоби, операції і процедури діяльності з ними, управління цією діяльністю, необхідні для цього інформацію і знання, енергетичні, сировинні, кадрові та інші ресурси, а також сукупність економічних, соціальних, екологічних і інших наслідків, що певним чином впливають і змінюють соціальне й природне «місце існування» даної системи; сукупність процесів цілеспрямованої усвідомленої зміни, які утворюють взаємозв'язані цикли логічно обумовлених перетворень речовини, енергії і інформації та ін. [1, с. 101–104].

Отже, на основі аналізу вищезазначених тлумачень ми будемо визначати досліджуваний феномен як науку про перетворення матеріалів або інформації з метою впливу на ту чи іншу діяльність або її зміну. Розробляючи педагогічну умову з використання інтерактивних технологій, ми передбачаємо активізувати й вдосконалювати діяльність існуючих навчально-виховних форм і методів, а також впроваджувати нововведення.

У сучасній освіті знайшли широке використання інтерактивні педагогічні технології, які сприяють становленню особистості студента, підвищенню мотивації студентської молоді до навчально-виховного процесу, в якому особливе місце займає процес формування їх власної культури, в тому числі і гендерної.

Інтерактивне навчання повинно здійснюватися за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. У сучасному розумінні для інтерактивного навчання характерні такі риси:

- двобічний характер;
- спільна діяльність викладача та студентів;
- керівництво процесу викладачем;
- спеціальна організація та різноманітність форм;
- цілісність та єдність;
- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань та ін. [10, с. 19].

Інтерактивне навчання з використанням інтерактивних технологій є одним із сучасних напрямків активного навчання, яке найбільшою мірою

зосередження уваги на особистості студента, його становищі, статусі, національності та віці, а також усвідомлення потреби для студентської молоді в новій комплексній системі знань.

Галузь освіти виступає важливим інститутом формування гендерних знань, зокрема, гендерної культури студентської молоді, сформувати яку можливо за умови виконання низки педагогічних умов.

Питання обґрунтування педагогічних умов щодо гендерних проблем висвітлені в наукових розвідках О. Болотської, С. Гришак, О. Луганцевої та ін. Однак умови формування гендерної культури студентської молоді під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін не достатньо розроблені і потребують більш детального вивчення та систематизації. Саме ці фактори і вплинули на вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – розкрити одну із педагогічних умов формування гендерної культури студентської молоді в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Процес впровадження гендерного підходу в вищу освіту передбачає визначення педагогічних умов щодо реалізації зазначеного процесу. Педагогічною умовою формування гендерної культури студентської молоді в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін є спеціально організована сукупність педагогічних обставин, які будуть сприяти підвищенню ефективності формування гендерної культури студентської молоді в навчально-виховному процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Використання інтерактивних технологій щодо організації навчальної і позанавчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, які будуть засновані на вдосконаленні особистісного підходу до підвищення мотивації студентської молоді для формування їх власної гендерної культури – одна з педагогічних умов наукового дослідження. Приступаючи до розробки зазначеної педагогічної умови формування гендерної культури студентської молоді, ми вважаємо за необхідне особливу увагу приділити забезпеченню якісних змін процесу організації навчальної і позанавчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у технологічному плані. Нашу увагу привернули інноваційні особистісно орієнтовані технології навчання, серед яких особливе місце займають інтерактивні технології.

Проведення коректного педагогічного аналізу проблеми потребує в першу чергу визначення самого поняття «технологія». Це дасть змогу звернути увагу на всі аспекти використання інтерактивних технологій у вищому навчальному закладі, дозволить сформувати своєрідний методологічний інструментарій для обґрунтування педагогічної умови.

Поняття «технологія» означає: *téchne* – мистецтво, майстерність, вміння, а *logos* – вчення, поняття. Термін «технологія» було започатковано наприкінці XVIII – початку XIX століть Іоганом Бекманом. Науковець розглядав поняття «технологія» як сукупність ремісничого мистецтва, навичок, знарядь, виробничих операцій та ін. [7, с. 47].

*Ірина Калько,
старший викладач Державний заклад
«Луганський державний медичний
університет» (м. Луганськ)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ОДНА ІЗ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті висвітлена одна із умов формування гендерної культури сучасної студентської молоді в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, якою передбачено використання інтерактивних технологій щодо організації навчальної і позанавчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, які будуть засновані на вдосконаленні особистісного підходу до підвищення мотивації студентської молоді для формування їх власної гендерної культури.

Ключові слова: *гендер, гендерна культура, інтерактивні технології, студентська молодь.*

В статье освещено одно из условий формирования гендерной культуры современной студенческой молодежи в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, которой предусмотрено использование интерактивных технологий относительно организации учебной и внеучебной деятельности студентов высших учебных заведений, которые будут основаны на совершенствовании личностного подхода к повышению мотивации студенческой молодежи для формирования их собственной гендерной культуры.

Ключевые слова: *гендер, гендерная культура, интерактивные технологии, студенческая молодежь.*

The article casts light on the conditions that form gender culture of present students while their studying social and humanitarian disciplines. Such conditions foresee the usage of interactive technologies for organization of educational and off-hour activity of students in higher educational establishments, which will be based on perfection of the individual approach in order to increase student's motivation for forming their own gender culture.

Key words: *gender, gender culture, interactive technologies, students.*

На сучасному етапі розвитку суспільства в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти акцентується увага на розвитку особистості як суб'єкті засвоєння, використання й відтворення культурних цінностей, серед яких найвищою цінністю є сам студент. Це зумовлено необхідністю дотримання гуманістичних і демократичних принципів соціального життя,

У підсумку, звертаємо увагу на наявність ряду кваліфікаційних характеристик, необхідних для роботи з обдарованими студентами в сучасній системі освіти: уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження студента, модифікувати навчальні програми, стимулювати когнітивні здатності студентів, працювати за спеціальним навчальним планом і консультувати студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : дис. доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Є. Антонова. – Київ, 2008. – 540 с.
 2. Есарева З. Ф. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. для студ. ВУЗів / Есарева З. Ф. – К. : Центр навч. літ., 2007. – 440 с.
 3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
 4. Педагогика и психология высшей школы : учебн. пособ. / под ред. Булановой-Топорковой М. В. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
 5. Рыбалка В. В. Определение понятий одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы / В. В. Рыбалка // Одаренный ребенок. –2011. – № 2. – С. 16–38.
 6. Рабочая концепция одаренности [Електронний ресурс] / Богоявленская Д. Б. (отв. ред.), Шадриков В. Д. (науч. ред.), Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И. и др. – Режим доступа : [www. den-za-dnem. ru](http://www.den-za-dnem.ru).
 7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. – К. : Знання-Прес, 2003. – 416 с.
-

Вони не побоюються обдарованих студентів, а, навпаки, охоче приймають виклик з боку останніх. Цей досвід у застосуванні методик і стратегій навчання завжди дозволяє знайти потрібний підхід до будь-якої людини.

Емоційна стабільність є ще одним критерієм при роботі з обдарованими студентами. Як показують спостереження, викладач, який відчуває вантаж невирішених проблем особистого характеру, звичайно буває не найкращим наставником для будь-якого студента, і особливо для обдарованого, оскільки проникнення в складний характер такого індивіда, розуміння його особливих інтересів і потреб вимагає більших емоційних витрат, що є важким навантаженням навіть для людей зі стійкою нервовою системою [2; 7]. Обдаровані студенти мають потребу в гідних зразках для наслідування, тому викладачам необхідно бути зібраними й добре керувати власними емоціями й почуттями.

Ще однією важливою якістю, яку повинен мати педагог, є чуйність, тобто здатність відчувати переживання й потреби інших. Ця якість має особливе значення при навчанні обдарованих студентів. Найчастіше вони схильні ставити перед собою непосильні завдання і, коли не вдається їх виконати, сильно засмучуються. Також вони досить гостро сприймають складності, що виникають при взаєминах і нерозумінні оточуючих. Викладачеві, який працює з такими студентами, дуже важливо вміти зрозуміти причину їх занепокоєння і допомогти впоратися зі своїми почуттями. Подібний вид підтримки допомагає студентам розвивати здібності й, водночас, успішно справлятися з проблемами, що виникають.

Викладач, який працює з обдарованою молоддю, повинен уміти розрізняти індивідуальні риси у здібностях вихованців й відповідно до них видозмінювати процес навчання. Навіть якщо викладач працює з досить однорідною групою обдарованих студентів, то й у цьому випадку унікальні здібності й потреби кожного з них вимагають особливого підходу. У більшості випадків обдаровані студенти перебувають у загальній масі, й тому діапазон індивідуальних розходжень тут особливо великий.

Готовність викладача працювати з обдарованими студентами визначається наявністю у нього глибоких теоретичних знань і практичного досвіду. Вихідним моментом є те, що в групах, укомплектованих студентами з різними здібностями та можливостями, повинні працювати тільки ті викладачі, які мають для цього всі необхідні якості. На нашу думку, при навчанні обдарованих студентів доцільним є спеціалізоване практичне стажування викладацького складу.

Незважаючи на прагматизм сучасної студентської молоді, вважаємо, що в силі залишаються такі моральні стимули, як подяка завідувача відділення, предметних комісій, особисті урочисті зустрічі з кращими студентами, публікація наукових статей за результатами дослідження у збірнику студентських наукових праць, участь у конференціях, семінарах тощо.

особисті якості викладача. Так, на нашу думку, педагог повинен бути доброзичливим і чуйним, знати особливості психології, відчувати потреби й інтереси студентської молоді, мати освіту з певної галузі й досвід роботи, високий рівень інтелектуального розвитку та широке коло інтересів та умінь, бути готовим до виконання обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих студентів, мати живий і активний характер, «здорове» почуття гумору, виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду власних поглядів і постійного самовдосконалення, мати творчий, можливо, нетрадиційний світогляд, гарне здоров'я та життєстійкість, спеціальну післядипломну підготовку (не виключена наявність наукового ступеня кандидата або доктора наук) для роботи з обдарованими студентами й бути готовим до подальшого осягнення спеціальних знань.

Важливу роль у науковій роботі з обдарованою студентською молоддю також відіграє система заохочень. Кращі студенти повинні мати постійну і відчутну мотивацію до відмінного навчання, творчих наукових пошуків, досягнення високих пізнавальних результатів, що виходять за межі середнього студентського стандарту.

Разом з цим, варто пам'ятати, що обдарованість розуміють винятково як обдарованість інтелектуальну, що пов'язана з інтегративною розумовою функцією. Отже, при ширшому розумінні обдарованості потрібні інші критерії відбору.

Насамперед необхідно враховувати ряд аспектів: анкетування-тестування (тобто виявлення потенційних лідерів серед загальної маси), створення ситуацій, у яких необхідно прийняти самостійне рішення, моніторинг, залучення до пошукової роботи та власне науково-дослідна робота.

На думку інших дослідників, обдарованість не можна встановлювати за одним конкретним критерієм (наприклад, за інтелектуальним розвитком), адже вона виявляється у певному наборі взаємозалежних якостей. Значить, можна стверджувати, що і критерії для відбору обдарованих викладачів мають бути відповідними [7]. З іншого боку викладач повинен бути інтелектуалом, наполегливим і цілеспрямованим, мати творчий потенціал. Дійсно, той викладач, що з легкістю «перескакує» від однієї системи або методики навчання до іншої і не намагається до кінця розкрити можливості жодної з них, навряд чи може розглядатись як кандидат для роботи з обдарованими студентами [4]. Викладачі повинні постійно прагнути до розуміння й задоволення інтересів і запитів студентів з неординарними здібностями. У талановитих викладачів, які працюють з обдарованими студентами, виділяється прагнення до досягнення поставленої мети, висока цілеспрямованість і наполегливість.

Також невід'ємною частиною професійності емоційно зрілих викладачів є те, що вони завжди чітко усвідомлюють цілі та завдання. Такі фахівці вселяють упевненість своїм підопічним і викликають повагу колег.

рівень досягнень, що суттєво випереджає рівень інших. Обдарована особистість завдяки своїм досягненням у діяльності помітно виділяється серед тих, хто поряд з нею виконує ту саму діяльність.

Серед ознак, які виявляються в поведінці обдарованої людини (дитини), виокремлюються інструментальний та мотиваційний аспекти [6]. Перший включає характеристики способів діяльності, другий – ставлення до діяльності й до певної сторони дійсності. Інструментальний аспект поведінки обдарованої особистості включає такі ознаки: наявність специфічних стратегій діяльності (швидке оволодіння нею і висока успішність виконання; знаходження і використання нових способів дій; постановка і досягнення нових цілей), своєрідний, індивідуальний стиль діяльності, особливий тип організації знань (їх структурування, встановлення причинних зв'язків, схильність до узагальнення та інтерпретації, висока сприйнятливості тощо), особливості навчання (його легкість і швидкість, висока результативність, здатність до самонавчання) та інші. Мотиваційний аспект виявляється за підвищеною вибірковою чутливістю до певної сторони предметної дійсності; підвищеною потребою в пізнанні; яскраво вираженим інтересом до відповідної сфери діяльності, захопленням нею; високою вимогливістю до результатів власної праці, прагненням до досконалості; неприйняттям стандартних завдань та готових відповідей тощо. Проте, окреслюючи ці ознаки, вчені наголошують, що вони лише супроводжують обдарованість, дозволяють припустити її наявність, але не доводять цього. Натомість у поведінці обдарованої дитини можуть і не виявитися всі перераховані особливості. Проте, навіть окремі з них мають привернути увагу педагогів та спонукати їх до спеціальної роботи задля розвитку обдарованості.

Залежно від вікових особливостей суб'єкта на різних вікових етапах обдарованість виявляється й розвивається по-різному. Так, до особливостей прояву обдарованості в студентському віці, за даними О. Антонової, належать: зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; позитивний образ «Я»; впевненість у своїх здібностях; сила характеру; наявність чітких домагань (у тому числі професійний вибір); енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами; гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; неприйняття рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці; високий рівень розвитку навичок спілкування, відкритість, доброзичливість, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; емоційність; характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій тощо [1].

Для роботи з обдарованими студентами важливе значення мають й

певні вольові якості; на талановитість і здатність до творчості тощо. Так, на думку Б. Теплова, обдарованість – це своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить досягнення певного успіху при виконанні діяльності, результат розвитку здібностей [5]. Системний і динамічний характер обдарованості як складної психічної якості, що розвивається впродовж життя людини, підкреслюють Д. Богоявленська А. Брушлинський, В. Шадріков та інші. Ця якість дозволяє досягати значно вищих, ніж у інших людей, результатів в одному чи кількох видах діяльності [6]. В. Моляко, О. Музика та інші вважають, що обдарованість – це «особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості й високими досягненнями в певній галузі діяльності» [3]. О. Антонова пояснює обдарованість як індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (здатки), соціальних (відповідний освітній простір) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [1].

Отже, обдарованість є складною інтегративною якістю особистості, результатом розвитку здібностей в процесі діяльності людини. Вона визначає не лише способи діяльності, а й загальну спрямованість особистісного розвитку, характер соціальної взаємодії, обумовлює систему цінностей.

Серед науковців існують різні підходи щодо визначення видів обдарованості. Їх виділяють залежно від виду діяльності, ступеня сформованості, форми проявів тощо. Д. Гілфорд, Е. Торренс, Д. Богоявленська та інші вказують на існування загальної, спеціальної й творчої обдарованості. До основних видів діяльності, в яких виявляється обдарованість особистості, Д. Богоявленська, В. Шадріков та інші відносять практичну, теоретичну (пізнавальну), художньо-естетичну, комунікативну, духовно-ціннісну. У психічній діяльності людини обдарованість виявляється в інтелектуальній, мотиваційно-вольовій, емоційній сферах. Кожен з її видів включає одночасно всі рівні психічної організації з домінуванням того, що відіграє найвагомішу роль в конкретній діяльності [6]. Творча обдарованість (креативність) розглядається вченими не як самостійний вид обдарованості, а як характеристика найвищого рівня виконання будь-якої діяльності, її перетворення та розвитку, як здатність особистості більш успішно і оригінально вирішувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність, як інтегральне особистісне утворення (Д. Богоявленська А. Брушлинський, В. Моляко, О. Музика, В. Шадріков та інші). Одним з найважливіших критеріїв розпізнавання обдарованості ці вчені називають високий рівень досягнень в діяльності. При цьому високим вважається той

студенти – це не абстрактні носії талантів, майбутні фахівці й видатні науковці, це передусім живі люди. Саме тому за їхніми здібностями необхідно бачити перш за все людину з її недоліками та перевагами. Такий підхід здатний забезпечити особистий розвиток талановитих студентів.

