

**Любов Прокопів**

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА  
З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ  
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ  
УКРАЇНИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

**Монографія**

Івано-Франківськ

Плай

2005

УДК 37.0+378.14  
ББК 74.03+74.58 (4 Укр.)  
П-80

**Прокопів Л.М.** Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 256 с.

У монографії здійснено комплексне вивчення вітчизняних й зарубіжних напрацювань з питань обдарованості молоді; виявлено тенденції розвитку вищих педагогічних закладів України впродовж 1945 – 2000 рр. щодо напрямку роботи з обдарованою молоддю; досліджено й проаналізовано зміст, форми і методи навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у вищих педагогічних закладах України досліджуваного періоду; визначено можливості творчого застосування історичного досвіду роботи з обдарованою молоддю вищих педагогічних закладів України у контексті Болонського процесу.

Розрахована на науковців, викладачів, педагогічних працівників, студентів, усіх, кому близька ідея роботи з обдарованою молоддю.

*Це видання вийшло у світ завдяки фінансовій підтримці  
Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника.*

Друкується відповідно до рішення Вченої ради педагогічного інституту  
Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника (*протокол № 5 від 27 червня 2005 р.*).

*Рецензенти:*

**Т.К. Завгородня** – доктор педагогічних наук, професор,  
Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника.

**М.М. Чепіль** – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький  
державний педагогічний університет ім. Івана Франка.

**ISBN 966-640-146-0**

© Прокопів Л.М., 2005  
© Видавництво „Плай”, 2005

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	11
1.1. Історіографія проблеми.....	11
1.2. Педагогічна обдарованість молоді, її компоненти .....	37
Висновки до розділу 1 .....	50
РОЗДІЛ 2. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ В АУДИТОРНИЙ ЧАС (ІІ ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	54
2.1. Сутність навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у педагогічних ВНЗ України.....	54
2.2. Зміст і форми навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю .....	78
Висновки до розділу 2 .....	101
РОЗДІЛ 3. ПОЗААУДИТОРНА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ (ІІ ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	106
3.1. Основні напрямки роботи з обдарованими студентами в позааудиторний час .....	106
3.2. Форми позааудиторної навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю.....	111
3.2.1. Індивідуальні та групові форми роботи .....	111
3.2.2. Масові форми роботи.....	135
3.3. Традиції і перспективи роботи з обдарованою молоддю у контексті Болонського процесу .....	145
Висновки до розділу 3 .....	155
ВИСНОВКИ.....	160

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165
ДОДАТКИ.....	197
SUMMARY.....	251

## ВСТУП

*Важливі не здібності, які дала нам природа, а ентузіазм і одержимість, з якими ми ці здібності реалізуємо. Воля і ентузіазм набагато важливіші всіх талантів у світі.*

*Дж. Ландрем*

Процес інтеграції України у світову спільноту обумовив її приєднання до Болонської декларації про запровадження європейської системи вищої освіти. Визначальними критеріями реформування української освіти є якість підготовки фахівців, орієнтація на їх особистісний та професійний розвиток. Згідно з програмою реалізації Болонського процесу в Україні передбачається перехід до динамічної ступеневої підготовки спеціалістів, що дасть змогу задовольняти можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей [216, 23].

Програма реформування і розвитку вищої освіти України передбачає підвищення вимог до навчально-виховної роботи з молоддю, що знайшло своє відображення у Законі України „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, проекті Закону України „Про виховання дітей та молоді”, Законі України про вищу освіту, Концепції педагогічної освіти. Вектор розвитку системи освіти спрямовується в площину розвитку обдарувань дітей та молоді. Зокрема, залучення до наукової діяльності обдарованої студентської молоді, як зазначено у „Національній доктрині розвитку освіти України” [211], є однією з важливих умов модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку. Комплексна програма „Творча обдарованість”, „Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр.” (2001 р.) є тими основними документами, що визначають стратегію особистісно орієнтованого навчання і виховання. Робота з обдарованою молоддю, яка розглядається в цих документах як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу

України, передбачає аналіз і запровадження творчого доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зрозуміло, що успішному розв'язанню означеного завдання сприяє аналіз історії вищої педагогічної школи, адже на кожному історичному етапі робота з обдарованою молоддю мала свої особливості.

В останні десятиліття у теорії і практиці навчання та виховання склалися різні погляди на організацію, зміст і форми роботи з обдарованими молодими людьми: вона або виконувала роль основного фактора розвитку особистості, або нею повністю чи частково нехтували.

Нові політичні, культурні, освітні умови, які виникли після проголошення незалежності України, дали змогу глибоко проаналізувати історію вітчизняної вищої педагогічної школи. Питання розвитку вищої освіти, зокрема педагогічної, розглядають А. Алексюк, І. Бартенева, С. Гончаренко, І. Зайченко, І. Зязюн, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Т. Левченко. В Луговий, В. Майборода, Г. Майборода, С. Максименко, О. Мороз, М. Сметанський, О. Сухомлинська та ін.

Проблему обдарованості та її типологію досліджували зарубіжні науковці Б. Ананьєв, В. Андреев, Е. Бріджмен, Д. Богоявленська, Е. Вудьярд, В. Дружинін, Н. Лейтес, А. Матюшкін, Ф. Менкс, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, Л. Спірмен, Н. Тілтон, Е. Торндайк, Е. Торренс, Н. Оганович, К. Хеллер та ін. На сучасному етапі над цими проблемами працюють українські науковці О. Зазимко, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, Р. Семенова-Пономарьова, С. Сисоєва, М. Холодна, Л. Чорна та ін.

Доведено, що важливу роль у підготовці обдарованого студента відіграє органічне поєднання наукової роботи з навчальним процесом. Основою дослідництва є творче ставлення до предмета навчання. Тому навчально-дослідна робота студентів окреслюється як така, що має творчо-пошуковий характер і сприяє розвитку обдарувань молоді. Отож, навчально-дослідна діяльність студентів у вищих педагогічних закладах є важливою історико-педагогічною проблемою, яка потребує всебічного вивчення з урахуванням вже існуючих напрацювань (М. Касьяненко, В. Костюк, А. Лебедев, Г. Удовиченко, А. Плахова та ін.). Із сучасних науковців, які займаються аналізом науково-дослідної

роботи студентів, можна назвати М. Байдан, М. Дворжецьку, В. Замулу, Г. Кловак, Н. Кушнарєнко, Т. Мишковську, О. Полякову, Є. Спіцина, І. Чмихало та ін. Щойно згадані дослідники у своїх педагогічних працях розкривають окремі аспекти роботи з обдарованою молоддю, простежують загальнопедагогічну підготовку вчителя в Україні, порушують проблеми обдарованості, наукової творчості. Проте цілісної наукової інтерпретації навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ України не проведено. Водночас лише за умови об'єктивного історичного аналізу діяльності вищих педагогічних закладів у цьому напрямку можна окреслити можливості та перспективи творчого використання досвіду роботи з обдарованою молоддю на сучасному етапі. Проблема організації навчальної і науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах освіти потребує також подальшого глибокого вивчення відповідно до різних періодів становлення педагогічної думки в Україні. Досвід організації роботи з обдарованими студентами може стати корисним для створення оптимальної моделі підготовки майбутніх науковців у сучасних ВНЗ різних рівнів акредитації.

Об'єктивна потреба історико-педагогічного аналізу зазначеної проблеми і недостатня ступінь її вивченості зумовили вибір теми дослідження – „Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.)”.

**Мета книги:** проаналізувати особливості змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України упродовж другої половини ХХ ст. задля врахування і творчого використання накопиченого історичного досвіду у сучасних умовах.

Розуміючи складність та багатоплановість досліджуваної проблеми, автор головну увагу зосередила на найважливіших її аспектах, зокрема на вивченні вітчизняних і зарубіжних напрацювань з проблем обдарованості молоді, виявленні тенденцій розвитку вищих педагогічних закладів України впродовж 1945 – 2000 рр. щодо напрямку роботи з обдарованою молоддю, дослідженні й аналізі змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у вищих

педагогічних закладах України впродовж другої половини ХХ ст. в аудиторний та позааудиторний час, визначенні можливостей творчого використання історичного досвіду роботи з обдарованою молоддю вищих педагогічних закладах України у контексті Болонського процесу.

В монографії проаналізовано законодавчі та нормативні акти, які регламентують освітню і науково-дослідну діяльність у вищих педагогічних навчальних закладах; звіти про роботу окремих навчальних закладів і органів управління ними; статистичні дані; монографії, історико-педагогічну літературу і пресу зазначеного періоду, праці сучасних педагогів, що знаходяться у фондах Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського (м. Київ), Наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України (м. Львів), Івано-Франківської обласної бібліотеки та бібліотек Прикарпатського й Львівського національних університетів. Використано також архівні матеріали: фонди Центрального державного архіву вищих органів влади й управління (ЦДАВО України), матеріали музею освіти та архіву Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вірогідність наукових положень і висновків забезпечується дотриманням принципів науковості, об'єктивності, наступності, системності, історичного детермінізму, єдності теорії та практики, гуманізму і демократизму освіти. Висвітлення проблеми навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) вимагало застосування низки методів науково-педагогічних досліджень, що застерігає науковий аналіз від однобічності. Це, зокрема, такі методи: пошуково-бібліографічний – систематизація та класифікація архівних документів, аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури, законодавчих актів України; історико-педагогічний аналіз архівних і друкованих джерел, матеріалів періодичної преси, досвіду – дослідження еволюції навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України; предметно-цільовий – аналіз історичної, педагогічної, психологічної, філософської літератури і преси другої половини ХХ ст.; концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого змістовно зіставлялися наявні в історії психолого-педагогічні теоретичні підходи до



визначення й обґрунтування навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю; структурно-системного аналізу, застосування якого дало змогу не лише побудувати теоретичну модель навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю, а й виявити тенденції та особливості її функціонування, хронологічний – дослідження динаміки зміни змісту, форм, методів роботи з обдарованою молоддю впродовж другої половини ХХ ст. у педагогічних ВНЗ України.

Хронологічні межі дослідження визначаються його тематичною спрямованістю, суспільно-історичними умовами, які характерні для розвитку української освіти й педагогіки і охоплюють 1945 – 2000 рр. За вихідний рубіж узято закінчення Другої світової війни, період відновлення та розбудови вищих навчальних закладів освіти України. Верхня межа дослідження зумовлена процесами демократизації суспільного життя, новими завданнями освітньо-виховної діяльності, прийняттям „Програми роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 н. р.”, що декларує появу нових можливостей для вияву обдарованості особистості.

У монографії здійснено цілісне дослідження навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах України II половини ХХ ст.; виокремлено тенденції діяльності педагогічних ВНЗ України впродовж 1945 – 2000 рр. у цьому напрямку; проаналізовано й уточнено зміст, форми і методи навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у досліджуваній період; визначено можливості творчого застосування історичного досвіду роботи з обдарованою молоддю вищих педагогічних закладів України у контексті Болонського процесу.

Сформульовані положення і висновки можуть знайти подальше застосування при постановці та вирішенні актуальних проблем навчально-виховної роботи зі студентською молоддю. Вони можуть бути використані при читанні лекцій, проведенні семінарсько-практичних занять, підготовці підручників, посібників та навчально-методичної літератури з історії педагогіки, теорії та історії навчання й виховання для студентів вищих навчальних закладів.

Вони можуть бути використані під час читання лекцій до курсів „Педагогіка вищої школи. Болонський процес”, „Історія

педагогіки”, „Основи наукових досліджень”, спецкурсу „Робота з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України: історія та теорія” для студентів вищих навчальних закладів, при написанні підручників, навчальних і навчально-методичних-посібників.

Автор висловлює щире вдячність доктору педагогічних наук, професорові кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Марії Миронівні Чепіль – науковому керівникові дисертації, матеріали якої стали основою монографії, і водночас її науковому редакторові; рецензенту праці Тетяні Костянтинівні Завгородній – доктору педагогічних наук, професорові, завідувачу кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Марку Вініаміновичу Теплінському – доктору філологічних наук, професору кафедри світової літератури Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Володимирі Васильовичу Прокопіву – кандидату фізико-математичних наук, доценту кафедри фізики і хімії твердого тіла Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, а також усім, хто на різних етапах роботи над монографією надавав допомогу і сприяв виходу цієї праці у світ.

Не претендуючи на всеохопленість аналізу, автор сподівається на розуміння читачем неупереджених, часом нетрадиційних думок та суджень, роздумів над процесами, що відбувались і відбуваються нині у суспільстві і у вищій педагогічній освіті зокрема.

# РОЗДІЛ 1

## РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Історіографія проблеми

Проблема навчально-виховної роботи з молоддю у вищих педагогічних закладах України була і є актуальною, бо, як відомо, обдарована особистість є найбільшою цінністю будь-якого суспільства. Зрозуміло, що і в нових культурно-історичних умовах існування незалежної української держави виникає потреба вивчення та узагальнення спадщини діячів науки, педагогів, психологів, філософів із згаданої проблеми.

Дослідження теоретичних та практичних засад з цієї проблеми вимагало вивчення великої кількості наукової літератури, яку умовно можна розділити на такі групи: перша – *загальнотеоретичні праці з проблем розвитку вищої школи досліджуваного періоду, у тому числі педагогічної*, друга – *доробки українських та зарубіжних науковців із проблем здібностей, таланту, обдарованості та її складових (видів)*, третя – *праці, що безпосередньо стосуються процесу навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України впродовж другої половини ХХ ст.*

Розглянемо кожну групу бібліографії зокрема. Не ставлячи за мету проаналізувати величезний масив праць із поданої тематики, зупинимося на найбільш важливих для нашої проблематики.

Відомо, що освіта завжди вважалася керівниками комуністичної партії та радянської влади надзвичайно важливим політичним компонентом, що й було передумовою посиленої уваги з боку влади до проблем, здавалось би, суто професійних. Це мало стосунок і до праць історико-педагогічного спрямування. Наслідком такого ідеологічного тиску було те, що більшість монографій та наукових статей, які з'явилися у 1960 – 1980-х рр., розглядали стан радянської освіти, навчально-виховний процес тільки з позитивного боку, а об'єктивний науковий аналіз здебільшого був відсутній (хоча зібраний фактичний матеріал не втратив своєї цінності).

У 60 – 70-х рр. ХХ ст. діяльність вищих навчальних закладів України досліджували А. Бондар, І. Дзюбко, Ю. Курносов, В. Пітов, В. Попов, Є. Чуткерашвілі та ін. [20; 33; 36; 210], які основну увагу зосереджували переважно на досягненнях вищої школи. При цьому об'єктивний аналіз діяльності ВНЗ у зазначених працях здійснювався далеко не завжди. Основна увага приділялася констатації „успіхів” вищої школи, спостерігався схематизм і суб'єктивізм в оцінці фактів та подій. До того ж багато наукових розвідок, присвячених вищій школі України, друкувалося у Москві, що розглядалось й оцінювалось через призму центру, накладало свій відбиток на зміст друківаної продукції, оцінку подій в історії вітчизняної вищої школи. Утім, сказане має стосунок і до деяких праць, які публікувалися і на теренах України. Показовим з цього погляду є збірник, виданий у 1967 р. за матеріалами ювілейної конференції „Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років” [206].

Безперечно, видатні представники української педагогічної науки навіть у важкі часи 60 – 80-х рр. ХХ ст. намагалися порушувати проблеми, які мали суттєве значення для педагогічної теорії і практики, але непослідовність тогочасного керівництва країни у галузі освіти (так як і в інших галузях народного господарства і культури) унеможливлювала справжню наукову роботу, яка не була б підпорядкована різним політичним „кампаніям” (наприклад, черговому з'їзду КПРС тощо). Саме цим можна пояснити характерну для того часу дріб'язковість тематики, офіційну оцінку педагогічних явищ тощо. Аналіз педагогічних фактів здебільшого здійснювався з точки зору комуністичної ідеології, пропаганди ідей марксизму-ленінізму, нищівної критики провідних ідей зарубіжних науковців, що і спричинило збіднення наукового пошуку.

І все ж, незважаючи на всілякі утиски і переслідування, кращі представники педагогічної науки і практики намагалися на основі наукового аналізу запропонувати нові шляхи удосконалення навчально-виховного процесу вищої освіти [22; 205]. Попри жорсткі цензурні умови, в окремих дослідженнях усе ж таки робилися спроби висвітлити реальну картину розвитку вищої школи в Україні [33; 34; 105; 119; 169, 277 та ін.].

