



RS Global



**INTERNATIONAL**

**SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE**

**SOCIAL AND ECONOMIC  
ASPECTS OF EDUCATION  
in Modern Society**

**Proceedings of the  
XXII International Scientific and  
Practical Conference**

**Social and Economic Aspects  
of Education in Modern  
Society**

**Vol.2, February 25, 2020,  
Warsaw, Poland**

Copies may be made only from legally acquired originals.  
A single copy of one article per issue may be downloaded for personal use (non-commercial research or private study). Downloading or printing multiple copies is not permitted. Electronic Storage or Usage Permission of the Publisher is required to store or use electronically any material contained in this work, including any chapter or part of a chapter. Permission of the Publisher is required for all other derivative works, including compilations and translations. Except as outlined above, no part of this work may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the Publisher.

**ISBN 978-83-956628-2-9**

© RS Global Sp. z O.O.;  
© The Authors

**RS Global Sp. z O.O.  
Warsaw, Poland  
2020**

**Founder:**  
RS Global Sp. z O.O.,

Research and Scientific  
Group  
Warsaw, Poland

**Publisher Office's  
address:**

Dolna 17, lok. A\_02  
Warsaw, Poland,  
00-773

E-mail:  
rsglobal.poland@gmail.com

The authors are fully responsible for the facts mentioned in the articles. The opinions of the authors may not always coincide with the editorial boards point of view and impose no obligations on it.

## CONTENTS

### PEDAGOGY

|   |    |
|---|----|
| <i>Babayan L. A., Hunanyan A. A.</i><br>STUDY OF THE ROLE OF PARENTAL SCHOOLS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING PROBLEMS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA.....      | 3  |
| <i>Myroslava Hulchevska</i><br>PRACTICE VOCABULARY WITHIN MILITARY ENGLISH LANGUAGE COURSE.....   | 6  |
| <i>Wiktoria Prokopczuk</i><br>KRAJOZNAWSTWO ARTYSTYCZNE JAKO CZYNNIK PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI.....  | 11 |
| <i>Бабаева Зарина Сайфуллаевна</i><br>СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                       | 15 |
| <i>Г'ятакова Г. П.</i><br>КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ.....           | 19 |
| <i>Хожамуратов Рамил Ибрахимович</i><br>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....      | 27 |
| <i>Юзликаев Фарит Рафаилович</i><br>ОСНОВЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ.....   | 32 |
| <b>PSYCHOLOGY</b>   |    |
| <i>С. І. Білозерська, С. О. Мащак</i><br>ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....                                       | 40 |
| <i>Магалдадзе М. М., Тевдорадзе С. Т.</i><br>ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....                                     | 45 |
| <i>Танасійчук О. М.</i><br>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ДОСЛІДЖЕННЯ АРХЕТИПІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....  | 49 |
| <i>Файзуллаева Нилуфар Садуллаевна, Эргашева Дилором Данияровна</i><br>ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРОГРЕССИВНОЕ РАЗВИТИЕ И НОВЫЙ ЭТАП ЕЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 54 |

## STUDY OF THE ROLE OF PARENTAL SCHOOLS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING PROBLEMS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

**Babayan L. A.,**

*Lecturer at the department of special pedagogy and psychology of the Armenian State Pedagogical University Named After Khachatur Abovyan, the candidate of pedagogical sciences, Yerevan*

**Hunanyan A. A.**

*2nd year Master's degree student in special pedagogy at the faculty of special and inclusive education of the Armenian State Pedagogical University Named After Khachatur Abovyan, Yerevan*

**Abstract.** *The article highlights the importance of early work with children with hearing impairments, in particular the importance of parental schools for getting effective results. It indicates the role and importance of parents in overcoming the difficulties, that a child may come across as a result of hearing impairment.*

*The work presents the results and summarizes the data on the study of the level of awareness of parents of hearing impaired children in RA, according to which the existence of parental schools in RA is essential as they help to overcome consequences of hearing impairments.*

**Keywords:** *children with hearing impairments, parental school, development, overcoming consequences.*

It is well known that the sense of hearing is important for the child's natural development process. Factually, the hearing loss or the problems with hearing bring to other various secondary disorders. Along with hearing impairment, as a rule, the child's speech also suffers, problems of normal development of cognitive activity appear, moreover, the child passes through a special path of personal growth, where all the spheres of activities are affected (gaming, learning, working)

In different countries, the research on children with hearing impairments shows that 4-6% of the earth population has different stages of hearing impairments, which brings to communication and socialization problems for these people.

The child with hearing impairments has the same needs as the child with no hearing problems, but, unfortunately, he has no opportunity to interact with the surrounding world. From early childhood until al verbal stage, the negative consequences of the hearing problems lead to various types of disabilities. According to professional literature, the core issues and difficulties of deaf education are connected with the society attitudes, views towards the opportunities of the children with hearing problems and the low level of awareness of the importance of providing an accessible educational environment.

One of the main factors in the formation of personality and normal development of children with inborn or early hearing impairments is the family, their love, caring and attention the child. Taking into account these factors, we give a particular importance the following activities in this work:

- Organizing a child's hearing control in the family
- Consultation for parents of a child with hearing impairments in a timely manner
- Providing as much information as possible to the parents of the children with hearing problems about hearing impairment, hearing loss compensation, modern hearing aids and cochlear implants, their training, methods and forms of education
- The involvement of close relatives of the children with hearing problems- their parents, grandmother, grandfather, siblings, etc., in their educational processes
- Mutual assistance and the spread of positive experiences to families living far from regional centers and the capital

All work organized in families of children with hearing impairment during early childhood and pre-school years, should be carried out at all times of the day. There are different ways of organizing work in families with children with hearing impairment in early childhood. However, parents, often postpone their classes until the child is 2-3 years old, thinking by mistake that the child is still young and it is not possible to arrange classes with them. Along with developing classes, the

parent should expand the child's interaction with their peers, create a positive communicative environment, ensure that the non-hearing child uses his or her vocabulary, help appropriately and correctly use one or more expressions. To help parents of hearing impaired children to address the above mentioned issues, the "Faith", NGO of mothers of children with hearing impairment in Armenia, launched a parenting online school in 2019 to expand the function of the parental school and support a wider range of stakeholders, containing 15 educational films from the diagnosis of hearing impairment up to the organizing of specialized education for non-hearing children. This is a huge help to the families facing this problem, as it gives parents the opportunity to accumulate valuable knowledge and experience, and to have a motivation reinforced by positive experience.

Thus, in order to overcome the consequences of a child's hearing impairment, the child's parents, family, need specialists' advice and support. Different countries have different approaches to this issue. Depending on the country's standards of living, the availability of the network of professional support centers, very different ways of human resources are selected, including the development of parental school.

The study of the above mentioned issues is of practical importance, and the purpose of this works is to determine the effectiveness of the educational work of children with hearing impairment and the possibilities for their inclusion.

Taking into account the aforementioned aspects, this research aims to address the following key issues

- Exploring parents' approaches to issues related to the development of the process of upbringing of non-hearing children
- Analyze the work related to the development of children with hearing impairments
- Study the level of awareness of parents of children with hearing impairment

In order to study the level of awareness, a survey was conducted with 26 parents of children with hearing impairment, attending "Arabkir" Medical Center, ICAH and "Mutual Assistance" Center. According to 54,8% (15) of the surveyed parents, they started their training immediately, the 23% (6) attended trainings only after a year, and the 19.5% (5) started trainings only 2 years later (Fig. 1).

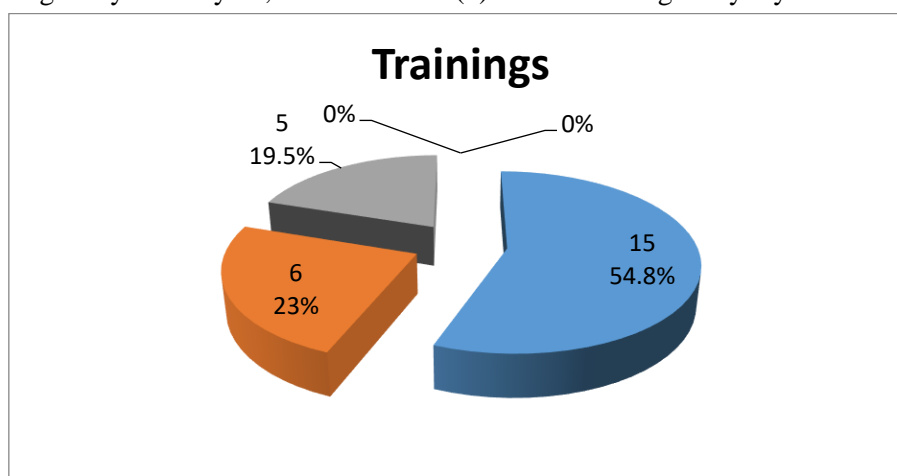


Fig. 1. Indicators of Awareness of parents for developing children with hearing impairment

This indicator is welcomed in the RA, since many years ago, parents were postponing to attend classes because of rejection, conflicting feelings and stress. However, it is not enough, since it is obvious, that after an early diagnosis, even a month of delaying a support is crucial for the natural development of non-hearing child.

To the following question "Do you know other children with hearing problems and, would you like to contact with them?", 77% of parents indicated that they did not know any person with hearing impairments before the diagnosis. While 11.5% of the survey respondents wanted to get information, and knowledge through contacting experienced parents, 19.2% preferred specialized workshops, and 69.2% preferred both.

84,6% of parents mentioned that they initially wanted to communicate with parents who had passed through a certain path with hearing problems, 7,7% responded that it was not necessary, 7,7% found it difficult to respond. 61,5% of parents responded, that they met experienced parents and, that these



meetings were very productive. Moreover, 77% of parents mentioned that they would like to attend special training courses on how to organize effective work with a hearing impaired child, 7.7% said they did not see the need for training, and 15.3% found it difficult to answer. 23% of parents assumed that they failed to implement tasks of the sourdough educators because of their employment, 30.8% found it difficult to perform because of the child's behavior, and 38.5% told they did not know the working methods. And finally, the question about the existence of parental schools received almost equal answers. Thus, 57.7% of parents reported that they had heard about a parental school, and while, 42.3% had not.

Thus the survey shows that there is much work to be done on this issue in Armenia. Number one priority is to hold mandatory parental schools to promote a positive environment for non-hearing children. Experience shows that a joint struggle is not only useful for overcoming stress, but also for avoiding the negative consequences of the problem through the exchange of experience. Moreover, a child's family needs a support to overcome negative consequences of hearing impairments. Thus the pledge of a child's normal development is the informed parent, since it is the parent who is responsible for all the work done with a child. So, for example, in the USA, the parent is required to attend consultations with a pediatrician or family physician, audiologist, otorhinolaryngologist, service coordinator, speech therapist, pediatrician, and instructor. Throughout this chain, the parent goes through a difficult path, but not giving up and just using all the methods learned can lead to the right development of the child. And as many countries, including Armenia, do not have such an expanded system of counseling, the importance of family schooling is growing.

### REFERENCES

1. Головниц Л.А., Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 г.
2. Саркисян А.А., Мосесова Н.М., Геворкян А.А., Бабаян Л.А., Мартиросян А.Г., Манукян Т.А., Шукурян А.К. Неонатальный аудиологический скрининг в Армении. Первые шаги U. Հերացու անվ. ՀՊԲՀ գիտաառնէիկաաւվական համդէս Բծշկուրթյուն, գիտուրթյուն և կրթուրթյուն թիվ 4, դէկտեմբեր 2009
3. Самощенко И.В. Глухой ребенок: Воспитание и обучение: Опыт матери и сурдопедагога, ООО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер», 2003. — 171 с.
4. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит — М.: Просвещение, 1995
5. Beginnings, Professionals in Hearing Loss, <https://ncbegin.org/for-parents/>
6. Neumann K.et al, 2006; Verhaert N. et al 2008

## PRACTICE VOCABULARY WITHIN MILITARY ENGLISH LANGUAGE COURSE

**Myroslava Hulchevska**

*Lviv National Academy of Land Forces named after Petro Sagaidachnyi, Ukraine*

**Abstract.** The paper is aimed to provide the practical activity in teaching vocabulary within military English language course. The main stress is placed on acquisition of communicative competence, including presentation skills. The study material is designed on basis of military-oriented authentic texts with a set of vocabulary exercises, card games, role plays that all aimed to prepare cadet students to speak English more fluently on specific topics of their professional sphere. Professional aspect is a very significant factor in teaching English for specific purposes. Students are already familiar with the subject having the background knowledge and easier being involved in speaking activities that resulted in more efficient and productive outcome. Such presented approach makes the students being able to speak fluently on the military topics.

**Keywords:** professional communication, communicative competence, teaching vocabulary.

**Introduction.** The communicative approach in teaching English is considered to be the most practical method in the process of language learning. Its main goal is to motivate students to start speaking without preparation and develop their communicative competence and skills relatively quickly. Teaching English for specific purposes makes it easier due to the fact that students getting familiar with the specifics of their major field and are engaged in the learning activity.

**The purpose of the paper** is to develop study material based on communicative practice exercises in the framework of the military English language course, especially for learning the topic of military uniform.

**Material and methods:** The study material and handouts were elaborated on the basis of military authentic textbooks Campaign 1, Campaign 2 and different military related sources as pictures, cards, models, videos. The descriptive method is used to present subsequent steps to increase students' vocabulary acquisition and perfect their communicative skills.

We are going to start warm up activities to involve students easily into the current topic by putting the following questions: What type of dress do you know? How do you define the word uniform? Then students are asked to define the word *uniform* and give examples of its word combinations. Using a word web a teacher is presenting different types of military uniforms.

Proceeding to our main class topic we are going to be familiar with the information on Military Dress in the US Army.

**Task 1.** Main types of uniforms.

**Military Dress in the US Army.**

The US army uniform designs have historically been influenced by British and French military traditions. The two primary uniforms of the modern U.S. Army are the Army Combat Uniform, used in operational environments, and the Army Service Uniform used during formal and ceremonial occasions.



The **Army Combat Uniform** (ACU) is the utility uniform universal worn in garrison and in combat zones. The uniform originally featured a digital camouflage pattern, known as the Universal Camouflage Pattern (UCP), which was designed for use in woodland, desert, and urban environments.

The US Army has announced the replacement of the Universal Camouflage Pattern for the ACU in favor of the Operational Camouflage Pattern (OCP), which is similar to MultiCam.





The *Army Service Uniform (ASU)* is a military uniform worn by United States Army personnel in situations where formal dress is called for. It can be worn at most public and official functions, and as an analogue for business dress.



*Mess dress* is the military term for the formal evening dress worn by military officers in the mess or at other formal occasions. It is also known as *mess uniform* and, more informally, as *mess kit*. It frequently consists of a *mess jacket* and trousers worn with a formal shirt and other formal accessories. The Army blue mess uniform comprises the Army blue mess jacket, dark-or light-blue high-waisted trousers, and white semiformal dress shirt with a turndown collar, black bow tie, and black cummerbund.



A *physical training uniform* is a military uniform used during exercise, calisthenics, drills, and in some cases, very casual periods of time (off-duty time during Initial Entry Training in the U.S. Army, for example).

Then students are asked to interpret the following abbreviations: ACU; UCP; OCP; ASU. In order to increase students' perception of information we suggest the next exercise.

**Task 2.** Look at the pictures and guess what types of military dress are displayed.





**Task 3.** Match the parts of the sentences.

- |  |  |
|--|--|
| 1. The US Army uniform designs have historically been influenced by                                      | a) the Army Combat Uniform, used in operational environments, and the Army Service Uniform, worn during formal and ceremonial occasions. |
| 2. The two primary uniforms of the modern US Army are  | b) worn in garrison and in combat zones.   |
| 3. The US Army has announced the replacement of the Universal Camouflage Pattern for the ACU in favor of | c) worn by United States Army personnel in situations where formal dress is called for.  |
| 4. The Army Combat Uniform (ACU) is the utility uniform  | d) British and French military traditions.   |
| 5. The Army Service Uniform (ASU) is a military uniform  | e) during exercise, calisthenics and drills.   |
| 6. Mess dress is the military term for the formal evening dress  | f) the Operational Camouflage Pattern, which is similar to Multi Cam.  |
| 7. A physical training uniform is a military uniform used  | g) worn by military officers in the mess or at other formal occasions.   |

Students are supposed to name 4 main types of military uniforms but our attention is focused to combat uniform. The essential vocabulary is presented for this purpose.

Due to the level of mastering the language it can be suggested to imply different assignments. For students of lower level, it may be set a task of using pictures to name the dress items and to identify them.

1. Identify each dress item in the picture. 2. Describe the picture and name each item of uniform. 3. Tell for what purpose you could wear some of them, for example a bayonet, a camouflage net, a belt. 4. How could you use each type? What occasions for?

For students of higher level, it could be suggested to make up definitions for some terms and find out some synonyms or equivalents.

**Task 4.** Match up the words on the left with their Ukrainian equivalents on the right.

- | <b>A</b>                        | <b>B</b>                                |
|---------------------------------|---|
| 1. tactical situation           | a) камуфляжна сітка                     |
| 2. fighting order               | b) додаткові боєприпаси                 |
| 3. marching order               | c) запасні патрони                      |
| 4. sling                        | d) похідне спорядження (похідний стрій) |
| 5. face veil                    | e) знак розрізнення                     |
| 6. machine gun                  | f) ремінь для зброї                     |
| 7. essential personal equipment | g) гвинтівка                            |
| 8. camouflage net               | h) основне особисте спорядження         |
| 9. extra ammunition             | i) тактична ситуація                    |
| 10. spare rounds                | j) бойовий стрій (бойовий порядок)      |
| 11. identification tag          | k) маскувальна сітка голови             |
| 12. rifle                       | l) емблема роду військ                  |
| 13. emblem of arm service       | m) особистий розпізнавальний знак       |
| 14. insignia of grade           | n) кулемет (автомат)                    |

**Task 5.** Give English equivalents for the following words and word-combinations:

бойовий стрій (бойовий порядок), гвинтівка, ремінь для зброї, камуфляжна сітка, додаткові боєприпаси, запасні патрони, основне (необхідне) особисте спорядження, особистий розпізнавальний знак, емблема роду військ.

**Task 6.** Find the definitions to the following words:

|   |   |
|---|---|
| <p><i>military</i></p> <p><i>combat rations</i></p> <p><i>essential</i></p> <p><i>fighting order</i></p> <p><i>round</i></p> <p><i>section</i></p> <p><i>spare</i></p> <p><i>pouches</i></p> <p><i>sub machine gun</i></p> <p><i>camouflage net</i></p> <p><i>spare</i></p> <p><i>grenade</i></p> | <p><i>one piece of ammunition</i></p> <p><i>small bomb which you throw</i></p> <p><i>soldier's personal weapon</i></p> <p><i>not a civilian</i></p> <p><i>food to eat when fighting</i></p> <p><i>very important – necessary</i></p> <p><i>this is over the steel helmet</i></p> <p><i>a small group of soldiers</i></p> <p><i>extra-not immediately needed</i></p> <p><i>a gun which can fire very quickly</i></p> <p><i>containers for items of kit</i></p> <p><i>uniform for fighting in</i></p> |
|---|---|

Further we are going to work with the text to get to know some aspects of military activities and types of uniform soldiers wear.

**Task 7.** Skim the text for defining military dress items that soldiers are equipped with.

*Depending on the tactical situation, riflemen wear either fighting order or marching order. Fighting order uniform includes a rifle as personal weapon, a bayonet and a sling on the rifle. A soldier usually wears combat kit (e.g. combat jacket and trousers) and boots. There is also a camouflage net on a steel helmet, a face veil round the neck. There are four pouches and a water bottle on the belt. In the two front pouches are some grenades, extra ammunition for the personal weapon and spare rounds for the section's machine gun. In two rear pouches, there are personal combat rations and various items of essential personal equipment.*

*All personal clothing items should be marked with emblem of arm service and insignia of grade. Servicemen should (also) have identification tags with their surnames and blood type.*

*Fighting order in general weighs about ten kilos and includes all the equipment the soldier needs to survive for two to three days. As usual, the fighting order includes webbing and digging tool.*

The aim of the Task 3 is to differentiate all items that soldiers are worn while they are performing their special service activities. The students have to distinguish what kind of dress pieces a military person usually wears and for what reasons. They have to present 3 (or 4) modeling situations.

Possible questions: How do you need to be equipped, for what purpose you are going to use rare pouches? What's the difference between two orders? How fighting order is used? Describe the tactical situation which is the most suitable for it. Could you compare American uniform with Ukrainian one?

Students are asked to select the items according to the military category.

**Task 8. Choose items according to the military category**

*Rucksack webbing combat helmet digging tool beret body armour gloves  
water bottle sleeping bag combat rations radio headset shaving kit towel*

|                       |  |  |
|-----------------------|--|--|
| <i>Fighting order</i> | <i>Additional equipment<br/>for marching order</i> | <i>Additional equipment<br/>for protection</i> |
|                       |  |  |

**Task 9. Based on the answers to the following questions make up the dialogue.**

*1. What do riflemen usually wear depending on the tactical situation? 2. What does fighting order include? 3. What does a soldier usually wear? 4. Does a soldier usually wear a combat kit and boots? 5. Is there a camouflage net on steel helmet? 6. What is there on a steel helmet? 7. Is there a scarf on his neck? 8. How many pouches are there on the soldier's belt? 9. What are there in these pouches? 10. What kind of emblem should all personal clothing items be marked with? 11. Should servicemen have any identification tags? What are they? 12. What is the weight of fighting order? 13. What else does the fighting order include?*

Post reading assignment covers the consolidating vocabulary knowledge through filling the gaps exercise.

**Task 10. Fill in the gaps in the following sentences.**

1. Depending on the tactical situation, riflemen wear either ..... or .....
2. Fighting order uniform includes a ..... as personal weapon, a .....and a ..... on the rifle.
3. A soldier usually wears ..... (e.g. combat jacket and trousers) and .....
4. There is also a ..... on a steel helmet, a ..... round the neck.
5. There are four ..... and a ..... on the belt.
6. In the two front pouches are some ....., extra ammunition for the personal weapon.
7. In two rear pouches, there are ..... and various ..... of essential personal equipment.
8. All personal clothing items should be marked with ..... and insignia of .....
9. Servicemen should (also) have ..... with their surnames and blood type.
10. Fighting order in general weighs about .....kilos.
11. As usual, the fighting order includes ..... and .....

**Conclusions.** As it has been demonstrated the elaborated exercises are turned to be really effective for developing communicative competence of the cadet students within the military English language course. They serve to improve students vocabulary acquisition and speaking skills. The study materials designed on authentic texts related to specific settings, in our case for range ground activities and types of uniforms used for operational, marching and fighting exercises, assist to consolidate students' knowledge, enhance their memory and increase cognitive performance. The role of a teacher is to act more like a facilitator, not as a tutor. It is also important to take into account the background students' knowledge and their level of mastering the language. For improving speaking skills the teacher may use different aids, in particular card games which are useful for modeling situations. All language activity assignments are directed on developing language knowledge and skills, especially speaking abilities.