До проблеми обдарованості особистості звертаються в своїх працях О. Антонова, Ю. Бабаєва, О. Бобир, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, А. Вишина, І. Волощук, Г. Гарднер, Д. Гілфорд, Ю. Гільбух, В. Горбунова, В. Демченко, В. Дружинін, І. Загурська, І. Ільніцька, В. Климчук, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, Н. Портницька, Дж. Рензулі, В. Рибалка, В. Романець, О. Савиченко, Р. Стернберг, Л. Терман, Б. Теплов, Е. Торренс, Р. Уїтті, Л. Чухно, В. Шадріков та інші. Вченими розкрито сутність поняття обдарованість і пов'язаних з ним категорій: здібності й задатки, талант, геніальність, творчість, творча діяльність, креативність тощо; визначено теоретико-методологічні засади проблеми; здійснено класифікації різних видів обдарованості; запропоновано методики виявлення її ознак і динаміки; з'ясовано передумови й чинники розвитку здібностей та обдарованості в різні вікові періоди.

Особливе місце в науковій літературі відводиться питанням підтримки обдарованих дітей і молоді, визначення змісту та методів роботи з ними в навчальних закладах різних типів, розробки стратегій ефективного навчання, підготовки педагогів до їх впровадження. Об'єктом вивчення науковців стали й питання навчання професійно обдарованих студентів у вищих технічних навчальних закладах, закладах мистецької, спортивної підготовки та інших. Вчені дійшли висновку, що виявлення й ефективний розвиток обдарованості майбутніх фахівців потребує врахування їхніх індивідуальних особистісних характеристик, специфіки профілю підготовки, особливостей професійної діяльності. Це доводять і результати досліджень, присвячених вивченню теоретико-методологічних й організаційно-педагогічних засад навчання й розвитку творчого потенціалу професійно обдарованих студентів у педагогічних університетах (О. Антонова, І. Яковенко та інші). Проте, як засвідчив аналіз наукових праць, на сучасному етапі недостатньо розкритим залишається питання забезпечення умов для розвитку професійно обдарованої молоді в педагогічних коледжах (училищах).

Мета статті полягає у розкритті сутності поняття «обдарованість», дослідженні особливостей роботи викладачів вищих навчальних закладів з обдарованими студентами.

Розуміння сутності поняття «обдарованість» є основою для з'ясування умов її розвитку. Найчастіше у визначеннях цього поняття вказується на наявність в особистості певних природних задатків, здібностей; на успішність і своєрідність її діяльності, значні досягнення в ній; на високий рівень розвитку інтелекту та пізнавальних можливостей; на

УДК 159.928.22–057.875

*Марина Кайкова,
викладач навчання елементарних
навичок гри на музичному інструменті
Уманського гуманітарно-педагогічного
коледжу ім. Т. Г. Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ

У статті розглядається проблема особливостей роботи викладачів вищих навчальних закладів з обдарованими студентами. Автор досліджує сутність поняття «обдарованість» з психологічного та педагогічного поглядів у вітчизняній та зарубіжній літературі. Важливе місце відводиться розкриттю особистісних якостей викладача, який працює з обдарованою молоддю.

Ключові слова: обдарованість, обдарований студент, викладач.

В статье рассматривается проблема особенностей работы преподавателей высших учебных заведений с одаренными студентами. Автор исследует сущность понятия «одаренность» с психологического и педагогического взглядов в отечественной и зарубежной литературе. Важное место отводится раскрытию личностных качеств преподавателя, который работает с одаренной молодежью.

Ключевые слова: одаренность, одаренный студент, преподаватель.

The article takes a look at the problem of the peculiarities of teacher's work with gifted students in higher educational institution. The author examines the essence of the concept of «talent» with psychological and pedagogical points of view in native and foreign literature. Special attention is paid to disclosure of personal teacher's qualities, of those who work with gifted youth.

Key words: talent, a gifted student, teacher.

Основною метою системи освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, які зможуть навчатися протягом усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Саме тому виховання та розвиток творчих здібностей особистості є одним з важливих завдань вищої освіти. Важливо розвивати творчий потенціал студентів, вчити їх критично мислити, швидко орієнтуватися у складних професійних ситуаціях і знаходити єдино правильні рішення.

Робота викладачів з обдарованими студентами в сучасній системі освіти є однією з найактуальніших проблем у педагогіці. Обдаровані

механизмы творческого мышления.

Для меня важно, что данная деятельность не задаётся мною заранее в виде той или иной схемы, а строится самими детьми по мере получения ими новых сведений об объекте. Опыт работы показывает, что познавательно-исследовательская деятельность позволяет не только поддерживать имеющийся интерес, но и возбуждать, по какой-то причине погасший, что является залогом успешного обучения в дальнейшем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Игнатъева С. Г. Ребёнок и школа. Роль семьи и школы в здоровьесбережении ребёнка : учебно-методическое пособие / Игнатъева С. Г. – Чебоксары : «Новое время», 2012. – 143 с.
 2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
 3. Савенков А. И. Исследовательская практика: организация и методика / А. И. Савенков // Одарённый ребёнок. – 2005. – № 1. – С. 30–33.
 4. Савенков А. И. Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 144–148.
 5. Тлиф В. А. Виды исследований школьников / В. А. Тлиф // Одарённый ребёнок. – 2005. – № 2. – С. 84–106.
 6. Чечель И. Д. Исследовательские проекты в практике обучения / И. Д. Чечель // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 6. – С. 23–58.
-

умение делать выводы и умозаключения; умение структурировать материал; умение доказывать и защищать свои идеи.

Умение видеть проблемы – свойство, характеризующее мышление человека. Развивается оно в течение длительного времени в самых разных видах деятельности, и все же для его развития можно подобрать специальные упражнения и методики, которые в значительной мере помогут в решении этой сложной педагогической задачи. С умением видеть проблемы тесно связано *умение наблюдать*. Упражнения на развитие внимания и наблюдательности: «Парные картинки, содержащие различия»; «Найди два одинаковых квадрата» и др. Одним из главных, базовых умений исследователя является *умение выдвигать гипотезы, строить предположения*. В развитии умения выдвигать гипотезу помогут упражнения на обстоятельства. Отмечу, что *при обучении детей строить предположения необходимо учить их* использовать следующие слова: *может быть; предположим; допустим; возможно; что, если...* Важным умением для любого исследователя является *умение задавать вопросы*. Дети очень любят задавать вопросы, а если их от этого систематически не отучать, то они достигают высоких уровней в этом искусстве. Для развития умения задавать вопросы используются *разные упражнения*: задать вопросы тому, кто изображен; ответить, какие вопросы мог бы задать тебе тот, кто изображен на рисунке; задания, предполагающие исправление чьих-то ошибок, логических, стилистических, фактических и др. Важным средством мышления является *вывод или умозаключение*. Для формирования первичных навыков и тренировки умения делать простые аналогии можно воспользоваться такими упражнениями: скажите, на что похожи: узоры на ковре; очертания деревьев за окном; старые автомобили; новые кроссовки. Хотелось бы выделить *важнейшее умение*, необходимое каждому учащемуся – умение выделить главную мысль. Этим сложным искусством часто не владеют даже студенты университетов, но обучать ему можно и нужно даже детей. *Наиболее простой методический прием*, позволяющий это делать, – *использование простых графических схем*.

Интересен и *результат работы*. Чтобы его замерить, необходимо проводить диагностику. Диагностика проводится 2 раза в год. Используется оригинальная методика Е. Туника по изучению уровня креативности.

Детские годы самые важные и как они пройдут, зависит от родителей и от педагогов. Ведь познавательно-исследовательская деятельность пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую деятельность. Игра в исследовании часто перерастает в реальное творчество. И потом, вовсе неважно, открыл ли ребёнок что-то принципиально новое или сделал то, что всем известно давно. У учёного, решающего проблемы на переднем крае науки, и у малыша, открывающего для себя ещё мало известный ему мир, задействованы одни и те же

собственных научно-практических поисков. С педагогической точки зрения неважно, содержит ли детское исследование принципиально новую информацию или начинающий исследователь открывает уже известное.

Главная цель исследовательского обучения – формирование способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Одной из действенных и наиболее близких направлений является деятельность по развитию мышления ребенка на специальных занятиях с малых лет. Эти занятия имеют разное наименование, и их называют занятиями логики, развития творческого мышления, развития воображения и т.д. В последнее время в практике работы с детьми младшего школьного возраста в плане развития мышления ребенка и в плане формирования у него исследовательских умений используется также метод проектов или проектирование. Суть проектирования заключается в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе со взрослыми выполняют проект, решая какую-либо практическую исследовательскую задачу.

В ряду эффективных путей активизации исследовательской, поисковой активности ребёнка традиционно особое место занимает экскурсия (неважно, в школе или в детском саду, или с родителями...). Достоинства экскурсии как нельзя лучше подчёркивает утверждение, «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Ещё в начале XX века в традиционной школе экскурсия рассматривалась как постоянный спутник исследовательского метода обучения. Экскурсия позволяет изучать самые разные объекты в их реальном окружении, в действии, даёт бесконечно большой материал для собственных наблюдений, анализа и осмысления.

В формировании в учащихся устойчивых интересов к сложным проблемам, дающим старт исследовательской практике, активную роль могут играть специальные игровые методики, построенные на самых разных игровых сюжетах, различные формы работы со словарными словами с использованием этимологии данных слов. Не зря говорится «Если не знаешь имён, пропадает и знание вещей...». Начиная с первого класса, детям можно исследовать появление тех или иных слова. Так в первых классах, почему каникулы названы каникулами, воробей воробьём, и т.д. Уже в 3–4 классах наряду с данными словами можно исследовать устойчивые выражения и фразеологические обороты. Например, такие как, зарубить на носу, знать на зубок, очки втирать и многое другое. Актуальны уроки-тренинги, на которых дети учатся, как надо собирать всю доступную информацию и обработать её так, как это делают учёные. То есть взрослые постоянно должны работать прежде всего над формированием навыков и умений исследовательского поиска. К ним хочется отнести: умение видеть проблемы; умение задавать вопросы; умение выдвигать гипотезы; умение давать определение понятиям; умение классифицировать; умение наблюдать; умение проводить эксперименты;

«Есть дети с острым умом и любознательные, но дикие и упрямые. Таких обычно ненавидят, не любят и почти всегда считают безнадежными; между тем из них обыкновенно выходят великие люди, если только воспитать их надлежащим образом».

Я. А. Коменский

Еще совсем недавно считалось, что развитые исследовательские способности для большинства людей – ненужная роскошь. Но жизнь не стоит на месте. Поэтому в образовании чрезвычайно высок интерес к исследовательским методам обучения. Ведь повышение качества образования невозможно без разработки и внедрения современных педагогических технологий, новых моделей учебной деятельности. Для этого необходима целенаправленная работа по формированию интеллектуально-развивающей среды.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования нового поколения представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями. И одними из требований нужно отметить системно-деятельностный подход в обучении, который прежде всего обеспечивает формирование готовности к саморазвитию, активную учебно-познавательную деятельность ребёнка. Инновационная в ФГОС задача преодоления дефицитов участия его «личного присутствия» в своем образовании.

Такие психологи, как А. Запорожец, Л. Венгер, Л. Выготский и педагоги С. Козлова, Н. Поддьяков, А. Усова, Р. Буре, Т. Куликова, Н. Виноградова и др. выделяют учебно-познавательную и исследовательскую деятельность ребёнка. Исследовательская деятельность – это путь формирования особого стиля детской жизни и учебной деятельности. Самое ценное – исследовательский опыт. Именно этот опыт исследовательского, творческого мышления и является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребёнка. Учебно-исследовательская деятельность обучающихся – одна из прогрессивных форм обучения в современной школе. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей.

Обучение не должно быть направлено на усвоение уже готовых, кем-то добытых истин, когда у ребенка в значительной мере утрачивается главная черта исследовательского поведения – поисковая активность. Итогом становится потеря любознательности, способности самостоятельно мыслить, делая в итоге практически невозможными процессы самообучения, самовоспитания, а следовательно, и саморазвития. Большое количество материала, усваиваемого в соответствии с традициями в основном на репродуктивном уровне, не оставляет времени для

УДК 159.923+371.3

Светлана Игнатьева,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры и лаборатории
методики начального образования
БОУ ДПО (ПК) С
«Чувашский республиканский
институт образования»
Минобразования Чувашии

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЁНКА

У статті розглянуті різні форми і методи формування навичок і умінь дослідницького пошуку з малого віку, ефективні шляхи активізації дослідницької, пошукової активності дитини, спеціальні ігрові методики, побудовані на самих різних ігрових сюжетах, різні форми дослідницької роботи із словарними словами з використанням етимології даних слів.

Ключові слова: дослідницькі здібності, дослідницький досвід, дослідницький пошук, пошукова активність, ефективні шляхи активізації дослідницької, пошукової активності дитини.

В статье рассмотрены разные формы и методы формирования навыков и умений исследовательского поиска с малого возраста, эффективные пути активизации исследовательской, поисковой активности ребёнка, специальные игровые методики, построенные на самых разных игровых сюжетах, различные формы исследовательской работы со словарными словами с использованием этимологии данных слов.

Ключевые слова: исследовательские способности, исследовательский опыт, исследовательский поиск, поисковая активность, эффективные пути активизации исследовательской, поисковой активности ребёнка.

The article considers different forms and methods of forming abilities and skills in scientific searching since early age, effective ways of activization of researching, reconnaissantial activity of a child. The article appeals to special game methods, based on different game plots, various forms of research work with the literary words, with application of etymology of such words.

Key words: search abilities, experience in search, search, search activity, effective ways of activization of researching and reconnaissantial activity of a child.

Отже, завдання вищого навчального закладу – підготувати майбутнього фахівця аграрного сектору не лише кваліфікованим спеціалістом-професіоналом, але й – толерантною, інтелігентною, освіченою і високоморальною особистістю, здатною адаптуватися у непростих соціально-економічних умовах сьогодення, здатною до міжкультурної комунікації з різними представниками багатокультурного українського та світового співтовариства.

Вихід із духовної кризи, що спостерігається у сучасному суспільстві, неможливий без набуття загальнокультурного, морально-етичного та духовного досвіду особистості майбутнього фахівця, який можливо набути не лише при засвоєнні фахових знань, але і за умови спеціально організованої системи виховних заходів у процесі позааудиторної діяльності. Робота коледжу щодо формування ЗК компетентності має базуватися на загальнолюдських, національних й особистих цінностях та на формуванні у студентів відповідних ціннісних орієнтацій.

Ми вважаємо, що для формування загальнокультурної компетентності студентів аграрних вищих навчальних закладів можливості спеціально організованої системи позааудиторної позанавчальної роботи можуть бути потужним ресурсом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 47–49.
 2. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Бойченко Валентина Василівна. – Херсон, 2006. – 191 с.
 3. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–75.
 4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : [колективна монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
 5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/news.
 6. Постанова кабінету міністрів України Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд. 1) від 23 листопада 2011 р. № 1392.
 7. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти / О. Я. Савченко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: дидактико-методичні аспекти: Дайджест 2 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 142 с.
-

відображає багатоаспектність її зв'язків на мікро- та макрорівні і включає сукупність полікультурних поглядів, ідей, переконань, почуттів, потреб, цінностей, установок, які виявляються в конкретній поведінці» [2, с. 15].

Полікультурна вихованість, у свою чергу, є результатом «полікультурного виховання», що розглядається як «процес цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу й людей у ньому і супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ» [2, с. 14].

З чого слідує, що складовою загальнокультурної компетентності є полікультурна вихованість, а полікультурне виховання відповідно є умовою формування загальнокультурної компетентності.

У матеріалах дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта „рівний – рівному”» (2004 р.) подається таке трактування загальнокультурної компетентності (ЗК): ЗК стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння світовою та вітчизняною культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [4].

Коли ми говоримо про формування загальнокультурної компетентності випускника коледжу, то маємо на увазі, що *загальнокультурна компетентність* – це складне особистісне утворення, що охоплює знання та орієнтації на цінності національної і світової культури, такі як: повага до традицій, злагода між людьми, толерантність та уміння почути й зрозуміти інших і забезпечує здатність їх дотримання у власній поведінці та міжособистісних відносинах.

компетентності майбутніх фахівців. Ми розглядаємо формування загальнокультурної компетентності студента аграрного коледжу як важливий чинник його загальнопрофесійної компетентності.

Галузевими стандартами підготовки молодших спеціалістів для аграрного сектору економіки України одним із завдань визначено формування *загальнокультурної компетентності*. Тлумачення, що подано у «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» звучить так: «...це здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [6].

Досліджуючи компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи його впровадження, Н. М. Бібік зазначає, що у процесі виховання відбувається засвоєння індивідом основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури. За словами автора, «це і є сутністю культурної компетентності, яка передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями» [1, с. 69]. Далі наголошує: «Важливим складником суспільного життя та життя особистості в будь-якому суспільстві є культура... Безперечно, рівень загальної культури суспільства визначається рівнем культури особистостей, які його утворюють, і навпаки. Тому для поступу українського суспільства потрібне набуття молоддю культурної компетентності» [1, с. 72].