Деякі зміни в історіографії проблеми почали відбуватися на початку 80-х рр. ХХ ст., коли з'явилося чимало наукових розвідок із питань розвитку вищої школи. Зокрема, закономірності розвитку вищої освіти УРСР досліджено В.Боролюком [22]. Соціальний аналіз наукового потенціалу України, окремі пропозиції щодо залучення талановитої молоді до наукової діяльності, постановка конкретних проблем, що мали практичне значення для економіки країни, висвітлено в монографії С. Бикова, Ф. Сбитнова, В. Чупрова „Соціальний розвиток радянської наукової інтелігенції” [269].

Як свідчить аналіз джерельної бази, для праць періоду 1980 – 2000 рр. характерна більша об'єктивність у висвітленні діяльності вищих закладів освіти. У 80 – 90-х рр. ХХ ст. з'явилась можливість оцінити реальний стан діяльності вищої освіти. Саме в цей час побачило світ чимало наукових розвідок з питань історії вищої педагогічної школи в Україні. Учені-педагоги досліджували проблеми становлення й розвитку педагогічної освіти в Україні на різних історичних етапах. Проблеми вищої освіти, зокрема, педагогічної, розглядалися в наукових працях А. Алексюка, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, В. Лугового, В. Майбороди, О. Мороза, О. Сухомлинської та ін. [4; 52; 64; 148, 42 – 78; 178; 184; 201; 205; 290]; формуванню і розвитку педагогічної майстерності присвячені праці І. Зязюна [105; 106; 232]; професійній діяльності та підготовці студентів педагогічних ВНЗ – праці О. Абдулліної, В. Бондара, М. Євтуха; та ін. [1; 21; 45; 77; 78]. У цих історико-педагогічних дослідженнях робилися спроби розкрити певні аспекти становлення, розвитку і вдосконалення вищої педагогічної освіти в Україні у ХХ ст. (історичні, загальнопедагогічні, організаційні питання функціонування вищої педагогічної школи).

Позитивної оцінки заслуговує дослідження В. Майбороди, який на основі аналізу архівних документів і великої джерельної бази розглядав історію, досвід, тенденції розвитку вищої педагогічної школи, надавав пропозиції щодо використання різноманітних форм і методів роботи вищих педагогічних навчальних закладів, спрямованих на вдосконалення підготовки національних педагогічних кадрів у незалежній Україні [184].

На межі двох тисячоліть, у нових умовах украї важливо було проаналізувати й осмислити стан державної освітньої політики в Україні. Цінність роботи В. Томашенко і О. Жабенко полягає, зокрема, у тому, що там на великому фактичному матеріалі розглядається цілеспрямоване намагання влади знищити національну складову української освітньої системи [300].

Це ж питання на конкретному матеріалі досліджувала В. Коротяєва-Камінська. На основі архівних документів вона розкривала значення українознавчого аспекту змісту педагогічної освіти України. яке у недавньому минулому прямо чи опосередковано замовчувалося чи спотворювалося [155].

Останнє десятиліття ХХ ст. і перші роки ХХІ ст. позначені посиленою увагою до проблем підготовки фахівців в Україні. Ідеться, звичайно, не лише про педагогів, але саме підготовка майбутніх учителів викликає особливу зацікавленість широких верств суспільства. З цього погляду стає зрозумілим та велика увага, яка починає приділятися проблемам саморозвитку особистості вчителя, і ролі у цьому процесі науково-дослідної, суспільно-педагогічної та ін. діяльності майбутніх педагогів [348, 27].

Для нашого дослідження важливою є теза про індивідуальний підхід у процесі саморозвитку особистості вчителя. Це положення набуває особливого значення у контексті сучасних тенденцій педагогічної науки, коли учень визнається не об'єктом, а суб'єктом навчально-виховного процесу. Так ставиться питання щодо середньої школи. Ще більше воно має стосунок до вищої школи, де, власне, відбувається той саморозвиток творчої особистості майбутнього вчителя, який у подальшому допоможе йому вести роботу в школі вже на основі нових педагогічних теорій і концепцій.

Питання побудови моделі фахівця в історичному аспекті висвітлено в працях Г. Артемчук, С. Гончаренка, Т. Завгородньої, Н. Кузьміної, К. Левківського, О. Савченко, В. Сагарди, М. Сметанського, М. Чепіль та ін. [35; 54; 55; 85 – 89; 164; 170; 265; 266; 279; 280; 344 – 346].

Т. Завгородня справедливо зауважує, що одним із напрямів удосконалення педагогічної освіти в Україні є „необхідність спрямування всієї навчально-виховної роботи ВНЗ педагогічного

спрямування на підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців; застосування у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що створюють умови для саморозвитку, самонавчання; впровадження модульно-рейтингової системи навчання” [86, 8].

Проблемою підготовки вчителя до інноваційної діяльності займаються І. Бех, І. Богданова, І. Дичківська, Т. Левченко П. Лузан, В. Кремень, О. Пехота, С. Сисоєва, [15; 17; 67; 162; 171, 179; 223; 275] та ін. Сучасна вища школа, на думку дослідників, покликана готувати фахівців, здатних творчо мислити, і соціально орієнтованих. Ідеться про необхідність формування не лише носія певних знань, а й творчої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя [162].

Принципово важливим є розуміння вищої освіти як фактора державотворення. З цієї точки зору справедливими є міркування В. Журавського, який зазначає, що саме у сучасних умовах недостатньою, хоча і дуже важливою метою освіти є знання студента, які підпорядковані високим ідеалам виховання справжнього спеціаліста, здатного зреалізувати себе у ракурсі як особистісному, так і суспільному [83, 164]. При цьому автор звертає увагу на індивідуальні форми навчання та виховання, які стимулюють навчальний процес, сприяють розкриттю обдарованості студента. Самореалізація особистості неможлива без розкриття її індивідуальної неповторності. Тому на перший план виступають індивідуальні форми навчання й виховання. У педагогічних ВНЗ повинні бути створені всі умови для того, щоб „студент вільно розкрив себе як творча особистість, яка має неповторні, унікальні людські якості” [83, 169 – 170]. На думку В. Журавського, тенденція зростання у сучасному соціокультурному середовищі динамічних, творчих елементів висуває ще одну проблему перед вищою освітою: розгортання сутнісних можливостей особистості студента як індивідуальності [83, 167].

Окремі напрями діяльності вищої школи в Україні у другій половині ХХ ст. розглянуто також у дисертаціях А Булди, В. Браницького, К. Мельник, О. Сергійчук, Т. Сидорчук, Р. Сопівник Г. Черевичного. [23; 24; 191; 228; 271; 278; 283, 355]. У поданих

дослідженнях аналізуються різні проблеми розвитку вищої освіти в другій половині ХХ ст. Щоправда, у згаданих дисертаціях основна увага приділяється навчальному процесу, а проблеми виховання і самовиховання не викликають особливої зацікавленості.

Однак, важливим і надзвичайно актуальним сьогодні в Україні є створення умов для безперервного навчання і виховання, що потрібно для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного збагачення особистості, формування інтелектуального потенціалу нації. Саме така мета і закладена в Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХ ст.).

До другої групи досліджень, які стосуються предмета нашого дослідження, можемо віднести праці вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем здібностей, обдарованості, таланту молоді.

При аналізі категорії обдарованості необхідно, наскільки це можливо, розвести близькі до неї поняття геніальність, талант. У подальшому ми зосереджуємо увагу на категорії обдарованість, яка все ж більш поширена, ніж геній і талант. Що стосується зв'язків таких понять, як обдарованість і талант, то вчені (Ю. Гільбух [50, 12] С. Сисоева [275, 55] та ін.) роблять висновки про їх видову та родову взаємозалежність. При визначенні категорій талант та геніальність ми поділяємо думку В. Моляко, який стверджує, що „талант – це система якостей, властивостей, які дають змогу особистості досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності”. Що ж до геніальності, то вона розглядається дослідником як системна характеристика особистості, що свідчить про її надоригінальність, яка дуже суттєво переважає „звичайну” і навіть творчу діяльність (у тому числі й на рівні таланту) [199, 9 – 13].

Зарубіжні та вітчизняні науковці відзначають багатозначність терміна обдарованість, розмаїтість підходів до його визначення та типології обдарованості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що і сьогодні це поняття є складним, оскільки складною є сама обдарована особистість. Генеза слова обдарованість говорить про те, що воно означає факт наявності у людини певного дару. Різноплановим та полемічним є філософське розуміння сутності обдарованості. Науково



обґрунтувати її намагалися ще античні філософи Конфуцій, Платон, Сократ, Аристотель, Цицерон та ін. Саме вони заклали основи вивчення обдарованості, одним із критеріїв якої стала діяльність. Філософи висловили цінну тезу про те, що будь-яка особистість має певний дар, виявлення та розвиток якого залежать від спадковості, навчання, виховання та соціуму [49; 61; 236 ].

Думки сучасних філософів з приводу обдарованості різняться. Одні визнають, що обдарованість людини бере свій початок з раціональної свідомості й ірраціонального безсвідомого [361, 97]. Інші твердять про залежність особистості та її обдарувань від долі [13].

Найбільш докладно і всебічно обдарованість досліджено в психологічній науці. Одні вчені порівнювали обдарованість з інтелектом (Ж. Піаже, А. Біне, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Р. Кеттелл та ін.), другі розуміння феномену обдарованості ототожнювали із сукупністю задатків як своєрідних передумов здібностей (Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, Е. Торренс), треті – як наявність певних умов для успіхів у певному виді діяльності (В. Штерн).

Основоположником теорії обдарованості вважають Ф. Гальтона. Він уперше, аналізуючи біографічні дані відомих особистостей, намагався обґрунтувати теоретичні засади обдарованості; визнавав спадкову природу інтелекту. У результаті дослідження він прийшов до висновку, що „...природні здібності людини з’являються в неї шляхом успадкування за таких же точно обмежень, як і зовнішня форма і фізичні ознаки в усьому органічному світі...” [46, 3].

У зв’язку з проблемою діагностування обдарованості існує необхідність її ретроспективного аналізу. Як відомо, найбільш поширеними у цьому напрямку на початку ХХ ст. стали тестові методики, які в основному визначали рівень інтелекту особистості, її IQ. У закордонній практиці тестування має глибокі та давні традиції. Серед зарубіжних дослідників зазначеної проблеми можна виділити Е. Торренса (поетапний розвиток творчого мислення), А. Біне (програма розвитку креативного мислення). Так, у 1905 р. А. Біне запропонував вимір коефіцієнта інтелекту (IQ). Для кожного віку добирались відповідні завдання, за допомогою яких вимірювалися розумові здібності. Показником інтелекту у цих тестах був розумовий вік. Розбіжності між

розумовим та хронологічним віком вважалися показником обдарованості (якщо розумовий вік більший за хронологічний).

При цьому використовувався коефіцієнт інтелекту (IQ). Він дозволяв зіставити рівень інтелектуальних можливостей індивіда із середніми показниками певної вікової групи. Коефіцієнт інтелекту – це частка, отримана при поділі розумового віку на хронологічний та помножена на 100.

$$IQ = PV/XB \times 100,$$

де PV – розумовий вік, а XB – хронологічний вік.

Однак за допомогою цього тесту не можна було вимірювати IQ у дорослих. Це пояснюється непропорційністю зростання хронологічного та розумового віку після 14 років. Щоб знайти вихід, учені розробили спеціальні тести для кожної вікової категорії. Середнє значення IQ відповідало 100 балам. Отже, показник IQ інтелектуально обдарованої особистості становив 116 і більше балів [154].

Шкала Векслера (табл. 1.1) для обстеження осіб віком від 16 до 64 р. була опублікована у 1981 р. Тест включає 12 субтестів, що складають вербальну і невербальну шкалу з відповідними запитаннями, розташованими у порядку зростання складності [154, 142].

Таблиця 1.1

### Шкала інтелекту за Векслером

IQ	Характеристика
Більше 130	Обдаровані
120 – 129	Незвичайні
110 – 119	Здібні
90 – 109	Нормальний рівень розвитку інтелекту
80 – 89	Із затримкою розумового розвитку
70 – 79	Порушений інтелект
менше 69	Розумово відсталі

*Джерело:* [221].

Згідно з тестом обдарованих поділяють на такі підгрупи: обдаровані (IQ = 110+);

- високообдаровані (IQ = 140 +);

- дуже високообдаровані (IQ = 160+).

У ВНЗ психологи пропонують використовувати тест Амтхауера (створений у 1953 р.). Він застосовується для людей віком від 13 до 60 р. Цей тест базується на багатофакторній теорії інтелекту, який розуміється як єдність визначених психічних здібностей, що виявляються у різній діяльності. У тесті діагностується вербальний, лічильний, математичний, просторовий і мнемічний інтелект [154, 144].

Загалом у тесті пропонується виконання 176 завдань за 90 хвилин. При підрахунку кожне правильне рішення оцінюється 1 балом. Згодом оцінки переводяться у шкалу. Сума первинних балів переводиться в загальну оцінку.

Тест Солсо для виміру інтелекту у дітей та дорослих розроблений для індивідуального виміру вербального інтелекту у дорослих. Усі завдання тесту передбачають усні відповіді. Цей тест теж визначає розумовий вік та IQ досліджуваних [221, 177].

Як правило, методики, що діагностують креативність, містять інструкцію, що спонукає випробовуваного до оригінальних відповідей, їх розмаїтості тощо. Вважається, що така стимуляція сприяє креативності. Однак сама сутність творчого процесу, в основі якого лежить внутрішня і зовнішня мотивація – мотивація самоактуалізації, складається із суб'єктної активності особистості, тобто активності, не залежної від ситуації. Останнім часом у дослідженнях інтелектуальної обдарованості домінує підхід, у рамках якого інтелектуальні можливості особистості пов'язуються або з рівнем розвитку „загального інтелекту” у виді показників IQ (тобто характеристиками мислення), або з рівнем розвитку „креативності” у вигляді показників кількості й оригінальності породжуваних суб'єктом ідей (тобто характеристиками дивергентного мислення [254, 12].

Оскільки загальні здібності у тестуванні співвідносяться з інтелектом, то існує низка тестових методик для виявлення спеціальних здібностей.

Для діагностування моторних функцій за кордоном найбільш поширеними є тести Стромберга, Клауферда. У 30 рр. ХХ ст. в Росії популярними були тести, розроблені М. Гуревичем і М. Озарецьким. Для перевірки психомоторики пропонувалося зав'язувати вузли, нанизувати бусинки, обводити олівцем

почергово різними руками фігури тощо. Велику популярність для визначення музичної обдарованості має тест Сішора. Для перевірки технічної обдарованості використовують тести Беннета. Як правило, для кожної групи професійних здібностей створюються відповідні тестові методики. До більш загальних методик виявлення обдарувань належать тестові батареї, які спрямовані на вимірювання здібностей у різних видах діяльності.

Найвідомішими є батареї диференціальних здібностей (ДАТ) і батареї загальних здібностей (ГАТБ). Перша використовується у професійній орієнтації учнів для майбутньої успішної діяльності.

ГАТБ розроблено у США для проведення службою зайнятості спеціальних консультацій. Виділено 9 здібностей, які входили в ГАТБ. Це 12 субтестів, що виміряють рівень розвитку здібностей. Діагностика розумових здібностей здійснюється з допомогою трьох субтестів: запас слів, математичне мислення, просторова уява. На виконання цієї батареї відводиться 2,5 години. Після проведення тестів визначається ступінь виявлення певного фактора здібностей.

Найчастіше професійна обдарованість виявляється методом експертних оцінок.

Під час діагностики здібностей до педагогічної діяльності складається професіограма, що включає моделі спеціаліста, які виражають особистісні якості педагога.

Цікавим для виявлення обдарованості молоді є запропоновані ще у 1927 р. П. Рудиком психотехнічні дослідження. Їхнє завдання – сприяти „прискоренню та уточненню системи висування найбільш здібних та талановитих” [262 16]. Ці тести мали, на думку Рудика, велике значення для відбору та розподілу студентів на групи. При відборі тестів враховувалося навантаження та складна навчальна діяльність студентів (до 6 – 8 годин). Автор стверджує, що навчальна робота потребує від студента величезного напруження його розумових сил та всіх функцій, що потрібні в навчальній роботі. Рудик розробив програму виміру обдарованості студентів ВНЗ, яка має такий вигляд: увага: концентрація, розподіл, продуктивність; пам'ять: пам'ять чисел, слів, фігур, спостережливість; інтелектуальна обдарованість: швидкість асоціацій, багатство словесних асоціацій, комбінування слів, комбінування фраз, логічне комбінування, розуміння

аналогій, розуміння змісту; моторна обдарованість: швидкість письма цифр, швидкість письма букв, швидкість письма паличок, проста реакція, складна реакція; комплексні процеси: слухання, читання, кмітливість, здібність орієнтування; технічна обдарованість: окомір, сприйняття форм, представлення форм, комбінування форм [262, 37 – 38].