## KRAJOZNAWSTWO ARTYSTYCZNE JAKO CZYNNIK PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

**Wiktoria Prokopczuk**

*dr docent, katedra gry na instrumentach muzycznych*

*Institutu Sztuki Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego w Równem, Ukraina*

**Abstract.** *The article deals with the analyse of pedagogical possibilities of author's discipline «Musical local studies of Rivne region». The contest, task and aim of educational course are substantiated. The relevance is defined taking into account public enquiries and necessity of solving state problems. The author regards musical local history in two aspects: 1) as a branch of science and a contest of musical regional culture; 2) as an academic discipline in higher educational institution. The art of Rivne region is considered as a historical-ethnographic region of Volyn which was developed under the influence of interaction of Ukrainian culture and other ethnic groups living on this territory. Studying of peculiarities of Volyn region is necessary for reproduction of integrity of pedagogical and cultural processes.*

**Keywords:** *art regional studies, musical local studies, studies, musical culture, art culture.*

**Wprowadzenie.** W dzisiejszym zapotrzebowaniu niepodległej Ukrainy na wykształcone społeczeństwo świadome swojej tożsamości narodowej oraz na aktywizację procesów wzmacniania duchowego zadania kształtowania tożsamości narodowej, odrodzenia pamięci historycznej narodu ukraińskiego, zachowania wielowiekowych tradycji kulturowych, których rozwiązanie się zaczyna od wiedzy o ojczyźnie, mieście, przekazywanej z pokolenia na pokolenie poprzez pieśń ludową, odwieczne zwyczaje i tradycje ludowe, język ojczysty gwałtownie wrastają.

Badanie kultury i historii ojczyzny budzi szacunek nie tylko dla jej mieszkańców, ale także dla grup etnicznych, ludów, zamieszkujących Ukrainę od czasów starożytnych. Dlatego ważną rolę w rozwiązywaniu tych zadań spełnia krajoznawstwo, szczególnie artystyczne, które obecnie przeżywa prawdziwy renesans.

**Celem artykułu** – określenie potencjału pedagogicznego dyscypliny autora «Krajoznawstwo Muzyczne Rówieńszczyzny» w przygotowaniu przyszłych nauczycieli-muzyków wszystkich specjalności artystycznych szkolnictwa wyższego.

**Problem badawczy.** Treść krajoznawstwo w systemie edukacji ujawnia się w badaniach naukowców: F. Zastawnego, P. Iwanowa, M. Kostrycy, W. Oboznogo, N. Pobirczenko, L. Smirnowa, P. Trońka, O. Szamraj, F. Szewczenks i innych. Różne aspekty muzyczne i artystyczne regionu Równego badali: S. Witkałow, G. Demjanczuk, W. Kowalczuk, I. Łukaszewicz, I. Paszczuk, J. Pidcerkowna, B. Pryszczepa, O. Pryszczepa, B. Stolarczuk, A. Ukrainiec, R. Capun, T. Czernihowec, S. Szewczuk i inni.

*Krajoznawstwo* bada starożytne korzenie ukraińskiej duchowości i mentalności, zachowują historyczne doświadczenie pokoleń i organicznie łączy przeszłość, terażniejszość i przyszłość. Znajomość kultury i historii swojej «małej ojczyzny» tworzy obraz losu całego narodu; ogólnoukraiński patriotyzm rozwija się tylko poprzez lokalny, «regionalny» patriotyzm.

Krajoznawstwo jest interpretowane jako nauka kompleksowa, wszechstronnie badająca część kraju (regionu, obwodu) [3, s. 86].

Istota *krajoznawstwa muzycznego*, jako elementu krajoznawstwa artystycznego, które jest częścią systemu nauk krajoznawczych, definiowana jest jako badanie kultury muzycznej regionu, obwodu, miasta w celu zidentyfikowania jego natury, specyfiki powstawania, funkcjonowania i rozwoju [8, s. 167].

*Krajoznawstwo artystyczne* jest integralną częścią krajoznawczej wiedzy naukowej i bada osiągnięcia twórcze, działalność artystów, które są związane z ich ojczyzną, podzielone jest na krajoznawstwo regionalne, muzyczne, teatralne, choreograficzne, krajoznawstwo w dziedzinie sztuk pięknych, architektury, działalności muzeów artystycznych itp [1].

Pojęcia «kultury muzycznej», «kultury artystycznej» są szczegółowo analizowane zarówno w aspekcie estetyczno-filozoficznym jak i psychologiczno-pedagogicznym (M. Bakhtin, I. Zjaziun, M. Kagan, O. Komarowska, L. Masol, N. Miropolska, O. Rudnitska, O. Szczołokowa i inni).



*Kultura muzyczna* obejmuje zatem osiągnięcia w dziedzinie twórczości muzycznej, edukacji, wykonywania, poziomu wykształcenia i wiedzy osoby w dziedzinie sztuki muzycznej [8, s. 131].

*Kultura artystyczna* definiowana jest jako zbiór zjawisk, procesów duchowej i praktycznej działalności człowieka, ukierunkowanych na percepcję, tworzenie, rozpowszechnienia dzieł sztuki i przedmiotów o wartości estetycznej i charakteryzujących gusta i preferencje społeczeństwa [6, s. 70–71].

Tak więc krajoznawstwo artystyczne ujawniające i analizujące postęp kulturowy regionu, narodu, umożliwia zrozumienie, zinterpretowanie i zrekonstruowanie treści wartości artystycznych przeszłości, nowoczesnych dzieł artystycznych, a także zrozumienie kulturowych i edukacyjnych priorytetów i problemów współczesności.

Krajoznawstwo muzyczne autor więc rozważa w dwóch aspektach: jako treść kultury muzycznej regionu w tradycji krajoznawczej i branżę naukową oraz jako dyscyplinę edukacyjną w instytucji szkolnictwa wyższego.

Ponadto, studium studentów dyscypliny «Krajoznawstwo Muzyczne Rówenszczyzny» w zakresie szkolenia pedagogów muzyki jest zdeterminowane pilnością rozwiązywania zadań państwowych związanych z intensyfikacją narodowo-patriotycznej edukacji młodzieży, jak wskazano w serii dokumentów [2; 4; 7] itd., w których narodowa edukacja patriotyczna jest uznawana za jeden z najważniejszych obszarów pracy edukacyjnej i powinna obejmować dziedzinę edukacji; nauki; kultury i sztuki; krajoznawstwa i inne.

Przez dekret Prezydenta Ukrainy «O środkach wspierających krajoznawczy postęp na Ukrainie» Ministerstwu Edukacji i Nauki Ukrainy powierzono zapewnienie włączenia do programów nauczania kształcenia ogólnego, instytucji szkolnictwa wyższego przedmiotów studiów regionalnych, biorąc pod uwagę specyfikę regionów Ukrainy [5].

Znaczenie wprowadzenia kursu «Krajoznawstwo Muzyczne Rówenszczyzny» jest determinowane przez zapotrzebowanie społeczeństwa na profesjonalne szkolenie specjalisty zdolnego do twórczości kulturalnej, który jest kompetentny w procesach etnokułturowych, tolerancyjny w stosunkach między grupami etnicznymi i kulturami etniczno-narodowymi.

Sztuka regionu Rówieńskiego jest uważana za region historyczny i etnograficzny Wołynia, która rozwinęła się pod wpływem interakcji kultury ukraińskiej i innych grup etnicznych zamieszkujących terytorium regionu, których badania są niezbędne do odtworzenia integralności procesów pedagogicznych i kulturowych [1].

Krajoznawczy materiał pokazuje, że region Rówieńskiego jest związany z życiem i działalnością wielu muzyków, kompozytorów, muzykologów, etnografów, folklorystów. Jednak ten materiał nie jest objęty procesem edukacyjnym.

*Przedmiotem* studiowania dyscypliny jest krajoznawstwo muzyczne jako gałąź naukowa i treść kultury muzycznej regionu rodzimego w perspektywie krajoznawczej.

*Celem* kursu jest zapoznanie studentów z kulturą muzyczną regionu Rówieńskiego poprzez stosowanie metod i technik nauk krajoznawczych, mających na celu stworzenie systemu kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli-muzyków, badaczy, propagandystów kultury regionu.

*Treść* kursu koncentruje się na muzycznym składniku kultury regionu i obejmuje inne rodzaje sztuki – sztuki piękne, sztuki sceniczne (teatr, choreografię), oparte na integralności kultury artystycznej jako zjawiska duchowego i estetycznego. Kurs kształci studenta jako specjalistę z holistycznym spojrzeniem na świat, pozytywnie wpływa na jego kreatywność artystyczną i pedagogiczną [1].

Program szkolenia ma na celu realizację następujących zadań edukacyjnych: kształcenie patriotyzmu studentów, tożsamości narodowej, wartościowego nastawienia do kultury ojczystej ziemi; pogłębianie kompetencji zawodowych i pedagogicznych oraz wiedzy na temat kultury muzycznej regionu w kontekście rozwoju ukraińskiej kultury muzycznej w kontekście kulturowym i historycznym; opanowanie umiejętności badawczych w praktyce krajoznawczej; wychowywanie potrzeby i zdolności do twórczej samorealizacji, samokształcenia artystycznego i samodoskonalenia duchowego; przygotowanie studentów do twórczości kulturalnej w kierunku badania, rozwoju, zachowania i promocji tradycji kulturowych regionu w przyszłej działalności pedagogicznej.

Kurs jest szczególnie istotny w kontekście szkolenia studentów-muzyków jako przyszłych nauczycieli sztuki muzycznej, kultury artystycznej, etyki i estetyki, ponieważ ma na celu zwiększenie efektywności szkolenia studentów poprzez wprowadzenie innowacyjnych podejść poprzez integrację zawodowych, pedagogicznych, zawodowych i krajoznawczych elementów wiedzy.

*Innowacyjność* kursu polega na tym, że treść kursu, łącząc muzykologię i szeroko rozumiane krajoznawstwo, podkreśla uwagę studenta na wprowadzenie posiadanej wiedzy w jego działalności jako nauczyciela muzyki [1].

Kurs obejmuje 15 tematów w trzech rozdziałach: Teoretyczne podstawy muzycznych studiów regionalnych; Studia lokalne podchodzą do badania kultury muzycznej. Kultura muzyczna Równeszczyzny jako historycznego i etnograficznego regionu Wołyńskiego; Krajoznawstwo muzyczne jako składnik krajoznawstwa artystycznego.

W *pierwszej* części dyscypliny region wołyński jest badany jako jeden z największych regionów historycznych i etnograficznych Ukrainy; studenci zapoznają się z historią miasta Równe, działalnością i historią powstania pierwszych organizacji krajoznawczych na Ukrainie, Krajowego Związku Krajoznawców Ukrainy, Rówieńskiego Obwodowego Stowarzyszenia Krajoznawczego Ogólnoukraińskiego Związku Krajoznawczego; z procesami kształtowania się krajoznawstwa regionu Rówieńskiego i Wołynia; badane są edukacyjne aspekty krajoznawstwa w poglądach i dziełach wybitnych ukraińskich pedagogów przeszłości (G. Waszczenko, O. Duchnowicz, S. Rusowa, M. Stelmachowich, W. Suchomliński, K. Uszyński i inni). Ponadto studenci zapoznają się z dokumentami państwowymi dotyczącymi znaczenia ruchu krajoznawczego i realizacji rozwoju krajoznawstwa na Ukrainie; podstawowymi dokumentami Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) dotyczącymi zachowania tradycyjnej kultury ludowej i folkloru.

*Druga* część kursu przybliży studentom Wołynia jako wieloetnicznego regionu kulturowego Ukrainy, przybliży najstarsze i najliczniejsze grupy etniczne Wołynia i Równeszczyzny (Polaków, Niemców, Czechów i Żydów), ich folklor muzyczny; bada się powstawanie osad i społeczności etnicznych na Wołyniu; kultura i edukacja wołyńskich grup etnicznych; działalność stowarzyszeń publicznych oraz towarzystw kulturalnych i edukacyjnych społeczności etnicznych; ustawy wspierające rozwój kultur mniejszości narodowych na Ukrainie, co jest szczególnie istotne w kontekście wieloetniczności państwa ukraińskiego, w którym jest ponad 100 grup etnicznych i narodowości.

Również druga część przedstawia folklor wołyński w pracach naukowych badaczy zagranicznych (M. Grabowski, Z. Dolenga-Chodakowski, O. Kolberg, J. Kraszewski i inni); kolekcjonerzy i „nosiciele” folkloru regionu (M. Bilaszywski, J. Hofman, W. Domanicki, M. Dragomanow, K. Kwitka, M. Kostomarow, W. Lohwyn, O. Pciłka, L. Ukrainka, P. Czubiński i inni).

*Trzecia* część daje studentom możliwość zapoznania się ze sztuką teatralną i choreograficzną Wołynia (historią powstania i działalnością teatru w Pałacu Księżąt Lubomirskich, Teatru L. Zafrana, Rówieńskiego Akademickiego Teatru Dramatycznego, Rówieńskiego Akademickiego Obwodowego Teatru Lalek itd.), ze specyfiką sztuk pięknych regionu Równego i wybitnymi postaciami kraju (G. Kosmiadi, T. Sosnowski, N. Chasewich), zabytkami architektury i siecią muzeów regionu itp.

Metody nauczania obejmują takie *formy pracy*, jak wykłady, dyskusje, warsztaty, samodzielna praca, zadania indywidualne i twórcze, projektowanie naukowe, analiza utworów muzycznych, a także zanurzenie w przestrzeni kulturowej regionu (wycieczki do muzeum, zwiedzanie koncertów, praktyka folklorystyczna).

Kurs jest ściśle związany z działalnością zawodową studentów: zbiór materiałów folklorystycznych, poszukiwanie wydań folklorystycznych, dzieł historycznych, esejów, publikacji o rodakach, odniesień biograficznych i etnograficznych itp. Kreatywny charakter studiów indywidualnych i grupowych zachęca studentów do angażowania się w badania krajoznawcze i zapewnia im stałe zainteresowanie poznawcze.

**Wnioski.** Więc wprowadzenie kursu «Krajoznawstwo Muzyczne Równeszczyzny» do programu studiów instytucji szkolnictwa wyższego w celu przygotowania studentów do wszystkich specjalności artystycznych będzie służyć rozwojowi narodowej kultury muzycznej. Ponadto dyscyplina pozytywnie wpłynie na zawodową i pedagogiczną, artystyczną kreatywność studenta jako przyszłego specjalisty o całościowej artystycznej i estetycznej wizji świata, a także będzie istotna nie tylko w kontekście realizacji państwowych zadań edukacyjnych, ale również ukierunkowania społeczeństwa na interakcje kulturowe i twórcze dialog kultur w światowych procesach integracyjnych.

REFERENCES

1. Dykalo V. (2016). Muzychne kraveznavstvo Rivnenshhyny yak navchalnyj kurs: do postanovky problemy [Musical regional studies of the Rivne region as a training course: to the problem]. *Nova pedagogichna dumka – New pedagogical thought*, 2 (86), 124–128. [in Ukraine]
2. Konceptcija nacionaljno-patriotichnogho vykhovannja ditej i molodi, Zakhody shhodo realizaciji Konceptciji nacionaljno-patriotichnogho vykhovannja ditej i molodi ta metodychni rekomendaciji shhodo nacionaljno-patriotichnogho vykhovannja u zahaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Concept of national patriotic upbringing of children and youth, Measures to implement the Concept of national patriotic upbringing of children and young people and methodical recommendations on national patriotic upbringing in general educational institutions] from June 16 2015, № 641. Retrieved from: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47154/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/).
3. Nacionaljna strateghija rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021] from June 25 2013, № 344. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
4. Pro zakhody shhodo pidtrymky krajeznavchogho rukhu v Ukraini (Ukaz Prezydenta Ukrainy) [On Measures to Support the Local History Movement in Ukraine (Decree of the President of Ukraine)] from January 23 2001, № 35. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/35/2001>.
5. Rymarenko Ju. I. (1996). *Mala encyklopedija etnozhavoznavstva* [Small Encyclopedia of Ethnic Studies]. Kyjiv: Dovira: Gheneza. [in Ukraine]
6. Rudnycjka O. P. (2005). *Pedagoghika: zahaljna ta mystecjka :navchalnyj posibnyk* [Pedagogy: General and Artistic: Textbook]. Ternopilj : Navchaljna knygha – Boghdan. [in Ukraine]
7. Strategiya nacionalno-patriotichnogho vyxovannja ditej ta molodi na 2016–2020 roky : Ukaz Prezydenta Ukrainy [Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016–2020: Decree of the President of Ukraine] from October 13 2015, № 580/2015. Retrieved from: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>.
8. Yucevych Ju. Je. (2003). *Muzyka. Slovnyk-dovidnyk* [Music. Directory dictionary]. Ternopil : Navch. kn.–Boghdan. [in Ukraine]

## СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Бабаева Зарина Сайфуллаевна,**

*соискатель кафедры русского языка и методики преподавания,*

*Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент,  
Узбекистан*

**Abstract.** *Innovation processes are in conflict with the existing traditional training, however, there is a dialectical relationship between them, and it can be argued that in recent years two trends in the development of education have coexisted in teacher education – traditional and innovative. The modern educational program in the Republic of Uzbekistan adheres to a combination of new educational development trends with the obligatory continuation of the old, traditional teaching technology. An analysis of scientific and pedagogical research allows us to conclude that in pedagogical science there are theoretical prerequisites for studying the teacher's readiness for innovative activity as a factor that allows, on the one hand, to reduce the manifestation of the negative characteristics of his professional conservatism, and on the other, to update those that correspond to the optimal model of innovative pedagogical activity.*

**Keywords:** *teacher's innovative activity, innovative criteria, innovative development model, innovative development, educational process.*

**Актуальность.** Инновационное развитие организации образовательного процесса в современных условиях является неотъемлемой частью основной деятельности преподавателя, тем самым способствуя повышению качественного уровня конкурентоспособности обучения в вузе. По своей сути, инновация представляет собой конечный результат внедрения новшеств с целью коренного изменения процесса управления с получением экономического, научно-технического, экологического и других эффектов.

Основными особенностями, по мнению М.А. Маматова, на современном этапе инновационного развития общества, могут являться:

- формирование инновационной экономики;
- усиление роли знаний в достижении устойчивых конкурентных преимуществ;
- переход на инновационный путь развития экономики и общества, основанного на знаниях, в котором важная роль принадлежит системе высшего образования;
- создание университетских комплексов международного уровня; реформирование финансового менеджмента вузов [1, с.270].

Хотелось бы отметить, что наличие данных особенностей, как подчёркивает М.А. Маматов, способно «обуславливать необходимость формирования инновационного типа развития системы высшего образования, связанного не только с управлением нововведениями, но и с пониманием необходимости постоянной работы по созданию благоприятных условий для таких изменений, усилению адаптационных способностей университетских комплексов к изменениям внешней экономической среды, повышению качества образования и совершенствованию финансового управления вузом» [1, с.272].

Таким образом, отмечаем то, что сегодня необходимо интенсифицировать работу, связанную с поиском путей и разработок теоретико-методологических основ управления в инновационном развитии педагогических комплексов в условиях оптимальной модернизации системы высшего образования в Республике Узбекистан, где формирование инновационных методик и технологий обучения, основанных на современных концептуальных знаниях, должно быть приоритетной задачей.

Необходимо подробно остановиться на том, что же из себя представляет «инновационное развитие» в отношении к высшим учебным заведениям. В этом случае, исследователь М.А. Маматов отмечает: «инновационное развитие современного вуза – это объективно обусловленный, целенаправленный и необратимый, разворачивающийся во



времени процесс перехода вуза из одного состояния в другое. Осуществляется данный процесс преимущественно посредством целенаправленного внесения в деятельность вуза качественно новых элементов, свойств и характеристик. Иначе у вуза нет будущего. Инновационное развитие вуза – это процесс качественных изменений системы, предпосылкой, условием и содержанием которых выступают инновации и нововведения, обеспечивающие её оптимальное и устойчивое развитие. Инновационная стратегия развития высшего учебного заведения является важнейшим фактором успешной деятельности вуза в современных условиях. Если ранее вузы могли успешно функционировать, концентрируя внимание в основном на рациональном использовании своего внутреннего потенциала, то в настоящее время назрела необходимость перехода вуза из режима функционирования в режим развития.

Стратегия инновационного развития определяет «что изменить» и «как изменить». Ответы на эти вопросы дают возможность проектировать механизм инновационного развития вуза как системы. В рамках инновационной стратегии вузы проводят политику ориентации и переключения на потребительский спрос, тщательное изучение будущих контрагентов, контактов с конкурентами, новыми коммерческими структурами, определяя при этом их надёжность и перспективу. Долгосрочные цели в инновационной стратегии определяются результатом анализа изменений во внешней и внутренней среде вуза» [там же, с.270-272]. Следовательно, инновационная модель качественного развития вуза должна диктовать необходимость масштабной интеграции как научно-образовательной, так и инновационной деятельности, с обязательными разработками и внедрениями механизмов, качественно повышающих конкурентоспособность вуза по средствам повышения качества всех форм его деятельности.

Главной и основополагающей задачей инновационного становления университета, должна быть, по предположению М.А. Маматова, «качественная подготовка инновационно ориентированных специалистов в приоритетных областях техники и технологий на основе единого процесса получения, распространения и применения новых знаний. Такая подготовка специалистов для инновационной экономики потребовала формирования инновационной среды вуза, а также соответствующей квалификации и культуры преподавателей.

**Результаты исследования.** Наряду с традиционными для высших учебных заведений функциями – обучающей, исследовательской, профессиональной и воспитательной, у университетов появились качественно новые: инновационная и предпринимательская. Практика показала, что новая модель университета как учебно-научно-инновационного комплекса, сочетающего фундаментальное образование, академическую науку с развитой сетью высокотехнологичных инновационных структур и малых предприятий, является одним из наиболее эффективных структурных элементов создаваемой национальной инновационной системы. С одной стороны, эти комплексы обладают значительным научно-техническим и инновационным потенциалом, который может быть реализован при создании новшеств и продвижении их на рынок. С другой стороны, они начинают готовить кадры для инновационной экономики.

Кроме этого, образовательная мировая сфера демонстрирует крупнейшие университеты (на примере, Гарварда, Оксфорда и Кембриджа), которые представляют собой уникальные университетские комплексы, включающие в себя, по мнению М.А. Маматова, «не только образовательные, но и исследовательские подразделения, а также структуры, обеспечивающие инновационную деятельность университетов и тесную кооперацию последних с промышленностью, научные и технологические парки, инновационно-технологические центры, и коммерциализации объектов интеллектуальной собственности и др. Подобные структуры являются инструментами реализации так называемой «третьей миссии» университета – удовлетворения конкретных социальных нужд в дополнение к образованию и исследованиям – и в то же время обеспечивают его устойчивое многоканальное финансирование. Положительные результаты функционирования университетов как инновационных университетских комплексов отмечены в США, Западной Европе, Японии и многих других странах» [там же, с.270-272].

В этом отношении также стоит отметить, что на современном этапе происходит интенсивный процесс создания инновационных университетских комплексов в Республике Узбекистан. В Республике Узбекистан должным образом осуществляется долгосрочная стратегия инновационного развития высшего образования по всем направления профессиональной деятельности (Рис. 1).