Зі слів автора можна зробити висновок, що формування загальнокультурної компетентності відбувається у процесі виховання, і є результатом засвоєння цінностей загальнолюдської та національної культури.

Т. Г. Браже визначає загальну культуру особистості як «рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини», сукупність компетенцій, пов'язаних зі здатністю брати на себе відповідальність, у сумісному ухваленні рішень, компетенцій, що стосуються життя у полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо) [3, с. 72].

Отже, погоджуємося з думкою автора, що загальнокультурну компетентність визначають наявність таких компетенцій як толерантність та повага до представників інших культур, адже вони надають уміння працювати в команді, в колективі, на виробництві, де потрібно приймати спільні рішення тощо. Тому необхідним складником загальнокультурної компетентності, на нашу думку, є полікультурна вихованість особистості. В. В. Бойченко її визначає як «інтегративну якість особистості, що

Отже, компетентнісний підхід розширює можливості освітнього процесу, додаючи до традиційних знань, умінь і навичок досвід, ставлення, особистісні якості тощо.

Різні аспекти компетентнісного підходу досліджували: Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, О. М. Бобієнко, Т. Г. Браже, Л. М. Ващенко, Н. В. Гарашкіна, І. А. Зимня, В. В. Краєвський, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. В. Онопрієнко, С. А. Остапенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Г. В. Терещук, А. В. Хуторський та інші.

Проблему компетентнісного підходу як методологічну основу збереження цілей, змісту і якості вищої освіти розглядали: Дж. Боуден, А. Бермусм, М. Лейтер, Дж. Равен, Е. Шорт та ін.

Теорію формування ціннісних орієнтацій розроблено в дослідженнях О. Арнольдова, Е. Ільєнкова, М. Кагана, В. Межуєва та ін.

Українські вчені Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. визначили таку сукупність ключових компетентностей, а саме: уміння вчитись; громадянську; загальнокультурну; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальну; підприємницьку; здоров'язберігаючу. Перелік компетентностей випускника як професіонала буде змінюватися в залежності від потреб суспільства і держави у процесі її розвитку, але ключові компетентності, такі як навчальна, громадянська, загальнокультурна, комунікативна, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча є постійними і мають бути сформовані у сьогоденних випускників вищих навчальних закладів.

«Ключові компетентності є як особистісною, так і соціальною цінністю, вони вигідні кожному учневі і суспільству в цілому» [7, с. 6].

Важливим підґрунтям формування розвинутого громадянського суспільства в Україні є підготовка освічених, високоморальних, мобільних, ефективно діючих особистостей, здатних до активної співпраці та міжкультурної взаємодії.

Відомо, що лише людина високої культури може будувати міжособистісні стосунки на високому культурному рівні, розвивати культуру в усіх сферах суспільного життя, досягти високого особистого професійного рівня тощо. Ми вважаємо, що сформована у студентів аграрного коледжу саме загальнокультурна компетентність, яка базується на загальнолюдських цінностях, допоможе їм досягти успіху у професійній та життєвій самореалізації.

Відповідно підготовка фахівця у вищому навчальному закладі разом з фаховою компетентністю має формувати і загальнокультурну компетентність, передбачаючи поєднання високої професійності з інтелігентністю, соціальної зрілості та здатності до творчої самореалізації тощо.

Одним із факторів соціального життя людини є взаємодія освіти і культури, що є важливою умовою у формуванні загальнокультурної

сучасного прогресу. Основними напрямками державної політики щодо розвитку освіти визначено особистісну орієнтацію; формування національних і загальнолюдських цінностей; оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу; інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає освіту як стратегічний ресурс культурного і духовного розвитку суспільства, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [5].

Саме тому, найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення з урахуванням запитів особистості та потреб суспільства і держави. А організація якісного навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного рівня є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку як всього суспільства, так і формування нових життєвих орієнтирів окремої особистості.

Отже, одним із основних напрямів державної освітньої політики має стати побудова ефективної системи національного виховання для успішного розвитку та соціалізації дітей і молоді. Тому зараз відбувається переорієнтація на особистість молоді людини, на формування у неї життєво важливих компетентностей, що, в свою чергу, має допомогти їй у здійсненні ефективної соціалізації та самореалізації. А отже, великого значення набуває процес переорієнтації парадигми вищої освіти зі знаннєвої на компетентнісну.

Теоретичну основу компетентнісного підходу складають закони України: «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Державна програма «Вчитель», нормативно-правові документи Кабінету Міністрів, Міністерства освіти і науки України, Галузевий стандарт вищої освіти України та ін.

Базовими поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» і «компетенція». О. Я. Савченко зазначає, що компетентнісний підхід визначається як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей, які в свою чергу формують загальну компетентність як інтегровану характеристику досягнень учня, де «компетентність – це здатність особистості, яка набута в процесі навчання, вона включає знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Компетентність – це володіння учнем певної компетенції» [7, с. 3]. Тоді як «компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визначений рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [7, с. 6].

*Світлана Зубчевська,
заступник директора з навчальної роботи
Таращанського агротехнічного коледжу,
здобувач Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглядається проблема формування загальнокультурної компетентності у студентів аграрного коледжу через засвоєння загальнолюдських цінностей. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень з означеної проблеми уточнено поняття: «компетентність» та «компетенція», подано визначення «формування загальнокультурної компетентності».

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, загальнолюдські цінності, загальнокультурна компетентність.

В статье рассматривается проблема формирования общекультурной компетентности у студентов аграрного колледжа с помощью усвоения общечеловеческих ценностей. На основе анализа психолого-педагогических исследований по данной проблеме произведены уточнения понятий: «компетентность» и «компетенция», подаётся определение «формирование общекультурной компетентности».

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, общечеловеческие ценности, общекультурная компетентность.

The article considers the problem of formation the general cultural competence of the students in Agricultural College be means of assimilation of human values. According to the basis of analization of psychological and educational researches about determined problem, the concepts of «competence» and «competency» have been ascertained, and such concepts as «the formation of the general cultural competence» has been defined.

Key words: competence, competence(cognizance), competentially based approach, human values, general cultural competence.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні спостерігаються кардинальні зміни у підходах щодо змісту та організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного рівня. Враховуючи глобалізаційні світові процеси, перехід до інформаційного суспільства, національною доктриною розвитку освіти в Україні продекларовано пріоритет сталого розвитку людини як головної мети і основного важеля

мира, общих этических ценностей и принципов). Выделены основные особенности подготовки студентов-дизайнеров: овладение теоретическими знаниями в области теории, истории и практики изобразительного искусства: рисунок, цвет, колорит, основы композиции, техника и технология художественных материалов; использование современных дизайнерских приемов для визуализации авторской идеи, грамотно употреблять в своей деятельности профессиональную лексику; применение основных методов, профессиональных способов и навыков в проектно-художественной деятельности, умение использовать теоретические знания в профессиональной творческой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андрищенко В. П. Проблемати перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть : матеріали Всеукр. науково-практичної конференції [Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти], (11–12 травня 2000 року). – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 13–20.
 2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
 3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
 4. Зрительные ощущения и восприятия / отв. ред. С. В. Кравков, Б. М. Теплов. – М.; Л., 1935. – 272 с.
 5. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 187 с.
 6. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.
 7. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учебное пособие / [О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Конова-лова Е. В. Сартакова]. – М. : Альфа-М, 2005. – 288 с.
 8. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2005. – 384 с.
 9. Розенсон И. А. Основы теории дизайна : учебник для вузов / И. А. Розенсон. – СПб. : Питер, 2008. – 219 с.
 10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : психологич. справ. учителя / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 171 с.
 11. Сидоренко В. Ф. Дизайн как проектная деятельность / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. – 1977. – № 8. – С. 1–3.
-

проектных задач.

Готовность специалиста-дизайнера определили как профессиональное владение способами проектно-художественной деятельности, способность будущего дизайнера самостоятельно решать сложные проектно-творческие задания. Поэтому возникает потребность определить особенности профессиональной подготовки дизайнеров, связав ее рассмотрение с анализом становления мирового и отечественного дизайн-образования.

Специалисты утверждают, что фундаментом подготовки студентов в области дизайна являются социально-экономические процессы, происходящие в обществе, уровень развития научно-технического прогресса, эстетико-эмоциональные установки личности, способы восприятия и переработки информации.

Особенный интерес в этом отношении представляют исследования В. Сидоренко, в которых комплекс специальных вопросов (понятия «проектная культура», форма и композиция в дизайне, проектная деятельность дизайнера) рассмотрен в соответствии с требованиями обновления модели дизайн-образования [11].

Так, В. Рунге и В. Сеньковский особое внимание обращают на подготовку студентов-дизайнеров, целью которой является ретроспективное рассмотрение концепций дизайна, в том числе приемов формообразования предметного окружения, методов предпроектного анализа, средств дизайн-проектирования [10].

И. Розенсон предлагает в подготовке студентов-дизайнеров использовать «методику образного подхода». Следствием применения этой методики должно стать овладение методом художественно-образного моделирования, когда создание «дизайн-проекта» происходит не в мастерских и не на компьютере, оно разворачивается в сознании дизайнера, совмещающем в себе энергию созидания нового с интуицией предвиденья и способностью отражать и систематизировать наблюдаемое» [9, с. 65]. Формирование навыков художественно-образного моделирования обеспечивает развитие нешаблонного мышления будущего специалиста, позволяющего представить, как поведет себя проект в той среде обитания, для которой он создается.

В целом, дизайн является видом искусства, которое раскрывается через направления художественно-технического и колористического проектирования среды и предметов, вида творческой художественной деятельности. Выявлены основные циклы профессиональной подготовки будущих дизайнеров: *художественные* (владеть теоретическими, методологическими и практическими вопросами фундаментальных дисциплин), *эстетические* (курс специальных дисциплин), *инженерные* (развитие логического и образного мышления), *социальные* (ориентация на национальные ценности; концептуальное понимание многокультурности

объектов с целью создания гармоничной среды.

Объектом деятельности дизайнера является процесс создания гармоничной эстетически-совершенной предметной среды в социально-культурной сфере жизнедеятельности человека, а также конкурентоспособной продукции.

Выделим *особенности профессиональной подготовки будущего дизайнера*:

– овладение теоретическими знаниями в области теории, истории и практики изобразительного искусства: рисунок, цвет, колорит, основы композиции, техника и технология художественных материалов, преобладание творческого воображения, образного мышления и художественного вкуса;

– применение основных методов, профессиональных способов и навыков в проектно-художественной деятельности, умение использовать теоретические знания в профессиональной творческой деятельности;

– использование современных дизайнерских приемов для визуализации авторской идеи, грамотно употреблять в своей деятельности профессиональную лексику.

Особенность подготовки будущего дизайнера заключается в том, что он должен не только сообщить зрителям конкретную информацию, но и соответствующим образом преподнести ее. Поэтому дизайнер-график – это и проектировщик, умеющий выбирать средства, необходимые для успешного решения той или иной задачи, который легко ориентируется в рынке информации и хорошо представляет, кто может быть ее потенциальным потребителем, и психолог, знающий законы зрительного восприятия [7].

Специфика колористической подготовки будущих дизайнеров предполагает знание различных аспектов проблемы цвета, цветовых закономерностей, развитое живописное понимание и видение цвета, грамотное его применение в творческих работах и при выполнении дизайн-проектов в цвете. В связи с этим организация процесса формирования обобщенных колористических понятий и цветовых образов, как основных компонентов профессионального мышления будущего дизайнера, должна базироваться на обучении студентов средствам и методам колористической деятельности.

Готовность дизайнера к профессиональной деятельности заключается в самостоятельном дизайн-проектировании образцов промышленной продукции, графического дизайна, предметов культурно-бытового назначения. Студент-дизайнер за период обучения должен овладеть не только навыками работы с разнообразными художественными материалами на занятиях по рисунку и живописи, композиции, цветоведению, но и преодолеть важную задачу освоения колористического восприятия и умения использовать для решения композиционных и

подготовки специалиста выступают ориентировочный, интеллектуально-познавательный, побудительный, потребностно-мотивационный, исполнительский компоненты. Они определяют профессиональную направленность личности, степень усердия в деятельности, уровень развития профессионально важных способностей, наличие стремления к саморегуляции поведения.

Структура подготовки студентов-дизайнеров состоит из трех уровней профессионального образования: область знаний 0202 «Искусство», направление подготовки 6.020207 «Дизайн» с образовательно-квалификационным уровнем «бакалавр». Бакалавр служит основой для продолжения обучения по программе подготовки специалиста 7.020207 область знаний 0202 «Искусство» направление подготовки «Дизайн» («Графический дизайн»). Следующая образовательная ступень – магистр 8.020207 область знаний 0202 «Искусство» направление подготовки «Дизайн» («Графический дизайн»).

Анализируя образовательно-профессиональную программу подготовки дизайнеров 6.020207, области знаний 0202 «Искусство» можно проследить содержание подготовки по таким циклам: гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам; естественно-научным (фундаментальным) дисциплинам; цикл профессиональной и практической подготовки, самостоятельный выбор высшего учебного заведения.

Система подготовки будущих дизайнеров осуществляется в ходе овладения студентами определенным содержанием профессиональных дисциплин, которые обеспечивают их готовность к профессиональной деятельности. Основой функции подготовки служит: система концептуальных знаний о профессиональной деятельности; система конкретно-предметных знаний и соответствующих умений, определяющих сформированность колористического восприятия; опыт творческой самостоятельной деятельности в изучаемом аспекте; система методических знаний и соответствующих умений, определяющих сформированность колористического восприятия.

В контексте общетеоретического толкования понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональная готовность» проблема профессионального обучения будущих дизайнеров рассматривается как одна из насущных социокультурных потребностей.

Образование дизайнера заключается в подготовке специалиста с развитым комплексом творческих способностей, сформированными эстетическими взглядами, владеющего проектным языком, готового к постоянному саморазвитию и самореализации.

Деятельность дизайнера направлена на визуализацию информации для массового распространения с помощью кино, телевидения, создание графических стилей предприятий и элементов для промышленных изделий, предметной среды, а также проектирование комплексных

поставленной цели. То есть, согласно мнению В. Чичикина, понятие «профессиональная готовность» трактуется как интегральное образование, созданное на основе потребностей и способностей и характеризующееся социально нормативным уровнем преобразования общественных отношений в профессиональной сфере деятельности в систему функций субъекта этой деятельности [8].

Профессиональная готовность будущих дизайнеров неразрывно связана с профессиональной деятельностью. В традиционном понимании понятие «*профессиональная деятельность*» определяется как род труда, следствие его дифференциации и предполагает владение операционной, организаторской, психологической и нравственной сторонами, а также обобщенными профессиональными знаниями и готовностью к реализации выполнения трудовых заданий. Наибольшее влияние на профессиональные намерения студентов оказывает интерес к учебным предметам [3].

Объектами профессиональной деятельности бакалавра по специальности «дизайн» являются целостные эстетически выразительные комплексы предметной среды, удовлетворяющие утилитарные и духовные потребности человека (техника и оборудование, транспортные средства, интерьеры, товары народного потребления) [5].

В процессе профессиональной деятельности формируется готовность студента-дизайнера. В психологическом энциклопедическом словаре понятие «*профессиональная готовность студента*» трактуется как личностное качество и существенная предпосылка эффективности деятельности после окончания вуза. Профессиональная готовность студента является сложным психологическим образованием и включает в себя мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный компоненты. Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня профессиональной готовности выпускника вуза к труду.

В целом, общепедагогические понятия «профессиональная подготовка» и «профессиональная готовность» взаимосвязаны как процесс и его результат, но эту взаимообусловленность нельзя понимать как тождественность, понятия «подготовка» и «готовность» содержательно близки, но не синонимичны. Справедливым является утверждение С. Литвиненко о том, что «подготовка выступает способом формирования готовности к деятельности, а готовность есть результатом и показателем качества подготовки, которая реализуется и проверяется в деятельности...» [6]. Также заметим, что профессиональная готовность как желаемый и обязательный результат профессиональной подготовки требует наличия такого качества личности будущего специалиста, как «профессиональная компетентность», которая позволяет результативно осуществлять профессиональную деятельность, творчески самореализоваться.

Таким образом, основными составляющими профессиональной

Взросшие требования общества к профессиональным качествам будущего специалиста определяют необходимость пересмотра специальной подготовки студентов-дизайнеров. Сегодня искусство дизайна является важной частью системы художественного образования. Актуальность проблемы модернизации образования, повышения эффективности дизайн-образования признается ведущими специалистами в различных областях дизайна. Важнейшей проблемой системы обучения является развитие у студентов-дизайнеров восприятия цвета, способности к воспроизведению его в учебно-творческих работах, так как совершенствование колористической подготовки, включающей понимание, видение и применение цвета в творческой и профессиональной деятельности, во многом способствует повышению уровня будущих специалистов.