Для дослідження перелічених функцій вибрано тест квадрат Шульте. Кількість знайдених та зачеркнутих чисел упродовж певного часу може служити показником відносної величини концентрації уваги. Що стосується розподілу уваги, то для дослідження використано тест, який запропонував французький психолог Бурдон. Суть тесту полягала у тому, що досліджуваний повинен закреслити певну літеру, іншу підкреслити, інші порохувати [262, 20 – 21].

Однак, як показало дослідження, тестові методики виявлення обдарованих особистостей не завжди виправдовували себе. Зазначимо, що ці тестові методики мають недоліки. На практиці поділ на інтелектуально обдарованих чи відсталих особистостей є умовним. Це пов'язується, по-перше, із визначенням IQ обдарованих особистостей (різні вчені вказують на різні показники від 130 і більше). Ці тести не дають повного уявлення про інтелектуальні здібності особистості, а оцінюють їх певний бік. Істотним недоліком тестів інтелекту було те, що інтелект обчислювався як сума певних показників на основі кількісних підрахунків. Особистість, успішно пройшовши інтелектуальні випробування, не завжди успішно застосує інтелектуальні здібності на практиці.

Порівняльний аналіз тестових методик науковців минулого дозволяє виділити спільні ознаки цих тестів: по-перше, призначення тестів для вимірювання IQ, по-друге, відносна сталість IQ упродовж всього життя; по-третє, тестові методики виявлення обдарованості не враховують специфіки культури і соціально-економічних умов життя для виявлення обдарованості.

Окрім того, аналіз досліджень науковців показує, що не всіх обдарованих особистостей можна виявити за допомогою тестової методики. Так, наприклад, важко виявити соціально чи морально обдаровану особистість та ін. Саме тому, необхідним стало комплексне обстеження обдарованості.

Колектив авторів (М. Кімова, Є. Борисова, К. Гуревич, В. Зазарін, Г. Логіновою та ін. був створений спеціальний тест розумового розвитку для абітурієнтів. – АСТУР. Тест включав 8 субтестів: усвідомленість, подвійні аналоги, лабільність, класифікації, узагальнення, логічні схеми, числові ряди, геометричні фігури. Завдання мають на меті визначити рівень розумового розвитку випускників школи. Під час обробки даних отримують індивідуальний тестовий профіль досліджуваного, який визначає пріоритетне опанування тим чи іншим. На основі тестування можна прогнозувати успішність студентів ВНЗ.

У зазначеному дослідженні автори виходили з того, що основою здібностей особистості до навчання є загальні здібності. Важливу роль у процесі оволодіння знаннями й уміннями відіграють також особистісні характеристики, зокрема мотивації. Розвинуті навчальні здібності особистості є фундаментом її готовності до навчання. Тут можна виділити:

а) об'єктивні фактори (рівень розвитку загальних здібностей, знань і умінь);

б) суб'єктивні фактори (мотиви пізнавальної діяльності, інтереси, ціннісні орієнтації).

З метою психодіагностики здібностей особистості до навчання у ВНЗ доцільно дослідити ступінь сформованості об'єктивних і суб'єктивних компонентів готовності до навчання, а саме: рівень вербального і невербального, вільного й кристалічного (за Р. Кеттеллом) інтелекту, рівень креативності, рівень суб'єктивного контролю і ціннісну орієнтаційну спрямованість особистості.

Рівень розвитку навчальних здібностей доцільно оцінювати за допомогою чотирибальної порядкової шкали. Як показує досвід психологічного відбору кандидатів на навчання до ВНЗ, за цією методикою до ВНЗ в першу чергу варто зараховувати осіб із високим і середнім рівнями здібностей [12, 30].

Р. Семенова на основі досвіду надання систематичної психокорекційної допомоги обдарованим ліцеїстам протягом усього періоду їхнього навчання розробила програму лонгітюдного спостереження за обдарованою молоддю, яка включала:

по-перше, комплексне психодіагностичне обстеження особистості абітурієнтів (під час добору): визначення рівня знань з профілю навчання (стабільність професійної спрямованості; перебування нестандартних способів вирішення творчих задач науково-технічного характеру в умовах дефіциту інформації і часу; рівень загального і технічного інтелекту); виявлення особистісних характеристик на основі психологічного обстеження (інтенсивність пізнавальної потреби, працездатність, потреба в досягненні мети, емоційно-вольова стійкість, пластичність поведінки, комунікабельність, самооцінка); установлення значущості особистісних факторів для успішності навчання з обраного учнями профілю спеціалізації (радіоелектроніка і зв'язок; інженерна механіка; програмування; моделювання і конструювання одягу; економіка й основи виробництва); комплектування навчальних груп по профілях навчання в ліцеї на основі узагальнених даних комплексного психологічного обстеження; складання картотеки обдарованої молоді у сфері науки і техніки (особисті картки);

по-друге, адаптаційний період (легкість складність входження обдарованих у ритм навчально-виховного процесу упродовж I семестру навчання): індивідуально-групові бесіди і консультації з кураторами та батьками обдарованих; виявлення труднощів, що виникають в обдарованих у процесі навчання загальноосвітніх і профільних дисциплін і в спілкуванні (з викладачами, кураторами, однолітками і батьками) та надання допомоги для їхнього подолання (відвідування занять, консультації й опитування); ознайомлення обдарованих зі своєрідністю суб'єктивно-особистісних якостей, що гальмують чи сприяють розвитку їхньої особистості (індивідуальні бесіди, поради щодо використання прийомів саморегуляції у різних ситуаціях); психодіагностичний зріз змін у розвитку особистості обдарованих;

по-третє, корекційно-стимулюючий етап (до завершення навчання): виявлення впливу визначених особистісних якостей на динаміку їхнього творчого росту; установлення якісної динаміки індивідуально-психологічних характеристик особистості обдарованих за період навчання на основі порівняння результатів їхнього поетапного обстеження; надання рекомендацій

обдарованим випускникам щодо вибору типу ВНЗ (технічного, технологічного, економічного) на основі узагальнених даних про зміни в їхній особистісній структурі;

по-четверте, реалізацію професійних намірів обдарованих випускників на основі рекомендацій психолога: зведення про надходження випускників у рекомендовані навчальні заклади; результати реального надходження обдарованих у ВНЗ; дані про особливості адаптації обдарованих до специфіки навчання у ВНЗ.

Реалізація цієї програми дозволяє створити оптимальні умови для самостійного визначення обдарованою молоддю стратегії і тактики індивідуального розвитку власної особистості, спрямованого на прогресивну зміну конкретних якостей, удосконалення функціональних механізмів психіки і розширення пізнавального досвіду [270, 37 – 53].

Хоча, як було сказано, вже упродовж століття інтелект вимірюється тестами IQ (який розглядається як коефіцієнт інтелекту). На наш погляд, ці тести характеризують не стільки рівень інтелектуальних здібностей (обдарованості) особистості, скільки порівняння інтелекту із середнім значенням інтелектуальних здібностей певної особистості, що рівень інтелекту є тільки якісною інтерпретацією кількісних інтелектуальних відмінностей. Свідченням цього є той факт, що відомі поети, музиканти, художники можуть мати невисокий IQ, вони не виявляють ідентичний рівень інтелекту. Саме цей факт привів, на наш погляд до того, що вчені відмовились від порівняння обдарованості лише з високим інтелектом.

Інтелект став необхідною, але недостатньою умовою обдарованості. Саме тому було розмежовано інтелектуальну та творчу обдарованість [368].

Виникає питання: які ж об'єктивні показники обдарованості? На жаль, наука ще не в змозі дати чітку відповідь на це питання, обмежуючись іноді простою констатацією факту її наявності чи відсутності. Існує багато варіантів класифікацій, чи показників ступенів обдарованості. Жодна з них не є загальноприйнятою. Так, Дж. Гілфорд (1956, 1957 рр.), визначав обдарованість як особливі творчі здібності – креативність, характеристика яких включала такі параметри, як швидкість (легкість), гнучкість, оригінальність і точність мислення, а також уяву [369].



Поняття творча обдарованість ввів Е. Торренс, який розробив теорію „інтелектуального порогу”. Показниками обдарованості вчений називав „здатність творити чудеса”, під якими розумів надприродні явища, що не суперечать законам природи, емпатію і високий ступінь зацікавлення потребами інших людей, ореол винятковості, вміння розв’язувати конфлікти [374].

Цікавими, на наш погляд, є твердження дослідників Г. Мелхорн, Х-Г. Мелхорн, що історія і сучасність, відбір і виховання обдарованих особистостей базуються на типових для кожного суспільства концепціях розвитку.

Обдарованість, на думку Дж. Рензулі, є результатом зіставлення трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, творчого підходу (креативності) і високої мотивації (наполегливості) [371, 18.].

На наш погляд, наявність цих складових є достатня, але не обов’язкова умова виявлення обдарованої особистості. Цінним є твердження дослідника, що ці характеристики з’являються не лише в момент народження, а й у дитячому чи юнацькому віці за умови їх перетину. За інших обставин обдарованість може взагалі не виникнути.

Зазначимо, що підходи Дж. Рензулі до обдарованості покладено в основу багатьох наступних розвідок в галузі обдарованості молоді.

Р. Стернберг стверджував, що ідентифікація особистості як обдарованої можлива за умови, якщо її інтелектуальна діяльність відповідає таким критеріям: переваги, винятковості, продуктивності, демонстративності, цінності – у конкретному соціокультурному контексті [373].

Р. Стернберг зауважує, що обдарованість завжди унікальна і немає потреби пошуку універсальних якостей, які об’єднують обдарованих людей. Обдарованість є багатовимірною, і її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності, ні до мотивації. Тому в кожній програмі виявлення і розвитку обдарованості науковець наголошує на врахуванні розмаїтості форм її вияву [373].

Цю ідею підтримав А. Танненбаум, який, займаючись вивченням обдарованості, застосував психосоціальний підхід. Він визначив поняття обдарованість за п’ятьма показниками: високий

рівень загального інтелекту, наявність спеціальних здібностей, певні особистісні особливості, вплив середовища, щасливий випадок [160, 17 ].

Усе щойно сказане дає підстави зробити висновок, що в дослідженні зарубіжними науковцями проблеми обдарованості можна виділити такі підходи: залежність обдарованості від спадковості (Дж. Гілфорд, К. Тейлор та ін.); залежність обдарованості від виховання (Дж. Рензуллі, Г. Мелхорн та ін.); порівняння обдарованості з високим рівнем творчих здібностей (Р. Стернберг, А. Танненбаум та ін.).

Питання про обдарованість має дуже велике значення не тільки для кожного індивідуума, але й для суспільства загалом. Дуже важливо, щоб людина, наділена якимось особливим даром, мала можливість розкрити та використати його з метою самоствердження, правильного вибору професії. Як підкреслюють Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн, загибель обдарованості є великою втратою не тільки для людини, але й, за великим рахунком, і для всього суспільства, саме тому збереження обдарованості є однією із складових проблем певного суспільства [190, 50 – 51].

Природно, що питання обдарованості не могло не цікавити і вітчизняних учених, які добре розуміли, що зазначена проблема має не тільки і не стільки суто психологічне значення, а виростає до питань загальнонаціонального буття. Інтерес до проблем обдарованості і в Україні, і в Росії загострився на початку ХХ ст., що відповідало тим тенденціям, які відбувалися у світовій науці і про які вже йшлося вище. Одним із перших дослідників, які розглядали обдарованість, був І. Сікорський, автор монографії (1912 р.). Учений пов'язував обдарованість із фізіологічними властивостям організму людини. На його переконання, в обдарованих і талановитих людей „поряд із кращими щиросердечними якостями виступають фізіологічні переваги їхньої нервової організації” [274, 15 ]. Як бачимо, для І. Сікорського на перший план виступали чинники фізіологічного плану, що не вичерпує, звичайно, всіх аспектів цієї дуже складної проблеми. Але принагідно зазначимо, що в психології радянських часів, навпаки, саме фізіологічні чинники були знівельовані.

Подальша актуалізація проблем обдарованості припадає у радянській науці на післявоєнний період, коли здобутки новітньої

психології, хоча й нищівно критикувалися як прояв буржуазних тенденцій, але й не могли не враховуватися, бодай обмежено, у деяких публікаціях того часу.

Теоретичні аспекти проблеми обдарованості в радянському психолого-педагогічному науковому просторі розроблялися у 50 – 60-х рр. ХХ ст. у працях Б. Ананьєва, Н. Лейтеса, В. Крутецького, С. Рубінштейна, Б. Теплова [6; 173; 261; 296] та ін.

Так, Б. Теплов, пов'язуючи поняття обдарованості із здібностями, стверджував, що здібності – це ті індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. При цьому він наполягав, що здібностями треба вважати будь-які індивідуальні особливості взагалі, а лише такі, які мають стосунок до успішного виконання якої-небудь діяльності чи багатьох діяльностей. Нарешті, на його переконання, здібність не зводиться до тих знань чи навичок, умінь, що вже вироблені в цієї людини” [296, 16].

Суттєво, що вчений великого значення надавав взаємозв'язку обдарованості та діяльності. Саме тому, на його думку, сутність обдарованості складають здібності до конкретної професійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: інтелектуальні, сенсорні, вольові (загальна обдарованість).

Критерієм обдарованості, виходячи з наукових постулатів Л. Виготського, Б. Теплова та С. Рубінштейна, є успіх у діяльності: „Не в тому справа, що здібності проявляються в діяльності, а в тому, що вони створюються в цій діяльності” [296, 20]. На наш погляд, саме в діяльності обдарована особистість виявляє певні особистісні риси (активність, кмітливість, схильність, дисциплінованість, значущість результатів).

Разом з тим радянські науковці не могли не відчувати на собі тиск офіційної ідеології, згідно з якою, зокрема в 30-ті роки, відповідною постановою була заборонена педологія як наука. Цей нищівний удар давався взнаки ще впродовж декількох десятиліть. Наука була змушена відмовлятися від значення спадковості при аналізі проблеми обдарованості і доводити переваги вирішальної ролі середовища і виховання. Це не могло не відбитися у педагогічних словниках, енциклопедіях 50 – 70-х рр. ХХ ст. [230, 186; 261, 35; 303, 433].

На наш погляд, однобічність у визначенні сутності обдарованості, яка трактувалася через поняття здібностей і пов'язувалася із властивостями кори головного мозку, та встановлення її меж не сприяла цілісному виявленню та розвитку обдарувань.

У 80-х рр. XX ст. учені-психологи (Б. Ананьев, В. Дружинін, Н. Лейтес, М. Холодна, В. Шадриков та ін.) [6; 72; 173; 307; 352] поступово змінюють характер досліджень з проблем обдарованості. Найбільша увага тепер приділяється вивченням засобів стимулювання обдарованості з метою удосконалення змісту та методів навчання обдарованих дітей та молоді (Н. Лейтес, А. Матюшкін та ін.) [173; 188; 189].

Тоді ж проблемами обдарованості займався А. Матюшкін, який вважав, що обдарованість є загальною передумовою творчості у будь-якій професії, науці та мистецтві. Для нього обдарованість – умова становлення та розвитку творчої особистості, здатної до самовираження, самореалізації. Її показниками, на думку вченого, є: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки, складають єдину інтегративну структуру обдарованості [188, 32 – 33].

У сучасних умовах (кінець XX – початок XXI ст.) з'явилися нові економічні, політичні, соціокультурні умови, які логічно привели до актуалізації проблеми обдарованості і в теоретичному, і в практичному сенсі. Водночас, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, визначення сутності обдарованості на сучасному етапі розглядається неоднозначно.

„Психолого-педагогічний словник” (1998 р.) цілком природно орієнтує на врахування психологічних аспектів людської діяльності. У ньому обдарованість трактується як сукупність природних задатків, як одна з умов формування здібностей. Згідно з усталеною традицією, тут підкреслюється, що особливий вплив на розвиток та формування задатків має цілеспрямоване навчання та виховання [256, 291]. По суті, такого

ж погляду дотримуються й автори „Українського педагогічного словника” С. Гончаренка [55, 235].

Навіть у 2001 р. можна було прочитати досить традиційне твердження, що „обдарованість є результатом і свідченням інтелектуального розвитку індивіда” [255, 107], хоча, як буде видно з подальшого викладу, обдарованість може проявлятися у різних сферах, і не лише інтелектуальних.