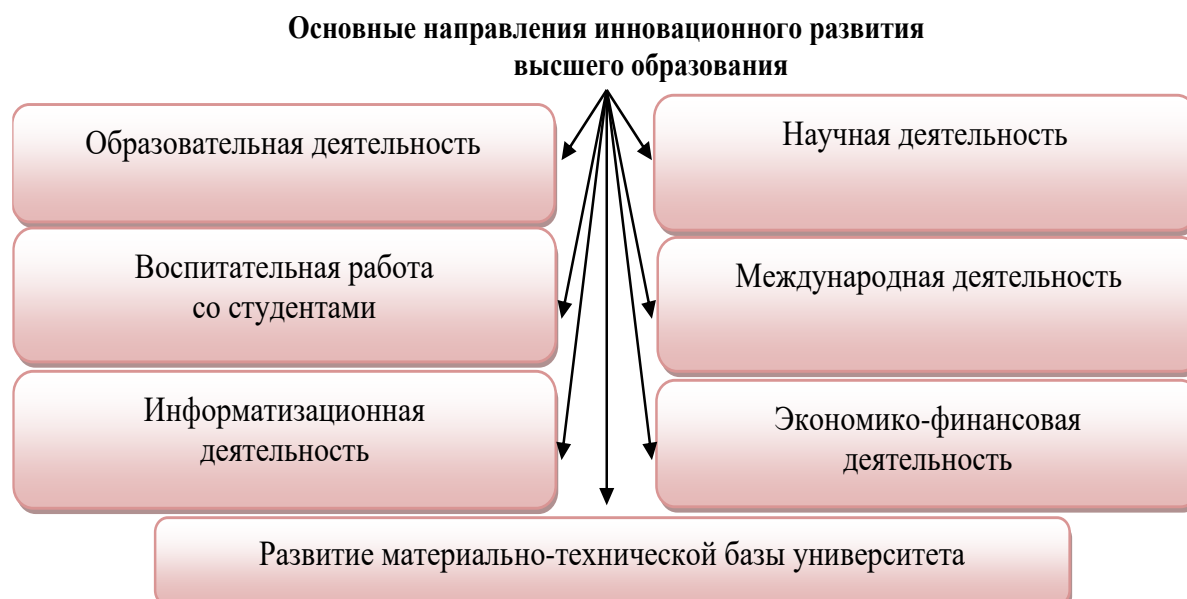


Рис. 1.

При этом суть инновационного образования должна быть сориентирована не только на передачу определённых профессиональных знаний, которые к тому же регулярно устаревают, но и на овладение студентами основными компетенциями, позволяющими впоследствии по мере необходимости, эффективно получать знания самостоятельно. Таким образом, инновационное образование должно быть более тесно связано с практической деятельностью, нежели традиционное образование.

Кроме того, одной из важнейших целей инновационного развития учебного процесса, должно быть необходимое приведение системы высшего профессионального образования к полному соответствию с современными требованиями постоянно развивающегося рынка занятости при динамичном расширении новейших технологий. Более того, сегодня также необходимо проведение определённого комплекса взаимосвязанных образовательных реформ с продуктивной реализацией актуальных проектов на всех специализированных направлениях обучения в вузе, связанных с разработкой и внедрением инновационных образовательно-технологических программ. И, по мнению Е.В. Щербаковой, «...масштабные инновации охватывают структуру управления, формы и методы организации учебной и научно-исследовательской деятельности студентов, образовательные технологии, область международного сотрудничества. И когда весь вуз работает над реализацией идеи перспективного развития, то введение разнообразных инноваций охватывает все звенья и элементы системы» [2, с.21].

Таким образом, в рамках инновационной учебной парадигмы, основным потребителем внедряемых образовательных услуг является именно студент, а результатам, подвергаемым качественным изменениям в процессе оказания образовательной услуги, должны являться знания студента. Необходимо также отметить, что стратегия высшего образования в области создания, внедрения и применения инновационных образовательных методик и технологий должна непременно реализовываться по четырём основным направлениям.

И в дальнейшем, по предположению М.А. Маматова, «инновационные образовательные проекты в системе высшего образования разбиваются на 2 категории:

- ✓ проекты, имеющие системное значение для развития университета в целом;
- ✓ проекты по приоритетным направлениям инновационной программы вуза, включающие модернизацию существующих и создание новых образовательных программ, и интегрирование в систему смешанного обучения с максимальным использованием учебно-методических материалов на электронных носителях» [1, с.272]. В отношении инновационных образовательных проектов, обладающих системным значением для развития образования в вузе, необходимо отнести следующие критерии (Рис. 2).

**Инновационные критерии, имеющие системное значение в развитии высшего образования**

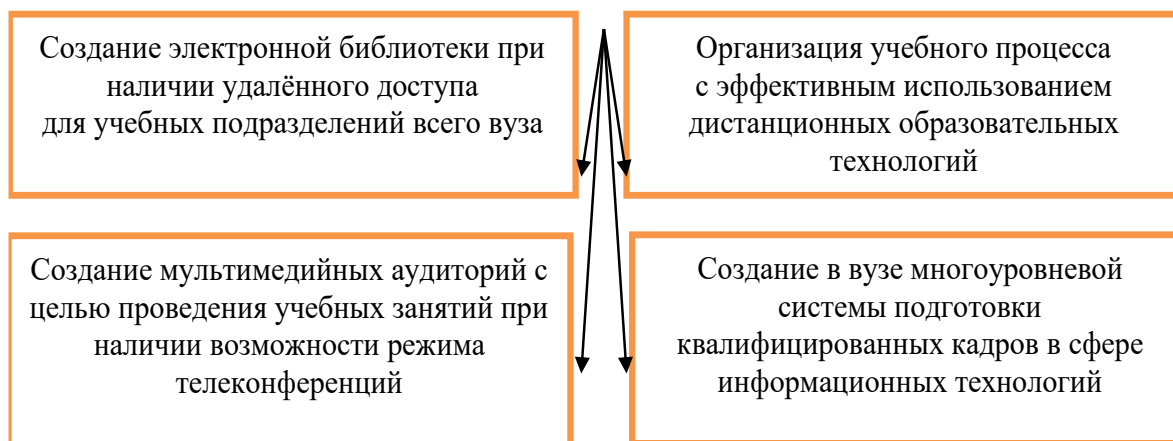


Рис. 2.

**Выводы.** Таким образом, инновационная устремлённость в образовании несёт в себе творческое самовыражение преподавателя, которое не уместается в привычные рамки его поведения. И чем ближе вершина профессиональных достижений, к которой стремится мастер-преподаватель, тем большее количество нестандартных ситуаций он демонстрирует, при этом вовлекая в этот процесс большее количество других преподавателей. В инновационной деятельности педагога обязательно должна преобладать потребность в новизне, рискованной деятельности, а также актуальном поиске более совершенных способов деятельности. Мотивация творческой личности преподавателя появляется в большей степени к тенденциям инновационного поиска, основанного на сильном желании достичь и проверить свои профессиональные возможности с развитием творческой индивидуальности.

Обобщая условия творческой личности преподавателя с его инновационной деятельностью, необходимо подчеркнуть необходимость организации высшего образования как исследовательской деятельности в отношении исследуемой проблемы, при необходимом выборе вариативных решений, с осознанием преподавателя как творческой индивидуальности. В данном контексте становится очевидным открывающиеся перспективы в построении персонализированных инновационных программ с обязательным переходом на гибкие модели организации образовательного процесса (например, в филологии) в высшей школе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Маматов М. А. Инновационное развитие вузов в Республике Узбекистан. –Казань: Молодой учёный// Ежемесячный научный журнал, № 16 (75) / 2014. С. 270 -273
2. Щербакова Е.В. Инновационные процессы и тенденции в образовательном процессе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 21.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ

доц., канд. філол. н., **П'ятакова Г. П.**

Україна, м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка

**Abstract.** *The peculiarities of the development of the high education in the counties of the Visegrad group are considered in this article. The classification of the educational tendencies on the general and leading, and the analysis of the conceptual tendencies of the professional preparation of the Masters of Philology in the universities helped to make the conclusion about the evolutionary development of the high education in the countries of the Visegrad four. Each country member of the Visegrad four chose their own way therefore they enabled to preserve their language, culture, traditions and authenticity. The following tendencies are analyzed in this article: the preserving of the national language, literature and culture in the process of the reformation and using of the social and economic tasks of the EU; the ability of the reformation of the high education; formation of the competencies as a result of the teaching of the Masters; the formation of the European high education as the standard of the knowledge about Europe; involving the informational and communicational technologies; development of the international cooperation of the universities as a process of the internationalization of the education and increasing of the academic mobility of the Masters.*

**Keywords:** *educational tendency, general, leading, conceptual tendencies, the reform of the education, Masters of the Philological specializations, Visegrad group, the standard of the knowledge about Europe, the informational and communicational technologies.*

Інтеграція вищої освіти України у світовий освітній та науковий простір відбувається шляхом вивчення та впровадження зарубіжних досягнень освіти, науки, технологій, залучення у вітчизняну освіту іноземних інвестицій, активної участі у процесах мобільності студентів та викладачів. Для удосконалення професійної підготовки магістрів педагогічних та філологічних спеціальностей в університетах України сьогодні є можливим вивчення та впровадження прогресивного досвіду, який накопичили університети країн Вишеградської групи. Вважаємо, що за весь період формування В 4 цей досвід щодо реалізації освітніх тенденцій є достатнім і важливим для нашої вищої школи. У педагогічній літературі країн Вишеградської групи тенденції в освіті розглядають як сучасні тренди. У часи швидких та не завжди передбачуваних змін, коли кожна подію можна розглядати як прорив, виникає необхідність досліджувати перетворення сучасного світу, шукати закономірності у цих перетвореннях. Саме їх зазвичай називають *трендами*. Трендову тенденцію ототожнюють зі зміною способу мислення чи дії окремих осіб або громад. Безумовно, ця тенденція означає якісну зміну між тим, що було і тим, що буде, зміну, що впливає на певну частину населення, перетворює її нинішній погляд на реальність [16, с. 8].

З тенденціями в освіті як освітніми трендами, якісними змінами напрямів розвитку освіти безпосередньо пов'язані тенденції професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей, які визначаємо як загальні, так і провідні. *Загальними* вважаємо такі тенденції, які характерні для країн Вишеградської групи впродовж усіх етапів розвитку вищої освіти країн-членів, проте їхній прояв пов'язаний з розвитком усієї європейської вищої освіти.

На підставі аналізу правових документів розвитку вищої освіти країн Вишеградської групи, магістерських програм підготовки філологів виокремлюємо спільні загальні тенденції:

1) гармонізація структури і узгодження усіх складових системи вищої освіти відповідно до постанов ЄС, Болонської реформи та законів Про освіту країн В 4;

2) введення ступеневої освіти, розробка та введення нових стандартів і програм підготовки магістрів;

3) зорієнтованість діяльності вищих навчальних закладів на задоволення потреб ринку праці і вимог сучасного суспільства країн В 4.



Аналіз нормативно-правових баз, довгострокових планів розвитку університетів країн Вишеградської групи, стандартів, змісту підготовки, освітніх програм магістрів, а також *методів, засобів, організаційних форм навчання* в університетах дозволив виокремити провідні тенденції професійної підготовки магістрів-філологів, тобто визначальних та стабільних тенденцій на певному етапі розвитку вищої освіти. Освітні тенденції як напрям еволюційного розвитку вищої освіти країн Вишеградської групи в залежності від терміну їхньої дії можна розподілити на короткострокові та довгострокові. Реалізація таких тенденцій простежується у положеннях ЄС, законах Про освіту, стратегіях розвитку університетів тощо. Провідні освітні тенденції також класифікуємо відповідно до напрямку їхньої дії. У такому випадку до першої групи слід віднести ті тенденції у підготовці магістрів-філологів, які пов'язані зі змінами під впливом положень, документів Європейського Союзу та Болонської реформи. Другою групою вважатимемо тенденції, які з'явилися у процесі формування Вишеградської групи в освіті Польщі, Угорщині, Чехії та Словаччини. Ці дві групи провідних тенденцій є спільними у підготовці магістрів-філологів. Безумовно, вища освіта країн Вишеградської групи є єдиним організмом, проте, кожна з країн має і свій шлях розвитку. Оскільки Польща, Угорщина, Чехія і Словаччина у процесі реформування освіти намагаються зберегти свою ідентичність, потрібно враховувати ще й відмінні тенденції. Їх вважаємо концептуальними тенденціями професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей. Концептуальні тенденції у підготовці магістрів-філологів віднесемо до *третьої групи*.

Безумовно, тенденції в освіті мають свої форми прояву та популяризації. Насамперед, вони формуються під впливом постанов Євросоюзу, держав учасниць В 4, Міжнародного Вишеградського фонду, документів Болонської реформи, Законів про освіту, доктрин, довгострокових планів розвитку країни та закладів освіти. Важливими формами, які сприяють просуванню тенденцій в освіті, є саміти голів держав В 4 та урядів, міністерські консультації, неофіційні зустрічі на високому рівні, міжнародні конференції, круглі столи тощо, головними завданнями яких є поширення інформації про діяльність В 4.

Розглянемо концептуальні тенденції підготовки магістрів-філологів у вищій школі країн В 4. У процесі розвитку кожна з країн-учасниць формувала свою освіту і як член Європейського Союзу та як учасниця Вишеградської четвірки. Дослідники підкреслюють, що “освітні реформи в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині базуються на оновленому й модернізованому, відповідно до потреб сучасного етапу розвитку громадянського суспільства, законодавчому полі, яке, хоч і не є абсолютно досконалим, але спроможне забезпечити оптимізацію навчально-виховних процесів сучасної школи та її перспективний розвиток” [13, с. 13]. Відповідно, така підтримка на законодавчому рівні сприяє розвитку освіти країни, збереженню її традицій.

Потрібно уточнити тенденції, які є ідентичними, а тому важливими для освіти кожної країни Вишеградської групи. Підтвердженням такого підходу є думка дослідниці К. Влчкової про те, що у повному розумінні не існує поняття “європейська освітня політика”, є лише освітня політика окремих країн ЄС, оскільки кожна країна-член має свою освітню політику” [18, с. 1]. Погоджуємося з дослідницею і вважаємо, що головною тенденцією для всіх країн В 4 є *тенденція збереження національної мови, літератури, культури* у процесі реформування та виконання соціально-економічних завдань ЄС. На це було акцентовано при об'єднанні у В 4 та сформульовано мету як надзавдання – розвиток та збереження національної культури кожної держави-учасниці. Доказом чинності цієї тенденції було розроблення та удосконалення в університетах освітніх програм підготовки магістрів-філологів рідної мови/літератури/культури, мови /культури етнічних меншин, які населяють країну, для надання їм допомоги та організування дозвілля. Аналіз освітніх програм, у яких зазначено умови формування компетенцій у процесі підготовки вчителя мови /культури етнічних меншин, надають право стверджувати про ретельний підхід до такої підготовки [10; 1, с. 15–124]. Так, дослідники вищої освіти підкреслюють, що цінувати європейські цінності можливо лише завдяки формуванню знань цінностей угорської культури, історії, літератури, мистецтва, це є важливим для розробки національної стратегії вищої освіти. Також формування здорової національної ідентичності неможливе без толерантності до ідентичності інших націй [3, с. 13].

У новій реформі Словацької Республіки зазначено цілі, пов'язані з *вивченням Словаччини*. Наголосимо, що вивчення Словаччини для філологів – це, перш за все, вивчення мови, літератури й культурних традицій та викладання цих знань своїм учням, популяризація

серед представників народу, які проживають за межами країни. Таким чином, тенденція вищої освіти країни – *формування національної освіти*, яка реалізується за допомогою збереження традицій, мови, культури, її автентичності, є довготривалою.

Виділимо інші концептуальні тенденції, оскільки вони складають основу підготовки магістрів філологічних спеціальностей і є тим досвідом, який вважаємо необхідним для вивчення та впровадження в практику університетів України.

Сьогодні спостерігаємо *здатність до реформування вищої освіти* як довгострокової тенденції для всіх країн-членів В 4. Польща раніше від інших країн Вишеградської групи розпочала освітні реформи. Реформи 1990-тих років сприяли вдосконаленню якості освіти та підготовці кваліфікованих випускників, врахували стрімке збільшення молоді у закладах вищої освіти. У Законі про вищу школу (1990) університетам країни надали змогу самостійно визначати структури вибору навчальних програм та тематичних планів. У підготовку магістрів-філологів впроваджують сучасні технології, у навчально-виховному процесі формують суб'єкт-суб'єктні взаємини, що сприяє зміні ролі викладача /учителя/ вихователя з ментора на фасилітатора, радника, консультанта, тренера тощо. Це потребувало розширення змісту підготовки і дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки у професійній діяльності вчителя реалізуються не тільки спеціальні, предметні знання, але й сучасні знання у галузі педагогіки і психології, дидактики, технології навчання і виховання.

Нові суспільно-економічні виклики, вступ до ЄС, Болонська реформа поставили перед польською освітою нові цілі, що зазначені у законі про вищу освіту і науку Польщі (2018 р.), у стратегіях розвитку вищої освіти Польщі до 2010 року та 2020 року. У ході реформування вищої освіти були виявлені прогалини, які необхідно було подолати у процесі виконання нових завдань, поставлених перед нею. Дослідники і законотворці відзначали, що порівняно з 1990 роком у 2013 р. кількість студентів у польських університетах зросла у чотири рази, проте за останні роки спостерігається її зменшення. Найбільше у 2012/2013 навчальному році молодь поступала на економічні, соціальні та педагогічні факультети, але інтерес до цих факультетів зменшується з року в рік. Простежується динаміка зростання в Польщі з 2008/2009 навчального року кількості студентів, які навчаються на третьому ступені, що суперечить тенденції щодо кількості студентів першого та другого циклів, яка зменшується також і завдяки демографічним змінам. В останні роки спостерігається занепокоєння через розбіжності між збільшенням кількості студентів третього ступеня та зменшенням захищених докторських дисертацій [19, с. 23].

Період створення єдиної вищої освіти в Угорщині, відновлення традиційної університетської структури припадає на 1985 р., коли поновлюють зв'язок між суспільством та вищою освітою. Це було важливим не лише для визначення культурного соціально-економічного майбутнього, але й для сприйняття соціальної єдності та стабільного розвитку країни. Суттєві зміни у вищу освіту Угорщини внесли Велика Хартія університетів (Magna Charta Universitatum) у 1983 р., впровадження Болонської декларації 1889 р., Маастрихтський договір 1992 р., Лісабонська стратегія 2000 р., Берлінське комюніке 2003 р. Також ще у 1993 р. були встановлені правові й організаційні умови для автономії вищої угорської освіти. У грудні 2005 р. Наказом уряду (289/2005) у вищій освіті було впроваджено ступінь магістра, розроблено базову магістратуру, умови просування по службі. Постанова розглядала підготовку вчителів та їхні кваліфікації як концептуальну систему. Нові зміни у вищу освіту приніс 2006 рік, як початок виконання зобов'язань перед Європейським Союзом, що сприяло зміні парадигми – якісна освіта відповідно до вимог ЄС і якості людських ресурсів стає пріоритетом як нації, так і Європи. Серед 11 урядових наказів та постанов щодо змін у вищій освіті, прийнятих у 2006 р., було затверджено також вимоги до навчання та випуску бакалаврів та магістрів (Наказ уряду 15/2006. (IV.3). Для підготовки магістрів філологічних спеціальностей важливою є постанова уряду 137/2008. (V.16.) щодо державної мовної освіти, відповідного рівня іноземних мов, націоналізації сертифікатів іноземних мов (на іноземних мовах), яка розпочала в Угорщині європейську мовну політику [2]. Створений угорський комітет з акредитації вищої освіти розробив процедуру експертизи. Потрібно було також враховувати зміни у взаємодії між студентами, магістрантами, організувати подальшу навчальну підготовку тренерів, трансформувати форми контролю знань, форми акредитації. Окремо була проведена робота щодо створення кредитної системи, розроблення неперервної та підсумкової оцінки навчання в її умовах, запровадження інформаційних технологій, аудіовізуальних засобів, навчальних посібників [5].

У законі про національну вищу освіту 2011 року були розроблені головні завдання, принципи та вимоги до змін у вищій школі. Серед них розглянемо лише дотичні до навчання магістрів-філологів:

- придбання, постійний розвиток і розширення знань, навичок і здібностей, необхідних для інтелектуальної творчості, підготовки до професії;
- культивування науки і мистецтва та підготовка фахівців, які своїми силами зможуть передавати і поширювати знання, накопичені в історії природи і суспільства, з метою сприяння їхнього розвитку;
- підготовка досвідчених фахівців, які зможуть застосовувати на практиці набуті навички для вирішення конкретних проблем;
- підготовка викладачів, здатних виховувати майбутні покоління;
- сприяння культурним, науково-технічним інноваціям і захисту інтелектуальної власності;
- забезпечення умов для свободи освіти і досліджень, права на освіту як конституційного принципу.

Реформу вищої освіти кінця ХХ століття сприйняли у Чехії як необхідні зміни, які призведуть до підвищення конкурентоспроможності університетів, особливо в межах європейського простору вищої освіти, також і до посилення ролі університетів як якісного джерела інновацій, що потрібно для економічного та соціального сталого розвитку держави, включаючи соціальне забезпечення суспільства. Головна увага розвитку вищої освіти в Чехії була зосереджена на створенні першого нового закону про вищу школу з подальшим широким обговоренням сильних та слабких сторін освіти для розробки її стратегії, прийняття нового закону в 1998 році та наступного періоду його імплементації [9, с. 2–6]. На подальший розвиток вищої освіти вплинули Болонська декларація (19 червня 1999 р.), Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (проект 2014), а також національний документ – Біла книга про вищу освіту (26 січня 2009 р.). Дослідниця К. Влчкова відмічає вплив на реформування вищої освіти Чехії приєднання до ЄС та виконання європейських договорів: реструктуризація вищої освіти на два цикли, визнання кваліфікації та дипломів, виконання однакових вимог до регламентованих професій – узгодження змісту навчання, рівня освіти, мобільності в освіті, впровадження інновацій. [9, с. 14–16]. Для реформування вищої освіти країни створили Національну програму реформ Чеської Республіки на 2014 рік, врахували Міжнародну стратегію конкурентоспроможності 2012–2020, стратегію освітньої політики Чеської Республіки до 2020 року (проект 2014 року), а також документи: доповідь європейської Комісії з підвищення якості викладання та навчання в європейській вищій інституції (Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions), Звіти Eurydice, Модернізація вищої освіти в Європі: доступ, збереження та працевлаштування 2014 (Eurydice Reports, Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014), Стратегічні рамки для європейського співробітництва в галузі освіти та навчання (ET 2020 – Освіта та тренінг–2020), Стратегія “Європа–2020”.

Вища освіта також займає важливе місце у розвитку Словацької Республіки. Реформа 1990 р. освіти Словаччини залишилася незавершеною (№ 172/1990 Z.z.). Сучасна вища освіта Словацької Республіки розпочала свій розвиток з 1992 р., з часу від'єднання країни від Чехословаччини. У концепції подальшого розвитку вищої освіти Словаччини на ХХІ століття було визначено, що цілі, які поставлені перед освітою, є ключовими для сталого позитивного розвитку суспільства Словаччини та виходять за рамки одного терміну роботи уряду. Програма подальшого розвитку освіти відповідала Всесвітній декларації про вищу освіту ХХІ століття, яка була прийнята ЮНЕСКО на Всесвітній конференції з вищої освіти (жовтень 1998 р.) в Парижі. Рекомендації Болонської реформи відповідали новій архітектурі вищої освіти в Європі. У цих важливих документах містяться рекомендації для вищої освіти, які були використані для реформування вищої школи Словаччини, враховані поточні та майбутні вимоги. До сучасних викликів, з якими стикається вища освіта Словаччини, як і інші країни Вишеградської групи, відносять:

- збільшення молоді, яка зацікавлена у здобутті вищої освіти;
- потреби суспільства у кваліфікованих спеціалістах;
- очікуване або вже спостережуване зниження якості вищої освіти внаслідок обох попередніх фактів;

– втрата привілейованого становища університетів як єдиного постачальника вищої освіти внаслідок вибухового розвитку інформаційних технологій;

– гарантована якість вищої освіти [12]. Підкреслимо, що у процесі змін у вищій освіті в країнах проводилися дослідження та широкі обговорення, які сприяли виділенню слабких та сильних сторін освітніх реформ, що надало змогу врахувати результати у подальших стратегічних планах розвитку.