Одной из ключевых проблем является соотношение понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональная готовность», нашедшая отражение в исследованиях ведущих отечественных ученых. Вопросы профессиональной подготовки будущего специалиста рассмотрены в трудах В. Андрющенко [1], А. Глузмана [2]. Авторы акцентируют внимание на том, что содержательной основой дефиниции «профессиональная подготовка» является процесс становления субъекта как специалиста и социализированной личности. Поэтому профессиональную подготовку необходимо рассматривать как динамический процесс, конечной целью которого является выработка комплекса профессиональных качеств личности, получившего название «профессиональной готовности» будущего специалиста.

В контексте проблемы целью статьи является рассмотреть особенности профессиональной подготовки будущих дизайнеров на современном этапе.

Особое внимание необходимо уделить разработке вопроса о профессиональной подготовке будущих дизайнеров, осуществляемой в украинском образовательном пространстве высшими учебными заведениями различной специализации – художественными, гуманитарными, техническими.

Понятие «профессиональная готовность» имеет неоднозначную педагогическую интерпретацию, но в целом его содержание определяется семантикой самого слова «готовность», которое в словарях определяется как «согласие что-то сделать; состояние при котором все сделано, готовность для чего-нибудь» [8, с. 400]. Определяя смысл дефиниции «профессиональная готовность», необходимо использовать психологический понятийный аппарат, характеризуя готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние субъекта, основанное на соединении нескольких факторов – оценке условий и определении наиболее вероятных способов действия; прогнозировании мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, самовнушении в достижении

Ирина Заргарян,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна
РВУЗ «Крымский гуманитарный
университет» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Розроблено питання професійної підготовки майбутніх дизайнерів, яка здійснюється в українському освітньому просторі вищими навчальними закладами різної спеціалізації, – художніми, гуманітарними, технічними. Зроблені висновки про те, що готовність дизайнера до професійної діяльності полягає в самостійному дизайні-проектванні зразків промислової продукції, графічного дизайну, предметів культурно-побутового призначення.

Ключові слова: професійна готовність, професійна підготовка, особливості професійної підготовки, колористична підготовка, майбутній дизайнер, колорит, колористичне сприйняття, колір, візуальна інформація.

Разработан вопрос о профессиональной подготовке будущих дизайнеров, осуществляемой в украинском образовательном пространстве высшими учебными заведениями различной специализации – художественными, гуманитарными, техническими. Сделан вывод о том, что готовность дизайнера к профессиональной деятельности заключается в самостоятельном дизайн-проектировании образцов промышленной продукции, графического дизайна, предметов культурно-бытового назначения.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная подготовка, особенности профессиональной подготовки, колористическая подготовка, будущий дизайнер, колорит, колористическое видение, цвет, визуальная информация.

In the article the problems of professional training of future designer have been elaborated, that is realized in Ukrainian educational space by higher educational establishments of different specializations, such as artistic, humanitarian, technical. The conclusions have been made, as the readiness of the designer to his professional activity consist in self-reliant designing and projection the models of industrial output, graphical design, objects of cultural and historical assignment.

Key words: professional readiness, professional preparation, peculiarities of professional preparation, color preparation, future designer, color, color perception, colour, visual information.

Тільки створення багатоканальної системи фінансування може забезпечити в умовах ринкової економіки розвиток й успішне функціонування всієї системи професійного самовизначення. Це переконливо підтверджує досвід країн з розвиненими ринковими відносинами. Наприклад, у Великій Британії та Франції функціонує розвинена мережа державних і приватних компаній та організацій, що займаються професійним самовизначенням молоді. Так, у Великій Британії працює біля двох тисяч консультантів і стільки ж їхніх помічників, які підбирають робочі місця для молоді та підтримують з ними контакти до 18 років з метою супроводу їхнього професійного самовизначення. Цікавий досвід профорієнтаційної роботи є також у Канаді, Данії, Фінляндії, Швеції, Японії та інших розвинених країнах світу. Враховуючи його, необхідно розбудовувати систему профорієнтації молоді в нашій країні, яка забезпечить економічний розвиток держави.

Отже, в Україні чітко спостерігається руйнування системи професійного самовизначення, ускладнюється для значної частини населення вибір тієї сфери діяльності, де б особисті якості людини розкривалися з найбільшою повнотою й давали найбільшу віддачу для суспільства. Наша профорієнтаційна наука виявилася мало підготовленою для розв'язання проблем успішного професійного самовизначення особистості в умовах переходу до ринку. Тільки створення багатоканальної системи фінансування може забезпечити в умовах ринкової економіки розвиток й успішне функціонування всієї системи професійного самовизначення. Таким чином, на усунення вищезазначених протиріч і повинні бути орієнтовані сьогодні науково-практичні розробки в сфері професійного самовизначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Професійна діагностика / упорядник П. Гончаренко. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
 2. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. – К. : Науковий світ, 2001. – 92 с.
 3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 142 с.
 4. Ігнатюк О. А. Проблема професійного самовизначення особистості : теоретичний аспект / О. А. Ігнатюк // Наук. праці [Сер.: Педагогіка] : наук.-метод. журн. – Миколаїв, 2006. – 93 с.
 5. Сазонов А. Д. Професійна орієнтація молоді / А. Д. Сазонов, Н. І. Калугін, А. П. Меньшиков. – М. : Вища школа 1989. – 272 с.
 6. Професійне становлення та самовизначення особистості : навчальний посібник / уклад. В. В. Бербец. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – 132 с.
-

масово закріплювали за людиною виконання найпростіших операцій та вели до зниження інтелекту особистості.

Створенню науково обґрунтованої бази для проведення профорієнтаційної роботи сприяли теоретико-методичні розробки українських учених Б. Федоришина, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Синявського та ін.

Українські науковці, які проаналізували в 2001 році стан молодіжної зайнятості в країні, справедливо відзначили, що нині в Україні ще недостатньо розвинена цілісна система профорієнтаційної роботи серед молоді. Відсутність чіткого розподілу функцій між всіма учасниками науково обґрунтованого процесу професійного самовизначення населення веде до її згортання.

Склалася парадоксальна ситуація. Теоретики, що прогнозують стратегію соціально-економічного розвитку країни, стверджують: перехід до ринку створює сприятливі умови для розвитку ініціативи людини й максимального використання її особистісних якостей, а в реальній дійсності в країні чітко спостерігається руйнування системи професійного самовизначення. В результаті, для значної частини населення ускладнюється вибір тієї сфери діяльності, де б особисті якості людини розкривалися з найбільшою повнотою й давали найбільшу віддачу для суспільства.

Звичайно, значною мірою така ситуація пояснюється тією глибокою економічною кризою, що довелося пережити молодій незалежній Українській державі в період її становлення. Але є ще одна важлива причина, спричинена не станом економіки країни, а тими методико-теоретичними підходами, на яких базувалася робота із професійного самовизначення в радянський час.

До числа застарілих підходів можна віднести наступні. По-перше, зайва централізація керування й фінансування науково-дослідних робіт, пов'язаних із професійним самовизначенням населення. Зараз вони фінансуються здебільшого з коштів централізованих держбюджетних відрахувань, а у всіх країнах з розвиненою економікою в проведенні робіт із профорієнтації й профвідбору активну участь беруть самі підприємства, фірми й особи, що користуються такими послугами. По-друге, основна частина досліджень, проведених у роки радянської влади, була спрямована на обслуговування техніко-технологічних потреб виробництва. У центрі уваги психологів було виявлення й розвиток тих професійно важливих якостей особистості, які забезпечували б, насамперед, високу продуктивність праці. З поля досліджень випадали такі важливі якості, які пов'язані з розвитком соціальної самостійності особистості, готовності людини до пошуку, відкриття й успішного ведення власного бізнесу. Іншими словами, можна стверджувати, що наша профорієнтаційна наука виявилася мало підготовленою для розв'язання проблем успішного професійного самовизначення особистості в умовах переходу до ринку.

На усунення цього протиріччя й повинні бути орієнтовані сьогодні науково-практичні розробки в сфері професійного самовизначення.

широко поширюватися в США, Іспанії, Фінляндії, Швейцарії, Чехословаччині та інших країнах. У США більший акцент робився на профвідбір.

Питанням професійного відбору багато уваги приділяв директор психологічної лабораторії Гарвардського університету професор Г. Мюнстерберг. Його можна назвати родоначальником психотехніки. На замовлення телефонної кампанії він вивчив придатність кандидатів на професію телефоністки. У той період телефоністка повинна була виробляти до 150 з'єднань на годину, тобто кожні 10 секунд потрібно було з'єднувати абонентів, а для цього необхідно було виконати 14 окремих психофізичних актів. Багато телефоністок такого навантаження не витримували і звільнялися з роботи. Це було невигідно підприємцям. Тому і виникла необхідність розробки рекомендацій щодо профвідбору кандидатів у телефоністки за їх психофізіологічними якостями. В результаті плінність кадрів різко скоротилася.

Перша світова війна (1914–1918 рр.) викликала подальше розширення потреби у визначенні професійної придатності. Вона вимагала прискореної підготовки осіб, що володіють потрібними для військової справи інтелектуальними та фізичними якостями. Інтенсивне технічне переозброєння промисловості провідних капіталістичних держав, розвиток принципово нової техніки на початку ХХ ст., в тому числі військової, актуалізували проблему «людина-техніка». Все гостріше стало усвідомлюватися, що не кожен охочий може керувати складним технічним пристроєм. Для цього необхідні знання, здібності та відповідні навички. Війна суттєво загострила інтерес до питань співвіднесення здібностей людини з вимогами професій. Тим самим було підготовлено підґрунтя для розгортання науково-дослідних робіт за тестовими методами оцінки особистості. У США був створений перший варіант так званого групового тесту, який дозволяв швидко оцінити придатність призовників до військової служби в різних родах військ. Як видно з історії, саме життя призвело до появи профорієнтації як практики і як наслідок – міждисциплінарного наукового знання.

Отже, профорієнтація – це науково обґрунтована система підготовки молоді до вільного та самостійного вибору професії, покликана враховувати як індивідуальні особливості кожної особистості, так і необхідність повноцінного розподілу трудових ресурсів в інтересах суспільства. У недалекому минулому в професійній орієнтації на чільне місце зазвичай ставилася практична робота з орієнтації учнів переважно на робітничі професії. Значно пізніше звернули увагу на необхідність розробки теорії, і лише відносно недавно стала відчуватися потреба в розробці методологічних питань профорієнтації. У міру того, як зростали ефективність виробництва та благополуччя людей, все більшу актуальність здобували проблеми гуманізації трудових процесів і професійного самовизначення особистості. Особливо загострилися ці питання у зв'язку з бурхливим впровадженням у різних галузях промисловості конвеєрів, які

проблеми в умовах соціалістичної планової економіки радянської держави. Розроблені вітчизняними науковцями положення були переглянуті та узгоджені з сучасними умовами, особливо в умовах профільного навчання.

У роботах провідних учених у галузі профорієнтації, таких як М. Захарова, В. Симоненка, М. Тименка, Б. Федоришина, С. Чистякової та інших, наполегливо порушуються питання про необхідність формування в сучасних юнаків та дівчат умінь самостійного пошуку та аналізу знань про різні види професійної діяльності [1, с. 24].

У своїй статті ми ставимо за мету проаналізувати стан дослідження наукової проблеми професійного самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії, а також особливості його становлення в педагогічній науці.

Історія появи деяких елементів оцінки профпридатності людини йде в глибину століть. Це стосується в основному діагностики знань, умінь та здібностей. Вже в середині III тисячоліття до н.е. в Стародавньому Вавілоні проводили випробування випускників шкіл, які готували писарів. Писар був центральною фігурою месопотамської цивілізації; він умів вимірювати поля, ділити майно, співати, грати на музичних інструментах. Під час випробувань перевіряли його вміння розбиратися в тканинах, металах, рослинах, а також знання всіх чотирьох арифметичних дій.

У III тисячолітті до н.е. в Китаї існувала широко розповсюджена посада та професія урядового чиновника. Відповідно і тут з'явилися перші елементи профвідбору на цю посаду. Такі іспити в китайському суспільстві сприймалися майже як свято. Тему іспиту нерідко давав сам імператор, він же проводив безпосередню перевірку знань на заключному етапі багатоступеневого конкурсного відбору претендентів. Аналогічних фактів є багато, і всі вони вказують на досить ранній період виникнення елементів того, що зараз прийнято називати профвідбір [2, с. 66].

Наведені вище історичні дані потрібно розглядати як вказівку не на історію, а на передісторію виникнення профорієнтації. Історія почалася набагато пізніше, в період розвиненого капіталізму з його неминучими супутниками: підвищенням інтенсивності виробничих процесів, зростанням ролі спеціалізації та професіоналізації праці, а також з вимушеною необхідністю здійснення професійної підготовки величезних мас робітників. Саме в цей час визначилася практична потреба в залученні робочої сили, її навчанні та розподілі на різні трудові операції відповідно до індивідуальних здібностей людей [6, с. 14].

Аналіз теоретико-методичних джерел засвідчує, що засновником наукового вивчення індивідуальних відмінностей, вважається англійський вчений Френсіс Гальтон. У січні 1908 року в м. Бостоні почало роботу перше бюро профорієнтації молоді для надання допомоги підліткам у визначенні їх життєвого трудового шляху. Його діяльність прийнято вважати початком профорієнтації. Пізніше аналогічне бюро заснували в Нью-Йорку. Воно проводило свою роботу в контакті з вчителями, користуючись тестами та анкетами. Досвід діяльності цих бюро став

*Юлія Загребнюк,
викладач кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини*

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено загальну характеристику професійного самовизначення особистості, проаналізовано деякі аспекти його становлення. З'ясовано стан дослідженості наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії, визначено особливості її розв'язання на сучасному етапі.

Ключові слова: професійне самовизначення, особистість, профвідбір, профорієнтація, проблема.

В статье осуществлено общую характеристику профессионального самоопределения личности, проанализировано некоторые аспекты его становления. Определено состояние исследования научной проблемы в отечественной и зарубежной педагогической теории, определено особенности ее решения на современном этапе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личность, профотбор, профориентация, проблема.

The article carries out general characteristic of the professional self-determination of a personality. Some aspects of its formation have been determined. The article explicates the state of investigation of scientific problem in native and foreign pedagogical theory. The peculiarities of solving this problem at present stage have been determined.

Key words: professional self-determination, personality, professional selection, professional orientation, problem.

З розвитком суспільства питання професійного самовизначення особистості набуває все більшої актуальності. За своїм призначенням система профорієнтації повинна зробити істотний вплив на раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір життєвого шляху молоддю, адаптацію її до професії. Адекватність вибору та рівень освоєння професії впливають на всі сторони та загальну якість життя. Тому одним з центральних, і в цьому сенсі доленосних в житті кожної людини, в його професійній кар'єрі, є питання про пошук, вибір та оволодіння професією.

Проблеми професійної самовизначеності в Україні в різні періоди розглядалися багатьма дослідниками: Є. Клімовим, І. Назімовим, В. Симоненком, Б. Федоришиним, В. Ярошенком та іншими [4, с. 54]. Ними розроблялися та перевірялися на практиці різні аспекти цієї

впроваджують ідеї альтернативної педагогіки в практику.