На сучасному етапі проблема обдарованості розглядається дослідниками Ю. Гільбухом, О. Зазимко, В. Моляко, Б. Кремінським, О. Кульчицькою, В. Моляко, Р. Семеновою, М. Холодною, Л. Чорною [3; 50; 163; 165; 199; 200; 254; 307; 349; 350] та ін. У працях цих авторів стверджується, що обдарованість – це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації. Тільки тепер чітко було поставлене питання про наявність біологічних передумов обдарованості (висока мобільність нервової системи, високий емоційний потенціал, витривалість; особлива організація психічної діяльності [165, 28] висока чутливість сенсорики і моторики).

Наукові дослідження дали підстави для висновку, що передумови обдарованості реалізуються лише в умовах конкретного соціуму. Реалізація дару може мати високу „варіативність за умов: запропонованого вибору різних видів діяльності, де шляхом спроб та помилок виявиться обдарованість; потрапляння у мікросередовище, яке стимулюватиме вияв певного типу обдарованості; при умові співпраці з людьми, які виявляться адекватними до її дару і є сприятливими для його реалізації; уміння особистістю самостійно оцінити успішність у конкретному виді діяльності” [166, 4].

Отож, у дослідженнях сучасних вітчизняних учених з’ясовано, що обдарованість включає задатки (вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини), здібності (до музики, математики, педагогіки, та ін.) і схильності (емоційне ставлення, спрямованість на конкретний вид діяльності, бажання та потреби у їх виконанні тощо) у їх взаємозалежності. Обдарованість забезпечує виконання певної професійної діяльності на високому рівні і досягнення у ній високих результатів.

Дослідники обдарованості по-різному підходять до поділу обдарованості на типи.

Учені (Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Б. Теплов, Е. Торренс та ін.) запропонували виділити два типи обдарованості: **інтелектуальну** (загальна) та **творчу**. Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Матюшкін стверджували, що весь подальший поділ обдарованості на види можна віднести до одного із поданих типів.

До загальної обдарованості належить високий рівень оволодіння всіма видами діяльності, для успішного досягнення якої потрібні певні інтелектуальні здібності [261, 3 – 5]. Творчу обдарованість пояснюється як наявність індивідуального творчого потенціалу особистості, якість обдарованої особистості, котра є детермінантою творчого ставлення людини до світу (психологія обдарованості).

Дослідники Ю. Гільбух, О. Кульчицька, Б. Теплов, С. Рубінштейн, С. Сисоєва та ін. розрізняли за широтою прояву **загальну** та **спеціальну** (розумову, художню, соціальну, спортивну та ін.) обдарованість.

Кожний із цих типів має свої види, а кожний з видів, у свою чергу, може розглядатися як спеціальна здібність. Так, дослідники Ю. Гільбух [50], Дж. Гілфорд [369], В. Моляко [199; 200], Р. Семенова-Пономарьова [270], Б. Теплов [296], П. Торренс [374], М. Холодна [307] та ін. виділяють розумову (академічну) обдарованість, технічну, художню, соціальну, педагогічну тощо.

Можна сперечатися з приводу доцільності чи точності зазначеного поділу, бо завжди існують так звані межові ситуації, безліч варіантів, які важко піддаються однозначній класифікації. Так, наприклад, соціальна обдарованість, яка охоплює здібності до правової діяльності, а також здібності, які стосуються організаторської діяльності в різних сферах життя суспільства [50, 21], межує з педагогічною. Тому на практиці може бути важко виявити особливість виду обдарованості особистості.

Отож, на основі аналізу наукової літератури можемо зробити висновок про розмаїтість підходів та критеріїв щодо визначення видів обдарованості, хоча певні „білі плями” залишаються і тут. Так, зокрема, більш детального аналізу, на наш погляд,

потребують концептуальні положення ідентифікації обдарованості молоді.

Останні дослідження українських педагогів і психологів свідчать про глибоке усвідомлення ними загальних і конкретних проблем навчання і виховання обдарованої молоді. Інтерес до зазначеної проблематики пояснюється сучасним рівнем наукових розробок у галузі педагогіки і психології. Невипадково, багатьох дослідників вже не задовольняє тестова метода виявлення обдарованості, яку колись запропонували педологи і яка зазнала нищівної критики з боку представників радянської ідеології. Виявляється, що на сучасному етапі розвитку науки вкрай необхідна додаткова інформація про обдаровану молодь, яка, на думку К. Хеллера, може бути отримана методом соціометрії. При цьому К. Хеллер стверджує, що у розвитку та вихованні обдарованої молоді важливу роль відіграє сформована система цінностей [3, 117].

Поряд із дослідженнями, що стосуються загальних питань сутності обдарованості, її природи, типології з'являються і праці, присвячені більш конкретним аспектам досліджуваної проблематики. Так не могли не викликати зацікавлення питання методики виявлення та розвитку обдарованості, порушені у працях В. Моляко [200], М. Смульсон [281], Р. Семенової [3], М. Холодної [254]. Зрозуміло, що діагностування та відбір обдарованої молоді і залучення її до творчості передбачає обов'язкове використання методів психологічної діагностики, розробки та використання спеціальних психологічних тестів, створення концепції діагностики особистості у науковій та технічній творчості.

Аналогічні процеси, пов'язані з поглибленим вивченням методики діагностики обдарованості, спостерігаємо й у зарубіжній науці (Е. Де Біне, Н. Оганович, Дж. Рензулі, Л. Спірмен, Е. Торренс та ін.) [370 – 375].

Чітке розуміння необхідності розробки комплексної методики діагностики обдарованості, зокрема визначення рівня загальних здібностей особистості, особливостей інтелекту і креативності (здатності до творчості), а також мотивації знайшло своє відображення у численних публікаціях науковців. Варто зазначити, що поява новітньої соціометричної методики не

привела (і не могла призвести) до зникнення більш традиційних підходів. Актуальними залишаються тестові методики, статистичні способи, комп'ютерні програми тощо.

Науково-педагогічна обдарованість, на думку В. Радул, розвивається в процесі участі студентів у науково-дослідній роботі педагогічного характеру, постійному прагненні до нового, бажанні працювати творчо, експериментувати, систематично вивчати літературу і досвід колег [258, 36].

Принципово нову методику діагностики обдарованості запропонував І. Волощук, де органічно поєднано психологічні й педагогічні методи вивчення особистості. В основі зазначеного підходу лежить почергове розв'язання окремих завдань. Цей алгоритм можна використовувати, на думку автора, у процесі організації технічної, наукової, організаційної і навіть у художньої творчості.

Сутність методики полягає у створенні та розв'язанні проблемної ситуації і поділяється на три етапи: виникнення проблемної ситуації (тут визначається призначення певної аналізованої структури, головна ланка в аналізованій структурі, визначення слабшої ланки у цій структурі); формулювання завдань (виявлення можливостей найслабшої ланки, визначення кінцевої мети, формулювання умови завдання); розв'язування задачі (усвідомлення завдання, визначення передумов успішного розв'язання визначення шляхів і засобів, утворення ділянки пошуку, вибір способу розв'язання, розвиток способу розв'язування завдання, вибір способу розв'язування завдання, переорієнтування ділянки пошуку в разі невдалої спроби) [37, 45 – 47].

Одним із методів, який дозволяє виявляти обдарованість, є тренінг (включаючи навчально-ігрові методи). Використання цих методів сприятиме виявленню прихованих здібностей, подоланню бар'єрів, які утруднюють розвиток обдарованості [2, 35].

Проаналізувавши досягнення психолого-педагогічної науки, доцільним вважатимемо визначення обдарованості студентської молоді як цілісної багатofакторної моделі, в якій переплітаються інтелектуальні, творчі здібності та особистісні якості людини. Визначаючи провідні типи обдарованості, за основу беремо провідний тип діяльності молоді і сфери прояву обдарованості.



Саме тому, розглянувши дослідження науковців, вважаємо визначальними для молоді інтелектуальну, педагогічну, технічну, художню, соціальну та ін. обдарованості. Важливим для нашого дослідження є виділення інтелектуальної (навчальної) обдарованості, яка виявляється у високому рівні розвитку інтелекту, здатності до навчання і можливості переростання у відповідну науково-дослідницьку обдарованість. Схематично модель інтелектуальної обдарованості подано в дод. А.

Можна стверджувати, що серед найважливіших показників обдарованості є рівень сформованості внутрішньосуб'єктивних психологічних механізмів, які виявляються у певному виді діяльності. Найбільш поширеними шляхами діагностування обдарованості можна вважати пошук талантів серед великої кількості молоді; стратегія індивідуальної діагностики, виявлення обдарованої студентської молоді у конкретній діяльності [див. дод. Б].

З цього погляду принципово важливими є результати теоретико-експериментальних досліджень співробітників творчої науково-дослідної групи „Психологія креативності”, яка була створена в 1993 р. з ініціативи Українського Центру творчості дітей і юнацтва разом з Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН України, у творчій співдружності з лабораторією психології здібностей Інституту психології [254, 3].

Про інтерес широких верств науковців, і, зокрема, молодих дослідників до проблеми роботи з обдарованими дітьми і молоддю свідчать кандидатські дисертації, які були захищені упродовж останніх десяти років (О. Гавеля „Педагогічні умови художньо-творчого виховання обдарованої учнівської молоді у позанавчальний час”; З. Гіптерс. „Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960 – 1995 рр.)”; Н. Теличко „Організація навчання обдарованих молодших школярів у США” та ін., В. Тесленко „Педагогічна система розвитку творчої обдарованості школярів” та ін.) [42; 51; 294; 297].

Нарешті до третьої групи джерел, використаних у дослідженні, відносимо публікації, присвячені організації і змісту навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих

навчальних (переважно педагогічних) закладах упродовж другої половини ХХ ст.

Це насамперед офіційні документи (закони, накази, постанови, розпорядження тощо), видані партійними органами та різними гілками радянської влади з питань вищої школи, збірники інструктивних матеріалів з питань організації наукової та навчально-дослідної роботи студентів у ВНЗ та ін. Ми вимушені досить часто звертатися до різного роду офіційних матеріалів минулих часів, звичайно, зовсім не з почуття поваги до них, а тому, що без них було б дуже важко, а то й неможливо отримати цілісне уявлення про той соціально-політичний контекст, в якому існувала українська вища школа досліджуваного періоду і, зокрема, відбувалася організація змісту, структури, форм й методів роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти. І все ж, незважаючи на великі труднощі, життя української вищої школи не припинилося, а робота з обдарованою молоддю, попри всі її спотворення і навіть збочення, була досить ефективною.

Зрозуміло, що при розгляді питань розвитку вищої школи під будь-яким кутом зору не можливо було обминути проблеми змісту організації роботи з обдарованою молоддю, наукової роботи студентів тощо. Щоб переконатись у цьому, досить побіжно переглянути різноманітні збірники – “Вісник вищої школи”, „Нові технології навчання”, „Проблеми вищої школи”, „Проблеми освіти”, „Вища і середня педагогічна освіта”, газету „Освіта”, відомчі збірники із проблем педагогіки вищої школи, газети та інші видання [19, 48; 26, 87 – 91].

Серед джерельної бази доречно виокремити матеріали педагогічної преси (наприклад, газети „Освіта”), де зібрано велику кількість фактичного матеріалу стосовно досліджуваної проблеми [14; 229; 246] і проаналізовано позитивні і негативні сторони у роботі з обдарованою молоддю.

Упродовж цього періоду друкується чимало робіт, у яких розкриваються різноманітні методи роботи з обдарованою молоддю. Зокрема, поняття потенціалу особистості студента та його структуру розкрито Р. Айгістовим, М. Гаруновим, Ю. Господаржук, В. Кавгерманьян, А. Момот, Д. Савченко, В. Хотезнковим [257] та ін. Науковці виділяють три види

потенціалу: науковий, технічний та технологічний, які формуються в студентів у професійній сфері [257, 32]. Досвід організації науково-дослідної роботи студентів у педагогічних вузах проаналізовано В. Розовим, В. Гусевою [276, 102] та ін.

Теоретичні положення, що стосуються системи професійної підготовки фахівця з погляду самореалізації особистості, розкриває В. Коновалова, яка запропонувала різні підходи, способи та методи реалізації інтеграційних процесів у вихованні майбутнього педагога [147]. Психологічні особливості інтелектуально-мовленнєвого компонента педагогічної діяльності вчителів та студентів досліджує Л. Зінченко [104], яка серед важливих компонентів формування обдарованої особистості виділяє інтелект та мовлення.

Аналіз основних видів діяльності студентів зроблено О. Стоян. До них автор зараховує: навчання, науково-дослідну роботу, художню самодіяльність, заняття фізичною культурою і спортом, участь у громадських та політичних організаціях, партіях, молодіжних клубах [34].

Окремі підходи до проблеми відновлення системи відбору та виховання обдарованої студентської молоді, а саме науково-дослідної роботи розглянуто у наукових працях В. Галузинського [45], Е. Спіцина [286], М. Євтуха [45] та ін. Зокрема, Є. Спіцин, З. Шалік та ін. висвітлюють стан науково-дослідної роботи студентів педагогічних ВНЗ України як фактор виявлення та розвитку обдарувань на сучасному етапі, його статистичний аналіз у педагогічних закладах України [45].

Автори аналізують сучасний стан роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти, зокрема здібностей до дослідницької діяльності. Вони також формують теоретичну основу концепції організації наукової творчості студентів педагогічного ВНЗ, розглядають аспекти вдосконалення науково-професійної підготовки фахівців [45].

Варте уваги дисертаційне дослідження Г. Храмової, в якому розглянуто групу науково-дослідницьких методів, які необхідні майбутньому вчителю для творчого вирішення поставлених навчально-виховних завдань, вивчено найбільш раціональну організацію діяльності студентів з формування готовності до досліджень педагогічного процесу, визначено зміст, структуру та

функції навчально-дослідницької діяльності студентів педагогічного ВНЗ у системі їх професійної підготовки [308].

Досвід залучення студентської молоді до наукової творчості, рекомендації та пропозиції щодо організації науково-технічної творчості молоді розкрито в дисертаційному дослідженні І. Ковальової [143]. На думку І. Каташинської, участь студентів у наукових дослідженнях з проблем педагогіки є одним з основних способів розвитку їх обдарувань. Однак низький дослідницький рівень, відсутність нового оригінального матеріалу та цікавих пропозицій – недоліки сучасного стану науки [134, 26].

У Комплексній програмі „Творча обдарованість”, яку ухвалено в 1992 р. визначено стратегію пошуку, навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей та молоді в Україні. У згаданому документі зміст роботи з обдарованою молоддю визначається як комплекс „психолого-педагогічних, організаційних, юридичних, економічних та науково-практичних заходів” [144]. На підтримку талановитої молоді була спрямована і Постанова Кабінету Міністрів України від 18.06.1999 р. [242, 204 – 207].

Одним із головних завдань, окреслених в Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), є створення умов для формування освіченої, творчої особистості реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [65, 6].

З метою створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу, підтримки й стимулювання інтелектуально й творчо обдарованих дітей та молоді в Україні розроблено “Програму роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки”, в якій визначено основні напрями діяльності: розробка науково-теоретичних засад та методик виявлення й розвитку молоді, молодих учених, творчих працівників; уведення до навчальних програм і планів спеціальних курсів, орієнтованих на роботу з обдарованою молоддю; створення системи пошуку обдарованої молоді [252, 2].

Згідно з програмою, виявлення та самореалізація обдарованої особистості здійснюється шляхом створення міжвідомчого інформаційного банку даних „Обдарованість”. При цьому беруться до уваги такі форми роботи з обдарованою молоддю як

олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі, конкурси-огляди творчих колективів, наукові студентські конференції, виставки творчих робіт [252, 3].

Отож, теоретичний аналіз наукових праць зарубіжних та українських дослідників з проблем обдарованості дає підстави зробити висновок, що єдиного визначення обдарованості не існує, дослідники вивчали лише окремі її аспекти, зокрема, і такий, що розвиток обдарованості особистості відбувається впродовж усього життя, а обдарованість – якість інтегративна.

Аналіз історіографії із щойно окреслених питань засвідчує, що про обдарованість говорили і у „застійний період”. До кінця 80-х рр. ХХ ст. з’явилася велика кількість публікацій з питань обдарованості студентів, що свідчить про безперечну актуальність і гостроту цієї проблеми. Лише в останні роки розпочато ґрунтовне вивчення проблеми обдарованості молоді та її складових.