Останні десятиліття у вищій освіті спостерігається тенденція *формування компетенцій як результатів навчання магістрів*. Всі університети країн Вишеградської групи сьогодні працюють у компетентнісному полі, як і університети інших країн ЄС. Вважають, що у державах-членах ЄС були поширені три моделі визначення й вироблення компетентностей учителів у системі педагогічної освіти. Перша модель визначає компетентності централізованим шляхом на національному рівні. Країни Вишеградської групи відносили до другої групи, яка набула поширення у 18 країнах, де уряд лише окреслив певні вимоги для визначення компетентностей, але не детермінував той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Угорщина, Польща, Словаччина). Право вирішувати проблему запровадження набуття тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам. Чеську Республіку відносять до третьої моделі, за якої уміння й компетентності, необхідні викладачам, не визначалися на національному рівні. Таке визначення здійснювалося лише на рівні окремих навчальних закладів [7, с. 13]. Для впровадження компетентнісного підходу в освіті Угорщини як умови конкурентоздатності, в університетах було розроблено концепцію освітньої програми, процес впровадження спеціалізацій; методологію планування, формування знань як компетенцій, результатів навчання, а також відповідних процедур оцінювання; зроблено нахил на практичну орієнтацію, практичну підготовку; обґрунтовано принципи мобільності студентів (вибір, підзвітність, паралельне навчання та ін. форми); спільне навчання у країні, за кордоном.

Відмітимо також тенденцію *формування ЄВО як стандарту знань про Європу*, яка є значною для підготовки магістрів філологічних спеціальностей. В університетах Польщі у програми підготовки філологів на ступенях бакалавра і магістра внесені навчальні предмети, які формують у студентів компетенції європейців. Також для студентів, які мають ступень бакалавра з філологічної галузі, надано змогу обрати для навчання магістерські програми: “Центральноєвропейські дослідження” (Ягеллонський університет), “Східноєвропейські дослідження”, “Слов’янські дослідження”, “Східнослов’янські дослідження”, “Скандинавські дослідження”, “Угро-фінські дослідження” (Варшавський університет), “Класична філологія/культура з середземноморськими дослідженнями” (Варшавський, Вроцлавський університети), “Слов’янознавство зі спеціалізаціями болгарська, чеська, хорватська, словацька і словенська мови” (Ягеллонський, Варшавський, Вроцлавський університети), “Слов’янознавчі дослідження” (Варшавський та Педагогічний університет імені Комісії народної освіти). Спостерігаємо також підготовку магістрів в університетах інших країн В 4 за програмами, на яких мають змогу вчитися і філологи, прикладом є “Німецько-угорські дослідження”, “Скандинавські дослідження”, “Чесько-німецькі дослідження”, “Турецькі дослідження” (Будапештський університет), “Фінсько-угорські дослідження” (Будапештський та Дебреценський університети), “Центральноєвропейські дослідження” (Дебреценський, Мішкольцький та Пештський університети), “Англо-угорські наукові дослідження”, “Англо-угорські соціологічні дослідження” (Будапештський, Дебреценський, Пештський університети); “Скандинавські дослідження” (Університет Масарика), “Чесько-німецькі дослідження” (Університет Південної Чехії в Чесько Будейовице); “Східноєвропейські мови і культури” (Університет Костянтина Філософа в Нітрі, Пряшівський університет), “Класична філологія із середземноморськими дослідженнями” (Трнавський Університет), “Російські дослідження” (Пряшівський університет), “Центральноєвропейські дослідження”, “Слов’янознавство зі спеціалізаціями болгарська, чеська, хорватська, словацька і словенська мови” (Університет Яна Коменського). Дисципліни цих програм підготовки формують у магістрантів знання із системи соціополітики, економіки, історії, ознайомлюють з культурними традиціями народів Європи та національних меншин.

У стратегіях та довготривалих планах розвитку університетів країн В 4 до 2010 року приділено увагу *тенденції впровадження інформаційно-комунікаційних технологій*. Польські університети достатньо давно мають змогу користуватися Інтернетом завдяки системам NASK



і KBN, надали також доступ до Інтернету студентам у гуртожитках. Проте польська вища школа намагається знайти кошти для відкриття універсальних багатосистемних комп'ютерних залів та студій для онлайн-конференцій. Є зв'язок між освітою та ІТ-сектором – програма Pioneer, яка з'єднала понад 200 освітніх та 180 закладів загального користування (музеї, бібліотеки). Муніципальні академічні мережі підтримують на своїх серверах важливі інформаційні ресурси, глобальні та регіональні інтернет-сервіси. Електронні бібліотеки (Великопольська цифрова бібліотека), регіональні інформаційні і спеціалізовані освітні служби (Муніципальне освітнє керівництво у Познані) були створені та працюють в академічній мережі. Для впровадження ІТ-сектора в освіту розробляють універсальну програму для підключення шкіл до Інтернету, яка була б достатньо дешевою. [14]. У Законі про вищу освіту і науку Польщі 2018 року (Стаття 342. 1.) також акцентовано на важливості розвитку ІКТ у навчальному процесі, дано характеристику інтегрованої інформаційній “системі POL-on” з питань комп'ютеризації діяльності вищої освіти та науки, яка діє у Польщі. [17, с. 82].

В університетах Угорщини розробили нові спеціальності підготовки магістрів-філологів іноземних мов, у програми підготовки яких ввели цифрові (digitall) дисципліни, оскільки головним завданням підготовки сучасного магістра-філолога, обов'язковим компонентом навчальної програми є формування компетенцій для використання ІКТ – інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання. Для формування інформаційно-комунікаційних компетенцій потрібно ефективно використовувати доступні ресурси GINOP, що неможливо без фінансування ЄС. Вищі навчальні заклади з точки зору наявних знань, доступності, інструментів та ресурсів здатні відігравати помітну роль у цьому процесі, якщо зможуть використовувати ресурси GINOP [4, с. 42].

Вища школа Чехії разом з іншими освітніми закладами активно реалізує цифрові технології, як індикатор для оцінювання прогресу та якості навчання. Сьогодні цифрові технології розглядають у країні як феномен часу, який випереджає прогрес, безумовно, освіта постійно адаптується до сучасної ситуації. Дослідник Ю. Свобода вважає, що використання у навчанні ІКТ має бути не лише предметом навчання, але й засобом навчання у всіх галузях. Цифрова технологія не може існувати без прикладного програмного забезпечення, Wi-Fi, що підключає будь-який пристрій ІКТ до проектора даних, мережі LAN, VGA або HDMI, замінюють двома бездротовими адаптерами тощо. Навчальне програмне забезпечення допомагає як під час самостійного електронного навчання, так і безпосередньо навчання на занятті [15, с.18-21].

У концепції подальшого розвитку вищої освіти Словаччини на XXI століття підкреслювали роль інформаційно-комунікаційних технологій та необхідність розробити стратегічний план для ІТ-сектору освіти, забезпечити, щоб кожен університет мав свій стратегічний план розвитку. Потрібно було виконати завдання: створити умови для вдосконалення персоналу інформаційних технологій в університетах для роботи в мережах Moodle, AIS, MAIS; досягти значного прискорення та вдосконалення академічної комп'ютерної мережі SANET; переконатися, що кожен студент має достатній доступ до комп'ютера, під'єданого до Інтернету у вищій школі. На основі стратегічного дослідження було прийнято рішення для університетського середовища вибирати професійне програмне забезпечення, яке лягло би в основу інтегрованої університетської інформаційної системи. Впровадження такої системи для окремих вищих навчальних закладів було підтримано на рівні Міністерства освіти [12].

У вищих закладах країн В 4 активно розробляють та впроваджують ефективні стратегії інтернаціоналізації для покращення академічної мобільності магістрів, тому вважаємо що тенденція – *розвиток міжнародного співробітництва університетів як процес інтернаціоналізації освіти є важливою*. Мобільність є однією з шести цілей Болонської реформи. Сьогодні перед університетами Європи стоїть завдання досягти рівня 20% випускників, які навчалися за кордоном, до 2020 року. Дослідник Каролі Мангерц (Manherz Károly) вказує на пошук спільних європейських відповідей на загальні європейські проблеми. Оскільки мобільні студенти стануть мобільними працівниками, мобільні робітники стануть єдиним ринком праці, це допоможе Європі стати успішною, – підкреслює вчений. Тому Угорщина не може стояти осторонь цих змін, інституційна культура, взаємини викладачів, дослідників, студентів та мобільність повинні бути невід'ємною частиною навчальних програм [11, с. 7-8]. Важливим трендом Угорщини у міжнародному процесі обміну є CEERUS. Угорщина є країною-засновником Центральноєвропейської програми обміну у вищій освіті з 1994/95 рр. Ця програма займається мобільністю студентів та викладачів у регіоні



Центральної Європи і сьогодні. До 2011 року був чинний договір з СЕЕРУС II, з 2011 до 2018 діяв СЕЕРУС III. [6, с. 21]. Завдяки мобільності однією з цілей вищої школи Угорщини є збільшення кількості курсів іноземними мовами. Рамки спільного навчання регулює міжнародна рамка, яка розробляє умови співіснування угорських та іноземних навчальних установ, відрізняє діяльність закордонних та угорських вищих навчальних закладів від фактичної співпраці, спільної підготовки магістрів/аспірантів для отримання спільного диплому учасниками обміну. Дослідник вказує на мету визнання мобільності – надати можливість студентам використовувати свою кваліфікацію в іншій системі освіти чи країні, не втрачаючи своєї цінності. У процесі мобільності враховують інструменти для визнання кваліфікацій в Європейській системі кредитів (ECTS) та додаток до сертифіката. Кредитна система врівноважує середню програму навантаження та вимоги, яких слід дотримуватися, результати навчання та компетенції, які слід надбати [6, с. 26].

Дослідники, які аналізують програму розвитку вищої освіти Польщі до 2010 року, підкреслюють важливість програми Еразмуса для міжнародної співпраці польських університетів у галузі освіти. Науковці також наполягають на необхідності розробляти та координувати політику та стратегію з метою організації співпраці в рамках міжнародних мереж та установ окремих університетів, а також проведення ректорських конференцій [19, с. 22.]. Отже, *тенденція академічної мобільності є довготривалою та такою, що займає значне місце у підготовці і магістрів-філологів.*

Як і у Польщі та Угорщині, в університетах Чехії студенти та викладачі активно беруть участь в академічній мобільності. Для виконання цієї мети у Чехії використовували пропозиції європейського простору освіти та науки, розширили міжнародні зв'язки, сприяли двосторонній мобільності, що посилює міжнародний характер університетів, підтримували обдарованих студентів та викладачів з інших країн. У Концепції розвитку вищої освіти також підкреслювали необхідність мотивувати університети впроваджувати нові навчальні програми іноземними мовами для збільшення академічної мобільності [9, с. 30].

З 2000 р. для забезпечення активної участі словацьких університетів у програмах міжнародної мобільності таких, як SOCRATES II, Leonardo da Vinci II, 5 RP (СОКРАТ II, Леонардо да Вінчі II, РП5) збільшили підтримку словацьких викладачів та студентів і одночасно створили умови для взаємної мобільності [12]. Дослідниця Т. Ключкович розглядає участь Словаччини в освітніх програмах ЄС – SOCRATES II і Leonardo da Vinci II (2000-2006 pp.), ERASMUS, Jean Monnet, TEMPUS як наслідок реформування вищої освіти. Це призвело до “поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяло розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких вищих закладів освіти, підвищенню їх конкурентоспроможності та відкритості, покращенню якості навчання та наукових досліджень” [8, с. 76].

Отже, кожна з країн Вишеградської групи має свій індивідуальний шлях розвитку вищої освіти. Класифікація сучасних освітніх тенденцій вищої освіти країн В 4 на загальні, провідні, виділення та характеристика концептуальних тенденцій підготовки магістрів-філологів дає змогу стверджувати, що відбувається еволюційний розвиток університетської освіти країн-учасниць. Окреслені мета-завдання у довгострокових планах сприяють збереженню національної освіти кожної країни, її мови, культури та традицій. Активно розвивається міжнародна співпраця, що посилює академічну мобільність магістрів-філологів, впроваджують ІКТ у навчальний процес, нові цифрові (digital) спеціальності, а з ними і нові методи та форми організації міжособистісної взаємодії у навчанні магістрів. Введення дисциплін, які поширюють ЄВО, формують компетенції європейців, сприяє студентам, які мають рівень бакалавра/магістра філологічної галузі навчатися на програмах з дослідження питань економічного, політичного, соціального розвитку європейських регіонів.

### REFERENCES

1. A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. tanári KKK.pdf.
2. CCIV. 2011 évi. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV>.
3. Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai felsőoktatási koncepció.pdf. 84p.
4. Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Retrieved from: [https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/FokozatvaltasFelsőoktatásban\\_HONLAPRA.PDF](https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/FokozatvaltasFelsőoktatásban_HONLAPRA.PDF).

5. Katalin R. A felsőoktatás szabályozása – Pannon Egyetem. Retrieved from: [www.georgikon.hu/.../en/.../9-hefop-3-3-3?...felsooktatás](http://www.georgikon.hu/.../en/.../9-hefop-3-3-3?...felsooktatás).
6. Katalin R. Európai folyamatok és hatásuk a felsőoktatási törvényre. Mobilitás Magyarországon Lehetőségek és teendők. Retrieved from: [bologna\\_fuzetek\\_4\\_issuu.pdf](http://bologna_fuzetek_4_issuu.pdf). pp. 21–30.
7. Klymenko Y. A. (2011). Profesiina mobilnist maibutnih uchyteliv u krainah Eurosoysu. *Title of dissertation. Extended abstract of PhD dissertation. (Pedagogical)*. Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. 23 p. [in Ukrainian].
8. Klyuchkovych T.V. (2013). Etapy ta osoblyvosti transformacii systemy vyshoi osvity v Slovackii Respublicii v kin. XX – poch. XXI stolittya. [Title of article]. *Naykovyi visnyk Uzhorodskogo nacionalnogo universytety. Seriya “Pedagogika, socialna robota”*. Uzhorod (27). 74-78. [in Ukrainian].
9. KONCEPCIE REFORMY VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ V ČR. *Koncepcie\_reformy\_VS\_2004.pdf*. Foxit Reader. 49 p.
10. KÖTET MESTERKÉPZÉSI SZAKOK Tanulóiraikat a 2017/2018-as tanévben, illetve azt követően első évfolyamon megkezdő hallgatók számára. (ELTE). III/A. pdf.
11. Manherz K. Mobilitás Magyarországon – lehetőségek és teendők. Mobilitás Magyarországon Lehetőségek és teendők. [bologna\\_fuzetek\\_4\\_issuu.pdf](http://bologna_fuzetek_4_issuu.pdf). pp. 7–8.
12. Návrh koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie. Retrieved from: <http://www.ibv.nfo.sk/navrh.html>.
13. Popyuk M. V. (2013). Reformuvanny pochatkovoi osvity v derzhavah Vyshegradskoi chetvirky. *Title of dissertation. Extended abstract of PhD dissertation. (Pedagogical)*. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian]. 20 p.
14. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010. Retrieved from: [https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/usw/strat\\_pliki/strategia.htm](https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/usw/strat_pliki/strategia.htm).
15. Svoboda J. (Ing. Mgr). Pedagogické, organizační a technické aspekty rozšiřování školní infrastruktury. Retrieved from: <https://docplayer.cz/23350946-Pedagogicke-organizacni-a-technicke-aspekty-rozsirovani-skolni-infrastruktury.html>. 48 p.
16. Trendy. Interpretacje i konfrontacje Retrieved from: [http://wmbc.olsztyn.pl/Content/5521/Trendy\\_Interpretacje\\_konfrontacje-min.pdf](http://wmbc.olsztyn.pl/Content/5521/Trendy_Interpretacje_konfrontacje-min.pdf). 231 p.
17. *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Retrieved from: <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf>. 120 p.
18. Vlčková K. (2006). Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. Vzdělávací politika Evropské unie. Brno: PdF MU. 32 p.
19. Woźnicki J., red. (2015). Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część I, FRP, KRASP, Warszawa. 52 p.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Хожамуратов Рамил Ибрахимович,*

*Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, г. Нукус, Узбекистан*

**Abstract.** *Modern society and the labor market poses a challenge for higher education to train future teachers and specialists of high innovative culture. The professional creative activity of a teacher in a modern university requires the need for a willingness to creative self-realization, based on the competencies to creatively develop and implement educational technologies, to be self-sufficient. The current stage is characterized by a desire to penetrate into the very foundations of didactic training of future specialists, as well as to identify opportunities for improving academic disciplines in the study and teaching of foreign languages.*

**Keywords:** *conversation, discussion, innovative culture, innovative technologies, the culture of a university teacher, the subject of innovative activity, creative self-development of a person.*

**Актуальность.** Проблему развития творческой активности активно разрабатывают ведущие учёные стран мирового сообщества (Ф. Барон, Дж. Гилфорд, Г. Лозанов, А. Маслоу, К. Роджерс, Г.К. Селевко, Р. Торренс и др.). В отечественной науке проблема творческого развития личности исследуется также на междисциплинарном уровне (Н.Н. Азизходжаева, Р.Х. Акмирзаев, Р.Ш. Ахлитдинов, Б. Зиямухамедов, М. Очилов, А.Х. Мунаваров и др.). Также необходимо отметить, что в отечественной педагогике накоплен определённый научный фонд, содержащий научно-практические материалы в преподавании иностранных языков в вузе (М.А. Абдуллажанова, М.У. Ишанкулов, Л.И. Перегудов, Ф.Р. Юзликаев)

Отдельные аспекты проблемы творческого саморазвития личности исследуются в практике работы немногочисленных инновационных школ (В.И. Андреев, С. Зиямухамедов, Л.М. Попов, Р.А. Низамов и др.), где на основе сотрудничества педагогов-теоретиков и учителей практиков исследуются закономерности, разрабатываются принципы и правила развития, рассматриваются методики генерирования новых идей, апробируются различные творческие задания и психолого-педагогические тесты.

Было бы несправедливо утверждать, что проблема формирования инновационной культуры вообще не разработана. Результаты предварительной работы над диссертацией, философский и исторический анализ проблемы (В.В. Буйко, В.Е. Бочков, В.Г. Вольвачи др.) убеждают, что понятие «инновационная культура» разработано, но единого подхода к его трактовке не наблюдается, что не позволяет говорить о терминологической однозначности и завершенности понятийного поля проблемы; также имеются разрозненные сведения (в основном в научных исследованиях по экономике) о формировании данного качества у работников различных предприятий (И.В. Конев, А.В. Барышева, В.В. Рубцови др.).

**Результаты исследования.** Предварительный психолого-педагогический анализ показал, что разработаны пути совершенствования среднего и профессионального образования на основе инновационного обучения, новых технологий (Н.Д. Татару, В.Я. Ляудис, Г.Г. Коннычева, А.Я. Найн и др.), а также исследована структура инновационных процессов и разработаны рекомендации по их экспертизе (М.С. Бургин, А.А. Мешков, В.А. Петров и др.). Однако проблема и тема формирования инновационной культуры студентов вузов в современных условиях системно в педагогике не изучалась. Культура преподавателя вуза – оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей и качеств личности. Именно наличие такой культуры позволяет преподавателю изучать и диагностировать уровень развития студентов, понимать их, вводить в мир духовной культуры, организовывать духовно насыщенную деятельность, формировать социально-ценностные ориентации.

Результаты исследований показали содержательную сторону и основные уровни освоения инновации. Нововведения или инновация характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому, естественно, становится предметом изучения, анализа и

внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных исследований, анализа и обобщения передового педагогического опыта.

**Преподаватель вуза – это главный субъект инновационной деятельности высшей школы.** Влияние этой категории на все процессы, происходящие в вузовской среде, является во всех отношениях определяющим. Именно преподавательский состав является той силой, которая вырабатывает, хранит и передает студентам из поколения в поколение лучшие национально-государственные и образовательные традиции и опыт. Учитывая, что одним из направлений образовательных реформ, проводимых в Узбекистане, является дальнейшая инновационализация всех видов учебно-образовательной деятельности вузов, возникает необходимость исследования инновационной культуры преподавателя вуза.

**Эффективность решения многих актуальных проблем образования и воспитания, в том числе и педагогических проблем творческого саморазвития личности, невозможно без глубокого понимания того, что такое культура.** И это не случайно, ибо само понятие «культура» это возделывание, обработка, уход улучшение. Первоначально это слово использовалось применительно к обработке и возделыванию почвы, затем это понятие стали использовать для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения, жизнедеятельности. Сегодня мы говорим о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т. д. Один из основоположников культурологии немецкий философ И.Г. Гердер (1744-1803 гг.) определил культуру как «уровень человечности» и «второе рождение человека», т.к. изначально от рождения человек не имеет того, что он получает в процессе образования, воспитания и что в дальнейшем позволяет характеризовать его как человека той или иной культуры [3, с. 95]. По мнению В.С. Библера, школа должна перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры» [2, с. 5-18]. Однако все это состоится и возможно при одном неперемennom условии – если педагог сам обладает достаточно высоким уровнем профессионально-педагогической культурой. Только в этом случае педагог сможет вовлечь учащегося в поле общечеловеческих культурных ценностей. Соответственно, культура специалиста – это его способность к развитию и совершенствованию своих творческих способностей в решении нестандартных задач при осуществлении своих профессиональных ролей.

**Таким образом, культура преподавателя – оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей и качеств личности.** Именно наличие такой культуры позволяет ему изучать и диагностировать уровень развития студентов, понимать их, вводить в мир духовной культуры, организовывать духовно насыщенную деятельность, формировать социально-ценностные ориентации. Многочисленные исследования установили тесное соответствие между эрудицией преподавателей в вопросах искусства и уровнем развития их профессиональной компетентности. Высокий уровень профессионализма педагога, его педагогической культуры, следовательно, не возможно без основания фонда культурной информации. Специфика вузовского образования поэтому в том и состоит, что оно должно быть направлено прежде всего на широкую общекультурную подготовку. **Педагогическая культура в определённом слове консервативна.** Личность преподавателя высшей школы, отражая содержание профессионально-педагогической культуры, наиболее полно проявляется в характеристиках его образа жизни и профессиональной деятельности. Процесс формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы будет тем эффективнее, чем более он направлен на создание в вузе, на факультетах и кафедрах, определенной инновационной среды, обращенной к постоянному поиску, обновлению приемов и способов профессиональной деятельности.

**Одной из разновидностей понятия «культура» является «инновационная культура».** Выявление ее сущности во многом определяется прежде всего содержанием, вкладываемым в понятие «инновация». Инновация всегда сопровождают преподавательскую деятельность. Специфика инновационной культуры преподавателя вуза заключается в том, что она складывается в сфере общения людей друг с другом. Выражением специфики инновационной культуры конкретного преподавателя является стиль его деятельности по внедрению новых элементов в содержание, организацию и управление учебно-воспитательным процессом вуза.