Отже, вважаємо, що альтернативна педагогіка як наука про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості, диктує основні засади навчально-виховної діяльності, якими керуються альтернативні школи, що створюють систему альтернативної (неконвенціональної, нетрадиційної) освіти. Відтак, у роботі використовуємо прикметники «альтернативний», «неконвенціональний», «нетрадиційний» як синоніми, протиставляючи їх прикметникам «конвенціональний», «традиційний» як дескриптори понять «педагогіка», «освіта», «школа», «форма», «метод», «зміст».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон / Алла Василюк. – Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2004. – 154 с.
 2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – вид. друге, доповн. й виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
 3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 4. Інноваційні педагогічні технології : словник-довідник / автор-упорядник І. М. Дичківська. – Рівне, 2003. – 43 с.
 5. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
 6. Тезаурус UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-education-thesaurus/2007-edition.html>
 7. Encyclopedia of the social and cultural foundations of education / editor, Eugene F. Provenzo Jr. – London : SAGE Reference Publication, 2009. – Vol. 1. – 1322 p.
 8. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie 'Zak', 2003. – 1295 s.
 9. Sliwerski B. Edukacja – wybrane kontrowersje i dylematy / B. Sliwerski // Pedagogika alternatywna: dylematy teorii / red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Łódź ; Kraków : «Impuls», 1995. – S. 205–217.
 10. Sliwerski B. Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki / B. Sliwerski. – Krakow : Impuls, 1992. – 322 s.
 11. The Cyplopedic Education Dictionary / Carol Spafford, Augustus I. Pesee, George Crosser. – Albany : Delmar Publishers, 1998. – 431 p.
 12. Tyrała P. Poprzez alternatywnosc do edukacji rozumu / P. Tyrała // Pedagogika alternatywna : dylematy teorii / red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Łódź-Kraków : Impuls, 1995. – S. 47–53.
-

| | | |
|--|--|---|
| Український педагогічний енциклопедичний словник (Рівне, 2011) | Альтернативні школи – (від лат. – інший), «вільні школи» – у країнах Західної Європи і США неповні і повні середні школи, які діють паралельно або замість звичайних шкіл і забезпечують освіту, альтернативну за змістом або за формами й методами роботи з учнями. Виникли наприкінці 60-х років ХХ ст. в рамках авторитарних педагогічних рухів. Завдання альтернативної школи – забезпечити індивідуалізацію й диференціацію вивчення великої кількості елективних предметів і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й методів роботи. Існує понад 10 типів таких шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «магнітні школи», «навчальні парки», «вуличні академії» тощо [2, с. 27–28] | наголос на нетрадиційних формах і методах роботи з учнями; антиавторитарність, індивідуалізація як ознаки; визначено десять типів шкіл. |
|--|--|---|

Отже, у визначеннях взято до уваги необхідність надання форм навчання і виховання, відсутніх у традиційних школах, забезпечення освітніми послугами дітей, які не можуть досягти успіху у традиційній школі, використання нетрадиційних форм і методів роботи з учнями. Ознаками альтернативних шкіл визначено антиавторитарність, індивідуалізацію, диференціацію, елективність. У більшості тлумачень визначено десять типів шкіл, проте названо лише кілька з них («відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «магнітні школи», «навчальні парки», «вуличні академії» тощо), що є недоліком такої класифікації. Крім того, не враховано необхідність наявності альтернативної моделі й не визначено форми власності, що також не дає повного уявлення про специфіку освітніх послуг, які надаються такими школами. Річ у тім, що загальна система державної освіти неспроможна забезпечити повноцінної альтернативи у навчанні і вихованні підростаючого покоління, оскільки цілком логічним є передача традиційних цінностей, що диктується умовами державного фінансування.

Тому, ознайомившись з сучасними визначеннями, а також урахувавши логіку і концепцію нашого дослідження, ми дійшли такого робочого визначення альтернативної школи: *недержавний заклад початкової або середньої освіти, орієнтований на забезпечення внутрішньої свободи й самореалізації дитини під дією нетрадиційної освітньої моделі, що передбачає неконвенціональні форми і методи навчально-виховної діяльності*. Зважаючи на відкритість альтернативної освіти, вважаємо неможливим обмеження типів альтернативних шкіл до десяти. Більш того, переконані, що кількість таких шкіл неможливо окреслити з більшим чи меншим ступенем достовірності, так само, як не можна чітко окреслити межу між традицією й альтернативою. Може йтися лише про навчальні заклади чи шкільні мережі, які найбільшою мірою

Таблиця 4

**Зміст поняття «альтернативна школа»
в лексикографічних джерелах**

| Лексикографічне джерело | Зміст поняття | Примітка |
|--|---|---|
| Енциклопедія соціальних і культурних засад освіти (США – Великобританія, 2009) | Альтернативні форми навчання і виховання, які у різних форматах забезпечують вибір для батьків, учнів і вчителів, надаючи можливості, відсутні у традиційних і релігійних школах [7, с. 39–40] | акцент на наданні форм навчання і виховання, відсутніх у традиційних школах |
| Енциклопедичний словник освіти (США, 1998) | Заклад середньої освіти, створений для того, щоб відповідати потребам учнів, які не можуть успішно навчатися у звичайній освітній системі. Він може бути приватним і державним, у ньому також можуть навчатися учні, які потребують нових, нетрадиційних інноваційних програм [11, с. 11] | акцент на наданні освітніх послугам дітям, які не можуть досягти успіху у традиційній школі |
| Український педагогічний словник (Київ, 1997) | (від лат. alter – інший), «вільні школи» – у країнах Західної Європи і США неповні й повні середні школи, які діють паралельно або замість звичайних шкіл і забезпечують освіту, альтернативну за змістом або формами й методами роботи з учнями. Виникли наприкінці 60-х років 20 ст. в рамках антиавторитарних педагогічних рухів. Завдання А.ш. – забезпечити індивідуалізацію й диференціацію вивчення великої кількості елективних предметів і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й методів роботи. Існує понад 10 типів таких шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «магнітні школи», «навчальні парки», «вуличні академії» тощо [3, с. 23]. | наголос на нетрадиційних формах і методах роботи з учнями; антиавторитарність, індивідуалізація, диференціація, елективність як ознаки; визначено десять типів шкіл |
| Педагогічний словник-лексикон (Ніжин, 2004) | Школа, яка відрізняється від «звичайної» школи новою моделлю, новими освітніми рішеннями та виховними проектами; їй приписуються риси сучасності, інноваційності або прогресивності [1, с. 11] | підкреслено необхідність наявності нетрадиційної освітньої моделі; інноваційність і прогресивність як ознаки |
| Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник (Рівне, 2003) | «Вільні школи», які виникли наприкінці 60-х років ХХ ст. в країнах Західної Європи і США як протиставлення авторитарному вихованню. Діють паралельно або натомість звичайним школам і забезпечують освіту, альтернативну за змістом, формами і методами роботи з учнями. Представлені понад 10 типами: «відкриті школи» (без поділу на традиційні класи), «школи без стін» (орієнтація на широке використання місцевої громади), «магнітні школи» (навчальні центри для поглибленого вивчення конкретної галузі знань) та ін. [4, с. 5] | зв'язок з Вільним вихованням; наголос на нетрадиційних формах і методах роботи з учнями; антиавторитарність як ознака; визначено десять типів шкіл |

Відомий польський дослідник альтернативної освіти Б. Сліверський окреслив це явище так: «Причин виникнення альтернатив у освіті є чимало. Однією з них є зазвичай спонтанне або навмисне відкидання того, що здається непридатним для культивування в освіті» [10, с. 4]. На його думку, «контroversійність бере початок ще від етимології поняття «альтернативна освіта». Найбільш налаштовує проти позитивного її сприйняття прикметник «альтернативна», який асоціюється з чимось непевним, антикультурним, несправжнім, маргінальним, неконвенційним, ненауковим, а якщо повернутися до часів комуністичої пропаганди, на думку спадуть антидержавність, нелегальність, опозиційність, реакційність, анархія тощо. В той же час реалії альтернативної освіти цілковито спростовують таку інтерпретацію цього феномена» [9, с. 206]. Ми вважаємо, що подібно до політичного процесу, в якому опозиція в ідеалі покликана бути стимулом для покращення діючої влади, альтернативна освіта, складаючи конкуренцію традиційній, стимулює її розвиток, вказує на слабкі місця, опосередковано пропонує альтернативні варіанти розв'язання проблем.

Альтернативна освіта як поле впровадження ідей альтернативної педагогіки у практику потлумачена у Міжнародному педагогічному словнику UNESCO як «загальний термін для моделей, які пропонують альтернативу традиційній інституційній освіті, або рухів, які відкидають формальне навчання» [6]. Аби зрозуміти явище альтернативної освіти, важливо з'ясувати саме поняття. Альтернативна освіта – це свого роду форма опозиції існуючій освітній системі. Вона керується положеннями, визначеними альтернативною педагогікою. *Отже, альтернативна освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів за межами конвенціональної системи шкільництва, що забезпечується нетрадиційними формами, методами та видами контролю.*

У своєму визначенні відійдемо від обмеження хронологічних меж з 60-х рр. ХХ ст. і акценту на локалізації в країнах Західної Європи і США, зважаючи на більш ранню появу альтернативних закладів освіти і більш широке їхнє географічне розповсюдження. Альтернативна освіта стосується як середнього, так і вищого щаблів. Зважаючи на те, що темою дослідження обрано альтернативну освіту дітей та молоді шкільного віку, зосередимося на альтернативних школах як навчальних інституціях, які пропонують освітні послуги дітям віком 6–18 років (в деяких країнах ці вікові межі можуть бути розширені до 5 або 19 років).

альтернативної педагогіки, спрямований на звільнення особистості від будь-яких форм репресій, авторитаризму, які обмежують автономність людини в суспільстві і не дають їй змоги реалізувати свої основні права, такі як свобода слова і право на самореалізацію (виникла на початку 70-х років ХХ століття). *Холістична педагогіка* (від англ. holistic – цілісний, цілий) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на глибинний всебічний розвиток особистості засобом комплексних впливів, як внутрішніх, так і зовнішніх (виникла на початку 70-х років ХХ століття). *Трансгресивна педагогіка* (від англ. transgression – порушення, вихід за межі) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання людиною меж своїх можливостей з метою самоактуалізації й самореалізації людини в житті (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Основні положення альтернативної педагогіки служать підґрунтям для альтернативної освіти, тому важливе значення для дослідження має визначення поняття «альтернативна освіта» (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Зміст поняття «альтернативна освіта»
в лексикографічних джерелах**

| Лексикографічне джерело | Зміст поняття | Примітка |
|--|--|---|
| Енциклопедичний словник освіти (США, 1998) | освітній досвід з-поза конвенціональної освіти для учнів, які не можуть або не хочуть навчатися в традиційних державних навчальних закладах. Він охоплює домашнє навчання, школи без стін вуличні академії і вільні школи [11, с. 11] | наголос на неконвенціональності і нетрадиційності; визначення кількох типів альтернативних шкіл. |
| Педагогічний словник (Київ, 2001) | (від. лат. alter – один з двох) – можливість здобути чи поповнити загальну середню освіту у школах, що відрізняються своєю організацією, змістом чи формами, методами, видами контролю. Виникла А.о. в кін. 60-х рр. 20 ст. як протидія авторитарним суворо централізованим системам у США та країнах Західної Європи. Завдання її – створювати більш сприятливі умови для індивідуалізації та диференціації навчання. Відомо понад 10 типів альтернативних шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «навчальні парки» та ін. У цих неповних чи повних середніх школах діти здобувають позапрограмну освіту, можуть задовольнити пізнавальні інтереси з різних предметів. У деяких альтернативних школах може здобути освіту молодь, яка з різних причин своєчасно не могла її одержати [5, с. 23]. | наголос на нетрадиційності організації, змісту, форм, методів та видів контролю; віднесення появи до 60-х рр. ХХ ст.; акцент на локалізації в країнах Західної Європи і США; визначення кількох типів альтернативних шкіл; індивідуалізація й диференціація навчання як ознаки. |

**Зміст поняття «альтернативна педагогіка»
в лексикографічних джерелах**

| Лексикографічне джерело | Зміст поняття | Примітка |
|---|--|--|
| Педагогічна енциклопедія XXI ст. (Польща, 2003) | напрямок педагогічної думки, який бере початок у Новому вихованні, а сьогодні пов'язаний з досвідом функціонування реформаторських інноваційних шкіл, експериментальних чи новаторських проєктів, за допомогою яких упроваджує в педагогічну теорію і практику нові перспективи, підходи чи ідеї [8, с. 102–106] | зв'язок з новим вихованням як напрямом педагогічної думки; інноваційність і новаторство і новизна як ознаки. |

З огляду на різні підходи до визначення поняття «альтернатива» можна розуміти альтернативну педагогіку як один з двох взаємовиключних підходів до навчання і виховання, або, що теж є прийнятним, альтернативою вважають один з двох або більше явищ; тоді альтернативна педагогіка – це кожен інший педагогічний підхід, який характеризується багатьма течіями, теоріями чи моделями. Перше розуміння альтернативної педагогіки вписується в течію антагоністичних поглядів і дій, інше – належить до неантагоністичних, творчих. Отже, *альтернативна педагогіка – це наука про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості.*

Педагогіка, яка має офіційний характер і задовольняє систему, стає педагогікою «нормальною», типовою, стандартною, а будь-яка інша, не санкціонована згори, розцінюється як альтернативна. Альтернативні напрями стимулюють конкуренцію і покликані сприяти підвищенню якості традиційної педагогіки. Кожен із напрямів альтернативної педагогіки становить певну опозицію загальноприйнятим напрямам, містить власну систему критики, а у поєднанні з іншими створює певного роду альтернативну систему педагогічних ідей.

Напрямами альтернативної педагогіки є: антипедагогіка, критична педагогіка, гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, холістична педагогіка, трансгресивна педагогіка.

Антипедагогіка – напрям альтернативної педагогіки, ідеї якого заперечують теорію і практику загальноприйнятого навчання дітей та молоді (виникла на початку 70-х років ХХ століття). *Критична педагогіка* – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на підвищення критичної свідомості учнів стосовно пригноблюючих соціальних умов (виникла на початку 70-х років ХХ століття). *Гештальтпедагогіка* (від нім. Gestalt – образ, фігура, особистість) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на урахування емоційної й пізнавальної сфери навчання в процесі активізації поєднання емоцій і цінностей через усвідомлення глибин людського існування в процесі діяльності (виникла на початку 70-х років ХХ століття). *Емансипаційна педагогіка* (від лат. emancipatio – формальне звільнення сина з-під батьківської влади) – напрям

освіти, важливе місце посідають публікації дослідників Й. Нагати (Японія), А. Слівки (Німеччина), Б. Сліверського (Польща), С. Губіка (Чехія), Р. Ван ден Хівера (ПАР), Ф. Вудза і Г. Вудз (Великобританія) та ін. Саме у їхніх працях зустрічаємо поняття «альтернативна освіта», «альтернативна школа» та похідні від них.

Для визначення понятійно-термінологічного дослідження шкільної альтернативної освіти важливим є розмежування понять «альтернативна педагогіка», «альтернативна освіта» і «альтернативна школа» на основі їхнього опису в термінологічних словниках. Ця необхідність викликана різноплановістю підходів до цих понять, що ускладнює дослідницьку задачу. Перш за все, проаналізуємо наявність цих понять в українських лексикографічних джерелах. У таблиці (див. табл. 1) наводимо лише ті з 14 проаналізованих словників і енциклопедій, які містять інформацію принаймні про одне з вказаних вище понять.

Таблиця 1

**Наявність понять в українських педагогічних
термінологічних словниках**

| Лексикографічне джерело | Поняття | | |
|--|--------------------------|----------------------|---------------------|
| | Альтернативна педагогіка | Альтернативна освіта | Альтернативна школа |
| Український педагогічний словник (Київ, 1997) [3] | - | - | + |
| Педагогічний словник (Київ, 2001) [5] | - | + | - |
| Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник (Рівне, 2003) [4] | - | - | + |
| Український педагогічний енциклопедичний словник (Рівне, 2011) [2] | - | - | + |
| Педагогічний словник-лексикон (Ніжин, 2004) [1] | | | + |

Як бачимо, жодне з проаналізованих українських джерел не містить тлумачення поняття «альтернативна педагогіка», одне джерело – «Педагогічний словник» (Київ, 2001) – [5] розкриває поняття «альтернативна освіта», натомість три словники – «Український педагогічний словник» (Київ, 1997) [3], «Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник» (Рівне, 2003) [4] і «Український педагогічний енциклопедичний словник (Рівне, 2011) [2] – приділяють увагу поняттю «альтернативна школа». Тому далі, використавши тлумачення понять як в українських, так і в зарубіжних педагогічних джерелах, виокремимо у них відмінні й спільні елементи, визначимо робочі визначення усіх трьох понять.

УДК 371.018

Оксана Заболотна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу лексикографічних джерел щодо визначення понять «альтернативна педагогіка», «альтернативна освіта» і «альтернативна школа». Зроблено висновок про відсутність єдиних підходів до тлумачення цих понять в українській педагогіці. Запропоновано їхнє авторське визначення.

Ключові слова: альтернативна педагогіка, альтернативна освіта, альтернативна школа.

Статья посвящена анализу лексикографических источников относительно определения понятий «альтернативная педагогика», «альтернативное образование», «альтернативная школа». Сделан вывод об отсутствии единых подходов к определению данных понятий в украинской педагогике. Предложено их авторское определение.

Ключевые слова: альтернативная педагогика, альтернативное образование, альтернативная школа.

The article is devoted to the analyzes of lexicographical sources, concerning the definition of the terms «alternative pedagogy», «alternative education» and «alternative school». The conclusion has been made about the lack of common approaches in defining those notions in Ukrainian pedagogy. The author's definition has been suggested.

Key words: alternative pedagogy, alternative education, alternative school.

Для проведення порівняльно-педагогічного дослідження особливе значення має визначення поняттєво-термінологічного інструментарію, зважаючи як на можливість різних підходів до одних і тих же понять у різних країнах, так і їхнього відмінного звучання різними мовами. Зважаючи на відсутність системних досліджень альтернативної освіти в українській педагогічній науці, поняттєво-термінологічний інструментарій такого порівняльно-педагогічного дослідження ще недостатньо розроблено.

Серед праць, у яких висвітлено теоретичні засади альтернативної

- иметь личный опыт создания ландшафтных композиций и дизайн-проектов;
- умения проводить анализ и синтез при создании творческих ландшафтных композиций и при оценке выполненных учащимися дизайн-проектов.