І все ж немає досліджень, де б комплексно висвітлювалася проблема навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю другої половини ХХ ст. Творче використання досягнень наших попередників сприятиме розбудові вищої педагогічної школи, розвитку здібностей та обдарувань особистості. Крайні здобутки минулого потрібно наповнити сучасним науковим змістом, обрати ті шляхи та форми роботи вищих навчальних закладів України, які допомагатимуть виходу України на світовий рівень в сфері освіти, науки та виробництва.

## **1.2. Педагогічна обдарованість молоді, її компоненти**

У параграфі 1.1. нашого дослідження вже йшлося, що серед видів обдарованості варто виокремити обдарованість педагогічного характеру. Сам по собі такий вид обдарованості ще не є загальноприйнятим. Переважно обдарованість вбачають в галузі науки, техніки, мистецтва, навіть спорту. Але здібності до педагогічного впливу, педагогічного спілкування, найкращої реалізації високого і благородного покликання вчителя набувають надзвичайно великого значення в епоху інформативного суспільства. Саме тому у вищих педагогічних навчальних закладах першочерговим завданням є не стільки підготовка

спеціаліста з певного фаху, скільки навчання і виховання майбутнього вчителя.

Разом з тим, проблема вивчення природи обдарованості людини (не тільки майбутнього вчителя), співвідношення різних видів обдарованості дуже складна, бо може бути джерелом певних конфліктних ситуацій. Так, дослідники вже звертали увагу на те, що в процесі розвитку обдарованих особистостей виникають суперечності: між високим рівнем здібностей і іншими індивідуальними якостями; високою професійно орієнтованою мотивацією і відсутністю відповідних умов для самореалізації [110].

Окреслені конфліктні ситуації можуть мати негативні наслідки у процесі виявлення та розвитку обдарованої особистості саме у наш час, коли людина постає перед свободою вибору.

Показовими з цього погляду є наслідки анкетування, проведеного у 1994 р. серед української студентської молоді, коли перед молодими людьми було поставлено запитання про їхнє трактування успіху в житті. Щоправда, тут не йшлося, власне, про обдарованість, але фактично успіх у житті трактувався молоддю залежно від ступеня реалізації їхніх можливостей, їхньої обдарованості. З'ясувалося, що 67 % респондентів надають перевагу професіоналізму в обраній справі, 63 % – реалізації власних здібностей і прагнень, 62 % – виховання дітей на своїх життєвих принципах [198, 25].

Це дає підстави стверджувати, що в основі формування у студентської молоді уявлення про успіх у житті є ідеологія розвитку власних здібностей та обдарувань. Звертає на себе увагу, що у відповідях на питання згаданої анкети респонденти не надавали переваги одній якості, а майже в однаковою мірою вважали необхідним і професіоналізм, і реалізацію власних здібностей, і, нарешті, що для нас особливо важливо, виховання дітей на своїх життєвих принципах. А останнє і є намаганням проявити ту педагогічну обдарованість, про яку вже йшлося.

Загалом особистість студента, його обдарування, шляхи і форми їх виявлення на різних етапах розвитку суспільства постійно були і є предметом пильної уваги вчених: істориків, філософів, соціологів, педагогів і психологів. Їх вивчали Е. Бріджмен, Е. Вудьярд, Дж. Рензуллі, Е. Торнадайк, Е. Торренс і

ін. Серед українських науковців виділимо О. Зазимко, В. Моляко, О. Музику, В. Роменця, Л. Чорну й ін.

Порівняльний аналіз ознак обдарованості у дошкільний, шкільний та дорослий період (дод. В) дозволяє виділити такі основні показники обдарованої молоді: високий інтелект; добра пам'ять; вищий у порівнянні з іншими темп навчання; багатий словниковий запас; допитливість; висока концентрація уваги; прагнення до спілкування, отримання оригінальних результатів; незвична і яскрава уява; почуття тощо.

За даними О. Музики, становлення творчо обдарованої особистості відбувається в результаті синтезу природних задатків людини та соціальної ситуації її розвитку, яка визначає напрямки формування потребової сфери і реалізації цих задатків [204, 22].

Важливою складовою проблеми формування особистості є її розвиток. Успішне виконання завдання, метою якого є формування особистості, залежить від учителя, його таланту. Саме тому перед системою вищої педагогічної освіти виникає необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Звідси стає зрозумілою особлива увага до особистості студента як до об'єкта наукового дослідження з боку педагогів, психологів та науковців інших сфер. Так, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін. неодноразово звертались до проблеми здібностей; А. Дістервег, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Г. Костюк, В. Крутецький, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Сластьонін, К. Станіславський, К. Ушинський та ін. розглядали структуру педагогічних здібностей та їхній вплив на діяльність вчителя. І все ж недостатньо вивчено вплив та можливості вузівського навчального процесу на розвиток різноманітних видів педагогічних здібностей та обдарувань, бо під час пошуку педагогічно талановитої молоді виникають суперечності, які потребують швидкого вирішення, а саме:

- між розвитком інтересу студента до педагогічної майстерності та реальним змістом усталених форм навчальної роботи у педагогічному ВНЗ;
- між індивідуальною неповторністю особистості та традиційним підходом викладачів ВНЗ до професійної підготовки;

- між потребою суспільства мати обдарованого вчителя та недостатніми умовами соціально-культурного середовища, що забезпечують належну підтримку особистості.

Важливість розв'язання цієї проблеми пов'язується з актуальними завданнями вдосконалення та підготовки педагогічних кадрів на основі особистісно-орієнтованого навчання [91, 4].

У науковій літературі існують різноманітні думки щодо змісту та критеріїв педагогічних здібностей. На думку одних дослідників (І. Зязюна, В. Кан-Калик, В. Моляко, Ю. Гільбуха, В. Сухомлинського та ін.), педагогічні здібності закладені в людині від народження і є критеріями сформованості особистості вчителя. Інші (І. Богданова, Н. Кічук, О. Лук і ін.) вважають, що ці здібності зустрічаються вкрай рідко і їх потрібно формувати, оскільки без певного педагогічного впливу вони не стануть творчо завершеними. Вважаємо, що наведені погляди науковців є до певної міри однобічними. Задатки до педагогічної обдарованості якоюсь мірою закладені природою, однак на формування педагогічної обдарованості має вплив мікро- і макросередовище. Саме високий рівень розвитку педагогічних здібностей є важливим показником педагогічно обдарованої особистості.

Гадаємо, є сенс більш детально розглянути погляди науковців з приводу педагогічних здібностей. Л. Добровольська, В. Моляко, та ін. зараховують педагогічні здібності до категорії спеціальних. Характерними ознаками педагогічних здібностей науковці вважають розумові, організаторські, мову як засіб впливу на учнів, високу моральність, уважність, вміння передбачати поведінку учня [69]. Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк виділяють у педагогічних здібностях спостережливість, культуру і техніку мовлення, емпатію, спроможність до невербального спілкування, вміння аналізувати, прогнозувати, планувати, самостійність мислення й оперативність прийняття рішень [259, 32].

„Український педагогічний словник” дає визначення педагогічних здібностей як сукупності індивідуально-психологічних особливостей особистості, які сприяють успішності педагогічної діяльності: комунікативність, перцептивні здібності,



динамізм особистості, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність тощо [55, 135].

Немає сумнівів, що перераховані особливості дійсно дають уявлення про сутність педагогічної обдарованості. Але обов'язковою умовою є розгляд їх у органічному поєднанні, тобто у взаємозв'язку і певному комплексі, що не було зазначено у педагогічному словнику. Між тим, відомі такі факти, коли далеко не всі вчителі, що ґрунтовно знають свій предмет, ефективно вміють впливати на формування особистості. Такі педагоги, попри відповідальне ставлення до праці, не досягають високих результатів у професійній діяльності.

Так, не можна нехтувати поглядами Н. Кузьміної, яка вважає, що існує загальна обдарованість педагога, яка зумовлює діапазон інтелектуальних можливостей людини, рівень її педагогічної діяльності. Науковець виділяє два взаємопов'язаних рівні педагогічних здібностей: рефлексивний та проєктивний. До першого належить почуття міри й такту, розуміння переваг та недоліків власної особистості. До проєктивних педагогічних здібностей належить здатність до ідентифікації та чутливість до індивідуальних особливостей учнів, інтуїція [164, 5 – 16].

Це твердження дає підставу вважати, що такі індивідуальні характеристики є передумовою успішної професійної діяльності. Не випадково З. Курлянд вважала, що педагогічні здібності є проєкціями певних рис особистості, які відповідають потребам навчання та виховання. До них зараховують дидактичні здібності, конструктивні, експресивні, комунікативні, організаторські. Складовою педагогічних здібностей є уміння швидко приймати рішення в проблемній ситуації; здатність до аналізу, конструювання, оцінювання педагогічних ситуацій; уміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та обставинами; знаходити правильний тон у процесі спілкування з учнями [167, 9 – 11].

При визначенні змісту педагогічної обдарованості В. Радул виходить із того, що педагогічні здібності є індивідуальними психологічними передумовами успішної педагогічної діяльності. За його переконаннями, до них належать:

1) конструктивні здібності – здатність проєктувати особистість учнів, робити відбір та композиційно будувати

навчально-виховну роботу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів;

2) організаторські здібності – уміння залучати учнів до різноманітних видів діяльності та зробити колектив інструментом впливу на окрему особистість, робити особистість активною в розвитку;

3) комунікативні здібності – спроможність встановлювати добрі взаємовідносини з дітьми, змінювати їх відповідно до розвитку учнів та їх вимог до вчителя.

Надзвичайно актуальним є питання про провідний принцип діяльності майбутнього вчителя. Уже багато часу триває наукова дискусія – що важливіше для майбутнього вчителя: яскраво виражена педагогічна спрямованість, любов до дітей чи глибокі знання навчального предмета, який він буде викладати [258, 9]. Вважаємо за потрібне акцентувати нашу принципову позицію. Немає жодних підстав протиставляти одні якості іншим. Тільки органічне поєднання самовідданої любові до дітей і глибоке знання навчального предмета виступає основним показником педагогічної обдарованості, про що детально розповідається у науковій розвідці Ф. Гоноболіна. На його переконання, в структурі педагогічних здібностей провідними є:

**дидактичні** (уміння передавати учням навчальний матеріал у доступній, ясній і зрозумілій формі, викликати інтерес до предмета, збуджувати у школярів активну самостійну думку);

**академічні** – здібності до відповідних галузей науки (математики, фізики, літератури тощо.);

**перцептивні** (уміння проникати у внутрішній світ особистості, адекватно сприймати, розуміти та оцінювати його);

**мовні;**

**організаторські**, які полягають в умінні організовувати учнівський колектив, згуртовувати його на виконання важливих завдань;

**авторитарні**, що передбачають безпосередній емоційно-вольовий вплив на учнів і вміння на цій основі здобувати авторитет. При цьому треба мати на увазі, що останнім часом саме по собі поняття авторитарності набуло різко негативного значення, тому у намаганні вчителя стати авторитетним для своїх

учнів нічого спільного немає з авторитарним стилем його поведінки.

Важливою також є **педагогічна уява** – здатність до передбачення наслідків своїх дій, уміння проектувати особистість учня; **комунікативні** здібності – це здібності до спілкування з учнями, вміння знайти підхід до них, встановити взаємостосунки, наявність педагогічного такту; здібність до розподілу уваги між кількома видами діяльності – це уміння вчителя стежити за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки чи думки учня, водночас уміння утримувати у полі зору всіх учнів, чуйно реагувати на ознаки втоми, неухважності, незрозуміння, помічати всі випадки порушення дисципліни, стежити за власною поведінкою (позою, мімікою, пантомімікою, ходом); **творчість** у роботі вчителя. У сучасній науці встановлено, що „обдарований педагог ніколи не копіює чужих зразків. Він вивчає досвід інших, бере з нього все цінне, але ніколи механічно не копіює чужої роботи” [255, 23 – 24].

Як бачимо, існує дуже велика кількість видів педагогічної обдарованості, які мають бути враховані у різноманітних підходах до професійної підготовки та розвитку обдарованості майбутніх педагогів. Тут мається на увазі педагогізація змісту всіх предметів, які вивчаються у ВНЗ; єдність теоретичної та практичної підготовки, навчальної й науково-дослідницької діяльності студента та викладача [147, 41].

Для вдосконалення будь-яких професійних здібностей розроблено ряд прийомів та методів навчання. Але коли йдеться саме про проблеми педагогічної обдарованості, то у цьому випадку особливого значення набуває системний аналіз, інтелектуальна атака, метод вільних асоціацій, тест-опитувальник, педагогічний прийом аналогій, проблемні задачі, а також рольові ігри, тренінг тощо. Зокрема, у процесі гри, на думку З. Курлянд, у студентів розвиваються експресивні та комунікативні здібності, адже участь у рольових іграх вимагає розкутості, фантазії, уміння діяти в непередбачених обставинах, володіти голосом, відчувати співрозмовника. Дидактичні ігри сприяють швидкому формуванню практичних навичок та вмінь, розвитку педагогічних здібностей [343, 19].

Отож, можна констатувати, що вже накопичена велика кількість матеріалів, присвячених проблемам педагогічної обдарованості молоді та її компонентам. Разом з тим, треба визнати, що вимагають глибшого і детальнішого аналізу фактори, які впливають на розвиток педагогічних здібностей, обдарувань майбутніх учителів включно з методикою їх виявлення та розвитку у студентів вищих навчальних закладів України упродовж досліджуваного періоду. Звичайно, що починатися така робота повинна ще з довузівської підготовки, яка багато у чому активізує і вдосконалює досить складний процес підбору контингенту до навчання у вищі педагогічні заклади.

Уже на початку 60-х рр. ХХ ст. серйозну увагу було приділено організації прийому у педагогічні навчальні заклади. У процесі відбору майбутніх педагогів почали брати участь не тільки педагогічні інститути, а й різні громадські організації, органи народної освіти. Мета полягала у тому, щоб відібрати на навчання в педагогічні заклади молодих людей, які мають нахил до роботи з дітьми, надавати їм постійну допомогу в підготовці до вступних екзаменів. Однак, на наш погляд, під час відбору до педагогічних ВНЗ обдарованої молоді не завжди враховувались здібності до педагогічної професії. Враховувались цільові скерування, які не завжди засвідчували наявність педагогічних здібностей. Одним з факторів відбору молоді до педагогічних ВНЗ була належність до партійних та комсомольських організацій, навіть успіхи у спорті чи художній самодіяльності. Але, незважаючи на певні негативні впливи, які не могли не відбиватися на всій роботі ВНЗ, а у тому числі і на системі вступних іспитів, все ж треба визнати, що вже тоді, наприклад, зверталася увага на залучення до навчання у педагогічних ВНЗ сільської молоді, для чого створювались підготовчі курси, практикувалося проведення педагогічних консультацій [249, 109].

Цікавим у цьому відношенні, на наш погляд, є досвід Полтавського педінституту, де була створена комплексна система раннього профвідбору майбутніх абітурієнтів. Там, починаючи з 1974 року, було розроблено і реалізовано програму „Учитель”. Сутність її полягає насамперед у залученні до вчительської діяльності педагогічно обдарованої молоді.

В експериментальну програму „Учитель” було внесено додаткові принципи психодіагностики особистості: гармонії, незалежних експертів, комплексності, лонгітюдності [108, 117 – 118].

Досвід Полтавського педагогічного інституту, який вже був неодноразово описаний, має не лише практичне, але й теоретичне значення, що нас насамперед і цікавить у зв'язку із до темою наукового дослідження. Саме в плані вирішення питань специфіки педагогічної обдарованості варто ще раз звернутися до згаданого досвіду, який в останні часи, як нам здається, виявився несправедливо забутим. Однак, саме в теоретичному плані дуже важливо усвідомити концептуальні підходи, які були покладені в основу програми „Учитель”. Тут перш за все панував принцип гармонії, який полягав в аналізі і врахуванні цілісних рис особистості майбутнього вчителя загалом та її складових характеристик [105, 68].

Для повної об'єктивності впроваджувався принцип незалежних експертів, коли характеристика особистості складалася кількома незалежними дослідниками (перш за все – кращі вчителі, а також представники органів народної освіти та громадських організацій).

Приймальна комісія вирішувала питання про зарахування абітурієнтів на основі шкільної та психодіагностичної характеристик, оцінок експертної комісії, оцінок екзаменаційної комісії [105, 71]. Важливо підкреслити, що спостереження за майбутніми вчителями велися безпосередньо не лише під час вступних іспитів, а часто задовго до них. Так здійснювався принцип лонгітюдності, який полягав у послідовній систематичній психодіагностиці учнів, наприклад, VIII – X класів – слухачів факультативу „Юний педагог”.