Инновационная направленность развития профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза предполагает его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания студентов,



создание в вузе определенной инновационной среды. Результаты исследований показали, что инновационная культура преподавателя вуза определяется:

- наличием конкретных личностных качеств (незаурядный интеллект, сила воли, целеустремленность, потребность и способность к активной и разносторонней инновационной деятельности, социально-психологическая готовность к нововведениям, чувство эмпатии, гуманизм и т.д.);

- культурой поведения и культурой речи (терпеливость и тактичность в отношениях с коллегами и студентами, воспитанность, соблюдение дисциплины, отношение к работе, опрятность внешнего вида, эстетика в работе – стремление оформить и выполнить ее красиво, толерантность, способность к саморазвитию, самообладанию, самоопределению и пр.);

- *наличием инновационных знаний (общая гуманитарная подготовка, культурно-эстетическая образованность, знания основных положений теории и практики инновационно-педагогической деятельности, совокупность специальных знаний преподаваемых дисциплин с учетом новшеств)*. Необходимость инновационных знаний обусловлена усилением гуманитаризации высшего образования, непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин, введением новых специальностей и специализаций;

- сформированностью инновационных умений (способность самостоятельно решать инновационные задачи, грамотно организовывать учебно-воспитательный процесс, использовать современные методы современные информационные технологии, внедрять инновационные технологии обучения студентов, управлять студенческим коллективом и т.п.).

Рассмотренные элементы составляют основу инновационной профессиональной культуры преподавателя вуза. По степени сформированности инновационной культуры можно выделить следующие группы преподавателей вуза:

- *группа – очень высокий уровень сформированности инновационной культуры*. Для преподавателей данной группы характерно активно-положительное отношение к инновациям, оперативность в оценке положительных моментов инноваций. Они объективно оценивают степень актуальности и перспективности вводимых новшеств, являются непосредственными участниками внедрения нового, активно поддерживают авторов новшеств и инициаторов их распространения. Испытывают чувство моральной и профессиональной удовлетворенности, если их поиски получают положительное одобрение в среде коллег, на кафедре, в вузе, на семинарах.

- *группа – высокий уровень сформированности инновационной культуры*.

Преподаватели с конструктивно-положительным отношением к инновациям, хотя на первых порах не выступают очевидными сторонниками нововведений. Только после того, как убедятся в эффективности, реальности новых предложений, включаются в дальнейшую работу. Сомнение и внешнее нежелание на первом этапе со временем новых предложений. Однако они не проявляют желаний и настойчивости в личном практическом применении.

- *группа – промежуточный уровень сформированности инновационной культуры*.

Эта группа преподавателей проявляет эмоционально-положительное отношение к педагогическим инновациям, выражающееся в одобрении, поддержке авторов новшеств, в подчеркивании современности и своевременности новых предложений. Однако они не проявляют желаний и настойчивости в личном практическом применении.

- *группа – низкий уровень сформированности инновационной культуры*.

Преподаватели с пассивноотрицательным отношением к инновациям, не проявляющие активного нежелания включаться в инновационную деятельность. Свою педагогическую деятельность, как правило, оценивают высоко, и, по их мнению, она не требует внесения методических, технологических корректив.

- *группа – очень низкий уровень сформированности инновационной культуры*.

Преподаватели с активно-отрицательным отношением к инновациям отмечают их ошибочность, поверхностность, невозможность использования и получения желаемых результатов. Часто предлагаемое новшество соотносят с личностными особенностями автора, когда речь идет о конкретном педагогическом опыте. Собственную педагогическую технологию противопоставляют предлагаемым нововведениям, подчеркивая преимущество своей.

*Противопоказанием к инновационно-педагогической деятельности преподавателя является наличие нервно-психической и эмоционально-волевой неустойчивости, замедленный темп мыслительных процессов, инертность, негибкость и низкое общее культурное развитие*. Однако, ни образовательный уровень, ни уровень квалификации не



могут быть отождествлены с уровнем инновационной культуры, ибо и то, и другое представляют собой одну из сторон инновационной культуры.

Преподавателю вуза при преподавании английского языка студентам целесообразно осуществить с помощью инновационных и эффективных форм и методов обучения:

1. **Дискуссия** – обмен взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии студенты приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главная функция учебной дискуссии – стимулирование познавательного процесса.

2. **Беседа** – ведущая функция данного метода – побуждающая, но с не меньшим успехом он выполняет и другие функции. Метод беседы в практике педагога используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепление материала, развития творческих способностей, формирование общеучебных умений, что дает возможность студентам понять проблему с различных позиций.

3. **Лекция-диалог** – содержание здесь подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции. Диалоговый метод заключается в коллективном поиске истины (правильного ответа, решения проблемной ситуации) путем диалога социального педагога и аудитории. Данный метод имеет общие черты с проблемным методом, однако, предметом диалога не обязательно может быть спорное положение или проблемный вопрос. Педагог может поставить воспитанникам вопрос, касающийся одной или нескольких проблемных ситуаций, уяснить знание нормативов и тому подобное. Здесь правильный ответ может быть не сразу найден, потребуются выяснить мнения нескольких человек.

4. **Мозговой штурм** – рекомендуется проводить со студентами систематически. При проведении «мозгового штурма» запрещается критика и поощряется любая идея, даже шуточная или явно нелепая. Все высказанные идеи записываются для последующего их рассмотрения группой экспертов. После утверждения решения «генераторы идей» распределяются на его противников и сторонников с целью выявления слабых мест и их исправления.

5. **Коммуникативный тренинг** – это следующий вид социально-психологического тренинга, направленный на развитие социальной компетентности. Коммуникативный тренинг направлен на развитие следующих базовых умений: вступать в контакт, инициируя его; стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, высказываний; слушать, услышать и понять то, что имел в виду партнер; воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить; выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, переговорах, дискуссиях и др.

6. **Семинары** – конференции семинары – это такая форма организации обучения, при которой на этапе подготовки доминирует самостоятельная работа учащихся с учебной литературой и другими дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач, а в процессе семинара идет активное обсуждение, дискуссии и выступления студентов, где они под руководством педагога делают обобщение. Реализации условий для обеспечения интенсивной речевой практики в относительно свободной творческой атмосфере способствует использование ролевой игры. Ролевое общение обладает большими возможностями для совершенствования знаний путем формирования и активизации у студентов умений и навыков творческой мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности.

7. **Деловые игры** – это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых студентам предлагается найти выход. Они предполагают организацию речевого общения по искусственно воссозданным ситуациям производственно-профессионального характера. Цель их – формирование у студентов навыков и умений профессионального общения, развитие на основе совместной коллективной деятельности творческой самостоятельности и инициативы, стимулирование интереса студентов к своей профессиональной деятельности и стремления к самосовершенствованию [4, с.65-71].

**Выводы.** Использование информационных технологий в деятельности преподавателя иностранного языка открывает новые возможности для совершенствования профессиональной компетентности, основными из которых являются: расширение доступа к учебно-методической информации; формирование у студентов коммуникативных навыков, культуры общения, умение искать информацию; организация оперативной консультационной помощи; организация совместных исследовательских проектов и т. д. Укажем возможные варианты использования информационной технологий в социально-педагогической деятельности:

- использование готовых мультимедийных занятий с использованием информационных технологий, компьютерных программ;

- проведение диагностических процедур;
- поиск через Интернет ряд нормативно-правовых документов, учебно-методических материалов;
- создание мультимедийных презентаций;
- разработка студентами собственных web-страниц и размещение их в сети – еще одна форма использования Интернета; *организация самостоятельной работы студентов с использованием ресурсов сети Интернет: написание реферата-обзора; рецензия на сайт по теме и т.д.* [1, с.35]

*Ведущее место среди методов, направленных на формирование коммуникативной компетентности, принадлежит сегодня методу проектов.* Проект отличается тем, что каждый студент в нем демонстрирует подлинную заинтересованность не только в материализованном продукте, получаемом в ходе его выполнения, но и в самом процессе его осуществления, который сопровождается выстраиванием сложной системы отношений общения, поведенческих аспектов, самой проектной деятельности, т.е. через *целостное и одновременно многогранное взаимодействие с другой личностью (преподавателя, студента)*. Взаимодействие в проектной деятельности всегда является активным процессом, предполагающим совершенствование коммуникативных умений.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аралбаева Р.К., Сачкова Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-психолога: Учебно-методическое пособие. – Алматы, 2007. – 135 с.
2. Библер В.С. Культура XX века и диалог культур // Диалог культур: Мат. науч. конф. «Випперовские чтения — XXV». М., 1994. С.5-18.
3. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – / Иоганн Готфрид Гердер. М.: Издательство «Наука». – 1977. – 703 с.
4. Курманалина Ш. Повышение квалификации преподавателей по новой педагогической технологии – путь к формированию профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2001. – № 3. – С.65-71.

## ОСНОВЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

**Юзликаев Фарит Рафаилович,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами,

г. Ташкент, Узбекистан

**Abstract.** *in this article, the author defines the concept of “intensification of didactic training of students”, analyzes the views of psychologists and didactics on its main elements. The author considers the theory of intensification of the learning process in a pedagogical university as a leading professional-pedagogical category, the study of which is based on the laws and principles of pedagogy and psychology, is based on the personality-activity concept of human formation, the development trends of world science, technology and education.*

*Emphasizing the great importance of previous studies to build a theory of intensification of the learning process in a pedagogical university, it is noted that they were relevant for the corresponding period of development of society and the state. However, the emergence of new types of educational institutions, the cooperation of higher educational institutions and vocational colleges, the creation of regional educational systems, the intensification of education in accordance with state educational standards, new curricula and programs, the prospects for the country's socio-economic development have determined the developmental features of the pedagogical university and professional college, academic lyceum and school.*

*The problem of theoretical substantiation of the essence of the intensification of the learning process in a pedagogical university, the conditions necessary for its achievement, is currently not sufficiently developed. In addition, there was a certain contradiction between the social order of society for the preparation of a future teacher and the actual level of its readiness to perform a professional function.*

**Keywords:** *dialogue, humanization of instruction, game, idea of “pedagogy of cooperation”, insight, intensification, intensification of didactic training of a future teacher, pedagogical technology of distance learning, problematization of educational content, reflective position of teachers and students.*

**Актуальность.** Интенсивность любого труда измеряется количеством энергии, затрачиваемой работником в определенный отрезок времени, использованными приемами и полученными результатами.

С.И. Архангельский даёт следующее описание интересующего нас научного феномена: «Интенсификация учебного процесса путем использования активизирующих средств, форм и методов обучения ставит две взаимосвязанные задачи: повышение качества обучения и одновременное снижение временных затрат» [5, с.195].

Понятие «интенсификация» в дидактической литературе является в определённой степени синонимичным понятию «оптимизация». Эти два ведущих принципа организации дидактической подготовки студентов могут обеспечить её значительное совершенствование. Исследованием проблем оптимизации процесса обучения занимались и продолжают заниматься многие ведущие ученые-педагоги.

Ю.К. Бабанский прослеживает взгляды известных педагогов на сущность оптимизации процесса обучения. И.Т. Огородников рассматривает один из важнейших аспектов оптимизации процесса обучения – выявление оптимальных сочетаний различных методов обучения. И.И. Дьяченко рассматривает оптимизацию обучения школьников как выбор наиболее эффективного варианта управляемого процесса в соответствии с заданными критериями. Т.А. Ильина под оптимизацией понимает степень соответствия организационной стороны системы тем целям, для достижения которых она создана.

В последние годы защищен ряд докторских и кандидатских диссертаций, которые раскрывают вопросы подготовки учителей в педвузе по разным специальностям, становления выпускника в общеобразовательной школе, например, докторская диссертация А.А. Абдукадырова [1] раскрывает теоретические и практические проблемы интенсификации подготовки учителей физико-математических дисциплин на основе использования

компьютерных средств. Автор справедливо отмечает, что «интенсификация учебно-воспитательного процесса в педвузе характеризуется максимальным привлечением духовных и физических сил преподавателей и студентов, созданием всесторонне благоприятных условий занятий, творческой устремленностью на наивысшие количественно-качественные, социально-экономические результаты выполнения образовательных, развивающих, воспитательных задач. Интенсификация осуществляется за счет инициативного изыскания ресурсов в методах, формах, средствах обучения, сведения их в единую рациональную систему, воспитания, развития на основе научно-технических достижений, в частности, компьютерной техники» [1:50].

В исследованиях: М. Каплановой раскрывается роль личности и её самосознания в контексте развития профессионально значимых и мотивационных свойств в изучении психологии личности учителя узбекской школы; Х.А. Рухиевой [12] разработана оригинальная модель самоуправления учебной деятельностью студентов, включающая планирование, самоконтроль, познавательный интерес, внимание; определены пути и особенности самоуправления учебной деятельностью студентов; установлена степень выявления обучения на эффективность самоуправления, рациональность планирования, адекватность самоконтроля; С. Касымовой [9] рассматривается формирование интеллектуальной активности студентов в системе формирования их личности в целом, охватываются аспекты учебной и внеучебной деятельности студентов, средства и условия деятельности, изучается не только операционный, но и мотивационный аспект деятельности.

В странах ближнего зарубежья проводятся интересные исследования, близкие к нашей проблеме. Так, А.В. Абрамов [2] раскрывает идеи и положения непрерывного образования и многоуровневого обучения. Одним из путей реорганизации автор считает двухуровневую подготовку учителей в рамках учебно-научного педагогического комплекса «Педагогическое училище (колледж) – педагогический институт».

Для решения поставленных задач исследователь обосновал и разработал методику подготовки будущего учителя, которая позволяла: преподавать выпускнику педагогического училища (колледжа) математику с первого по девятый класс, а также чтение, русский язык и природоведение в начальной школе; преподавать выпускнику пединститута математику и информатику на базе десятых – одиннадцатых классов и в средних специальных учебных заведениях.

Докторская диссертация Л.Д. Федотовой [14] посвящена решению проблемы содержания начального профессионального образования, которое позволило обосновать ей дидактическую систему разработки учебно-программной документации, сформулировать научные основы систематизации знаний, умений и навыков учащихся училищ, создать интегрированные учебные планы и программы, выявить базисный потенциал для единого стандарта качества профессиональной подготовки молодых рабочих и др.

В кандидатской диссертации О.В. Собаевой [13] исследована организация активной познавательной деятельности студентов в дистанционном обучении с помощью компьютерных средств. Раскрыто понятие дистанционного обучения, выявлены его положительные возможности и проблемы внедрения. Обоснованы дидактические особенности использования компьютерных средств. Разработана и введена в учебный процесс педагогическая технология дистанционного обучения, направленная на активизацию познавательной деятельности студентов, которая обеспечивает активное сотрудничество студентов и преподавателей в виртуальном учебном пространстве. Разработан и апробирован диагностический комплекс критериев оценивания уровня познавательной активности студентов в условиях дистанционного обучения.

В исследовании О.Г. Братанич [6] рассматривается вопрос определения педагогических условий дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. На основе определенных педагогических условий разработана технология дифференцированного обучения, которая является попыткой интеграции технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения. Впервые предложена графическая технологическая карта организационной структуры комбинированного урока.

В работе Н.М. Терещенко раскрыта сущность понятий «самообразование школьника» и «готовность к самообразованию», а также определены основные критерии, содержание и методы диагностики уровней готовности учеников к самообразованию. Установлено, что благоприятные возможности для ее решения создает модульная организация обучения. В условиях использования модульной технологии закладываются устои развития у школьников потребности в



самообразовании, формировании умений и привычек познавательной деятельности, а также совершенствуется умение применять приобретенные знания путем самообразования в разных жизненных ситуациях и в процессе дальнейшего обучения и самообучения.

В исследованиях по современным педагогическим технологиям (Е.С. Полат, О.С. Булатова, Б.Л. Фарберман, Н.С. Сайидахмедов, У.К. Толипов, В.В. Гузеев и др.) раскрываются сущность, структура, факторы, особенности современных педагогических технологий. Но в них не ставятся задачи теоретического обоснования применения той или иной технологии для развития познавательной деятельности студентов, в том числе и в процессе их дидактической подготовки.

Рассматриваемой проблемой активно занимаются казанские ученые. В сборнике «Интенсификация подготовки учителя» [8] исследуется проблема интенсификации обучения студентов, понимаемой как комплексная работа по усилению эффективности, качества и экономичности подготовки специалистов. Рассмотрено совершенствование различных форм и средств работы преподавателей и студентов, направлений их усилий на подготовку специалистов на основе реализации их квалификационных характеристик или профессиограмм.

В монографии В.И. Андреева в диалектическом единстве раскрываются процессы воспитания и самовоспитания творческой личности и формирования творческих коллективов учащихся средних школ, ПТУ и студентов вузов. Большое внимание уделяется эвристическим методам решения творческих задач, методам педагогической диагностики творческих способностей личности в различных видах учебно-творческой деятельности.

Многие важные аспекты творческой подготовки будущего учителя раскрыты в монографии Н.Ю. Посталюк [11], в которой представлен один из подходов к созданию целостной подготовки творческого специалиста – через процесс педагогически управляемого формирования творческого стиля деятельности студентов как особой, инвариантной «технологии», проявляющейся независимо от вида деятельности и её объекта. На основе экспериментальной работы автора, обобщения передового опыта высшей школы, анализа психолого-педагогических исследований разработана система практической реализации в вузе идей «педагогика сотрудничества» (проблематизация содержания образования, рефлексивная позиция преподавателей и студентов, диалог, игра, гуманизация обучения и т.д.).

Немаловажное значение имеет учебное пособие для студентов О.А. Абдуллиной, где важнейшими методологическими принципами построения системы общепедагогической подготовки учителя автор считает социальную направленность преподавания педагогических дисциплин, их связь с жизнью; взаимосвязь ее с психологической, специальной и физиолого-гигиенической подготовкой; единство теории и практики в целях, содержании, методах и средствах организации учебно-воспитательного процесса по педагогическим дисциплинам и др. Исследователь отмечает, что необходимо дальнейшее повышение научно-теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин, которое должно осуществляться на основе систематического диагностирования, учета и оценки педагогических знаний и умений выпускников педвузов по комплексу показателей (качеству усвоения основ педагогической теории и ее применению на практике, уровню сформированности общепедагогических умений и навыков, характеру отношения к педагогической деятельности), отражающих единство процессуальной и мотивационно-ценностной сторон подготовки к профессиональной деятельности.

В сборнике научных трудов «Познавательная деятельность личности» освещаются различные аспекты познавательной деятельности личности (мнемической и мыслительной направленности), раскрываются соотношения понимания и запоминания, механической и логической памяти, мышления и памяти в их возрастных и индивидуальных проявлениях.

Ученый-исследователь Н.Н. Азизходжаева [3] отдает должное проблемному обучению. В методических рекомендациях автор отмечает, что оптимизация учебно-воспитательного процесса в вузе связана с рядом методологических проблем высшего образования. Среди них проблема фундаментальной подготовки специалиста; проблема ориентации процесса обучения на развитие личности студента, культуры его мышления, творческих способностей; проблема актуальности методов и форм обучения, посредством которых формируется способность самостоятельного мышления; проблема поиска путей и средств активизации учения.

Несомненно, влияние психологии на интенсификацию процесса обучения в педвузе. Авторы сборника «Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы» раскрывают такие актуальные проблемы, как отношение к учению в качестве фактора

успеваемости студентов; активные методы обучения в подготовке студентов-психологов; диагностика нравственной воспитанности студентов на основе шкалы суждений и др.

В монографии А.А.Вербицкого [7], учебном пособии В.А.Козаковой [10] подробно описаны психолого-педагогические основы и технология выбора форм и методов активности обучения с позиции контекстного подхода и информационно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов, показана модель специалиста, предлагаются методические приемы разработки профессионально ориентированных заданий-задач и примеры их реализации.

Однако необходимо обратить внимание, что интенсификация процесса обучения в различных концепциях решается по-разному, с различных методологических позиций. В основе каждой образовательной концепции лежит соответствующая психологическая теория обучения. Например, в зарубежной психологии имело место течение ассоциационизма (Р. Локк, Ж. Миль, Т. Рибо, Е. Мейман и др.), согласно которому задачей обучения является создание соответствующих условий, где закономерности учения ассоциативная психология сводит к закономерностям памяти и недооценивает активность субъекта.

Некоторые недостатки ассоцианизма пытается устранить функциональная психология, основанная на практической концепции обучения. К сторонникам этого учения относятся У. Джемс, Дж. Дьюи и др. Дж. Дьюи так же, как Коменский и Песталоцци, связывал свои педагогические взгляды с непосредственной школьной практикой. По его мнению, ребенок узнает новое не ради самих знаний, как полагали предшественники, а ради деятельности, он интересуется именно тем, что может сделать сам. В этом направлении Дж. Дьюи сделал значительный шаг вперед по сравнению со своими предшественниками: он соединил познание и деятельность. При этом сторонник естественнонаучного эмпиризма, он определил место познания и деятельности в решении обыденных детских проблем. Процесс такого решения, опирающийся на метод эксперимента, должен был приводить к открытию детьми новых истин посредством пяти последовательных ступеней:

- 1) ощущение проблемы (затруднения);
- 2) ее обнаружение и определение;
- 3) представление возможного решения;
- 4) выявление путем умозаключений следствий из вероятного решения;
- 5) дальнейшие наблюдения и эксперименты, ведущие к принятию или отбрасыванию принятого допущения, т.е. выводу, содержащему положительные или отрицательные суждения.

Эти этапы мышления, иногда с некоторыми модификациями, стали называть ступенями и в соответствии с ними строить школьные уроки. Одни старались применять их механически на всех уроках, не замечая того, что они формализуют все обучение так же, как это делали гербаристы, другие рекомендовали пользоваться схемой Дж. Дьюи, трактуя её с большей свободой.

В зарубежной психологии некоторые авторы (Б. Скиннер, Э. Хилгард, О. Маурер и др.) развивали различные направления ассоциативной психологии. Э. Торндайк выдвинул принцип проб и ошибок и закон эффекта. По его мнению, организм в своей деятельности осуществляет случайные реакции, из которых выбираются лишь некоторые. Таким образом, учение состоит в автоматической, независимой от сознания выработке и усилении специфических связей, связей между стимулом и реакцией. Представители этого направления, фактически отождествляют обучение животных и человека.

Представители гештальтпсихологии (М. Вертхеймер, К. Кофка, В. Кёлер, К. Левин и др.) утверждают, что животное может научиться не только путем проб и ошибок, но и «догадаться», как решить проблему. Одним из основных понятий гештальтпсихологии является инсайт – внезапное усмотрение, схватывание. Гештальтпсихология ставит вопрос о развитии продуктивного мышления. Однако и в этом вопросе решающая роль отводится внезапному озарению. По мнению М. Вертхеймера, продуктивное мышление воспитывается лишь путем инсайта. В некоторых исследованиях, проведенных вышеперечисленными представителями гештальтпсихологии, установлены отдельные ценные факты. Например, работа памяти зависит не только от ассоциации, но и от актуальных задач. Однако решение проблем рассматривается, как результат внезапного озарения и не связано с деятельностью, активностью самой личности.

Было бы неправильно не отметить и другие течения в зарубежной психологии, имеющие отношение к вопросу об интенсивности в обучении. Имеем в виду психологов, которые обратили внимание на активную роль человеческого сознания в учебной деятельности. Сюда можно отнести

В. Вундта (понятие «творческий синтез»), представителя вюрцбургской школы О. Кюлпе (осмысленное познание и мышление как самобытный акт). Однако, как правильно отмечает И. Лингард, активность ими понимается идеалистически, как "чистая" активность сознания духа, «они стремятся вывести закономерности сознания непосредственно из самого сознания».

Следует подчеркнуть, что в последнее десятилетие проведена особенно продуктивная работа, направленная на раскрытие путей и способов развития интенсификации обучения, творчества личности в обучении. Во многих вышеперечисленных исследованиях рассматриваются вопросы развития интенсивного обучения учащихся.