3. Личностно-мотивационный критерий:

- уровень творческого потенциала личности (низкий, средний, высокий);
- развитость механизмов образного, логического, ассоциативного мышления;
- развитость различных типов памяти для реализации проектной композиции объектов ландшафтного дизайна;
- уровень развития дизайнерских способностей при проектировании ландшафтных объектов;
- развитость пространственного, эстетического восприятия, творческого воображения;
- развитие навыков общения, необходимых для создания эмоциональной и деловой атмосферы среди коллег и детей.

Проведенный анализ позволяет определить готовность будущих педагогов-дизайнеров к обучению учащихся НПО творческой дизайнерской деятельности, как интегральное свойство личности педагога профессионального обучения, позволяющее ему успешно обучать учащихся на всех этапах дизайнерской деятельности и включающей в себя дизайнерские знания (когнитивный критерий), дизайнерские умения (операционный критерий) и дизайнерские качества (личностно-мотивационный критерий).

Решение рассмотренных выше социальных и педагогических проблем подготовки рабочих, специалистов и будущих педагогов профессионального обучения в области ландшафтного дизайна усилит качество подготовки кадров, будет способствовать взаимодействию рынка труда и образовательных услуг, что позволит сбалансировать спрос и предложение рабочей силы, более эффективно использовать профессиональные ресурсы регионов в области ландшафтного строительства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белов В. Лад (очерки о народной эстетике) / В. Белов. – М., 1982. – С. 51, 271.
 2. Воронов Н. В. Искусство предметного мира / Н. В. Воронов. – М. : Знание, 1974. – 63 с.
 3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030500.04 – Профессиональное обучение (дизайн). – М., 2000. – 24 с.
 4. Контакт: Бюллетень ЮНЕСКО-ЮНЕП по образованию в области окружающей среды, 1985. – Т. 10. – С. 1
-

преддипломной практик и итоговой государственной аттестации специалиста [3].

2. Проектирование теоретической модели будущего педагога профессионального обучения в области ландшафтного дизайна, основанной на компетентностном подходе к моделированию.

3. Разработку дидактической модели профессиональной подготовки будущего педагога в области ландшафтного дизайна.

4. Создание программно-методического комплекта для специализации «Ландшафтный дизайн».

5. Разработку программы работы мастер-классов, заданий и методики организации самостоятельной работы студентов, обеспечение учебного процесса учебно-методическими и дидактическими пособиями.

Обучение студентов и учащихся начального профессионального обучения технологиям ландшафтного дизайна создает оптимальные условия развития творчества и их творческих способностей.

На основе изучения научных и теоретических работ по дизайн-образованию, эколого-эстетическому и этическому образованию студентов, учащихся НПО, школьников выделены следующие показатели готовности будущих педагогов профессионального обучения по каждому критерию:

1. Когнитивный критерий:

- знания сущности основных понятий ландшафтного дизайна («эстетика», «дизайн-проект», «гармония», «дизайн», «красота», «пейзаж», «ландшафт», «ландшафтные композиции», «малые архитектурные формы», «ландшафтное проектирование» и «эстетическое восприятие»);
- знания законов построения ландшафтных композиций, гармонических канонов природы, средств и приемов композиционного решения («золотое сечение», «симметрия», «спиралевидные структуры», «нуклеарные системы», «цвет», «свет», «фрактальность», «ритм», «контраст», «нюанс», «масштаб» и т.п.);
- знания ведущих способов дизайнерской деятельности;
- знания правил ландшафтного проектирования, цветовой гаммы ландшафтов, законов линейной и воздушной перспективы, принципов композиционного подбора растительного материала, цветочное и растительное оформление ландшафтного дизайна;
- знания методики обучения учащихся НПО ландшафтному дизайну;
- знания основных требований к объектам ландшафтного проектирования дизайна (экологических, эстетических, этических, технологических, визуальных и т.п.).

2. Операционный критерий:

- умение выполнять дизайн-проекты с использованием современных мультимедийных компьютерных технологий;
-

Любой пейзаж воспринимается с эстетической точки зрения более полно, если мы изучаем его пристальнее, сосредоточеннее, внутренне подготовленными. «Тот, кто изучил все элементы прекрасного ландшафта, отмечал Ч. Дарвин, полнее воспринимает красоту его в целом».

«Зовите меня варваром в педагогике, писал К. Д. Ушинский, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога» [2].

Необходимо с детства научить ребят жить в ладу с природой, как жили наши предки, которые живо воспринимали красоту окружающей среды, переносили ее в свой быт, обычаи, мысли, одежды, ритм жизни и труда.

Об этом с большой теплотой и уважением к прошлому пишет в своеобразной книге очерков о народной эстетике «Лад» Василий Белов: «...в союзе с природой человек создавал сам себя и высокую красоту своей души, отраженную в культуре народа». «Мастерство, как правило, приобреталось не в борьбе с окружающей природой, а в содружестве с нею» [1].

Как положительное явление в области воспитания отметим программу ЮНЕСКО «Образование в области окружающей среды и искусства», в которой как раз и используется воспитание чувств и индивидуальное развитие человека посредством искусства для того, чтобы он мог взглянуть на природу «как бы через увеличительные стекла» [4].

Исследования показали, что наиболее подготовлены к изучению технологий ландшафтного дизайна (47,2 %) являются студенты, обучающиеся по специальности 030504.00 – Профессиональное обучение (дизайн). За ними показали достаточно высокие результаты тестирования учащиеся технических училищ (42,9 %). 37,6 % школьников и 27,6 % учащихся колледжей также готовы освоить технологии ландшафтного дизайна в профессиональных учебных заведениях.

В целом 37,5 % (812 респондентов) готовы и желают обучаться ландшафтному дизайну.

Проведенный мониторинг состояния подготовки учащихся к обучению ландшафтному дизайну позволил Армавирской государственной педагогической академии открыть специализацию 030513.04 – Ландшафтный дизайн при подготовке будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна.

Вместе с тем, для реализации обучения будущих педагогов в области ландшафтного дизайна, возникает ряд педагогических проблем.

Решение этих проблем проблемы направлено на:

1. Разработку дополнительной образовательной программы по специализации 030513.04 – Ландшафтный дизайн, включающую в себя: учебный план, программы учебных дисциплин специализации, программы квалификационной, технологической, педагогической и

Структура разделов и содержание вопросов характеризовали знания, возможности и желания респондентов в изучаемых направлениях, а в целом весь комплекс вопросов позволил нам оценить общий уровень и желание обучаться в области ландшафтного дизайна.

Для получения выводов по результатам исследования использовался метод сравнения средних показателей (параметрический метод), поскольку средние показатели являются более устойчивыми по сравнению с индивидуальными значениями совокупности.

Данные результатов анкетирования учащихся показали, что количество респондентов, обладающих пропедевтическими знаниями об элементах ландшафтного дизайна в целом, колеблется в пределах от 17,3 до 32,4 %. Количество респондентов, имеющих навыки выращивания декоративных растений и создания ландшафтных композиций, находится в пределах от 18 до 34 %.

Оценивая собственные потенциальные возможности использования дизайн-технологий в обучении и своей профессиональной деятельности, от 24 до 45,1 % учащихся и школьников положительно высказались о своих возможностях.

Особый интерес вызывает желание респондентов использовать дизайн-технологий в обучении и своей профессиональной деятельности. Положительно высказались от 32,6 до 68,6 % респондентов.

Детальный анализ результатов исследования показывает, что практически все респонденты показали низкие знания в области эстетики и дизайна ландшафта (30,1 %), ландшафтного проектирования (17,8 %), художественного проектирования ландшафтного дизайна (18,1 %). 22,3 % имеют некоторые навыки использования персонального компьютера для разработки компьютерных моделей ландшафтных композиций. Только 24,4 % респондентов занимались созданием ландшафтных композиций на своих земельных участках.

В то же время, 60 % обучающихся хотят изучать художественно-графические дисциплины (живопись, рисунок, формообразование, компьютерную графику); 43,3 % – освоить дизайн-технологии по эколого-эстетическому оформлению ландшафтных композиций приусадебных участков, парков, скверов; 60,1 % – имеют желание освоить компьютерное моделирование ландшафтных композиций.

Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что 45,0 % учащихся хотят обучаться ландшафтному дизайну в одном из учебных заведений (вузе, колледже, лицее или техническом училище).

Особый интерес к обучению ландшафтному дизайну высказали учащиеся 9–11 классов.

Этот факт еще раз подтвердил необходимость развития эстетического отношения к природе с раннего возраста, то есть необходимость разбудить в ребенке художника раньше, чем «улица» разбудит в нем потребителя, а то и разрушителя природы.

цветовод), остальные – учителя биологии;

– только в 4-х школах из 9-ти, где ведется обучению элементам ландшафтного дизайна, имеется необходимая материальная база для выполнения практических работ;

– 74,2 % директоров считают, что школам необходимы учителя, которые имеют специальные знания в области ландшафтного дизайна;

– 85,7 % директоров считают целесообразным включение в школьный блок технологических дисциплин курса «Основы ландшафтного дизайна»;

– 85,7 % директоров считают необходимым при подготовке будущих учителей технологии и педагогов профессионального обучения (дизайн) ввести специализацию по основам ландшафтного дизайна.

В соответствии с планом констатирующего социально-педагогического эксперимента был проведен опрос следующих категорий учащихся Краснодарского края (г. Краснодар, Армавир, Новокубанск, Усть-Лабинск):

– студенты Армавирской государственной педагогической академии первого и второго курсов, обучающиеся по специальности 030600 – Технология и предпринимательство (157 студентов);

– студенты Армавирской государственной педагогической академии 1 и 2 курсов, обучающиеся по специальности 030500.04 – Профессиональное обучение (Дизайн) (51 студент);

– учащиеся начального профессионального обучения (технические училища и лицеи) г. Армавир и Краснодар (504 учащихся);

– учащиеся Усть-Лабинского социально-педагогического колледжа и колледжа социально-информационных технологий (184 учащихся);

– учащиеся МОУСОШ 9–11 классов (35 школ, 1243 школьника).

Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 2139 человек.

Изучение наличия пропедевтических знаний и умений, самооценки потенциальных возможностей, желания использовать дизайн технологии в обучении и своей профессиональной деятельности у учащихся Краснодарского края осуществлялось при помощи специально разработанной тематической анкеты, которая содержала 4 раздела, включающих по пять вопросов:

Раздел I. Наличие пропедевтических знаний об элементах и ландшафтного дизайна в целом.

Раздел II. Наличие умений в области выращивания декоративных растений и создание ландшафтных композиций.

Раздел III. Самооценка потенциальных возможностей использования дизайн-технологий в обучении и своей профессиональной деятельности.

Раздел IV. Желание использовать дизайн-технологии в обучении и своей профессиональной деятельности.

глубоких знаниях в различных областях как охраны природы, ботаники, зоологии, географии, физиологии растений, ландшафтоведения, так и живописи, рисунка, формообразования, ландшафтной композиции, компьютерной графики, истории искусств и т.п.

Ландшафтный дизайнер – это всесторонняя развитая личность, обладающая богатым творческим воображением, восприимчивостью к красоте родного края, это и художник, и инженер-строитель.

Армавирская государственная педагогическая академия с 2004 года осуществляет подготовку педагогов профессионального обучения специальность 030500.04 профессиональное обучение (дизайн), которые призваны обеспечить приобретение профессий по программам начального профессионального образования, а также центров по подготовке, переподготовке и повышения квалификации рабочих и специалистов службы занятости населения.

С целью научного обоснования выбора специализации 030513.04 – Ландшафтный дизайн для специальности 030500.04 – Профессиональное обучение (дизайн), проведены социально-педагогические исследования, целью которых являлось:

1. Изучить отношение директоров средних школ, технических училищ и колледжей Краснодарского края о необходимости и целесообразности введения в учебных заведениях эколого-эстетической подготовки учащихся и введения специализации ландшафтный дизайн в Армавирском государственном университете при подготовке учителей технологии и педагогов профессионального обучения в области дизайна.

2. Изучить уровень знаний, умений, способностей и желаний студентов 1 и 2 курса АГПУ учащихся средних школ гг. Армавира и Новокубанска, учащихся технических училищ, колледжей Краснодарского края использовать дизайн-технологии в обучении своей профессиональной деятельности.

Для решения поставленных задач использован широкоприменяемый в педагогических исследованиях социологический метод – анкетирование. Предварительно была сформулирована проблема, выдвинута рабочая гипотеза и составлен план исследований. Для сбора объективной информации были разработаны анкеты для руководителей учебных заведений.

Анализ полученных результатов педагогического исследования показал:

– в 9 школах (из 35 обследованных) ведется обучение учащихся 5–10 классов элементам ландшафтного дизайна (растениеводство, цветоводство и ландшафтный дизайн, дизайн и окружающий нас мир). В основном эти направления ландшафтного дизайна изучаются в кружках, на уроках труда, элективных курсах;

– в двух школах учебные занятия ведут учителя, имеющие специальную подготовку (агроном с правом преподавания, мастер

урбанизированной среды и ландшафта, проектно-исследовательские и строительно-эксплуатационные процессы производства, объекты озеленения.

Подготовкой учителей технологии, специализирующихся в области ландшафтного дизайна, призванных вести предпрофильную и профильную подготовку молодежи в школах в области ландшафтного дизайна, не готовит ни один педагогический вуз края.

Аналогичная картина с подготовкой педагогов профессионального обучения в области ландшафтного дизайна для учебных заведений начального и среднего профессионального образования.

В то же время, из 60 учреждений среднего профессионального образования края (24 техникума и 36 колледжей) готовящих специалистов по 136 специальностям только 3 ведут подготовку специалистов среднего звена (техников) по специальности 2605 – Садово-парковое и ландшафтное строительство, профессиональная деятельность которых направлена на проектирование, закладку, обустройство садово-парковых зон и других объектов озеленения различного назначения и пользования.

Подготовкой рабочих для садово-паркового и архитектурного строительства должны заниматься учебные заведения начального профессионального образования. Таких заведений в Краснодарском крае – 64 (54 профессиональных училища и 10 лицеев) и только два училища ведут подготовку мастеров по растениеводству и садовников (ПУ 11 и ПУ 58, соответственно, г. Армавир).

Ландшафтных дизайнеров в Краснодарском крае не готовит ни одно профессиональное учебное заведение.

Цель статьи – провести мониторинг учебных заведений Краснодарского края по выявлению одарённых детей и молодёжи в области ландшафтного дизайна.

Подготовка рабочих профессий, специалистов, учителей и педагогов в области ландшафтного дизайна в регионе является одной из важнейших социальных проблем.

В этой связи возникают вопросы: кто должен готовить рабочих и специалистов в области ландшафтного дизайна? Кто и каким образом должен готовить учителей технологии и педагогов профессионального обучения в области ландшафтного дизайна? Какими знаниями должен обладать специалист, учитель и педагог в области ландшафтного дизайна? Эти вопросы весьма актуальны, особенно в наше время, когда спрос на данный вид деятельности очень велик. Тем более, что в ландшафтную архитектуру, в озеленение городов и поселков буквально «хлынул» поток непрофессионалов, лиц, не имеющих специального образования и специальной подготовки.

Ландшафтный дизайн – это искусство формирования гуманной, эстетически выразительной среды на открытых пространствах городов и населенных мест, в урбанизированных районах и промышленных комплексах. Деятельность ландшафтного специалиста основывается на

of landscaping at schools, technical schools, colleges higher education institutions of Krasnodar Krai. The article presents the results of monitoring on identification of gifted pupils and students in order to teach them basis of landscaping.

Key words: *monitoring, educational institutions, Krasnodar Krai, gifted, children, youth, landscape, design, search.*

Многолетняя педагогическая практика показывает, что для успешного интеллектуального развития школьников и учащейся молодёжи недостаточно наличия хорошо организованной систематической напряженной образовательной деятельности. Необходимым условием этого является использование научных представлений и методов к проблеме выявления и развития одаренности и талантливости.

Выявление одаренных детей является важным процессом в подготовке личности к жизни. В силу того, что одаренность не является неизменным качеством личности, поэтому результаты её ранней диагностики не могут считаться абсолютно надежными.

Одаренность детей и молодёжи может обнаружиться и на более поздних этапах его развития. Следовательно, диагностические процедуры должны проводиться с определенной периодичностью, охватывая весь контингент учащихся, и служить основой для корректировки учебных программ каждого обучающегося.

В настоящее время в Краснодарском крае стремительно развивается туристский бизнес, растет сеть санаториев и зон отдыха на Черноморском побережье. В городах края стремительно ведутся работы по реконструкции парков, скверов, садов, улиц и магистралей. Широким фронтом развернулось строительство личных жилых домов, дачных участков и т.п.

В связи с этим, на рынке труда возник дефицит рабочих и техников городского садово-паркового и ландшафтного строительства, специалистов по ландшафтной архитектуре и, особенно, ландшафтных дизайнеров.