Додамо, що такі спостереження проводилися і надалі – серед студентів педінституту і навіть молодих учителів, що працювали у школі перші три роки [105, 72]. Останнє має принципове значення, бо дає можливість робити висновки про наявність чи відсутність педагогічної обдарованості не лише в результаті короткої співбесіди, але й упродовж довготривалого спостереження.

У сучасних умовах, коли значно зростає увага до проблем розвитку сільської школи і до відповідної підготовки вчителів для неї, вкрай необхідно враховувати той позитивний досвід, який вже був накопичений у попередні десятиліття в українській освіті. Ось чому система „школа-педвуз”, яка успішно функціонувала у 70 – 80-х рр. ХХ ст. заслуговує на пильну увагу. Там увага концентрувалася на розв’язанні певних завдань, а саме – на теоретичному обґрунтуванні методики, організації й удосконаленні факультативу „Юний педагог” для різновікової групи учнів загальноосвітньої восьмирічної і середньої школи; методиці діагностики педагогічних здібностей школярів, спільної роботи педагогічного вузу й органів народної освіти заради цільового набору в інститут здібної до педагогічної діяльності молоді. Для досягнення цієї мети було визначено основні вимоги до педагогічної професії і чинники придатності до неї; розроблена структура психологічної готовності [105, 34].

Зрозуміло, що тодішні умови не могли не накласти свій відбиток змістові сторони факультативу „Юний педагог”. Сьогодні не може викликати подиву те, що на першому плані там стояло „формування основ комуністичного світогляду й атеїстичне виховання”, „виховання комуністичного відношення до праці; розширення політичного кругозору”, „виховання комуністичної моральності” тощо. Такі гасла були, на жаль, загальнообов’язковими, і їх відсутність могла поставити під сумнів саму ідею виявлення і розвитку педагогічної обдарованості молоді, її підготовки до навчання у педагогічних ВНЗ. Більш вагомим був не ідеологічний, а суто професійний підхід до зазначеної проблеми. З цього погляду принциповим була підготовка до свідомого вибору професії, розвиток пізнавальної активності і культури розумової праці, основ естетичної і фізичної культури, розвиток художніх здібностей тощо.

Ініціатива полтавців із проблем раннього виявлення і відбору педагогічно обдарованої молоді [див. дод. Д], розвитку її педагогічних здібностей знайшла підтримку в колективах Криворізького, Луцького, Тернопільського, Київського та інших педінститутів.

Отож, незважаючи на те, що на змістовному рівні у процесі роботи з обдарованою молоддю (наприклад, зі старшокласниками,

які вирішили пов'язати своє життя з педагогічною професією) відчутно віддзеркалюються ідеологічні стереотипи, властиві певному часу, досвід Полтавського педагогічного інституту та й інших ВНЗ педагогічного спрямування України має бути використаний і на сучасному етапі. Він має доповнити комп'ютерні методики, тестування тощо. Погодьмося, дуже важко з'ясувати готовність молодого людини стати педагогом лише на основі її почасті випадкових відповідей на питання анкети, запропонованої на вступних іспитах.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. розпочався період пошуку нових форм та методів професійно-педагогічної освіти студентів. Поступово відбуваються зміни в структурі навчальних планів педагогічних інститутів. Зокрема, у деяких з них були відкриті кафедри педагогічної майстерності, які внесли істотні зміни у процес підготовки вчителів. На превеликий жаль, предмет „Основи педагогічної майстерності” наприкінці ХХ ст. майже непомітно зник із навчальних планів педагогічних інститутів й університетів.

На наше глибоке переконання, це було помилкове рішення, яке, без сумніву, має бути виправлене в найближчий час, бо саме там створюються умови для розвитку і вдосконалення педагогічної обдарованості студентів. Педагогічні здібності проявляються головно не стільки в процесі механічного вивчення тих чи інших навчальних курсів (з наступним репродуктивним відтворенням набутих знань під час іспитів, тестування тощо), скільки в процесі живого спілкування викладач-студент (курс „Педагогічна майстерність”), а надалі студент, потім вчитель – учень (педагогічна практика і безпосередня праця в школі). Принцип діяльнісного підходу має прямий стосунок до процесу виявлення й удосконалення педагогічної обдарованості студентів, бо і теорія і практика свідчать, що лише у процесі безпосередньої діяльності відбувається становлення особистості як педагога.

Проблема підготовки молоді до здобуття педагогічної професії, методичні підходи до виявлення здібних до педагогічної професії молодих людей не втратили своєї актуальності і в останнє десятиліття, коли українська вища школа отримала можливість розвиватися на основі власних надбань і традицій (докладніше про це див. розділ 2). Так, на початку 90-х рр. ХХ ст.

у республіці діяли факультети майбутнього вчителя, педагогічні класи, школи юного педагога. Вищим навчальним закладам дозволено за погодженням із міністерством прирівнювати випускні іспити на атестат зрілості професійно орієнтованої молоді до вступних. Деякі педінститути (Київський ім. М. Драгоманова, Уманський та ін.) зараховували без вступних іспитів випускників загальноосвітніх шкіл, яким видавались рекомендації вчителів-новаторів („за довірою”).

За рішенням приймальної комісії Івано-Франківський педінститут (з 1992 р. – університет) приймав до вузу без вступних іспитів випускників педучилищ, які одержали дипломи з відзнакою, але лише з тих педучилищ, з якими було укладено договір, де члени екзаменаційної комісії вузу брали участь у прийомі випускних іспитів учнів педучилищ [244, 9 – 15].

При педагогічних інститутах відкривалися Малі академії наук, факультети довузівської підготовки. Однією з ефективних форм роботи з обдарованою молоддю стало заснування ліцеїв, шкіл-лабораторій при педагогічних інститутах та університетах. Вони почали організовуватись з 90-х рр. ХХ ст. при ВНЗ з метою залучення обдарованої молоді до навчання у вищих навчальних закладах. Серед них заслуговують на увагу ліцеї на базі ВНЗ (Донецького державного університету, Київського педагогічного інституту ім. М. Драгоманова), Полтавського, Чернігівського, Сумського, Ніжинського, Рівненського ліцеїв [79].

Поряд з гімназіями та ліцеями, великі можливості для виявлення і розвитку педагогічних здібностей школярів та студентів педагогічних ВНЗ надавала самоосвіта. Ще не починалися розмови про Болонський процес, але життя вимагало від майбутніх фахівців більш глибокого і свідомого ставлення до своєї професії. Раніше також ніхто не заперечував проти важливості цього напрямку в навчально-виховному процесі, але умови інформаційного суспільства, коли знання у будь-якій галузі потребують оновлення чи не кожні десять років, стало зрозумілим, що прожити усе життя лише зі знаннями, одержаними колись у студентські роки, неможливо. Сказане має прямий стосунок до професії вчителя, котрий не тільки сам має бути відкритим для одержання і використання будь-яких інноваційних технологій, але й готувати своїх учнів до постійного саморозвитку,



самовиховання і самоосвіти. Психологічна і професійна готовність до такого напрямку діяльності є одним із найважливіших компонентів педагогічної обдарованості.

Цікавою для нашого дослідження була робота викладачів та студентів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Ушинського (м. Одеса), спрямована на формування готовності студентів до самоосвіти. Серед важливих умов організації самоосвіти студентів у ВНЗ було: стимулювання їх професійної та інтелектуальної активності, що викликало необхідність усунення перевантаження студентів лекційними, аудиторними заняттями, співтворчість та співпраця між викладачами й студентами; колективні форми планування навчального процесу, аналізу його результатів, проведення спільних наукових конференцій викладачів і студентів, випуск тематичних наукових збірників, диференційований підхід до студентів, консультування їх щодо необхідності і специфіки самоосвіти, розробка і запровадження різноманітних курсів, які вимагали практичного оволодіння різними педагогічними технологіями і, зокрема, ґрунтовним знанням таких необхідних педагогічних дисциплін як уже згадані „Основи педагогічної майстерності”, „Педагогічне спілкування”, „Теорія і практика самонавчання і самовиховання”, „Наукова організація праці вчителя” та ін. [259, 40].

Отже, проблеми педагогічної обдарованості молоді, аналіз її компонентів були у центрі уваги практиків і теоретиків педагогіки упродовж другої половини ХХ ст. Незважаючи на всілякі труднощі економічного і політичного характеру, вплив офіційної ідеології, все ж було накопичено певний творчий доробок у справі підготовки обдарованої молоді до здобуття педагогічної професії.

Подальше дослідження обраної теми буде виходити з уявлення про те, що навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у досліджуваний період проходила як у процесі аудиторної, так і позааудиторної роботи. Навчально-виховна діяльність українських педагогічних ВНЗ включала такі форми: самостійна робота і підготовка рефератів з фундаментальних, прикладних, гуманітарних дисциплін, розробка методичних матеріалів тощо; дослідницька діяльність на лекціях; наукові семінари; спецсемінари; лабораторні заняття; виробнича та

педагогічна практика і виконання нетипових (виконання нетипових завдань дослідницького характеру, розробка нестандартних уроків тощо.); курсові, дипломні, магістерські роботи; презентації.

У позааудиторний час робота з обдарованою молоддю проходила в індивідуальній, груповій та масових формах. Індивідуальні форми роботи з обдарованою молоддю включали в себе індивідуальні дослідницькі завдання; роботу за індивідуальним графіком навчання; наукові студентські звіти; опублікування робіт у науковій періодиці.

До групових форм роботи з обдарованою студентською молоддю належали: наукові гуртки; проблемні групи: викладач – аспірант – студент; наукові семінари; педагогічні клуби; клуби інтелектуалів.

Масові форми роботи з обдарованою молоддю передбачали: творчі конкурси; науково-теоретичні та науково-практичні конференції; наукові читання; предметні олімпіади; наукові об'єднання.

Робота з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ передбачала певні методи її стимулювання: оголошення подяки; нагородження грамотами, дипломами; коштовними подарунками; виплата грошових премій; призначення іменних стипендій.

Накопичений позитивний досвід може бути використаний і в новітню епоху, коли відбувається перебудова української вищої школи у напрямку Болонського процесу.

## **Висновки до розділу 1**

У розділі висвітлено стан розробки досліджуваної проблеми у науковій, педагогічній літературі, розкрито погляди науковців щодо обдарованості молоді, проаналізовано компоненти педагогічної обдарованості студентів. Основні положення, викладені в першому розділі монографії, знайшли відображення в публікаціях 128, 130.

Аналітичний огляд джерельної бази дає підстави для констатації, що українськими і зарубіжними вченими накопичено велику кількість фактичного і теоретичного матеріалу, який тією чи іншою мірою торкається різних аспектів навчально-виховної

роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ України. Інтерес до досліджуваної проблеми значно зріс з кінця ХХ ст., коли суспільство усвідомило, що обдарована особистість – найбільша цінність держави. Зрозуміло, що і в нових соціально-політичних, економічних, культурно-історичних умовах існування самостійної України питання про необхідність всіляко стимулювати розвиток обдарованості молодого покоління стає завданням національного значення. Однак відповідні факти та спостереження ще недостатньо систематизовані, не вивчені у хронологічній послідовності. Усе сказане і спричинило вибір теми наукового дослідження.

Наукову літературу з обраної тематики можна умовно розподілити на три групи. Перша – це загальнотеоретичні праці з проблем розвитку вищої школи (у тому числі педагогічної), друга – дослідження українських та зарубіжних науковців, що торкаються проблеми здібностей, таланту, обдарованості та її складових (видів), нарешті, третя присвячена аналізу процесу навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України упродовж другої половини ХХ ст.

В працях з історії розвитку та становлення вищої освіти, і педагогічної зокрема, проблемі обдарованості молоді приділено недостатньо уваги. У науковій літературі іноді трапляються суперечності і навіть перекручення щодо діяльності вищої школи другої половини ХХ ст. Встановлено, що важливі питання роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України залишаються дискусійними почасти і з огляду на ті зміни, які вже відбуваються і ще будуть відбуватися у зв'язку з залученням України до Болонського процесу. Це набуває особливої актуальності ще й тому, що, як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень зарубіжних і вітчизняних учених з питань обдарованості, тлумачення поняття обдарованості та підходи до її критеріїв різноманітні, немає і загальноприйнятого визначення обдарованості.

Останні десятиліття ХХ ст. були ознаменовані значним зростанням зацікавленості до проблеми обдарованості молоді. У цей період багато дослідників, українських і зарубіжних, почали використовувати різноманітні способи діагностики та розвитку

особистості. У цей час намітилися інтегровані підходи у дослідженні обдарованості, що сприяло розширенню розуміння її природи та методів дослідження.

Аналіз сучасних наукових досліджень дає підстави для висновку, що передумови обдарованості (проблема спадковості, генетичний код тощо) проявляються, розвиваються, вдосконалюються, функціонують лише в умовах конкретної соціально-історичної дійсності.

Реалізація дару є справою варіативною і залежить від великої кількості різноманітних умов, які далеко не завжди можуть бути свідомо запрограмовані чи скоректовані. Тому не виключається елемент випадковості при виборі тих чи інших видів діяльності, використання методу спроб та помилок; вплив людей, які спроможні оцінити та підтримати обдарованість особистості, що сприятиме його реалізації та умінню особистості самостійно оцінити результативність конкретного виду діяльності.

Дослідники проблеми обдарованості розмежовують загальну (інтелектуальну) та творчу обдарованість. Більшість педагогів та психологів виділяють такі складові обдарованості, як інтелект, творчі здібності, мотиваційно-особистісні компоненти. Виходячи з цього, серед провідних типів обдарованості молоді визначаються інтелектуальна, технічна, художня, соціальна, педагогічна та ін.

Основними напрямками розвитку педагогічних здібностей є такі: робота з науково-педагогічною літературою, підготовка студентами доповідей, статей, специфічні прийоми навчання (робота над педагогічними ситуаціями, розв'язання педагогічних задач, написання творів на педагогічну тематику, участь у рольових іграх та ін.)

Отже, матеріали, зібрані у першому розділі монографії, дають підстави зробити висновок, що робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України є важливою історико-педагогічною проблемою, яка заслуговує на глибоке опрацювання, аналіз і подальше вивчення, зважаючи на сучасні умови функціонування української вищої школи у зв'язку з переходом до Болонського процесу.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що передумовою вияву схильності обдарованої молоді до педагогічної професії є педагогічні здібності. Йдеться про дидактичні, організаторські,

комунікативні, експресивні здібності та ін. Це цілісна система, що зумовлює оптимізує процес підготовки студента до професійної діяльності. Досвід педагогів-практиків, учителів, викладачів ВНЗ, дослідження науковців свідчить, що максимально сприятливим варіантом виявлення педагогічних здібностей є поєднання різноманітних напрямів у розробці критеріїв педагогічних здібностей з метою виявлення та вдосконалення професійних здібностей студентів.

Серед важливих шляхів розвитку педагогічних здібностей є робота з науково-педагогічною літературою, творчий аналіз літературних джерел, участь та проведення педагогічних експериментів, підготовка доповідей, статей тощо.

**РОЗДІЛ 2**  
**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА**  
**З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ**  
**ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ В АУДИТОРНИЙ ЧАС**  
**(ІІ ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

**2.1. Сутність навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у педагогічних ВНЗ України**

У світовій педагогічній науці впродовж всього ХХ ст. було з'ясовано, теоретично і практично обґрунтовано, що у навчально-виховному процесі учень виступає не тільки як об'єкт, але й суб'єкт навчання і виховання. Само собою зрозуміло, що таке розуміння системи учень-вчитель, тим паче справедливе і для умов вищих навчальних закладів, де ще з більшим коефіцієнтом корисної дії спрацьовує зв'язка студент-викладач. Сказане має безпосередній стосунок до проблеми нашого дослідження, бо відсутність так званого „зворотнього зв'язку” може звести нанівець результативність усієї навчально-виховної роботи як би добре вона не була спланована.