Однако исследование состояния проблемы в практике высшей педагогической школы показывает, что наряду с примерами положительного педагогического опыта высшей школы она еще не обеспечивает интенсивной дидактической подготовки студентов, на наш взгляд, по следующим причинам:

- 1) не разработано рациональное содержание и структура организации интенсификации дидактической подготовки будущих учителей;
- 2) отсутствует необходимая методическая литература по проблеме;
- 3) незнание многими преподавателями высшей школы дидактических возможностей подготовки будущих учителей;
- 4) слабая дидактическая подготовка выпускников педагогического вуза;
- 5) отсутствие четкой системы взаимосвязи поэтапной интенсификации процесса дидактической подготовки будущего учителя.

**Результаты исследования.** В ходе педагогического эксперимента была разработана программа мер, направленная на повышение эффективности интенсификации процесса подготовки будущих учителей. Наша задача – исследовать этот вопрос применительно к высшей школе. При решении этой проблемы важным является учет следующих моментов:

- 1) творческое использование достижений психологии обучения учащихся и взрослых, результатов современных исследований в области общей дидактики;
- 2) изучение и творческое использование накопленного опыта организации подготовки специалистов в вузе, опыта передовых педагогов;
- 3) изучение и научная оценка опыта зарубежных высших учебных заведений;
- 4) учёт особенностей обучения студентов на современном этапе, своеобразия цели, задач, содержания, условий подготовки специалистов в вузах Узбекистана.

На основе учёта этих положений могут быть разработаны своеобразные подходы к решению проблемы интенсивного обучения и развития творческих способностей студентов.

Интенсификация процесса обучения обусловлена применением всех охарактеризованных выше требований к научной организации процесса обучения. Вместе с тем действуют факторы, непосредственно направленные на интенсификацию процесса обучения. Важнейшие из них, имеющие практическое значение:

- усиление целенаправленности педагогического процесса, повышение напряженности задач, выдвигаемых в учебных и воспитательных мероприятиях, до максимально возможного уровня при одновременном соблюдении их доступности для данной группы студентов;
- углубление мотивации учебной, общественной, трудовой и другой деятельности учащихся, повышение интереса к предстоящей деятельности и ответственности за ее успешное выполнение;
- увеличение информативной емкости каждой лекции и воспитательного мероприятия, объема и сложности в сочетании с доступностью для данного возраста и уровня подготовленности студентов;
- ускорение темпа учебной деятельности студентов, воодушевляющего их на успех, вызывающего подъем сил, что позволяет им сделать в одно и то же время значительно больше, не испытывая нежелательных перегрузок;
- внедрение методов обучения, направленных на активизацию познавательной и общественно-полезной деятельности студентов;
- внедрение форм организации учебной и воспитательной деятельности, призванных на развитие инициативы и самостоятельности каждого;
- применение технических средств, включая компьютеры, повышающих результативность учебно-познавательной деятельности студентов;

– всемерное развитие навыков и умений самообразования и самовоспитания студентов.

Таковы некоторые основные способы интенсификации процесса обучения и воспитания, которые имеют отношение ко всем компонентам педагогического процесса: целям, содержанию, формам, методам и средствам.

Разнообразие приемов интенсификации процесса обучения и воспитания ставит перед педагогами проблему выбора из них тех приемов, которые соответствуют их возможностям, могут быть использованы в конкретной ситуации и позволяют наиболее удачно решить поставленные задачи за отведенное время.

На современном этапе развития высшего педагогического образования в стране происходят радикальные изменения, охватывающие цели, содержание, формы и методы образования и воспитания. Уже сейчас можно выделить общие тенденции этого процесса:

1. Сокращение количества лекций, изменение их содержания на концептуальность (общенаправляющий план), а методики – на комплексность (сочетание диалога с дискуссией, элементами деловой, иначе называя, ролевой игры (Role playing), созданием «производственных ситуаций», использованием проблемности и др.).

2. Для интенсификации учебного процесса в вузе необходимо расширить теоретическую разработку и практическую реализацию управления самостоятельной работой студентов, активную разработку новых учебных планов, при этом, может быть, отказаться от жестких форм контроля (в смысле его сроков).

3. Важное место в развитии новых форм интенсификации процесса обучения принадлежит внедрению в учебный и воспитательный процесс вычислительной техники, автоматизированных обучающих систем. Они ощутимо поднимут эффективность учебной работы, повысят интерес к ней.

4. Плодотворна организация индивидуально-групповой работы студентов в творческих учебно-научных-проектировочных мастерских по квалификационной (выпускной) и индивидуальной исследовательской работе. Индивидуальная самостоятельная работа сочетается с трудом в творческом коллективе студентов разных специальностей ряда выпускающих кафедр. Она совершенствует общепринятую структуру экзаменационных комиссий, процедуру защиты. Повышается интерес, а также профессиональные, производственно-коммуникативные качества выпускников.

Для интенсификации процесса дидактической подготовки учителя необходима целостная, относительно устойчивая система. Поэтому необходимо радикальное повышение эффективности педагогической теории и практики, что привело бы к значительному усилению внимания ученых-дидактов к проблемам интенсификации процесса обучения в вузе. Еще в начале 70-х годов XX века предметом анализа стал системный подход в педагогических исследованиях, затем внимание было привлечено к комплексному подходу, а в последнее время – к целостности педагогических процессов и явлений.

Целое в философии понимается как синтез многообразного, как упорядоченное множество систем, подчиненное единым целям и закономерностям. Сущность целостности учебно-воспитательного процесса – в подчиненности всех его компонентов, всех его частей и функций основной задаче – формированию целостности личности (В.С. Ильин).

Анализ теории вопроса показывает, что в целевом аспекте речь идет, прежде всего, о достижении единства двух противоположных сторон учебного процесса – овладения знаниями и развития личности обучающихся. Развитие же достигается за счет постоянно создаваемого, разрешаемого и возобновляемого противоречия между достигнутым в деятельности и находящимся в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Ведущую роль в разрешении этого основного противоречия, имманентно присущего обучению, играет разрешение другого противоречия – элементаризма в усвоении содержания научного знания, способов деятельности и отношений.

Целостность в обучении достигается путём интеграции единства интеллектуального и эмоционального развития личности, при этом оно состоит из противоречий части и целого, т.е. поэлементного, прерывного, дискретного изучения учебного материала, которое неэффективно, если нет целостности учебного процесса, системности знаний и изучения материала (целостный объект), опирающихся на весь цельный блок учебно-воспитательного процесса. При этом весь блок опирается на цикл предметов, отдельно взятый предмет, отдельно усвояемую единицу знаний, которые взаимодействуют и находятся в тесной связи с целостным, интегративным, системным



изучением материала, полнотой и единством образовательных, воспитывающих и развивающих целей обучения, концептуальности содержания, комплексного использования методов, приемов, средств обучения и опирающихся на них структурно-функциональных связей.

Важное значение для достижения целостности обучения имеет сам способ предъявления материала, его компоновки в виде отдельных элементов или систем. Вот почему заслуживает особого внимания и использования на практике опыт достижения обобщенных, интегративных подходов; укрупнение учебных единиц (П.М. Эрдниев), целостно-образное, разукрупненное на блоки объяснение всей темы с последующей отработкой отдельных элементов (В.Ф. Шаталов), дедуктивное построение логики изучения темы, ориентация на овладение типовыми структурами и обобщенными способами деятельности (В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина).

Как видно из вышеизложенного, целевой подход в указанном нами плане понимается как устремленность учебно-воспитательного процесса на решение ведущих задач, деловой и личностной профессиональной подготовки, выделяемой в сферу его главного внимания как системно осуществляемая в деятельности педагога профессиональная направленность преподавания. Целевой подход, узко понимаемый как отработка знаний, умений и навыков, ныне дополняется, с позиций нового педагогического мышления, формированием ценностных, общекультурных ориентаций специалиста, гуманизацией его личности. Именно такой подход мы интенсифицируем в исследовании.

«Интенсификация обучения в высшей специальной школе означает установление дидактической системы учебно-воспитательной деятельности преподавателей и студентов, характеризующейся максимальным для данных обстоятельств привлечением их духовных и физических сил (поддерживаемых в физиолого-психологических нормах созданием благоприятных условий занятий) к творческой устремленности на наивысшие количественно-качественные, социально-экономические результаты выполнения образовательных, развивающих, воспитательных задач подготовки будущего специалиста в отводимое время. Интенсификация осуществляется за счёт инициативного изыскания ресурсов в содержании, методах, формах, средствах обучения, воспитания, развития на основе достижений НТР, использования эффекта сведения их в единую рациональную систему» [8, с.6-7].

«Интенсификация учебно-творческой деятельности – это процесс перехода этого вида деятельности с одного уровня активности на другой, более высокий и эффективный, на основе комплексного подхода к оптимизации факторов и условий педагогического управления и самоуправления учащихся (студентов), ориентированных на максимальное использование резервных возможностей личности участников педагогического процесса, но не превышающих физиологических, психолого-педагогических норм напряжения их творческих способностей» [4, с.196-197].

**Выводы.** Исходя из вышеизложенных определений, по-своему подошли к определению понятия «интенсификация дидактической подготовки будущего учителя». Интенсификация дидактической подготовки будущего учителя – это целостная дидактическая система, направленная на целеустремленную деятельность преподавателя и студента, совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью поднять эффективность количественно-качественных результатов профессиональной подготовки студентов путём наращивания темпов и напряжения в обучении, возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности обучаемых в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Иными словами, это – направление деятельности студентов на совершенствование приобретённых и поиск новых знаний.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдукадыров А.А. Теория и практика интенсификации подготовки учителей физико-математических дисциплин: Аспект использования компьютерных средств в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... докт. пед. наук. – Ташкент, 1990. – 360 с.
2. Абрамов А.В. Методика подготовки учителей математики в учебно-научном педагогическом комплексе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 30 с.
3. Азизходжаева Н.Н. Вопросы подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования. – Ташкент: ТГПИ, 1995. – 64 с.
4. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: КГУ, 1988. – 237 с.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы. Учебно-метод. пособие. - М.: Высш. школа, 1980.-368 с.

6. Братанич О.Г. Педагогические условия дифференцированного обучения учеников общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. –Кривой Рог, 2001. – 19 с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
8. Интенсификация подготовки учителя: Межвуз. сб. науч. трудов. – Казань: КПЖ, 1984. – 196с.
9. Касымова С. Педагогические аспекты формирования интеллектуальной активности студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 1978. – 196 с.
10. Козакова В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – Киев: Вища школа, 1990. – 246 с.
11. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: КГУ, 1989. – 204 с.
12. Рухиева Х.А. Психологические особенности самоуправления учебной деятельностью студентов: Дис. ... канд. психол. наук. – Ташкент, 1993. – 132 с.
13. Собаева О.В. Активизация познавательной деятельности студентов в условиях дистанционного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харьков, 2001. – 19 с.
14. Федотова Л.Д. Теоретические основы интегрированного содержания начального профессионального образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1993. – 56 с.

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

С. І. Білозерська, канд.пс.н., доцент,

С. О. Мащак, канд.пс.н., доцент,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

**Abstract.** The article explores the problem of forming the professional consciousness of the future teacher. A holistic approach to the understanding of professional consciousness, allowed to create a theoretical model and to distinguish its structural components. The focus is on functional (cognitive, emotional, motivational-purpose, operational) and structural (images: "Me-real", "Me-ideal" (professional), "Me-future" (development of professionalism), "Me-spiritual") components of professional consciousness, the development and formation of which is manifested in the gradual awareness of himself as a subject of future professional activity. In order to track the process of development and formation of individual components of professional consciousness in the educational and professional activity, the criteria and indicators are identified, which allow to fix the levels of professional consciousness formation: 1) formation of self-image, positive attitude towards oneself; 2) the desire for self-knowledge of his personality and his professional activity; 3) the formation in the mind of the idea of professionally important qualities, of professional activity; 4) the formation of the ability to organize their internal and external resources to achieve the goals of personal and professional development. It is argued that the development of these structural components of professional consciousness will contribute to the awareness and assimilation of practical activity, the formation of the personality of the future teacher as an independent subject, which is a prerequisite for becoming a self, the acquisition of personal meanings and self-knowledge.

**Keywords:** personal maturity, professionalism, professional consciousness, subject, self-image.

**Вступ.** В сучасних умовах розвитку усіх сфер суспільного життя на вчителя покладаються завдання формування молодого покоління, здатного до соціальної мобільності, самонавчання, самовизначення, самовдосконалення протягом усього активного трудового життя. Найбільш характерними особливостями професії вчителя, що вирізняють її від інших професій, є, по-перше, те, що предметом її діяльності є інша людина, по-друге, професійна свідомість вчителя, яка зорієнтована на майбутнє, одночасно виступає відображенням теперішнього. Така особистісно зорієнтована особливість педагогічної діяльності вимагає психологізації освітнього процесу, загалом, та високого рівня розвитку професійної свідомості вчителя. Розвиток останньої відображає процес активного осмислення свого професійного призначення та є тим засобом, що забезпечує здатність до саморегуляції та самоактуалізації. Таким чином, підготовка вчителя, здатного ефективно керувати психічним розвитком дитини, формувати особистість громадянина своєї держави вимагає вибору в якості пріоритетних завдань професійної підготовки його особистісно-професійного розвитку в цілому, і особливо – підвищення рівня професійної свідомості.

**Результати дослідження.** Неоднозначність трактування феномену професійної свідомості дозволило багатьом авторам звернути увагу на основні її складові. Так, Ю. Кулюткін розглядає даний феномен як інстанцію, в якій відбувається оцінювання наявних фахових досягнень, планування та здійснення саморозвитку [6]. А. Маркова визначає професійну свідомість як «комплекс уявлень людини про себе як професіонала, цілісний образ себе як професіонала, систему відносин і установок до себе як професіонала» [4, с. 88]. С. Дружиллов стверджує, що професійна свідомість включає уявлення людини про себе як члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних працівникам цієї професії [2].

Спираючись на дані визначення, можна стверджувати, що саме професійна свідомість дозволяє педагогу розуміти сутність педагогічної професії, свідомо ставити й вирішувати педагогічні завдання, планувати свої дії й дотримуватися встановлених правил і обов'язків,

виявляти недоліки у своїй роботі та визначати шляхи їх корекції. Тільки тоді, коли людина усвідомить важливість і суть ролі вчителя, саме тоді вона відкриває для себе можливість активного професійного саморозвитку, буде намагатися сформувати в себе професійно значущі якості особистості та прагнути підвищити рівень своєї професійної майстерності.

Саме тому, як зазначає А. Мартинова, процес формування професійної свідомості майбутнього педагога являє собою з одного боку цілісний процес розвитку системи професійних здібностей, мотивації, активізації індивідуально-творчого самопізнання й саморозвитку особистості студента, а з іншого – результат усвідомлення і засвоєння практичної діяльності на різних рівнях узагальнення в сфері соціальної взаємодії в процесі формування особистості майбутнього вчителя в якості самостійного суб'єкта [5]. Адже тільки у тому випадку, коли майбутній педагог чітко знає, якими якостями та властивостями він має оволодіти як фахівець і якою мірою ці якості та властивості виявляться на практиці, він зможе вносити адекватні зміни у своє фахове самовдосконалення.

Передумовою формування професійної свідомості є професійне самовизначення, яке характерне для юнацького віку і пов'язано із вибором майбутньої професії, спираючись на знання своїх особистісних характеристик, можливостей, здібностей. Дане новоутворення характеризується здатністю до рефлексії та інтелектуальним розвитком, які супроводжуються накопиченням і систематизацією знань про світ, про себе, інтересом до власної особистості та майбутньої професійної діяльності.

Юнак, який самовизначився в професійному плані, свідомо ставиться до своїх життєвих планів та цілей, які зможе само реалізувати у професійній сфері, професійних намірах (що він хоче), своїх особистісних й фізичних якостях (ким він є, що являє собою як професіонал), своїх можливостях, здібностях, даруваннях (що він може, межі його самовдосконалення), вимогах, що пов'язані з професійною діяльністю, професійною групою (що від нього вимагають), а також своєю готовністю функціонувати у вибраній сфері професійної діяльності

Все це дає підстави стверджувати, що професійна свідомість, являє собою складний психічний процес, який вимагає з одного боку, створення умов для ефективного розвитку в процесі навчання, а з іншого боку, є особистісним утворенням, яке формується в навчально-професійній діяльності та сприяє формуванню суб'єктивного простору особистості.

Цілісний підхід до розуміння професійної свідомості дозволяють виокремити основні структурні компоненти її моделі. Ми розглядаємо професійну свідомість як складне, динамічне, особистісне утворення, що являє собою єдність і взаємозв'язок функціональних і структурних компонентів, розвиток і формування яких проявляється в поступовому усвідомленні себе суб'єктом майбутньої професійної діяльності.

Складовими функціонального компоненту виступають:

- когнітивний – здатність до самопізнання, пізнання інших і співвіднесення цього знання з собою. Так як професійна свідомість є похідною від соціального досвіду й онтогенезу людини, то в основі її розвитку та формування лежать уявлення не тільки про себе стосовно різних сторін професії й кар'єри, щодо професійного оточення, а й характеристики самої людини, близьких їй людей, членів родини, життєвих і сімейних подій. Це, загалом, дозволяє стверджувати про дані феномени як про сталі і одночасно змінні психічні явища, виникнення яких відбуваються під час взаємодії особистості з соціумом та залежить від психічного розвитку. Вони мають значний вплив на весь життєвий період людини, від раннього дитинства до періоду старості, зумовлюючи той чи інший вибір як життєвого, так і професійного шляху;

- емоційний – здатність до саморозуміння, самоствавлення, самоприйняття, самоповаги, загальне емоційне ставлення до себе та адекватність професійної самооцінки. Якщо вчитель володіє адекватними знаннями про себе, про свої особисті і професійні якості, то на основі цих знань виникає і конструктивне емоційно-ціннісне ставлення до себе. Учитель, який задоволений собою, не відчуває тривожності і внутрішньої напруги при спілкуванні з учнями. Володіючи адекватною самооцінкою і позитивним самоствавленням, він з більшою готовністю, ніж його колега з неадекватною самооцінкою і високим ступенем незадоволеності, йде на контакт з дітьми, демонструє здатність до їх безумовного прийняття;

- мотиваційно-цільовий – здатність до самоактуалізації, реалізації життєвого потенціалу, самовдосконалення, саморозвитку. Даний компонент говорить і про особистісну зрілість педагога, яка дає можливість людині приймати конструктивні рішення (як в



особистому житті, так і в професійній діяльності) і регулювати свою поведінку, виходячи із своїх внутрішніх критеріїв і уявлень;

- операційній – здатність до саморегуляції та самоконтролю, що виявляється в цілепокладанні, спрямованості в майбутнє, прийнятті відповідальності за реалізацію своїх цілей на себе. Основним психологічним механізмом цієї підструктури є задоволеність педагогом собою і своєю професійною діяльністю.

Виокремлення функціональних компонентів професійної свідомості дозволяють майбутнім педагогам вибудувати стратегію власного професійного зростання, формувати активну професійну позицію особистості.

Структурний компонент професійної свідомості включає формування «Я образу», а саме, «Я-реальне», «Я- ідеальне» (професійне), «Я-майбутнє» (розвиток професіоналізму), «Я-духовне». Усі «Я» беруть участь у формуванні, усвідомленні людиною її образу як істоти фізичної та духовної, інтелектуальної й емоційної, соціальної та, що основне для нашого розгляду, професійної.

Детермінуються особливості розвитку даних компонентів специфікою самої педагогічної діяльності, яка відображає цілісність і гармонію внутрішнього світу особистості педагога, здатність виходити за межі власного Я і гармонізувати свої відносини з навколишнім світом. Саме тому, духовність, як складова професійної свідомості, сприяє професійному зростанню особистих результатів, розумінню їх вагомості, отриманню радості від досягнутого. «Це проблема виходу людини за рамки вузько емпіричного буття, подолання себе «вчорашнього» в процесі оновлення і сходження до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на своєму життєвому шляху. Отже, це проблема «життєтворчості», де внутрішньою основою самовизначення особистості є совість – категорія моральності. Моральність є показником духовної культури особистості, яка задає міру і якість свободи самореалізації людини» [3, с. 5].

Для педагогічної діяльності духовність, повинна виступати основою професійного світогляду, стійкої позиції, основою для розвитку фундаментальних здатностей: вірити, любити, творити добро та боротися зі злом, творити свободу та відповідальність. Поряд з тим вона, як принцип саморозвитку та самореалізації, дає можливість майбутньому педагогу усвідомити важливість таких чеснот як істина, добро, краса, любов. Там, де є духовність як діяльний гуманізм, як любов, там завжди є успішна педагогічна діяльність, педагогічна творчість, є виховання, утвердження цінностей розвитку й саморозвитку, самореалізації, самодостатності особистості учня.

Вказані «образи Я», які утворені особистістю із сукупності оцінок своїх професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю і ефективності своєї роботи, кар'єри, способів взаємодії з іншими, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів, і, одночасно – бачення свого професійного становлення – є основою для формування та розвитку високого рівня професійної свідомості і передумовою професійного розвитку та професіоналізму.

Виділення та аналіз структурних компонентів моделі професійної свідомості сприятиме усвідомленню і засвоєнню практичної діяльності, формуванню особистості майбутнього вчителя в якості самостійного суб'єкта, що є передумовою становлення Я, набуття особистісних смислів і самопізнання.

Так як для дослідження динаміки розвитку і формування окремих компонентів професійної свідомості важливо, щоб студенти могли проаналізувати свої особистісні здатності, можливості, дослідити особливості розвитку власної особистості, удосконалювати власні професійні знання в процесі спілкування та діяльності, необхідно виділити критерії та показники, що дозволяють зафіксувати рівні сформованості професійної свідомості. На нашу думку такими критеріями виступають наступні: 1) сформованість уявлення про себе, позитивне ставлення до себе; 2) вираженість прагнення до пізнання себе і своєї професійної діяльності; 3) сформованість в свідомості уявлення про професійно-важливі якості, про професійну діяльність; 4) сформованість здатності організовувати свої внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення цілей особистісно-професійного розвитку.

Розуміння та аналіз вказаних критеріїв та показників дозволяють студенту вибудувати стратегію своєї професійної підготовки і подальшого як особистісного, так і професійного зростання та визначити умови їх розвитку та формування.

Рівень сформованості професійної свідомості за цими критеріями визначався нами через позицію студента по відношенню до навчально-професійної діяльності; сприйняття себе як професіонала, усвідомлення важливості педагогічної професії в загальному життєвому контексті особистості та наявності в структурі «Я-концепції» тих аспектів життя, які пов'язані з різними сторонами професійної діяльності і осмислені за допомогою різноманітних характеристик образу «Я-професійне».

Перший рівень характеризується наявністю розмитого уявлення про себе, низький рівень саморозуміння, негативне емоційне ставлення до себе. У студентів виражене прагнення до засвоєння знань, аморфне уявлення про свою майбутню професійну діяльність, відсутнє уявлення про професійні плани. Студенти мають труднощі у розвитку когнітивного і емоційного компонентів професійної самосвідомості.