Проведенные автором социально-педагогические исследования, по изучению проблемы обеспечения рынка труда края рабочими и специалистами по ландшафтному дизайну, а также подготовки учителей технологии и педагогов профессионального обучения в области ландшафтного дизайна, показали следующее.

В Краснодарском крае подготовкой специалистов высшего звена занимается 92 вуза по 330 специальностям. Среди них только три вуза осуществляют подготовку специалистов по специальности 250203 – Садово-парковое и ландшафтное строительство: Майкопский государственный технологический университет, Сочинский государственный университет туризма и курортного дела, Кубанский государственный технологический университет. Вузы готовят инженеров в области садово-паркового и ландшафтного строительства. Объектами профессиональной деятельности инженера являются открытые незастраиваемые территории

Инна Дикая,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры технологии и дизайна;

Роберт Галустов,
доктор педагогических наук,
профессор, декан факультета
технологии, экономики и дизайна;

Андрей Дикой,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры технологии и дизайна;

Владимир Глухов,
кандидат технических наук,
доцент, заведующий кафедрой
технологии и дизайна, профессор
Армавирской государственной
педагогической академии

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В ОБЛАСТИ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА

У даній статті розглядається проблема пошуку, розвитку і підтримки обдарованих дітей і молоді в галузі проектування ландшафтного дизайну. Дається аналіз стану підготовки фахівців і робітників у галузі ландшафтного дизайну в школах, технікумах, коледжах, професійно-технічних училищах, вузах Краснодарського краю. Наводяться результати моніторингу по виявленню обдарованих школярів і студентів для навчання ландшафтному дизайну.

Ключові слова: моніторинг, учбові заклади, Краснодарський край, обдаровані, діти, молодь, ландшафтний, дизайн, пошук.

В данной статье рассматривается проблема поиска, развития и поддержки одаренных детей и молодёжи в области проектирования ландшафтного дизайна. Дается анализ состояния подготовки специалистов и рабочих в области ландшафтного дизайна в школах, техникумах, колледжах, профессионально-технических училищах, вузах Краснодарского края. Приводятся результаты мониторинга по выявлению одаренных школьников и студентов для обучения ландшафтному дизайну.

Ключевые слова: мониторинг, учебные заведения, Краснодарский край, одарённые, дети, молодёжь, ландшафтний, дизайн, поиск.

The article observes the problem of search, development and support gifted children and youth in the field of landscaping design. The article give detailed description of the state of specialist's and worker's training in the field

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Віаніс-Трофименко К. Підвищення професійної компетентності педагога / К Віаніс-Трофименко, Г. Лісовенко // Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 7(55)).
 2. Зязюн І. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. Зязюн, Г. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
 3. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібн. / В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
 4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К і С», 2004. – 112 с.
 5. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
 6. Пріма Р. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Р. Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 128 с.
 7. Ушинський К. Вибрані твори : в 2-х т. / К. Ушинський. – К., 1983. – Т. 2. – С. 327.
-

цільовий, змістовий, процесуальний і результативний.

Із завданнями реалізації освітньої функції пов'язані такі уміння, що входять до складу пізнавально-інтелектуальної компетентності: здобувати нові знання із різних наукових джерел; самостійно працювати з різними джерелами інформації для розробки нестандартних уроків; виділяти головне, суттєве при відбиранні та структуруванні навчального матеріалу; аналізувати навчальні тексти; творче осмислення інформації; аналізувати педагогічні ситуації; логічно міркувати і т.д.

Виходячи з цього, пізнавально-інтелектуальну компетентність пропонується розглядати сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей вчителя, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

Постійне збагачення інтелекту вчителя («готуватись до хорошого уроку все життя») В. О. Сухомлинський вважав духовною і філософською основою професії вчителя і технології його праці [6].

У цьому контексті досвід застосування активних форм навчання, інтерактивних технологій засвідчує їх переваги над традиційним навчанням. Розмаїття форм активізації навчання дозволяє вирішити низку завдань, які нелегко реалізувати в умовах традиційного навчання. А саме: формувати не лише пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси; давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її складові; навчати колективної мислительної та творчої роботи, формувати соціальні уміння і навички взаємодії та спілкування, індивідуального і спільного прийняття рішень; виховувати відповідальне ставлення до справи; оволодівати основами наукової організації праці.

У поєднанні з традиційними формами навчання нові форми активності (проблемні лекції, семінари-диспути, дискусії, ділові ігри, різноманітні інтерактивні технології тощо) дозволяють забезпечити педагогічні умови для розвитку потенційних можливостей особистості майбутніх учителів, а відтак – їх професійного становлення, формування пізнавально-інтелектуальної компетентності – важливої інтегральної якості і показника успішної професійної діяльності.

Отож, ми можемо зробити висновок, що алгоритм проведення тренінгів професійного зростання із включенням самодіагностики (тести, анкети), імітація професійної діяльності в ділових іграх, нетрадиційних формах проведення занять (дискусія, засідання прес-клубу, діалогового центру, педагогічного форуму, круглого столу, комунікативна атака тощо), вправи на самовдосконалення мовленнєвої, комунікативної педагогічної культури, ігри на вироблення елементів рефлексії, розвиток педагогічної інтуїції, активізацію внутрішнього потенціалу, елементи проектування та прогнозування дають успішний результат у формуванні пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя.

розуміють «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання». На їх думку, кожна компетентність побудована «на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати до активної дії» [5].

Щодо вузівської підготовки компетентнісний підхід орієнтується здебільшого на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно зорієнтувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети.

Зауважимо, що компетентність характеризує ступінь включення майбутнього спеціаліста в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізувати при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності. При цьому на перший план виходить категорія «здатності до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності.

Саме компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя, оскільки мова йде не лише про оновлення змісту освіти, а й про докорінні зміни в навчально-виховному процесі, освітніх технологіях. При цьому у структурі навчання посилюються роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності, що забезпечить особистісний розвиток, формування компетентності учнів.

Ми погоджуємося з міркуваннями О. Гуриї, В. Сластьоніна, О. Міщенка в тому, що мистецтво управління розвитком особистості вихованців вимагає наявності компетентності педагога. Виходячи з цього, компетентісно спрямована освіта може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації навчально-виховного процесу [6].

Упровадження інноваційних технологій навчання у сфері вищої школи передбачає предметну перебудову підходів до організації вчителя-початківця. Безумовно, підвалиною професійної майстерності у вчительській діяльності визначається професійна компетентність.

Пізнавально-інтелектуальну компетентність ми розглядаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

Вона ґрунтується на таких пізнавальних процесах, як: відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення, мовлення. Отож, критеріями рівня сформованості цієї компетентності є мотиваційний,

продовжує працювати над власною освітою» [6].

К. Ушинський пропонував педагогам глибоко вивчати педагогічну теорію і на її основі вдосконалювати педагогічне мистецтво. Підкреслюючи необхідність єдності педагогічної науки і педагогічної практики, педагог писав: «Пуста, нічим не обґрунтована теорія є такою ж нікудишньою річчю, як факт або досвід, з якою не можна вивести ніякої думки, якому не передують і за яким не буде ніяка ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки» [7].

Погоджуємося з думкою В. Ягупова: «Той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити дітей більше себе; умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням» [2].

Отож, конкурентноспроможний спеціаліст – це не тільки професіонал високого рівня, а й особистість, що володіє нестандартним мисленням, здатністю розбиратися у проблемах, не пасувати перед труднощами, виявляти ініціативу і самостійність, знаходити підвалини правильних рішень, неперервно продовжувати вчитися самостійно. Це той результат освітнього процесу, який є показником якості педагогічної діяльності ВНЗ, що дозволяє студентам-випускникам виявити свій індивідуальний потенціал за умов конкуренції, тендерів, пошуку власного шляху професійного успіху в контексті активної участі в демократизації суспільного життя, розвитку ринкових відносин [5].

Враховуючи зазначене, вважаємо можливим розглядати процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів як складову їхнього професійного становлення, а положення компетентнісного підходу – як теоретичну й технологічну основу їхньої професійної освіти.

Немає сумніву в тому, що суттєвим внеском у поглиблення уявлень про компетентнісний підхід через призму науково-педагогічного осмислення стратегій реформування сучасної освіти слід вважати доробок Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, започаткований у 1997 р. групою експертів з галузей освіти, бізнесу, праці, здоров'я у межах програми. Визначення та вибір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади (зі скороченою назвою «DeSeCo»). Як зазначають міжнародні експерти країн-членів ОЕСР (Організації економічного співтовариства та розвитку), «узагальнення досвіду багатьох країн у визначенні та доборі ключових компетентностей дозволяє виокремити низку сприятливих умов для набуття особистістю необхідних компетентностей протягом усього життя, з-поміж яких-продуктивність та конкурентноспроможність на демократичних засадах суспільства» [4, с. 7]. При цьому експерти програми «DeSeCo» під компетентністю (competency)

Нова парадигма освіти визначає нові змістовно-ціннісні орієнтири освітнього процесу. В усьому світі завданням навчально-виховної роботи вже є не просто надання людині певної суми знань, а її розвиток, становлення особистості, формування мотивації та навичок до самонавчання, саморозвитку, само актуалізації [1, с. 4]. Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [4].

Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, вимагає навчати студентів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці, тобто формувати у майбутніх учителів базові компетентності, особливо пізнавально-інтелектуальну компетентність, як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються.

Аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить про те, що буде сформовано наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямку. Це стосується насамперед:

- проблеми підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів (Ю. Бабанський, С. Батищев, В. Бондарь, О. Владиславлев, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, М. Дробноход, С. Єлканов, В. Лозова, М. Скаткіна та ін.);
- досліджень проблеми формування пізнавально-інтелектуальної компетентності у майбутніх вчителів (Н. Бібік, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пошетун, С. Трубачова).

Мета цієї статті полягає у дослідженні поняття пізнавально-інтелектуальної компетентності як однієї з ключових компетентностей.

Ще Я. Коменський з позицій гуманізму, демократизму та релігійності підходив до особистості вчителя, вважав цю посаду найвищою під сонцем і тому висував такі вимоги до вчителя: «мати почуття власної гідності, бути чесним, діяльним, наполегливим, живим прикладом добродійностей, освіченою і трудолюбивою людиною, захоплювати учнів власним прикладом» [6, с. 36].

Свої прогресивні педагогічні погляди та вимоги до вчителя обґрунтував А. Дістерверг у роботі «Керівництво до освіти німецьких вчителів» (1835). Без сумніву, актуальною сьогодні є його думка про те, що «вчитель лише до тих пір може сприяти освіті інших, поки він сам

УДК 378:371.134

*Ірина Дзюбенко,
аспірант Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У роботі розглянуті нові підходи щодо визначення понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «пізнавально-інтелектуальна компетентність». На їх основі мотивується необхідність вирішення питань компетентності майбутніх учителів шляхом її реалізації у вищих педагогічних навчальних закладах, а також виділяється професійна компетентність і умови, необхідні для її формування у вчителів в умовах інформаційного суспільства. Розкрито поняття пізнавально-інтелектуальної компетентності та її складових.

Ключові слова: компетентність, компетентний учитель, компетентнісний підхід, пізнавально-інтелектуальна компетентність.

В статье рассматриваются подходы относительно трактования понятий «компетентность», «компетентносный подход», «познавательно-интеллектуальная компетентность». На их основании мотивируется необходимость решения вопросов компетентности будущих учителей путем их реализации в высших учебных заведениях, а также выделяется профессиональная компетентность и условия, необходимые для ее формирования у учителей в условиях информационного общества. Раскрывается понятие познавательно-интеллектуальной компетентности и ее компонентов.

Ключевые слова: компетентность, компетентный учитель, компетентносный подход, познавательно-интеллектуальная компетентность.

The article considers new approaches concerning determination of the concepts such as «competence», «competent approach», «cognitively-intellectual competence». According to the basis, the necessity of solving the problems of future teacher's competence is motivated, by means of its realization in higher pedagogical establishments. The article gives prominence to professional competence and conditions that are necessary for competence formation in teachers under the conditions of informational society. The article interprets the notions of cognitively-intellectual competence and its components.

Key words: competence, competent teacher, competential approach, cognitively-intellectual competence.

- І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
8. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.
 9. Сидор І. П. Організаційно-педагогічні умови дозвіллевої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. П. Сидор. – Т., 2010. – 21 с.
 10. Скляр С. Ю. Цінності античного дозвілля: соціально-філософський та соціально-культурний аспекти [Електронний ресурс] / С. Ю. Скляр. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_19/Gileya19/F5.pdf
 11. Фатов А. В. Социальное воспитание студенческой молодёжи в культурно-досуговой деятельности [Електронний ресурс] / А. В. Фатов. – Режим доступу : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-05/dissertaciya-sotsialnoe-vozpitanie-studencheskoy-molodezhi-v-kulturno-dosugovoy-deyatelnosti>
 12. Хоменко Н. Дозвілля студентів ВНЗ під час навчального року (кінець 1940-х – 1967-мі рр.) / Наталія Хоменко // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика. – К. : Інститут історії України НАН України, 2008. – № 14. – С. 127–146.
-

Отже, педагогічна сутність організованого дозвілля студентської молоді полягає в необхідності надання їй фактичної свободи проведення вільного часу, права зміни занять, у рухливості й мінливості до змісту вільного часу, у чітко вираженій спрямованості на творчу і майбутню професійну діяльність, у діалектичній єдності педагогічного виховання й самодіяльності особистості.

Організоване дозвілля збагачує особистість, відкриває світ духовно значущого дозвілля культури; дає можливість почувати себе значущою особистістю, реалізувати себе в подальшому житті, зрозуміти соціальну значущість спілкування з однолітками, допомагає знайти захист від негативних явищ соціуму.

Організоване дозвілля навчає молодих людей цінувати й організовувати свій вільний час, обирати заняття за інтересами, потребами, за їх значенням у житті; бути організатором себе та інших, лідером і підлеглим, творцем і виконавцем; жити серед людей, поважати їх індивідуальність, цінувати чужі інтереси, радіти успіху кожного, зберігати дружні зв'язки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Генкина Е. В. Ценности античного досуга как социально-культурная система : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация культурно-просветительной деятельности» / Е. В. Генкина. – С.-П., 1998. – 19 с.
 2. Гутник І. М. Педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / І. М. Гутник. – К., 2006. – 21 с.
 3. Доманов А. С. Культура досуга как фактор развития личности в культурно-образовательном пространстве вуза : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни (социологические науки)» / А. С. Доманов. – Ростов-на-Дону, 2009. – 27 с.
 4. Котельникова Н. В. Понятие, содержание и функции досуга: историко-социологический аспект [Електронний ресурс] / Н. В. Котельникова. – Режим доступу : http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2031.
 5. Лаврут О. О. Дозвілля студентів у 20-ті роки ХХ ст. [Електронний ресурс] / О. О. Лаврут. – Режим доступу : http://www.br.com.ua/referats/History_of_Ukraine/98038.htm
 6. Лаврут О. О. Діяльність студентів у гуртках у 20-х рр. ХХ ст. [Електронний ресурс] / О.О. Лаврут. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/history/2009/115-102-6.pdf>
 7. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник /
-

дедалі більш формального характеру. Тому головним фактором соціалізації особистості ставало середовище.

Сучасна система педагогічної роботи у сфері дозвілля є розгалуженою, до неї входять: позакласна і позааудиторна робота у навчальних закладах; діяльність будинків та центрів творчості; парки, бібліотеки, музеї, виставки, театри, кінотеатри; ігротеки, комп'ютерні клуби; сектори профспілкових клубних установ та самодіяльних чи комунальних клубів; культурно-мистецькі та спортивно-оздоровчі заклади (художні, танцювальні студії, гуртки, спортивні секції); установи альтернативної освіти; гуртки та самодіяльні творчі колективи; спортивні організації; центри міжнародного співробітництва тощо.

Проаналізувавши становлення ідеї організованого дозвілля молоді, що вчиться, можна стверджувати, що головними функціями дозвілля історично склалися рекреаційна, комунікативна, соціальна, творча, ціннісно-орієнтаційна, розвивальна, пізнавальна та виховна.

Найважливішим принципом організації дозвіллевої діяльності молоді в історичній проекції виявлено її нерозривний зв'язок з життям, практичними завданнями підготовки до професії і щоденної побутової праці і спілкування. Особливо виразно цей принцип прослідковується в історії вітчизняної педагогічної думки. Принцип диференційованого підходу в організації дозвілля молоді до різних верств населення став ключовим в історії виховних систем Давнього світу. Цей принцип означає організацію вільного часу з урахуванням специфічних (соціального і матеріального статусу, професії) особливостей та інтересів, потреб молоді.

Принцип індивідуалізації певною мірою простежувався у практиці організації дозвілля молоді в перших християнських общинах і середньовічних університетах і монастирських школах. Цей принцип передбачав розкриття діалектики соціального й індивідуального, що сприяло виявленню значення дозвіллевої діяльності в духовному і релігійному вихованні людини.