Мусимо зробити попереднє зауваження. Говорячи про діяльність ВНЗ України у другій половині ХХ ст., ми у багатьох випадках мусимо користуватися офіційними матеріалами того періоду, добре розуміючи їх заідеологізованість і намагання видати бажане за дійсне. Згадані матеріали, як правило, створюють дуже оптимістичне уявлення і про зміст, форми, методи роботи з обдарованою молоддю досліджуваного періоду. Для того щоб, наскільки це можливо, відтворити більш-менш об'єктивну картину, ми користувалися свідченнями працівників, колишніх студентів – випускників педагогічних ВНЗ, проводили бесіди, анкетування тощо. У результаті з'явилася можливість у ряді моментів уточнити та скоригувати ті офіційні матеріали, які ще й досі можуть сприйматися недостатньо критично. Складність полягає у тому, що жодні офіційні документи не відбивали справжніх намірів партійно-державної верхівки щодо роботи з обдарованою молоддю. У післявоєнний час, у період так званої наукової-технічної революції, вкрай необхідно було мати висококваліфіковані кадри, які були б спроможні підтримувати,

наприклад, обороноздатність країни. З цього погляду, звичайно, робота з обдарованою молоддю набувала не просто інтелектуального, але й політичного і народногосподарського значення. Разом з тим та сама обдарована молодь викликала неабияке побоювання з точки зору її відданості пануючій марксистсько-ленінській ідеології. Тому будь-які прояви інакомислення переслідувалися, а взірцем ставав слухняний інженер, педагог чи науковець, який ніколи не був відмінником, але добре засвоїв курс історії КПРС. Із бесід з науковцями, які навчалися і працювали у досліджуваний період, дізнаємося, що процентоманія, окомилювання, бажання справити добре враження на будь-яке начальство викривлювало навчальний процес, основою якого ставала не стільки робота з обдарованою молоддю, скільки додаткова праця з невстигаючими, аби тільки не довести їх до відрахування з ВНЗ.

І все ж робота з обдарованою молоддю у цей період проводилася, бо це було генетично закладено власне умовами життєдіяльності вищих навчальних закладів. Професори, доценти, викладачі дійсно на совість працювали з обдарованими студентами – не стільки тому, що того вимагали розпорядження (іноді лицемірно красиві), а тому, що це впливало з їхнього переконання про сутність викладацької праці. Успіхи ж української вищої школи – це передовсім успіхи національної традиції, яка не вмерла, це результат невтомної праці тисяч викладачів, це намагання сотень тисяч студентів бути корисним своєму народові.

Друга половина ХХ ст. дослідниками педагогічної теорії і практики може бути схарактеризована як період авторитарної педагогіки, яка призвела до значних змін у педагогічній науці загалом і в освіті зокрема. Неупереджений погляд на історію вищої педагогічної освіти в Україні дає підстави стверджувати, що тоді відбувались неоднозначні суперечливі процеси.

Загальні тенденції розвитку суспільства та соціально-політичні й культурні умови, що склалися в Україні у 1945 – 2000 рр., визначили й особливості діяльності вищих педагогічних закладів України другої половини ХХ ст. Аналіз в історичній ретроспективі цього процесу, на нашу думку, дає основу для

осмислення закономірностей та умов розвитку вищих педагогічних закладів України на сучасному етапі.

При встановленні періодизації історії української вищої школи взято до уваги її особливості, зокрема специфіку роботи з обдарованою молоддю. Такі критерії періодизації поширені в історико-педагогічних дослідженнях [58; 184; 292; 178], оскільки дають можливість виокремити в кожному етапі характерні ознаки. В основу періодизації було покладено домінанти, визначені О. Сухомлинською [290]. Ми робимо спробу обґрунтувати етапи роботи з обдарованою молоддю вищих педагогічних закладів України (другої половини ХХ ст.) як окремої ланки загального процесу розвитку вищої школи досліджуваного періоду. Причиною періодизації є не лише суспільно-політичні зміни, а й різноманітні підходи та тенденції розвитку вищої освіти України впродовж другої половини ХХ ст.

Виходячи із щойно викладеного, ми виділили етапи у діяльності вищих педагогічних закладів України досліджуваного періоду стосовно роботи з обдарованою молоддю:

- 1945 – 1958 рр. – відновлення роботи ВНЗ після закінчення Другої світової війни, посилення ідеологічного тиску на навчально-виховний процес;
- 1958 – 1985 рр. – відлига і часткова демократизація діяльності ВНЗ України; змагання за демократичний розвиток;
- 1985 – 1991 рр. – становлення та розвиток вищої школи у рамках „перебудови”;
- 1992 – 2000 рр. – розвиток вищої школи і педагогіки у незалежній Україні [124].

Підкреслимо, що впродовж першого періоду діяльність вищих педагогічних закладів України була жорстко централізована та заідеологізована, по суті перетворена на інструмент комуністичної пропаганди. Відбувалася орієнтація на випуск величезної кількості спеціалістів, коли основна увага приділялася саме кількісним, а не якісним показникам, на перший план висувалося „комуністичне” виховання молоді.

На другому етапі проходила часткова перебудова системи освіти, робилися спроби активізувати творче самовираження особистості, ініціативи. У педагогічних закладах створювалися



нові програми, у навчальних планах збільшувалася кількість годин на викладання педагогічних дисциплін. Були ідеї щодо забезпечення і багатoproфільної й однопрофільної підготовки фахівців. Однак ізольована від педагогічних систем інших держав педагогічна освіта України залишалася уніфікованою та централізованою.

Навчальні плани та програми формувалися в центрі, при цьому не враховувалося своєрідність регіонального компонента підготовки педагогічних кадрів для України. Національна освіта далеко не завжди ґрунтувалася на здобутках української педагогіки.

У четвертому періоді (1985 – 1991 рр.) спостерігається тенденція до зростання чисельності студентів у педагогічних ВНЗ, урізноманітнення педагогічних кваліфікацій, підвищення творчого потенціалу педагогічних вузів, намічається перехід до гуманізації, децентралізації та демократизації освіти.

Нарешті, 1991 – 2000 рр. – етап відродження і розбудови національної системи освіти України на принципах демократизму, гуманізму, особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання. Інтегративні процеси входження нашої держави в європейський і світовий культурно-освітній простір спонукають до оновлення змісту, форм і методів роботи з обдарованою молоддю.

Дослідження історії вищих педагогічних закладів України засвідчують, що їхнє відродження в післявоєнний період наражалось на великі труднощі. У республіці, особливо в західних областях, низьким був рівень освіченості населення, відчувалася гостра потреба в кваліфікованих кадрах для народного господарства. На першому плані стояла відбудова важкої промисловості, відновлення економічного й нарощування військового потенціалу. Через це на розвиток освіти не вистачало коштів. А ті незначні видатки, що виділялися урядом, витрачались на найважливіші об'єкти – школи, вищі навчальні заклади. Без налагодження їхньої роботи відбудова економіки була б неможливою [див. дод. Е.1].

Збільшувався контингент студентів, розширювалася номенклатура спеціальностей. Водночас дослідники звертали увагу на відсутність у молоді стійкого інтересу до професії

вчителя (в 22 педагогічних інститутах не було конкурсів), нераціонально використовувалися випускники і професорсько-викладацькі кадри. Навчально-матеріальна база багатьох вузів не відповідала елементарним потребам, систему вищої педагогічної освіти лихоманило через різні реорганізації [184, 112 – 115]. Виникали труднощі в організації навчального процесу: не вистачало підручників, посібників, технічних засобів навчання, наочності [36, 36].

У середині 50-х рр. зменшився прийом на гуманітарні спеціальності, факультети педагогічних інститутів та університетів об'єднувались. Із уведеннями нової номенклатури спеціальностей, згідно з якою вузи готували спеціалістів широкого профілю, у навчальних програмах та курсах відбувалися зміни: усунуто багатопредметність, частину дисциплін перенесено з обов'язкових до факультативних [36, 55]. Таким чином, вивільнявся час для самостійної роботи студентів, що мало велике значення для розвитку обдарованості молоді.

Упродовж другої половини ХХ ст. ставлення до навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю не було однаковим, тут відбувалися певні зміни. У вищих педагогічних закладах України після Другої світової війни така робота фактично не проводилася. Однак відбір та навчання талановитої молоді, яка згодом поповнювала викладацький склад, не міг не передбачати розвиток певної системи науково-дослідної роботи студентів (НДРС). Щоправда у перші післявоєнні роки ще не було визначено чіткої мети та завдань НДРС, не розроблено положення про неї, не існувало єдиного керівництва науковою діяльністю студентів. Лише у липні 1948 р. вийшла постанова Міністерства освіти УРСР „Про стан і заходи щодо поліпшення науково-дослідної роботи у вузах УРСР” [99, 6], що стала одним із перших законодавчих актів, які стосувалися НДРС.

Прикметно, що у цьому документі основна увага приділялася лише позааудиторним формам роботи; не підкреслювалося значення лекцій, семінарів, лабораторних занять для організації роботи з обдарованою молоддю.

Основною формою залучення студентів до наукової діяльності в післявоєнний період визначалися студентські гуртки, які діяли у більшості педагогічних вузів. Робота гуртків зводилася

до читання для гуртківців факультативних лекцій вузівськими викладачами та доповідей самих студентів [36 60].

Пріоритет у проведенні студентських наукових досліджень у педагогічних вузах упродовж 1945 – 1955 рр. належав гуманітарній та фізико-математичній галузі. Але їхня проблематика звужувалася до питань соціалістичного будівництва, „боротьби з буржуазним націоналізмом”, інтернаціонального виховання, що зумовлювало попередню прогнозованість основних наукових результатів [245, 26].

Науково-дослідна робота студентів чітко регламентувалася і з боку керівництва кожного ВНЗ. Їхня тематика планувалася і затверджувалася, звіти про результати роботи студентів систематично заслуховувалися. Уряд і партія прагнули перетворити вищі педагогічні заклади у знаряддя збереження й посилення свого контролю над наукою, освітою. Особливе значення у цьому відношенні надавалося суспільним наукам. Не випадково досить регулярно вищі партійні інстанції видавали постанови „Про заходи щодо посилення викладання суспільних наук у вузах” (1951), „Про викладання у вищих учбових закладах політичної економії, діалектичного, історичного матеріалізму” (1956) [56].

Незважаючи на безліч офіційних розпоряджень, постанов, заходів, планів тощо, на початку 50-х рр. ХХ ст. вища педагогічна школа України переживала період складних економічних та політичних суперечностей. З одного боку, зростало бажання українського народу відбудувати зруйноване господарство і культуру, а з іншого – з особливою ревністю продовжували насаджувати культ особи Сталіна, утверджували командно-адміністративні методи управління, що негативно позначалося на системі вищої освіти загалом і педагогічної зокрема. Як зазначається в дослідницькій літературі, плани прийому і випуску студентів визначалися не перспективами розвитку того чи іншого регіону, а значною мірою необґрунтованими і часом нестійкими заявками обласних відділів народної освіти без урахування кадрового складу, навчально-матеріальної бази вузів [184, 126].

У таких умовах робота з обдарованою молоддю фактично відступала на другий план.

Наступний етап (1958 – 1985 рр.) розвитку вищої педагогічної школи пов'язаний із періодом так званої „хрущовської відлиги” і епохи застою („стагнації”). Смерть Сталіна дала поштовх до політичного потепління. Процес десталінізації створив атмосферу для демократизації суспільства. „Відлига” сприяла пробудженню національних сподівань української інтелігенції. У цей час склалися певні умови для розвитку реформаторських ідей, пропагувалися нові концептуальні положення педагогів, психологів, письменників, митців, відбувалося відродження кращих досягнень української культури та історії нашого народу. Перед українською наукою та освітою відкривалися перспективи ренесансу, пов'язаного з ліквідацією думкою про необхідність ліквідації тоталітарного режиму.

У роки „відлиги” були частково розширені права України і щодо розвитку вищої школи. Однак на початку 1960-х рр. знову відбувається посилення адміністративно-командного стилю керівництва у різних галузях народного господарства, у тому числі і в освіті. Потреба в підготовці спеціалістів з нових напрямів науки, промисловості, культури була завжди, але особливою гостроти вона набувала саме у 70 – 80-ті рр. ХХ ст., у часи „холодної війни”. Звичайно, найбільше коштів виділялося на військово-промисловий комплекс, але частина перепадала все ж і на освіту, бо потрібні були відповідні кадри, які спроможні були б виконати ті завдання, які стояли перед країною у згадані вище часи. Перевага радянської системи освіти була визнана цілим світом після успіхів у космічній сфері. Тож зростала увага до середньої школи, а – відповідно – і до вищої педагогічної, яка мала готувати шкільних учителів. Через те пошук обдарованої молоді був актуальним не тільки для технічних вузів, але й вузів педагогічного спрямування.

Однак таке розуміння суперечило прийнятій на той час уніфікації навчально-виховного процесу. Визнання важливості залучення студентів до НДРС, пошук серед них обдарованих, індивідуалізація форм і методів роботи з ними вступала в протиріччя з намаганням виробити стандарт обов'язковий для всіх і кожного. Так, наприклад, у всіх вузах почала чітко регламентуватися кількість годин, відведених для обов'язкових

занять. Скажімо, у вузах із п'ятирічним терміном навчання вона становила 36 годин на тиждень [42, 12]. Зрозуміло, що при такому аудиторному навантаженні (а ще ж треба враховувати необхідність підготовки до занять) зовсім не залишалось часу для активної участі в НДРС, самоосвіти, самовиховання, самореалізації. Та й взагалі витримати такий ритм навчально-виховного процесу дуже важко.

Так ще раз на перший план вийшло питання про поліпшення відбору на навчання обдарованої молоді, бо факти свідчили, що відсів, особливо з молодших курсів педагогічних ВНЗ, був досить великий, це стосувалося студентів, які навчалися на спеціальності „математика”, „фізика”, „механіка”, „біологія” та „іноземні мови”. Передбачалося, що наявність відповідної рекомендації педагогічної ради та громадських організацій, наявність стажу роботи після закінчення школи сприятимуть поліпшенню якісного складу майбутніх студентів, відкриють дорогу до вищого навчального закладу обдарованим юнакам та дівчатам. Подальша практика засвідчила, що такі новації носили відверто волонтаристський характер і не пройшли випробування часом. Традиційний шлях поповнення студентських лав залишився, по суті, без змін. Звичайно, частина майбутніх студентів проходила довузівську підготовку, але переважна більшість мала розкрити свою обдарованість лише у самому навчально-виховному процесі. А головною формою вияву обдарованості залишалось, як раніше, залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Курсові й дипломні роботи, реферати, доповіді на засіданнях гуртків і наукових конференціях, участь студентів у виконанні госпдогвірних тем, укладених з організаціями області, республіки, участь у діяльності комплексних наукових експедицій – ось ті основні форми дослідницької роботи, які були поширені в 60-х рр. у педагогічних вузах України. Координували її кафедри та Рада НСТ [208, 38].

Хоча під впливом хрущовських реформ в Україні проходили певні зміни (відбулася часткова демократизація, робилися спроби національно-духовного відродження), освіта у 60 – 80 роки минулого століття перебувала в стані експерименту й політизації. Загальна чисельність студентів у цей час збільшувалась, але позитивних змін у їх діяльності не відбувалося. Про це свідчать

недостатня матеріальна база ВНЗ, мала кількість навчальних посібників, викладання навчальних предметів російською мовою. Вузи намагалися випускати насамперед політично заангажованих фахівців, які мали головно виконувати ідеологічні завдання, окреслені рішеннями чергового з'їзду КПРС. І в часи так званої „хрущовської відлиги”, і в епоху „стагнації” на першому плані була не професійна підготовка молодого спеціаліста, а його готовність виконувати одержані вказівки. Це стосувалося, зокрема, і русифікації всіх сфер політичного і культурного життя України, що набувало іноді відверто принизливого характеру. Так, наприклад, учителі російської мови, які працювали в школах України, отримували заробітну платню вищу, ніж учителі української мови. Дисертації з української літератури чи навіть української мови мали подаватися у Москву на затвердження у ВАК російською мовою.

Можна додати, що АН УРСР у 1958 р. не видала жодної наукової праці з вищої математики, астрономії, фізики, механіки, хімії, фізіології, медицини українською мовою [358, 190 – 191]. У вузах УРСР студентів-українців було 62,5 %, а росіян – 30 % [358, 240]

За словами одного з представників української еміграції, провідним завданням центру було не допустити зростання української інтелігенції [358, 100].

Це означало, що влада не потребувала високоосвічених спеціалістів з високим рівнем загальнолюдської культури, розвинутою національною свідомістю, професійно обдарованих, а то й просто талановитих, з власними думками та переконаннями. Але з іншого боку, без таких фахівців будь-яка держава існувати не може. Тобто виникає суперечність, яка в жодному офіційному документі не було задекларована, але вона віддзеркалює ті реальні труднощі, з якими стикалися вузівські викладачі, що прагнули готувати гідні кадри для народного господарства, науки, освіти, культури, рідного краю.