Другий рівень характеризується сформованим уявленням про себе і про особливості особистості, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, самоповага. Когнітивний, емоційний компоненти професійної свідомості достатньо розвинені, формується образ «Я-реальне». Проте ще є розпливчате уявлення про професійно важливі якості майбутнього педагога, виникають труднощі у формуванні ідеального професійного зразка для наслідування, так як у більшості студентів переважає стереотипне бажання слідувати ідеалу для наслідування за відсутності знань про себе, про свої професійні здібності, можливості, професійні якості. Виражена спрямованість на навчання і засвоєння знань, орієнтація на процес життя, відсутнє уявлення про своє професійне майбутнє.

Третій рівень характеризується прийняттям себе, усвідомлення своїх професійних здібностей, можливостей, переваг. Сформовано уявлення про професійно важливі якості, сформований зразок для наслідування, образ «Я-ідеальне (професійне)», цінності та переконання носять усвідомлений характер. Мотиваційно-цільовий компонент розвинений, що проявляється у вираженій спрямованості на особистісно-професійний розвиток, на самореалізацію себе в навчанні, в професії. Помітні труднощі в розвитку операційного компонента професійної свідомості, що ускладнюють процес формування уявлень про себе в майбутньому, про перспективи свого професійного зростання.

Четвертий рівень характеризується тим, що у студентів сформовані уявлення про своє майбутнє, про себе в майбутньому, виражена спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в професії, усвідомлені плани свого особистісно-професійного розвитку, розвинені функціональні і сформовані структурні компоненти професійної свідомості.

Таким чином, теоретичний аналіз моделі формування та розвитку професійної свідомості передбачає входження студента у професію та, насамперед, пов'язаний із:

- усвідомленням майбутнім педагогом еталонів своїх особистісно-професійних якостей, які передбачають засвоєння норм, правил, моделей своєї професії, високий рівень професійної освіченості;
- усвідомленням цих якостей в інших людей, становлення світогляду, саморефлексії, самооцінки і самоконтролю;
- вміння цілепокладання, проектування і конструювання, готовність до самостійного вирішення педагогічних завдань;
- вибір індивідуального стилю своєї діяльності (спочатку навчальної, потім - трудової, професійної);
- здатність до рефлексування свої дій, вчинків, якостей, а також позитивне емоційно-оціночне ставлення до себе, оволодіння цінностями та змістом професійної діяльності;
- визначення перспектив особистісно-професійного розвитку, прагнення до самовдосконалення.

Серед умов, які впливають на процес формування професійної свідомості та становлення майбутнього педагога, і які діють на всіх рівнях слід зважати на такі, як 1) фактор ціннісного ставлення до професіоналізму, що полягає в недооцінці суспільної, фахової, особистісної значущості професіоналізму як якісної характеристики діяльності, педагогічної, зокрема. Тому слід не тільки змінити уявлення про професіоналізм як про цінність, але й забезпечити умови для професійного зростання фахівців (на всіх рівнях відсутня чітка система відбору студентів, відсутнє заохочення); 2) фактор престижу педагогічної професії (падіння соціального статусу педагога); 3) фактор соціальної домінантності педагога, що передбачає необхідність наявності високого рівня відповідальності за результати своєї праці, почуття обов'язку перед суспільством в цілому і перед

окремими людьми. Але тут слід пам'ятати, що зовнішні умови не прямо впливають на студента, а переломлюються через внутрішні характеристики його розвитку: його здібності, життєвий, професійний досвід, ціннісні орієнтації.

Отже, виконуючи функції детермінації і регуляції професійної діяльності, конструювання та саморозвитку, а також самоконтролю особистості, професійна свідомість виступає рушійною силою професійного розвитку майбутнього педагога, яка спонукає до подолання протиріччя між досягнутими і бажаними «Я-образами». Дане протиріччя в позитивному варіанті розвитку професіонала починає долатися через механізми самоаналізу, зворотного зв'язку та рефлексії за допомогою самооцінки особистості. Тобто студент в процесі навчання повинен усвідомлювати свій дійсний (реальний) і бажаний (ідеальний) образ професійного розвитку.

**Висновки.** Аналізуючи структурні компоненти, критерії та показники, що лежать в основі формування професійної свідомості особистості майбутнього педагога – осмисленого усвідомлюваного уявлення людини про себе як професіонала – доцільно враховувати весь період особистісно-професійного розвитку, починаючи від перших моментів виокремлення ним свого Я-професійного до періоду, коли завершується його професійна адаптація

Від того, якою мірою студент-майбутній вчитель здатний осмислювати особливості своєї особистості, область своєї професійної компетенції, свої мотиви і потреби, цінності та смисли професійної діяльності, залежить не тільки його професійна успішність, а й реалістичність життєвих цілей, продуктивність в побудові кар'єрних планів і їх реалізація. Завдяки розвиненій професійній свідомості майбутній педагога здатний усвідомлювати себе суб'єктом професійної діяльності та представником своєї професії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Білозерська С.І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості / Наукові записки Серія «Психологія і педагогіка». Острог: Вид-во НаУ «Острозька академія», 2015. Вип.2. Психологія. С.10-19.
2. Боброва Е.М. Особенности профессионального самопознания студентов педвуза. М., 1989. 220 с.
3. Зелинченко А. Психология духовности. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. 213 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания студентов. СПб: Наука, 1999. 108с.
6. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / [сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская]. СПб.: Гускарора, 1996. 175 с.

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Магистр психологии *Магалдадзе М. М.*,

Доктор психологии *Тевдорадзе С. Т.*

Грузия, г. Тбилиси, Тбилисский государственный университет им. Джавахидови, факультет психологии и образовательных наук

**Abstract.** *This work refers to the problem of social-psychological adaptation at the age of junior school age. The goal of the research was to study influence of family upbringing style on the social-psychological adaptation of the younger school age.*

*The hypothesis was the following: Family Upbringing Style affects the quality of social-psychological adaptation of the 9-10 years old pupils.*

*Data analysis demonstrated a significant connection between the authoritative style of the upbringing and the high quality of social-psychological adaptation of the pupil. Regressive analysis has proven that the style of authoritative upbringing is a positive predictor of the following psychological adaptation parameters: High sociometric status in class and high self-esteem-claim level. In addition, the authoritative style of upbringing is a negative predictor of anxiety level.*

**Keywords:** *social-psychological adaptation, Family Upbringing Style.*

**Введение.** Проблема социально-психологической адаптации учащихся младшего школьного возраста занимает особое место в педагогической и возрастной психологии. В психологической литературе термин «адаптация» понимается как процесс, подразумевающий адекватное принятие личностью себя и происходящих в организме изменений, способность установления адекватных отношений с окружением и средой.

Социальная адаптация представляет собой процесс социального развития человека, освоения личностью социальных ролей, норм, ценностей своего окружения, а социально-психологическая адаптация – способность владения, управления собой и проявления гибкости в новых социальных ситуациях [1].

На протяжении последнего двадцатилетия многие исследователи (Т.Д. Молодцова, 1997; Г.С. Голошумова, 2003; О.А. Белобрыкина, 2005 и др.) констатируют увеличение числа детей с поведенческими нарушениями, проблемами в отношениях, психосоматическими нарушениями, вызванными сложностями адаптации в социальных ситуациях. Нередко в качестве контекста нарушений выступает школа со своей учебной нагрузкой, предъявляемыми учащимся высокими требованиями и социальными стандартами [2].

Некоторые авторы данные нарушения связывают с семейным стилем воспитания, исследуя его влияние на социальную адаптацию детей [3].

Наша цель состояла в исследовании проблемы социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, а точнее – в переходный период от младшего школьного возраста в средний школьный возраст (4-й класс). С учетом того, что трудности первоклассников более или менее изучены, мы заострили внимание на учащихся 9-10 лет. Это очень сензитивный возраст, поскольку уже начинается психологическая подготовка к предстоящим в скором времени значительным переменам. Речь идет об изменении условий учебы, новом учебном годе, переходе в пятый класс, смене классного руководителя, межличностных отношений с новыми учителями, усложненной учебной программе. Для младших школьников учитель является безусловным авторитетом; дети нуждаются в одобрении и признании со стороны своего педагога. Однако, с другой стороны, для них очень важно сохранить (повысить) свой социометрический статус, заслужить уважение и признание своих одноклассников. Все это обуславливает актуальность изучения сложностей адаптации младших школьников. Немаловажно также выяснить, насколько адекватно оценивают они свои достижения, изучить особенности их Я-концепции, требования к себе, какова их академическая успеваемость, насколько успешен процесс освоения наиболее важных учебных предметов.



Исходя из намеченной цели, конструкт «социально-психологическая адаптация» разложен нами на следующие измеримые параметры:

- 1) уровень эмоционального благополучия (тревожности);
- 2) социометрический статус в классе;
- 3) самооценка и уровень притязания;
- 4) академическая успеваемость к концу учебного года.

**Постановка проблемы.** В процессе разработки идеи исследования возникли следующие значимые вопросы:

- Какие факторы воздействуют на социально-психологическую адаптацию учащихся?
- Что может способствовать или препятствовать процессу адаптации?
- Какие факторы следует включить в исследование в качестве возможных предикторов?

Естественно, что наибольшее влияние на процессы развития ребенка оказывает семья, то есть контекст, в котором он растет и развивается. Это своего рода микросреда, постоянно заботящаяся о ребенке и обеспечивающая удовлетворение его нужд. В работе мы опирались на модель трех стилей семейного воспитания (авторитетный, авторитарный и попустительский) Дианы Баумринд (Baumrind, 1991), общепризнанную научным сообществом и используемую во многих исследованиях [4].

Стиль семейного воспитания оказывает большое влияние на выделенные нами параметры социально-психологической адаптации, однако ни в одном источнике нам не удалось обнаружить все эти параметры вместе в увязке со стилем семейного воспитания.

На основании обзора литературы мы предположили, что на выделенные нами параметры может также влиять педагог, как авторитетная фигура в жизни младших школьников, поэтому был выделен еще один возможный предиктор – стиль педагогического общения. Однако обработка результатов не выявила значимых различий по данному параметру – стиль педагогического общения оказался одинаковым у всех учителей, поэтому данная переменная из последующего анализа была исключена.

**Цель исследования.** Основываясь на существующих теориях и исследованиях (Callahan, Rademacher, & Hildreth, 1998; Martinez-Pons, 1996; Simpkins, Weiss, McCartney, Kreider & Dearing, 2006), мы предположили, что авторитетный стиль семейного воспитания является предиктором успешной социально-психологической адаптации учащихся младшего школьного возраста [5].

**Методы исследования:** для достижения намеченной цели были использованы как количественный – самооценочные опросники, так и качественный методы исследования – структурированное интервью.

Инструменты:

- ✓ опросник стилей воспитания Хопкинса [6];
- ✓ диагностика стилей педагогического общения Фетискина [7];
- ✓ тест тревожности Дорки и Амена [8];
- ✓ социометрический опросник Морено (L. Moreno, J. Levy, 1951);
- ✓ методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, модификация Прихожан (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн, 1970; А. М. Прихожан, 1988).

**Гипотезы исследования:**

1. У детей из семей с авторитетным стилем воспитания формируется высокий социометрический статус, высокая самооценка и высокий уровень притязаний.

2. При авторитетном стиле воспитания отмечается низкий уровень тревожности.

3. Авторитетный стиль воспитания является предиктором высокой академической успеваемости.

4. Дети из семей с авторитарным стилем воспитания характеризуются высоким уровнем тревожности и низкими показателями по остальным параметрам (социометрический статус, самооценка и уровень притязаний).

5. У детей из семей с попустительским стилем воспитания отмечается высокий уровень тревожности.

6. При попустительском стиле воспитания у детей формируется неадекватная самооценка.

7. Стиль педагогического общения учителя коррелирует с общим уровнем тревожности класса.

8. Учащиеся с высоким социометрическим статусом имеют высокую самооценку и успешны в учебе.

9. Все компоненты социально-психологической адаптации (социометрический статус, уровень тревожности, самооценка и притязания, академическая успешность) коррелируют друг с другом.

Всего в исследовании приняло участие 185 лиц из 55-й общеобразовательной школы г. Тбилиси, в том числе 90 учащихся (9-10 лет), 91 родитель и 4 педагога (классные руководители).

**Результаты исследования.** Для обработки данных и проверки статистической достоверности различия между средними показателями были использованы однофакторный дисперсионный анализ классическим методом Фишера (ANOVA), корреляционный и регрессивный анализ. Возраст учащихся – 9-10 лет; возраст 60% родителей – 28-39 лет, 36% родителей – 40-49 лет, 3% родителей – 50-57 лет. Стиль семейного воспитания 64% (58 участников) родителей – попустительский, 34% (31 участник) родителей – авторитетный, а 2% (2 участника) – авторитарный. По полу стиль воспитания распределен следующим образом: 80% отцов прибегают к авторитетному стилю, 20% – попустительскому; что касается матерей, стиль воспитания 32% – авторитетный, 67% – попустительский и 2% – авторитарный.

Стиль общения всех включенных в исследование педагогов (100%) оказался одинаковым – активным. Авторы методики (Н. Фетискин, В. Козлов) считают данный стиль самым продуктивным подходом. Поскольку разница по стилю общения педагогов не выявлена, данная переменная была изъята из последующего статистического анализа.

**Социометрический статус и стиль воспитания.** Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил влияние стиля воспитания на социометрический статус. В частности, средний показатель социометрического статуса детей из семей с авторитетным стилем воспитания составил 1.7, при попустительском стиле воспитания – 1.5, а авторитарном – 1.0 (различие статистически достоверно:  $F=3,224$ ;  $p=0.045$ ).

**Уровень тревожности и стиль воспитания.** Средний показатель уровня тревожности при авторитетном стиле воспитания составил 35.39, что значительно меньше средних показателей при других стилях воспитания. В частности, при попустительском стиле воспитания средний показатель равен 46.81, а авторитарном стиле воспитания – 57.0 (таблица 1).

Таблица 1. Уровень тревожности и стиль воспитания (описательная статистика)

| Стиль           | N  | Среднее арифметическое | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Доверительный интервал 95% |                 |
|-----------------|----|------------------------|------------------------|--------------------|----------------------------|-----------------|
|                 |    |                        |                        |                    | Нижняя граница             | Верхняя граница |
| Авторитетный    | 31 | 35,39                  | 15,095                 | 2,711              | 35,85                      | 46,92           |
| Авторитарный    | 2  | 57,00                  | 0,000                  | 0,000              | 57,00                      | 57,00           |
| Попустительский | 58 | 46,81                  | 11,916                 | 1,565              | 43,68                      | 49,94           |
| Общее среднее   | 91 | 45,19                  | 13,253                 | 1,389              | 42,43                      | 47,95           |

Таблица 2. уровень притязаний и стиль воспитания. (описательная статистика)

| Стиль           | N  | Среднее арифметическое | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Доверительный интервал 95% |                 |
|-----------------|----|------------------------|------------------------|--------------------|----------------------------|-----------------|
|                 |    |                        |                        |                    | Нижняя граница             | Верхняя граница |
| Авторитетный    | 31 | 98.10                  | 6,353                  | 1,141              | 92,77                      | 97,43           |
| Авторитарный    | 2  | 71,50                  | 16,263                 | 11,500             | -74,62                     | 217,62          |
| Попустительский | 58 | 92,93                  | 8,835                  | 1,160              | 91,61                      | 96,25           |
| Общее среднее   | 91 | 93,84                  | 8,802                  | ,923               | 92,00                      | 95,67           |

Корреляция между стилем воспитания и самооценкой оказалась статистически недостоверной. Поэтому статистически недостоверно и различие между средними показателями.

Однако статистически достоверна связь между уровнем притязаний и стилем воспитания ( $p < 0.05$ ). Средний показатель уровня притязаний при авторитетном стиле воспитания составил 98, при попустительском стиле воспитания – 92, а авторитарном – 71 (таблица 2).

**Академическая успеваемость и стиль воспитания.** Академическая успешность – измеримый конструкт, показывающий, насколько достигнуты цели и задачи соответствующей ступени обучения.

Министерство образования нашей страны разделяет идеи гуманистической педагогики Ш. Амонашвили (1996) относительно школьных оценок [9]. На этапе младшего школьного возраста оценка учащихся выполняет лишь развивающую функцию и отметки не ставятся. В конце учебного года в виде итогового экзамена проводится тестирование учащихся 4-го класса. Максимальный балл по математике составляет 50 баллов, а по грузинскому языку – 30 баллов. Для целей исследования с соблюдением принципа анонимности нами были использованы результаты по математике и грузинскому языку. Связь со стилем воспитания оказалась статистически недостоверной.

Результаты регрессионного анализа подтвердили описанные выше результаты.

#### **Выводы.**

1. Авторитетный стиль семейного воспитания является предиктором низкой тревожности, высокого социометрического статуса и высокого уровня притязаний.

3. Связь стиля семейного воспитания с академической успеваемостью оказалась статистически недостоверной. Независимо от слабой корреляции, общий показатель академической успеваемости при авторитетном стиле выше, чем при попустительском или авторитарном стилях.

4. Дети из семей с авторитарным стилем воспитания характеризуются высоким уровнем тревожности и низкими показателями по остальным параметрам (социометрический статус, уровень притязаний и академическая успеваемость).

5. Выявлена статистически значимая корреляция между всеми выделенными параметрами социально-психологической адаптации. Относительно слабой оказалась корреляция с академической успеваемостью, то есть наша последняя гипотеза подтвердилась лишь частично.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. Л., 1989.
2. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии, 2004 - №4. – с.89-195.
3. Колесник Наталья Тарасовна. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей. Автореферат диссертации кандидата психологических наук., Москва. 1999.
4. Maccoby E.E., & Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: P.H. Mussen (Ed). Handbook of child psychology. vol 4; Socialization, personality, and social development. New York, NY: Wiley;
5. Darling N, Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 1993;113(3),487-496;
6. Michael H., Popkin Ph.D. *Active Parenting* now, [www.activeparenting.com/Parents-parenting\\_Style\\_Quiz](http://www.activeparenting.com/Parents-parenting_Style_Quiz)
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В. Диагностика стилей педагогического общения. М., 2002.
8. Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития-СПб 2002. С 19-28.
9. Амонашвили Ш. А. Единство цели: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ДОСЛІДЖЕННЯ АРХЕТИПІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

аспірантка **Танасійчук О. М.**

Україна, м. Херсон, Херсонський державний університет

**Abstract.** *The article deals with the structure of empirical study of professional formation through transformation of archetypal images. The author created the original design of the study, based on generally accepted standards. The purpose of the article is to get acquainted with the developed holistic structure of the author's complex research, namely theoretical and methodological foundations. The author outlines the main stages and tasks of each structural part of the study. The author also analyzes paradigm orientations, paradigm, methodological positions and principles of scientific research and the type of rationality used in the work. Particular attention should be paid to the analysis of the statistical aspects of the study. In general, the article fully discloses the subject matter stated in the title.*

**Keywords:** *triangulation, archetypes, professiogenesis, paradigmatic orientations, type of rationality, principles, theoretical and methodological foundations.*

**Вступ.** Оскільки сучасна академічна психологія та психологічна практика можуть базуватися на різних за суттю та структурою певних психологічних процесах або станах, використовувати різні феноменологічні погляди на природу досліджуваного явища важливим є обговорення питання методологічної основи нашого дослідження, з метою обґрунтування науковості роботи, її відповідності базовим методологічним принципам. В нашій роботі використано емпіричний тип наукового знання, тобто ми досліджуємо необхідні психологічні явища в їх апріорі, але їх внутрішня суть та трансформація залишаються для нас недосяжними.

**Мета статті** – ознайомлення з розробленою холистичною структурою психологічного дослідження, виділивши основні етапи та окресливши методологічні основи.

**Результати теоретичного дослідження.** Структура психологічного дослідження має низку обов'язкових етапів: постановка проблеми, її теоретичний аналіз, планування та проведення дослідження, аналіз та інтерпретація отриманих даних, формулювання висновків. На рисунку структуру представлено у повній мірі, розписано виконанні завдання на кожному з етапів, узагальнено роботу по блокам (частинам) та описано використанні процедури, оскільки це і так є загальновідомо, тому додатково розписувати кожен етап ми не будемо, див. рис.1.

Окрім структури дослідження, важливим є визначення методологічних аспектів нашого наукового вивчення. Почнемо з парадигми як сукупності найзагальніших ідей та методологічних настанов, що надає нашому дослідженню загальноприйнятті та перевірені практикою цінності, які визначаються на етапі емпіричного дослідження та визнаються як фундаментальні. Парадигма передбачає методологію і техніку дослідження, тип і повноту опису отриманих даних, характер і змістовність інтерпретації матеріалу. А. Фурман виділяє ознаки парадигмального дослідження: загальноприйнята теоретична модель та великий обсяг теоретичної інформації, що перевірений на практиці. Парадигма охоплює символічні узагальнення, концептуальні моделі, а також ціннісні орієнтації та зразки розв'язання конкретних завдань та проблем. Вона є світоглядом, епістемологічною позицією, які прийнятті у сфері дослідження [1].

На жаль, на даний час спостерігається явище метапарадигмальності психологічної науки. Ми намагалися дотримуватися однієї парадигми, а саме психодинамічної, що розкрита та описана в роботі А. Янчука [2]. Вибір парадигми зумовлений тематикою дослідження, а саме архетипом як детермінантою розвитку особистості. Теоретичну основу психоаналізу складає звернення до несвідомого та побудування його структури, наповнення змістом. Основою є антагонізм між свідомим та несвідомим, особистістю та соціумом. Ми опираємося на уявлення К. Юнга про природу людської душі, що проявляється як роздвоєність тіла і розуму, свідомого та несвідомого, природи і культури, фізичного і духовного і є змінним явищем, що може удосконалюватися в залежності від етапу розвитку людини, як в особистісному, так і професійному плані.