Процес організації дозвіллевої діяльності можна представити як взаємодію соціалізації особистості й індивідуалізації виховання і самовиховання за Я. Коменським. Соціалізація передбачає розуміння особою своєї соціальної сутності, а індивідуалізація сприяє виробленню індивідуального способу життєдіяльності, завдяки якому вона має можливість самовдосконалення згідно з власними природними задатками й суспільними потребами. Індивідуальний підхід указує на таку важливу особливість організованої дозвіллевої діяльності, як цілісність.

Особливо цінним є принцип доступності в дозвіллевій діяльності, який набув поширення на початку ХХ століття в історії вітчизняної педагогічної думки. Він здійснювався на основі врахування психологічних особливостей особистості, їх соціально-демографічних і політичних особливостей.

Також у вказаний історичний період з'являються перші об'єднання скаутів. У Києві організацію скаутів «Дружина юних розвідників» було створено у 1914 році. Скаути допомагали в роботі добровільних організацій Червоного Хреста, приймали поранених з фронту, несли службу при штабі Київської фортеці. В 1917–1918 рр. скаутські загони знаходилися у підпіллі. Пізніше були створені дружини скаутів. Дослідники скаутського руху як позитивне відзначали в ньому: опору на ініціативу, яскравість і барвистість церемоній та ритуалів, конкретність правил поведінки, цілей, завдань і гасел; оволодіння уміннями й навичками, що необхідні в буденному житті, використання прагнення молоді пригод, подорожей, героїчних вчинків; застосування живих форм роботи та ігор.

Організація дозвілля молоді, особливо в 1920–30-ті роки, була однією з важливих проблем. У цей час у великих містах були створені позашкільні клуби, зокрема, клуби комсомольців, при профспілкових клубах і Будинках культури створювалися гуртки і секції. Тоді ж почали створювати молодіжні парки, Будинки культури, табори, станції юних техніків, юних натуралістів, туристів, дитячі залізниці й пароплавства.

Педагогічний рух, спрямований на організацію дозвілля молоді, мав окремі напрями: 20-ті роки – організація клубів; 40-ові роки – тимурівський рух; 50–60-ті роки – комунарський рух; 70-ті роки – створення педагогічних загонів; 80-ті роки – виникнення батьківських сімейних клубів. Кожен рух та напрям мав особливості. Особливостями тимурівського руху були секретність добрих справ, самостійність організації, збір та передача інформації «по ланцюжку». Тимурівці допомагали родинам фронтовиків, брали шефство над пораненими, працювали у шпиталях, захищали слабких. Тимурівський рух мав дуже великий розмах. Він описаний у книзі А. Гайдара «Тимур і його команда».

Комунарський рух – це своєрідне відображення досвіду педагогів С. Шацького та А. Макаренка. Головне у ньому – створення самостійного колективу, організація самоврядування, вільної творчості особистості. Молодь об'єднували для роботи в пошукових експедиціях, творчих справ, «трудових десантів».

Одночасно з цим рухом в 1970–80-ті роки молодь створює неформальні об'єднання. Ці угруповання захоплюють вулицю, багато які з них мали напівкримінальний характер (рекет, спекуляція, групові бійки, захоплення нацистською ідеологією, сатанізмом).

Сімейно-педагогічні клуби функціонували переважно влітку: сім'ї з дітьми виїжджали в села, займалися городом, ходили до лісу, відпочивали біля водоймищ, а увечері збиралися біля вогнища, співали пісні, ділилися враженнями.

Усі ці клуби, об'єднання, загони були окремими прикладами організації дозвілля. Діяльність комсомольської організації набувала

Чітке визначення, осмислення й аналіз виховних можливостей вільного часу має велике значення для визначення доцільності, розумності, ефективності бюджету часу студентської молоді, для подальшого особистісного зростання, вдосконалення й чіткої організації. Про це наголошено у педагогічних працях Яна Амоса Коменського. Знання цих функцій допоможе уникнути стихійності, випадковості в організації вільного часу, повніше використовувати його потенційні можливості для духовного і фізичного вдосконалення людини – ця теза стала наскрізною у всесвітньо відомій праці педагога «Пансофія».

Виховне значення дозвілєвої діяльності для становлення і розвитку молодого покоління на сучасному етапі відбито в державних документах, що визначають освітню політику України і політику стосовно прав дітей і молоді. Серед таких документів: національна програма «Освіта» («Україна XXI сторіччя») (1993 р.), національна програма «Діти України» (1996 р.), «Декларація про загальні основи молодіжної політики в Україні», закони і законодавчі акти, «Про освіту» (1991 р., 1996 р.), Концепція позашкільної освіти і виховання (1996 р.), закон України «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Положення про позашкільний навчальний заклад» (2000 р.), «Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 рр.» (2002 р.) тощо. Усі вони спрямовані на реалізацію в Україні основних положень Конвенції про права дитини, проголошеної Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй. «Конвенція про права дитини» тісно пов'язана з іншим документом ООН – «Загальною декларацією прав людини». В її основу покладені ідеї про те, що права людини не створюються державою, а є її природними властивостями; інтереси людини абсолютні, інтереси держави відносні; права й обов'язки єдині, але первинні права, тому що без них виконання обов'язків перетворюється в рабське скорення; реалізація прав людини залежить від рівня економічного розвитку країни.

Зазначені вище документи гарантують право людини на вільний час, викладені в них положення спрямовані на створення в соціумі умов для гармонійного розвитку особистості у вільний час, спираються на педагогічно цінний досвід організації дозвілля молоді в історії вітчизняної педагогічної думки. Зокрема, як відомо, початок XX століття позначився економічним, політичним і культурним піднесенням, загостренням. Досить гострою соціокультурною проблемою стало питання зайнятості молоді поза межами навчальних закладів, потреба у створенні відповідних виховних установ. В цей період почали створюватися літні колонії – заклади, де діти і молоді люди жили на правах гостей, працювали у сільському господарстві і тваринництві, по самообслуговуванню, брали участь у походах, спостереженнях в природі. Відносини у колоніях формувалися за зразком родинних. Така колонія була організована у м. Харкові.

Прикладом організації розумного дозвілля були філософські бесіди Епікура з учнями в садах Афін. Популярними на той час були вправлення в релятивних умовисновках (про те, що одне й те саме для одних справедливо, а для інших ні, для одних – добро, для інших те саме – зло).

Філософія і риторика складала зміст організованого дозвілля молоді у Римі. У процесі дозвіллевої діяльності, як правило, інтегрувалися три аспекти саморозвитку особистості: пізнавальний, виховний і розважальний. Будучи в цілому спрямованим на розвиток риторичного мовлення, вільний час у вказану епоху супроводжувався ефектними діями, часто риториками виступали знані управителі, політичні діячі, публічні акції. Отже, інколи форма переважала цінність змісту проведення дозвілля [10].

Подібна тенденція, на наш погляд, прослідковується і в перших прикладах організації молодіжного дозвілля християнськими общинами. Перших християн-проповідників називали учителями праведності. Основними способами організації дозвілля молоді в християнських общинах були усні і письмові повчання, спільне читання катехізису, слухання проповідей, створення своєрідного внутрішнього налаштування, емоційного піднесення ритуальними діями (таїнствами), ставлення до учіння Христа як до Богоугодної справи. Метою організації дозвілля молоді стали визначати піднесення, покращення душевних якостей людини. Тому крім проповідей часто практикували добродійні справи, жертвування, милостиню, інші форми допомоги нужденним, важку і безкорисливу працю.

В епоху Середньовіччя університети створювалися як вільні корпорації професорів і студентів, самоврядні об'єднання, культурні центри. Організаційно дозвілля молоді у цю епоху часто передбачало читання релігійних текстів, моління, самообмеження, випробовування волі. Пропагувався ідеал монашества, отже відповідним чином змінювалися й уявлення про організацію дозвілля. Воно частіше наближувалося до аскези, суворого дотримання церковних канонів.

Відродження розуміння організації дозвілля як умови підготовки до дорослого життя і середовища самовиховання відбулося завдяки зусиллям педагогів-гуманістів Ф. Рабле, Е. Роттердамського та ін.

Особливої уваги заслуговує позиція Е. Роттердамського щодо організованого дозвілля молоді. Просвітник був переконаний у тому, що дозвілля має спрямовуватися на вироблення в молоді цінних для особистості і суспільства ціннісних орієнтирів, а саме: свідомого почуття морального обов'язку і релігійного послуху. Про тенденцію підвищення інтересу до організації дозвілля молоді свідчить зростання ролі парків, культурних центрів, використання природного середовища в організації дозвілля населення, багатофункціональність парків відпочинку у великих європейських містах.

Видатні філософи античності оцінювали вільний час як найбільш важливий для вдосконалення людини. Наприклад, Платон через естетичне бачення світу сприймав гру й дозвілля як прекрасне та цінне явище. Тому закликав людину жити у грі відповідно до властивостей своєї природи. Великий філософ у своїх «Законах» пристосовував дозвілля та всі його механізми – свята, театр, танці, пісні, змагання – до потреб свого політичного проекту. Платон уважав, що репертуар дозвіллевої діяльності повинен контролюватися державою. Оскільки саме дозвілля філософ визначав як дійовий соціальний інститут [7, с. 275].

Відомий мислитель Геракліт уважав, що вільний час слугує для вдосконалення відчуттів і розуму. Тому кращим способом дозвілля пропонував самоосвіту і самовиховання.

Демокріт пропонував організовувати дозвілля спільно дорослих, старих і молоді для вправлення останніх у правильній поведінці.

Загальновідомі приклади сократичних бесід, метою яких було створення умов для прояву індивідуальності і пізнання істини самотійно.

Про державне значення організованого виховання і дозвілля молоді вперше наголосив Ксенофонт.

Багато уваги організації дозвілля молоді приділяв Аристотель. Зокрема актуальне звучання мають такі його міркування. Діти і молодь повинні мати вільний час для розвитку розуму і тілесного вдосконалення. В організації дозвілля важливо врахувати значення таких чинників виховання: зовнішніх (довкілля, яке людина сприймає органами чуття), внутрішньої сили (природні нахили), державні ціннісні орієнтири виховання. Багато уваги у період юнацтва (15–21 роки життя) слід приділяти вивченню і осмисленню історії.

В епоху еллінізму організація дозвілля молоді передбачала переважно створення і збереження внутрішнього порядку дня. Через самодисциплінування і дотримання режиму дня прагнули виховати незалежну і сильну особистість. Саме в епоху еллінізму сформувалося бачення дозвілля – це час, вільний від навчання та праці, який люди можуть використовувати за своїм бажанням. У дозвіллі виділяють: активну творчу діяльність; самоосвіту; культурне (духовне) споживання (читання, відвідування бібліотек, театрів тощо); заняття спортом; хобі; спілкування з іншими людьми. Зенон, Епікур уважали, що найціннішим способом проведення дозвілля є заняття науками, що розвиває логіку і діалектичне мислення. Дозвіллева діяльність передбачала спілкування у повноцінному соціальному середовищі, задоволення індивідуальних запитів й потреб, активну самореалізацію особистості. За своїм змістом дозвіллева діяльність уважалася важливим елементом повноцінного духовного й фізичного формування особистості. Реалізація цього виду діяльності передбачає зміну й самозміну спрямованості розвитку особистості, орієнтує на гармонійний розвиток особистості [10].

дозвілля згадуються у творах Гомера. Ідеалом вихованої молодої людини Гомер пропонував людину «здатну мислити, мудру», «славно в нащадках», «чинить за звичаєм», «досягшого слави, перевершившого батьків». Серед молодих людей побутувало правило: стати кращим серед однолітків. Яскравим прикладом організації цілеспрямованого дозвілля молоді слугує дидактична поезія «Труди і дні» Гесіода.

У період розквіту Еллади у Спарті й Афінах склалися дві різні системи виховання і відповідно їм – різні приклади організації молодіжного дозвілля. Аристотель зазначав, що перевагою спартанського виховання є те, що молодь впевнено почувається у військових діях, однак недоліком є те, що дозвіллям своїм спартанці не могли користуватися, оскільки мали обмежений світогляд. Плутарх у «Висловлюваннях спартанців» зазначав, що організація дозвілля молоді має спиратися на майбутню професію і осмислення правила про те, що «вироблення добрих якостей означає більше, ніж природа», тому молодим людям важливо учитися доблесті повсякчас [10].

В Афінах виховання юнаків і шляхетних сімей відбувалося у відомих гімназіях – Академії, Лікеї, Кіносаргу. Відомі оратори і поети вели повчальні бесіди. Саме слово «схола» (нині – школа) означало дозвілля, відпочинок від праці, організований розумними людьми так, щоб сприяти фізичному і духовному розвитку молодої людини.

Академія знаходилася у священній діброві біля храму афінського героя Академа. У садках гімназії містилися жертівники музам і Прометею, який за легендою, подарував людям писемність. Саме тут Платон збирав своїх учнів. Лікей знаходився біля храму міфічного Аполона, в якому вчив Аристотель. У Кіносаргу викладав Антисфен, поряд з гімнасієм знаходилося святилище Геракла, який уважався покровителем школи. Красномовство, мистецтво переконувати і відстоювати свої погляди, тренування логіки було чи не найважливішим у практиці виховання молоді. Першими організаторами молодіжного дозвілля, спрямованого на вироблення ораторських навичок, можна уважати софістів. Саме софісти слідували за тим, щоб молоді люди вчилися діяти за зразком великих людей, священних авторитетів.

Яскравим прикладом організації молодіжного дозвілля є робота Піфагорійського братства. День починався із медитативної прогулянки у священній діброві, метою якої було налаштування на навчання, позитивне мислення. Потім молодь збирали у храмі, де відбувалося навчання і виправлення моралі. Згодом – гімнастичні вправи, сніданок і прогулянка з друзями, під час якої повторювали засвоєне. Після обіду молоді люди проводили час за сумісним читанням. Читав наймолодший, коментував найстарший. Наприкінці дня учитель промовляв свої настанови, усі розходилися мовчки. Багато уваги піфагорійці приділяли розвитку пам'яті, самостійному подоланню труднощі пізнання.

підтримування вогнища, збирання лікарських рослин і ягід, виготовлення прикрас, одягу, зброї. Включення молоді у сумісну трудову діяльність було зумовлено природною потребою і мало виховне значення: у процесі трудової діяльності молодими людьми засвоювалися норми суспільної поведінки і правила спілкування.

Серед перших організованих форм дозвілля молоді можна виділити спілкування із старійшинами родової спільноти, ритуальні дієства переходу з однієї соціальної і вікової категорії в іншу, участь у магічних дієствах. Характерним у цьому аспекті було використання талісманів, оберегів, іграшок. Ці атрибутивні речі залишаються популярними серед молоді до цього часу.

З точки зору педагогів-етнографів, обрядові дієства та тотеми мали на меті передати молоді традиції і практичного досвіду. Наприклад, з давніх часів збереглася традиція весняних обрядових пісень, веснянок і гаївок, під час виконання яких імітувалися весільні мотиви, програвалися елементи залицяння, загравання і вибору подружньої пари. У гаївках переважають хліборобські мотиви. Залицяння, сватання, заклики одружуватися, протиставлення милого нелюбу або молодого старому, «переспівування пар» формували головний пісенний мотив купальських та інших ритуальних дієств. Вироблені прийоми передачі соціокультурного досвіду у ритуальних і магічних дієствах залишаються вагомим пластом у становленні теорії організації дозвілля молоді.

Як відомо, у давні часи молоді надавалося багато свободи і самостійності. Ігри і ритуальні дієства мали за мету сформувавши в них необхідні норми і правила соціальної поведінки, підготувати до свідомого вибору професії, засвоїти навички, необхідні для буденної праці. Цьому сприяли ритуальні дієства, участь у святах, включення в емоційну атмосферу родових звичаїв, способу життя, пропагування ідеалів і цінностей. Застосовували і ритуальні табу, залякування, схвалення, які спиралися на релігійно-міфічні уявлення про створення світу і довкілля.

Історія світової педагогічної думки містить значний масив опису обрядів ініціації – ритуалу переходу людини з однієї вікової категорії в іншу. Підготовка до ініціації відбувалася диференційовано за статтю і характером майбутньої професійної діяльності. Зміст самої ініціації утворювали традиції практичні і ритуальні. Молодь повинна була засвоїти загальний порядок життя у спільноті, знання, практичні уміння і навички проведення обрядів, дієств, пов'язаних із буденним життям дорослих. Друга складова частина ініціацій – випробування фізичних якостей, моральної і вольової готовності до дорослого життя. Прикладом такої ініціації може слугувати ритуально-обрядове дієство андріївських вечорниць в Україні.

Культурний розвиток Давньої Греції і Криту сприяв розвитку ідеї організації дозвілля молоді. Приклади виховного значення організації