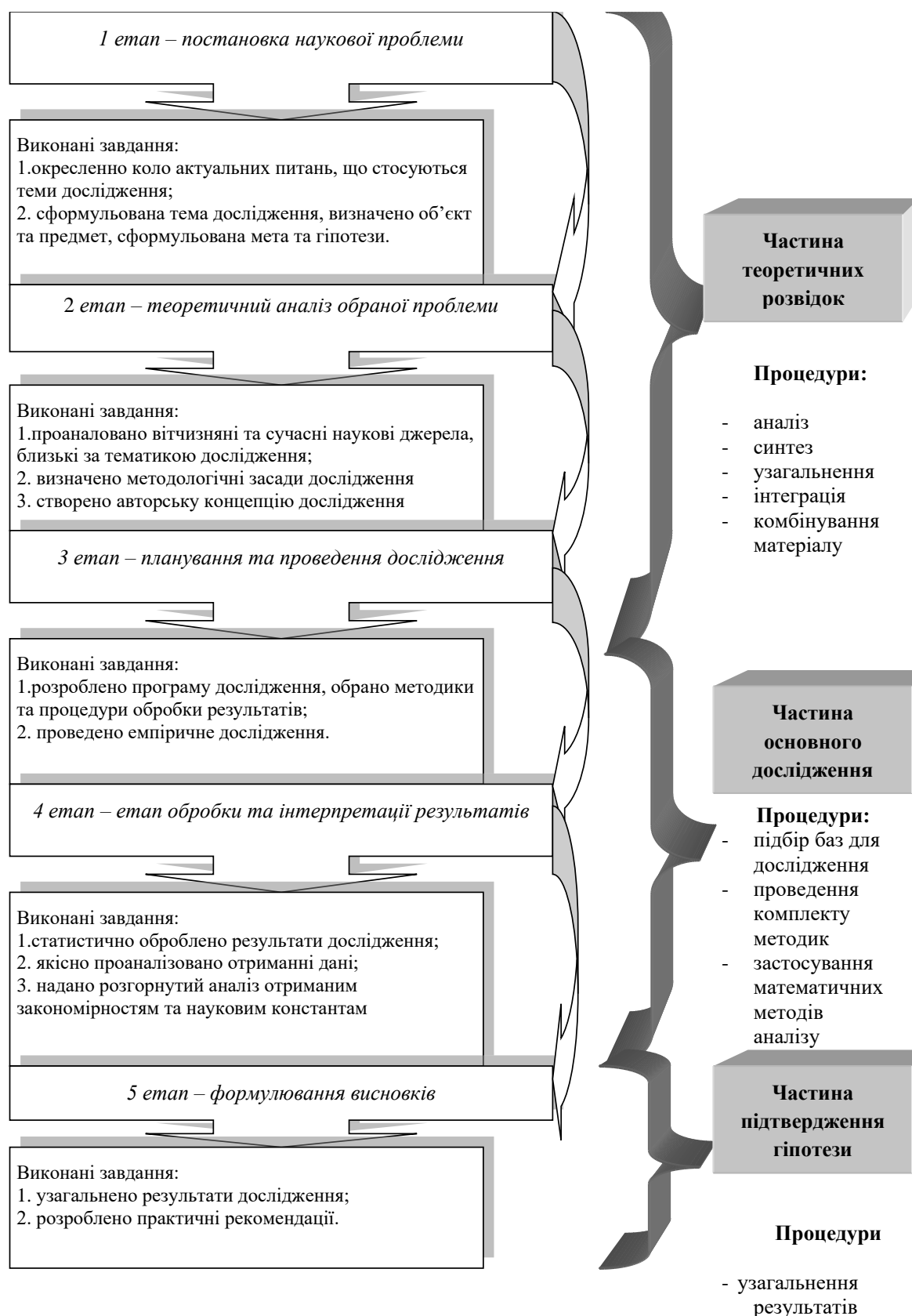


Рис. 1. Емпірична модель дослідження архетипів професійного становлення особистості фахівця

Архетипи є фундаментальним утворенням несвідомої сфери, що забезпечує суть, форму і спосіб зв'язку наслідуваних несвідомих паттернів та поведінкових схем, що забезпечують вид реагування на прояви соціального світу через емоції, поведінку та особистісні зміни [3].

Основні методологічні позиції, які покладені в основу роботи визначаються роботами К. Юнга. Тобто ми підтримуємо такі думки неофрейдизму: свідоме і несвідоме доповнюють одне одного; гармонійне розуміння природи; колективне несвідоме – це спадщина історії культури усього людства, що має вплив на сьогоднішній день; психічна субстанція – це цілий світ, що керується власними законами, структурою та засобами вираження; психіка є самостійним феноменом для дослідження; теорія є інструментом аналізу, в ній досягається єдність теорії і методу; психіка – цілісне психічне явище і ізолювання окремих її функцій при дослідженні є некоректним; індивід і суспільство – це не антагоністичні поняття; детермінація активності індивіда пов'язана не тільки з минулим, але з майбутнім [3, 4, 5].

Виходячи з предмету нашого дослідження ми могли використати лише неklasичний тип раціональності при пошуку методів дослідження. Для методів неklasичної науки характерні насамперед імовірнісні, статистичні підходи, які перетворюють саме бачення світу, містять більше внутрішніх можливостей для репрезентації властивостей і закономірностей буття, ніж теоретичні системи, побудовані на базі принципово жорсткого детермінізму [6].

Д. Леонт'єв говорить про неklasичну раціональність у психології і пов'язує його з іменами К. Левіна, М. Бахтіна, А. Адлера, Л. Бісвагнера, Л. Виготського. Дослідник виділяє неklasичну психологію у вузькому й у широкому сенсі. У вузькому – розуміння того, що психічні змісти і процеси існують не лише в інтраіндивідуальній, але й у об'єктивованій опредмеченій формі, у культурних артефактах, і можуть транслюватися від індивіда до індивіда; у процесі розвитку ми засвоюємо ці змісти із навколишнього культурного світу через взаємодію із ним (у дитинстві – через опосередковану взаємодію із дорослим). У широкому сенсі неklasична психологія – це способи побудови психологічного знання і психологічні практики, які відрізняються від класичного способу [7].

Аналізуючи специфіку неklasичної психології, В. Татенко зазначає, що вона доповнює уявлення про об'єкт психології розумінням, що це саме уявлення сформоване не абстрактним, а конкретним суб'єктом за допомогою певного методу. Суб'єкт пізнання уже не протиставляється об'єкту; визнається роль випадковості у детермінації психічного. Предмет психології тепер визначається з огляду на регулятивні функції психічного, відтак, розвиваються напрямки, які намагаються розкрити можливості психіки у досягненні рівноваги і гармонії із світом та собою. Відповідно, виникає об'єктивна методологічна парадигма, як можливість вивчення природи психічного без звернення до інтроспекції [8].

В нашій роботі також використані теоретичні нароби шкіл, що умовно можна віднести до суб'єктної та діяльнісної парадигмальної орієнтації, які визначає М. Савчин. Коротко опишемо їх основні положення.

Суб'єктна парадигмально орієнтація включає нароби аналітично глибинно-психологічного підходу до розуміння психе (В. Зеленский, Н. Каліна, О. Лаврова, Ш. Салман, Е. Самюелс, Дж. Хіллман, К. Юнг), суб'єктного підходу до вивчення життєдіяльності особистості, розкритий у працях С. Максименка, Ф. Василюка, А. Петровського, В. Татенко, Т. Титаренко. Так, В. Татенко визначає суб'єкта як центр інтеграції, регуляції, координації, функціонування, відтворення і розвитку системи психіки, центр цілеспрямованого використання людиною всіх своїх ресурсів заради досягнення автентичного індивідуального буття. Він стверджує, що у надрах нашого «Я» нутрує суб'єктність, яка становить його внутрішнє ядро, біосоціопсихогенетичну основу формування та розвитку базових людських утворень, як особистісного, так і професійного плану [9].

О. Старовойтенко запропонувала перелік суб'єктно-творчих умов, за якими можна визначити наявність або відсутності суб'єктності у конкретного індивіда, а саме: відповідність зовнішніх умов життя людини мисленнєвій моделі їх використання і зміни; включення людини в діяльність із наміром завершити її з таким результатом який перевершує попередній; конструктивне розв'язання суперечностей життєдіяльності. Коли зберігається відчуття «Я-влади» над діями; реалізація діяльності, коли переживання повноти самореалізації не блокується втому або виснаженням тощо [10].

Втрата людиною суб'єктних ознак пов'язана зі зростанням конфронтаційних тенденцій між людиною та суспільством, її неспроможності до активного протистояння [9].

Суб'єктна парадигмально орієнтація базується на уявленнях про існування внутрішніх джерел та рушійних сил, що стимулюють особистість до розвитку та саморозвитку з розумінням власної відповідальності за виконане [9].

Діяльнісна парадигмальна орієнтація включає загальнопсихологічну концепцію діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Б. Ломов, Г. Костюк, С. Максименко; М. Боришевський, Н. Чепелева) та суб'єктно-діяльнісну теорію (Л. Виготського, С. Рубінштейна, К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, А. Брушлінського), концепцію професійної зрілості Д. Сьюпера.

Діяльнісний підхід висуває вимогу до одиниці аналізу психічного якого є дія, що зберігає специфіку складнішого утворення – діяльності. Сама психіка має діяльнісну природу (перцептивні, мнемонічні, розумові, вольові, мотиваційні та рефлексивні дії) [3]. Цікаво, що діяльнісна парадигмальна орієнтація не охоплює і не аналізує несвідому сферу особистості, тому наше дослідження повинно розширити та доповнити наявні теоретичні знання за рахунок нових емпіричних фактів.

Ми не можемо обійти питання обробки результатів емпіричного дослідження. Ми вважаємо, що є безумовно доречним використання методології триангуляції. Найбільш чітким визначенням є опис поняття запропонований С. Робсоном, а саме, триангуляція – це використання та обробка результатів дослідження, що були отримані з різних джерел, різними методами, різними дослідниками, різними триангуляційними техніками, що відповідають критеріям валідності та надійності [11]. А. Брумен визначає цей метод як «технічна версія кількісно-якісних дискусій» [12].

Перевагами цього методами є надійність даних, повнота отриманої інформації, мінімізація неадекватних методів дослідження, повнота теоретичної бази [11, 12]. Б. Брейтмейер основними функціями триангуляції комбінування незалежних та взаємодоповнюючих методів визначає: можливість полегшеного опису досліджуваного процесу; ідентифікацію хронологію подій; доведення внутрішньої валідності; підтвердження результатів дослідження; полегшення репрезентації отриманої інформації [13]. Е. Мітчел додає, що триангуляція надає рухливості та глибинності в опрацюванні результатів дослідження. Автор визначає умови ефективного використання цього методу: чіткість у визначенні питання дослідження; використання компенсаторної функції при виборі методик; відповідність предмета дослідження методикам; оцінка використаного методу на кожному з етапів дослідження [14].

Питання про комбінування кількісних та якісних методів вирішуються вимогами до емпіричного дослідження. Головними принципами організації дослідження змішаного типу є такі: 1) усвідомлення теоретичної спрямованості дослідження; 2) усвідомлення ролі запозичених компонентів; 3) дотримання методологічних допущень базового методу; 4) робота з максимально доступною кількістю наборів даних [13].

Найелементарнішим компонентом методологічного аналізу є принципи, як засадничі твердження, на базі якого формується теорія, концепція, парадигма. Визначальними для нашої роботи є принципи діяльнісного підходу, деякі з них тісно переплітаються з психоаналітичними, проте термінологію ми використовуємо вітчизняних авторів. Нами використано такі філософські принципи: історизму – кожне поняття або категорія розглядається у нашій роботі на уявленні про стадійність їх становлення, не можливо визначити перспективи розвитку без вивчення її основ; єдності якості та кількості – дослідження передбачає використання як якісних, так і кількісних характеристик об'єкта пізнання; розвитку – це загальна властивість матерії, постійний рух до ускладнення та зміни. Серед загально-психологічних найбільшого втілення в нашій роботі можна знайти таких принципів: детермінізму – будь-яка подія, ситуація, життєвий вибір має свою причину, яку необхідно з'ясувати, крім того ця детермінація може відбуватися на різних рівнях організації життєдіяльності людини; єдності свідомості та діяльності – діяльність, в тому числі професійна, постає як умова виникнення, формування (розвитку, корекції) та прояву психіки (свідомості) людини; принцип єдності психіки і культури – повноцінний розвиток свідомості людини та його дослідження можливий при врахуванні культуральних аспектів та напрямів розвитку культури як особистості, так і всього суспільства [9].

**Висновки.** У статті ми в повному обсязі розкрили структуру емпіричного дослідження архетипів професійного становлення, описавши завдання та процедури, які використовувалися на кожному з етапів дослідження, а також визначивши парадигму, парадигмальні орієнтації та принципи наукового дослідження, на які ми опиралися у ході теоретичних пошуків, а також визначивши методи обробки результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фурман А. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. №4 (50). С.99.
2. Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии : интегративно-электический подход : монография. Мн.: Бестпринт, 2000. 416 с.
3. Jung C. G. The archetypes and the collective unconscious. Princeton: Princeton University Press. 1981. 470 p.
4. Jung C. G. Man and his symbols. N. Y.: Turtleback Books; School & Library ed. edition. 1968. 432 p.
5. Jung C. G. Psychological Types. N. Y.: Martino Fine Books. 2016. 680 p.
6. Методологічні та теоретичні проблеми психології: Навч. посібник / М.С. Корольчук, Ю.Л. Трофімов, В.І. Осьодло та ін. К. : Ніка-центр, 2008. 336 с.
7. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии. *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1. С. 51-71.
8. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми : навч. посіб. К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с.
9. Савчин М. В. Методологеми психології: монографія. К. : Академвидав, 2013. 224 с.
10. Старовойтенко О. Б. Проблема суб'єкта в культурній психології особистості. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 230-257.
11. Robbins S. P. Organization Theory: Structure, Design, and Applications / 2-nd ed. Englewood Cliffs, NJ, 1987. 52 p.
12. Bryman A. A. Quantity and quality in social research. London: Unwin Hyman, 1988. 77 p.
13. Breitmayer V. J. Triangulation in Qualitative Research: Evaluation of Completeness and Confirmation Purposes. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*. 1993. № 3. P. 235–57.
14. Mitchell E. Multiple Triangulation: A methodology for nursing science. *Advances in Nursing Science*. 1986. №8. P. 18-26.



## ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРОГРЕССИВНОЕ РАЗВИТИЕ И НОВЫЙ ЭТАП ЕЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Файзуллаева Нилуфар Садуллаевна,**

*канд. пед. наук, доцент Ташкентского государственного экономического университета,*

**Эргашева Дилором Данияровна,**

*старший преподаватель Филиала Российского экономического университета*

*им. Г.В. Плеханова,*

*г. Ташкент, Узбекистан*

**Abstract.** *The article analyzes the causes of the negative connotation of progressive changes in the organization. Along with this, there is also staffing for the process of changes in any organization interested in transformations.*

**Keywords:** *the success of the organization, the transformation of the organizational structure, the effectiveness of production activities, the individual psychological characteristics of the individual, the psychological climate, the psychological portrait of the employee*

В истории любой компании всегда неотвратимо наступает острый момент, когда для развития организации требуется ввести изменения в устоявшийся процесс функционирования. Это может происходить во время кризиса или, например, при появлении на рынке серьезного конкурента, ведь сегодняшняя экономическая ситуация в мире меняется быстрее, чем люди привыкают к успеху своей организации. Пытаясь обеспечить будущее своему бизнесу, предприниматели или руководители госструктур сталкиваются с новыми проблемами и приходят к важному логичному выводу ввести **изменения**, которые на практике, могут выглядеть как:

- ✓ новые правила игры при выстраивании взаимоотношений с партнерами,
- ✓ трансформация организационной структуры,
- ✓ внедрение инноваций.

И вот уже меняются по ходу миссия, философия компании, вводятся новые элементы корпоративной культуры. Эти процессы с психологической точки зрения всегда являются болезненными, стрессогенными, сопровождаются конфликтами, напряжением, ухудшением морально-психологической атмосферы в коллективе.

Почему же прогрессивные изменения всегда носят негативный оттенок и сопровождаются такими негативными явлениями? Ученые выяснили – психика человека так устроена, что стремится удовлетворить важную для каждого потребность в безопасности. Люди не любят перемен и стремятся к стабильности. Например, боятся начать свой бизнес, потому что привыкли работать по найму, хотя жизнь в рамках предпринимательства намного ярче и прибыльнее, чем найм. В большинстве случаев люди слишком привыкли к начальнику, к коллегам, к постоянному статусу, к вечеру пятницы и утру понедельника. То есть обычные среднестатистические люди живут в определенном ритме. Им удобнее и комфортнее поступать изо дня в день одинаково, держаться подальше от неизвестного. Почему же так происходит, откуда корни такой тенденции поведения?

В прошлом, когда жизнь человека не стоила ничего, а реальность была полна смертельных опасностей, такое поведение имело в себе много рационального. Мозг эволюционировал и современные люди, даже те, кто считает себя прогрессивными, склонны принимать решения, которые приведут к сохранению текущего положения дел или к самым минимальным изменениям.

Таким образом, для людей, привыкшим к упорядоченной, спокойной жизни любые изменения в организации становятся огромным стрессом. Управление людьми во времена изменений, было и остается ключевым фактором успеха компании, ее жизнестойкости. Конечно же, большая роль в том, чтобы сделать этот процесс менее болезненным принадлежит руководителю, но и сотрудники отдела кадров тоже могут внести свой вклад в выстраиваемую стратегию организации работы по управлению изменениями. Каким образом?

Во-первых, следует найти среди уже работающих в организации творческих, инициативных, сотрудников, их называют генераторы идей, так называемые агенты изменений, сделать их максимально эффективными, создать для этого все условия, материальные и психологические, чтобы они раскрыли в креативной среде все свои таланты и способности. Во-вторых, просто непосредственно привлечь этих самых сотрудников к выполнению стратегически важных задач по осуществлению преобразований в организации. Даже если вы назовете их фамилии своему руководителю, укажите на их потенциал, это тоже будет вашим вкладом, как HR-а в управление изменениями. И, в –третьих, вы можете скорректировать HR-стратегию в этом направлении, то есть уже отбирать персонал при приеме с соответствующими характеристиками на предмет инновационности мышления.

Таким образом, существует и **кадровое обеспечение** процесса изменений в любой организации, заинтересованной в преобразованиях, даже если они не революционные и не радикальные.

Главными задачами кадрового обеспечения **процесса изменений** прежде всего являются в рамках общей стратегии:

- ✓ мониторинг ключевого персонала: проведение рабочих встреч и процедур экспресс-оценки;
- ✓ проектирование направлений и ротация персонала в соответствии с решениями;
- ✓ мониторинг рынка труда на предмет поиска **творческих, с развитым инновационным мышлением сотрудников.**

Психологический портрет людей с инновационным мышлением, способными инициировать изменения в любой организации, либо с легкостью принять их, если они исходят от руководства, изучен и описан как учеными в области управления персоналом, так и практиками. Это люди, которые менее всего подлежат традиционному тестированию в том смысле, что зачастую тесты, которые используют при отборе персонала научно плохо обоснованы — это одна причина. То есть очень важно, дело тут в самих тестах, а не в людях. Другая заключается в профессиональной некомпетентности самого HR-а. Они ошибочно считают, что кандидатов с нестандартным мышлением трудно загнать в рамки, принудить следовать социальным нормам очень сложно, поэтому они отпадают на этапе отбора как бунтари, возмутители порядка, они не укладываются в рамки той или иной психологической практики. Они так нестандартны, что неясно, как ими управлять. Кадровый менеджмент часто расписывается в своем бессилии, когда отталкивает в процессе рекрутинга или внутренней ротации как раз тех, кого организации так не хватает, в частности, когда вводятся изменения. С наступлением периода серьезных перемен, руководитель вдруг замечает, что работать то и не с кем.

Тем не менее, такие люди в природе существуют. Иногда их называют революционными, прогрессивными агентами изменений. Поручать кадровой службе их поиск можно, но, прежде всего, кадровая служба при их поиске или отборе должна опираться на научные знания психологии.

Качества, по которым кадровые **сотрудники могут распознать таких кандидатов на этапе отбора или уже среди работающих**, выглядят следующим образом:

- они продолжают стабильно работать в стрессовых ситуациях (не путать с внешними проявлениями покоя в стрессовой ситуации), остро чувствуют проявления застоя, способны спровоцировать стресс с целью вывести фирму из состояния губельного покоя;
- умеют общаться с людьми, иногда являются неформальными лидерами, наделены даром убеждения;
- способны работать в равной степени как самостоятельно, так и в команде, стремятся к командной работе, могут разделять личное и служебное, ценят профессионализм в других, с уважением относятся к коллегам, которые превышают их умственный и творческий потенциал;
- креативны, имеют творческие наклонности, могут написать стишок на день рождения коллеги, обладают хорошим чувством юмора;
- способны самостоятельно мыслить и принимать решения;
- спокойно относятся к риску в общении с начальством, не боятся потерять работу в случае обсуждения острых проблем;
- не боятся выглядеть смешно/глупо, энергичны, любят работать методом проб и ошибок, умеют быстро исправлять ошибки и учиться на них;

- агент изменений еще и в том смысле экстраверт, что ориентирован на клиента фирмы, а не на внутреннюю среду организации с ее формальными статистиками;
- любят учиться, им под силу обработать большие объемы информации;
- лишены чувства страха перед будущим, перед новым и неизвестным;
- обладают хорошей интуицией, разумны, избегают дисбаланса ответственности, требуют необходимых полномочий лишь тогда, когда этого требует дело;
- ориентированы на результат, а не на процесс, спокойно чувствуют себя в отсутствии атрибутов лидерства, способны разработать гениальную концепцию или идею, что называется на пустом месте;
- наделены способностью чувствовать время, болезненно относятся к простоям, точно и безболезненно выбирают нужный темп в работе;
- избегают бессмысленной работы, способны на протест;
- легко проходят проверку на зависимость от материальных благ, справедливо распределяют вознаграждение, не стараются получить больше всех и в первую очередь;
- как правило, кроме основной работы занимаются чем-либо еще, имеют необычное хобби, могут что-либо изготавливать руками. Например, плотничать, слесарить;
- иногда удивляют окружающих прогностическими способностями, то есть верными прогнозами, способны проигрывать ситуацию в воображении, заметить риски, подготовить защиту;
- в меру сентиментальны, в меру жестки, обладают сложившейся системой ценностей, привлекают окружающих цельностью и гармоничностью натуры;
- быстро думают и принимают решение, принимают на себя ответственность и в полной мере следуют ей, могут решительно сказать "нет", если совершенно уверены в достоверности своего видения.

Такие специалисты представляют особую ценность в организации, потому что они способны, в отличие от других преодолевать сопротивление переменам, которое есть всегда. Оно, как уже было отмечено, это сопротивление, вполне естественно. Созданное с целью достижения стабильности, причем любой – имиджевой, финансовой, социальной, любая организация закончит свое существование, не выйдя на другой, более высокий уровень, то есть просто погибнет, если не будет изменяться в соответствии с внешней средой.

В заключение хочется еще раз отметить важную роль сотрудников кадровой службы и руководителей в осуществлении преобразований, изменений в любой организации, их осознании своей миссии на рабочем месте в контексте описанной проблемы. Задача руководителей в том, чтобы задействовать персонал в максимальной реализации инноваций, брать на себя ответственность за реализацию нового курса, за создание обстановки, позволяющей членам организации проявлять творческую активность, за предоставление возможности каждому постоянно и по собственной воле осуществлять изменения для успешного будущего, как собственного, так и компании, в которой они работают. А сотрудники кадровой службы, в частности HR-ры, должны все время совершенствовать свои знания, чтобы не упустить талантливых сотрудников, в которых нуждается их организация, чтобы привести ее к успешным экономическим результатам.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать – среднестатистические люди всегда противятся изменениям и это нормально, поскольку именно так в основном устроена психика человека, она стремится к стабильности и безопасности. А вот отсутствие сопротивления должно навести руководителя на мысль о том, что это противоестественно, даже подозрительно. Это может быть только в том случае, когда персоналу уже все равно, что будет с организацией.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Наука, 2004 г. - 91 с.
2. Зельдович Б. З. Менеджмент. - М.: Экзамен, 2007. - 576 с.
3. Мансуров, Н. С. Морально-психологический климат и его изучение. - М.: Приора, 2007.
4. Васильченко О. Социально-психологический климат - диагностика и формирование// Справочник кадровика. - 2011. - № 8, с. 8-9
5. Жданов О. Социально-психологический климат в коллективе// Кадровое делопроизводство. - 2007. - № 11, с. 15
6. Ишмекеева А.К. Факторы формирования и корректировки социально-психологического климата в коллективе// Психология, социология и педагогика. 2013. - № 2, с. 5-6
7. Неймер Ю. Л. Социально-психологический климат коллектива предприятия//Социологические исследования. 2010. - № 11, с. 87-88

**Proceedings of the  
XXII International Scientific and  
Practical Conference  
Social and Economic Aspects of Education in  
Modern Society**

*(Vol.2, February 25, 2020, Warsaw, Poland)*

MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



Passed for printing 20.02.2020. Appearance 25.02.2020.  
Typeface Times New Roman.  
Circulation 300 copies.  
RS Global S. z O.O., Warsaw, Poland, 2020