За традицією, у радянській вищій школі функціонувала усталена організація навчального процесу. Нормативні документи чітко регламентували кількість лекцій, практичних і семінарських занять, які затверджувалися на рівні Москви. Робочі плани викладачів мали відповідати державним планам і затверджуватись

на засіданнях кафедр. Вважалося, що головним джерелом знань студентів є лекційні і семінарсько-практичні заняття [184; 232].

Однак все більше і більше відчувалася потреба в спеціалістах високого рівня, справжніх професіоналах. На жаль, як і раніше, вихід вбачався не в якісному, а кількісному зростанні чисельності спеціалістів. Це проявлялося і в педагогічній освіті. Такий суто кількісний підхід не сприяв вирішенню кадрових питань у будь-якій галузі, але особливо шкідливим він був для педагогічних вищих навчальних закладів, які з повним правом називалися вузами особливого призначення. Хоча, здається, це особливе призначення вбачалося тільки в тому, що там виконувалося завдання ідеологічного змісту: підготовка молодих „будівників комунізму” [102, 21]. Безперечно, саме таке завдання гостро суперечило основній меті підготовки справжніх фахівців, високих професіоналів. До того ж на підготовку майбутніх учителів негативно впливала невизначеність самої структури загальної освіти, часта зміна навчальних планів і програм свідчила про відсутність чіткої концепції у цьому напрямку.

І надалі діяльність вищих навчальних закладів педагогічного спрямування (аж до останнього часу) все ще перебуває на стадії спроб та помилок. Про це свідчить, наприклад, неузгодженість навчальних планів сучасних педагогічних і так званих класичних університетів. Хоча і перші, і другі у багатьох випадках готують учителів для загальноосвітньої школи.

І досі залишаються недостатньо з'ясованими різні варіанти поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, хоча співвідношення цих форм є одним з наріжних каменів Болонського процесу. Треба зробити і застереження щодо можливих помилок у впровадженні кредитно-модульної системи, щоб не повторювалися спроби ще однієї „централізації” освіти, командного стилю у реформуванні вищої школи. У зв'язку з цим дуже своєчасно і справедливо висловлювався С. Ніколаєно, що „не продумана і не апробована стандартизація і „модулізація” освітнього процесу може призвести до того, що остаточно буде відкинута особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу” [216, 28].

Ці думки мають безпосередній стосунок до проблеми роботи з обдарованою молоддю, котра є важливою складовою всього

напрямку особистісно орієнтованого навчання, яке передбачає поєднання навчальної і науково-дослідної роботи студентів. Окремі намагання втілити в життя саме цей напрямок роботи з майбутніми фахівцями були ще у 70 – х рр. ХХ ст.

Іншими словами, робилися спроби залучення обдарованої молоді до наукової роботи, зацікавлення майбутніх учителів професійно-орієнтованою діяльністю, формування знань, умінь і навичок, необхідних для самостійної роботи. Було навіть затверджено „Положення про науково-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів (7 лютого 1974 року № 124) (див. дод. Ж.1), в якому вказується, що НДРС розподілялася на НДРС, яка включається в навчальний процес і та, що виконується в позанавчальний час. Відповідно до цього науково-дослідну роботу студентів почали включати в загальні плани навчально-виховної та наукової роботи вузу, факультету, кафедри, а результати її мали відбиватися у щорічному звіті вузу (факультету, кафедри) у особливому розділі „Науково-дослідна робота студентів” [210].

Сама по собі ідея поєднання навчальної і науково-дослідної роботи студентів в єдиний процес актуальна і перспективна, але, як це часто бувало в нашій історії, все обмежилось привабливими ідеями. На практиці ж таке поєднання вступало в суперечність з реальними формами навчання, які не давали можливості студентам не тільки брати участь у дослідницькій роботі, а й просто навчатися. Це стосувалося, зокрема, так званих загальнонаукових факультетів (ЗНФ), на яких навчалися студенти перших трьох курсів споріднених спеціальностей за єдиним навчальним планом.

Вважається, що ЗНФ були перспективними формами роботи зі студентами [184]. Однак, як засвідчує аналіз джерельної бази, вони не дістали розвитку, тому що аж ніяк не сприяли принципу професійного навчання, починаючи з молодших курсів. Звичайно, для „валового підходу” вони були дуже зручними, але не створювали умов для індивідуальної роботи з обдарованими студентами за обраним ними фахом.

Можна додати, що у цей період перевага надавалася вечірній і заочній формам підготовки вчителів [184, 134], що було економічно вигідно, але аж ніяк не сприяло поглибленому професійному навчанню. Так на практиці і виглядала та



суперечність, про яку йшлося раніше: намагання залучити менше коштів на підготовку молодих спеціалістів і все ж таки готувати фахівців з вищою освітою. Саме тому наявність загальнонаукових факультетів, які, як відомо, не витримали випробування часом, підвищена увага до вечірньої і заочної форм навчання поєднувалася у 60 – 70-х рр. ХХ ст. з різноманітними формами відбору і залучення до навчання обдарованої молоді. Зокрема, організовувались гуртки, факультети, школи майбутніх педагогів, кращі випускники зараховувались поза конкурсом при вступі до педагогічних інститутів.

Залучення до педагогічних ВНЗ обдарованої сільської молоді розв'язувалося за рахунок позаконкурсного адресного набору. План такого набору щороку збільшувався і в 1984 р. становив 28,4 %, у 1985 – 36 % [184, 139].

Питання роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах України постійно знаходилося у центрі уваги міністерств і відомств, громадських організацій. У прийнятих рішеннях, як вже зазначалося, було чимало загальних фраз, гасел, але разом з тим вони явно були спричинені необхідністю залучення кращих студентів до наукової роботи. Досить послатися на постанову Колегії Мінвузу СРСР, Бюро ЦК ВЛКСМ від 28 липня 1981 року „Про заходи для подальшого розвитку науково-дослідної роботи студентів” [див. дод. Ж.2], де йшлося про необхідність залучення студентської молоді до дослідницької діяльності, підвищення відповідальності колективів кафедр за організацію НДРС.

Ставилося завдання розробити комплексний план організації науково-дослідних робіт студентів на весь період навчання у вузі [210, 10 – 11]. Такі комплексні плани організації науково-дослідної роботи студентів були введені у ВНЗ України на початку 1978/79 н. р. для всіх спеціальностей денної форми навчання [119, 35]. Але всі ці плани були далекими від реального вузівського життя. Так, наприклад, найбільш обдарованим студентам надавалася можливість виконати курсові та дипломні проекти. Така можливість була і раніше. Завдання полягало зовсім в іншому. Треба було створити умови, щоб виконання курсових та дипломних робіт стало реальним, доступним, бажаним не лише для „найбільш обдарованих”, а й для більш широкого загалу

студентів, для яких наукові роботи з обраної спеціальності і були б реальною формою залучення до науково-дослідної сфери, до можливості виявити свою обдарованість у межах навчально-виховного процесу вищої школи. Орієнтація ж на найбільш обдарованих була, на наш погляд, хибною у своїй основі. Адже вона не давала можливості всім студентам випробувати себе в новій сфері діяльності і призводила до того, що лише один із ста студентів-учасників дослідної роботи опублікував статтю, а тільки 6 чоловік із 10 тис. студентів одержали авторські свідоцтва [119, 38].

У період з 70 – 80-х рр. ХХ ст. ситуація змінилася. До участі у НДРС почали залучатися майже всі студенти, особливо старших курсів. Різними формами наукової роботи було охоплено понад 58,5 тис. студентів денних відділень педагогічних вузів. Практично всіх студентів залучали до наукової роботи в таких інститутах, як Полтавський, Вінницький, Запорізький, Житомирський, Черкаський. На республіканські конкурси студентських наукових робіт у цей період було подано 1,5 тисячі праць, 300 студентів педагогічних вузів було нагороджено грамотами й дипломами. Статистичні дані засвідчують, що участь майбутніх педагогів у різноманітних формах наукової роботи підвищилася з 1970 р. до 1980 р. на 25 % [75, 251].

Однак необхідно зауважити, що відносно мало уваги приділялося дослідженню суті педагогічного процесу в школі і вузі, вивченню його закономірностей тощо [10, 13].

Обов'язкове залучення студентів до науково-дослідної роботи запроваджувалося у 80-х рр. ХХ ст. НДРС у цей період включала оволодіння загальною методикою виконання досліджень у контексті спеціальності та технікою оволодіння експериментом, виконання досліджень з доведенням роботи до кінцевого результату та формулювання висновків. Обов'язковий цикл тривав упродовж п'яти семестрів. Іншою формою наукової діяльності студентів було залучення їх до розробки науково-дослідницьких проблем, загальноприйнятих для колективів кафедр [76, 26 – 27].

З метою наблизити навчання в педвузі до проблем школи, Міністерством освіти УРСР на початку 80-х рр. ХХ ст. на базі Полтавського педінституту почало проводити експеримент за

програмою „Вчитель” („Школа – педвуз – школа”). Суть цього експерименту – розробка і перевірка на практиці найбільш ефективних підходів до підготовки вчителя. У 1986 р. ці проміжні результати експерименту було розглянуто і схвалено колегією Міністерства освіти УРСР. Вона прийняла рішення поширити з вересня 1987 р. досвід Полтавського педагогічного інституту ще на чотири педінститути республіки: Дрогобицький, Тернопільський, Криворізький і Луцький, а також на факультет підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці Слов’янського педінституту. Керуючись основними напрямками розвитку вищої школи, її нормативними документами, Міністерство освіти республіки прийняло рішення вдосконалити експериментальні плани полтавців. Було розроблено навчальні плани з 26 спеціальностей, які передбачали забезпечення єдності і наступності суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін за рахунок їх інтеграції та включення до складу фундаментальних курсів. Окремо виділено самостійну роботу студентів: збільшено питому вагу педпрактики (6 год. на тиждень) і передбачено її безперервність протягом усього періоду навчання [106].

У цей час набували поширення і такі форми організації НДРС, як студентські науково-дослідні групи, які за характером досліджуваних робіт поділялися на проблемні, пошукові, прикладні; кафедральні конструкторські бюро; науково-практичні конференції; доповіді на наукових студентських гуртках; виступи студентів на засіданнях секцій; підготовка рефератів на конкурси; спільна науково-практична конференція студентів та викладачів; виконання дослідницької, конструкторської та проектної роботи в позанавчальний час [34, 80 – 81].

Досвід педагогічних закладів освіти України показував, що участь у наукових дослідженнях, технічній творчості сприяла зміцненню життєвих позицій студентської молоді, формуванню в юнаків і дівчат творчого мислення, розвитку індивідуальних здібностей, наукової інтуїції, ініціативного підходу до засвоєння знань, їх практичного застосування для вирішення організаційних, технічних і прикладних задач і проблем [209, 3].

Із середини 80-х рр. ХХ ст. (так звана „перебудова”) відбувалася часткова демократизація суспільства. Економіка,

наука, і освіта зазнали критики. Серед проблем, які критикувалися в освітній сфері, були, зокрема, такі: репродуктивний підхід до навчального процесу, незадовільна ситуація із забезпеченням навчальних закладів необхідною навчально-методичною літературою, особливо україномовною; відсутність системи профорієнтації і профвідбору абітурієнтів до педагогічних навчальних закладів та ін. [108, 248]. Однак старі традиції організації навчально-виховного процесу з великими труднощами піддавалися змінам. Командно-адміністративний принцип все ще вимагав уніфікації навчальних планів, індивідуальній роботі із студентами, у тому числі з обдарованими, не приділялося належної уваги. Навпаки, зменшувалася питома вага професійно-предметної підготовки з 56 до 47 відсотків [178, 106].

Як і раніше, вирішення складних проблем підготовки висококваліфікованих кадрів вирішувалося за рахунок їх простого збільшення. Зокрема, відповідно до Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про заходи по вдосконаленню підготовки і підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшення умов праці та побуту”(1984 р.) прийом до педагогічних навчальних закладів зріс до 30 % відсотків. Підтверджені пільги для осіб, які вступали у педагогічні вузи за рекомендаціями педрад шкіл. Запроваджувалася практика цільового прийому у вищі педагогічні навчальні заклади за скеруванням. У більшості інститутів для учнів середніх шкіл створювалися факультети майбутнього вчителя [278, 4], які раніше існували лише в окремих ВНЗ.

Незважаючи на гучні заяви, в 60 – 80-х рр. ХХ ст. була відсутня комплексна методика визначення обдарованості молоді, однак науково-технічний прогрес, розвиток науки та культури того періоду об'єктивно вимагав підготовки таких кадрів високої кваліфікації, які могли з'явитися лише при створенні найбільш сприятливих умов для навчання і виховання обдарованої молоді. Відповідно до цієї мети у досліджуваний період і відбувався пошук здібної молоді, повсякденна робота з нею, що здійснювалася переважно через організацію науково-дослідної роботи, де створювалися реальні можливості для творчої самостійної роботи студентів [210, 6].

Новий етап у діяльності педагогічних навчальних закладів почався з 1985 р, коли починається розвиток вищої школи в умовах „перебудови”. Так, з 1 вересня 1985 р. у педінститутах України запроваджено нові навчальні плани, які були розраховані на п’ятирічний термін навчання, що мало сприяти більш ґрунтовній теоретичній і практичній підготовці майбутніх учителів.

На фізико-математичних факультетах педінститутів введено спеціальності „Учитель математики, інформатики й обчислювальної техніки”, уведено курс „Основи інформатики та обчислювальної техніки” [278, 5]. Нові умови життя викликали необхідність підготовки спеціалістів цих нових спеціальностей, які користувалися особливою популярністю в обдарованій молоді. Кібернетика й інформатика, які ще зовсім недавно вважалися „буржуазними” науками, тепер ставали об’єктом поглибленої уваги не тільки серед науково-технічної інтелігенції, але й серед більш широких верств населення, що й спричинилося до їх подальшої популяризації (зокрема, введення нових спеціальностей у системі педагогічних ВНЗ).

У 1987 р. були затверджені „Основні напрями реформи вищої та середньої освіти в країні”. Ті суперечливі тенденції, про які вже йшлося, знайшли тут особливо чітке виявлення. Власне, криза вищої школи віддзеркалювала ту загальну кризу, яка врешті-решт і привела до розвалу СРСР. Реформування вищої школи дійсно було необхідне, викликане потребами часу; суспільство не могло функціонувати без розвитку творчого потенціалу. Але водночас постала проблема неможливості існування самого суспільства, побудованого на хибних економічних та ідеологічних постулатах.

Робилися спроби якимось чином реформувати педагогічну освіту. Відповідно до вимог часу до деякої міри зменшився диктат центру. Але залишалося, як зазначає В. Луговий, протиріччя, яке полягало у тому, що навчальні плани та програми, як і раніше, формувалися у Москві, там і видавалися основні підручники, а обсяг суто національного компоненту педагогічної освіти складав лише кілька процентів. Продовжувалося нівелювання педагогічної підготовки і відчуження у такий спосіб освіти від української культури [178], незважаючи на те, що республіканські міністерства отримали відносно більше прав, а одночасно

починалися перші спроби запровадження принципів демократизації і гуманізації освітньої сфери.

Розуміння необхідності змін у сфері вищої освіти призводило до певних змін у діяльності вищих навчальних закладів. У другій половині 1980-х рр. була прийнята низка нормативних документів з питань вищої освіти [184; 227], згідно з якими в усіх вузах змінювалося навчальне навантаження. Обсяг лекційних занять було зменшено на 12 % на користь практичних занять та самостійної роботи. Варто, однак, зауважити, що реформи виявились недостатньо рішучими і послідовними. Досить сказати, що загальна кількість навчальних дисциплін була скорочена лише на 4 %, а кількість іспитів та заліків аж на 1,5 % [184].

Що ж до наданої можливості обдарованим студентам працювати за індивідуальними планами, то такий підхід пропонувався і раніше. Новацією можна вважати поширення двопрофільних спеціальностей. Зокрема, за даними В. Лугового, порівняно з 1986 р. кількість варіантів спарених спеціальностей у педагогічних інститутах у 1991 р. зросла вдвічі і перевищила 100 комбінацій [178, 32].

Така побудова навчальних планів, яка і сьогодні існує не лише в педагогічних, а й у класичних університетах, викликає неоднозначне ставлення. З одного боку, дво- чи навіть трипрофільне навчання дуже вигідне для невеликих шкіл, та й, зрештою, для самого вчителя, який має можливість завжди набрати години до повної ставки. Але, з іншого боку, чи не призведе такий підхід до поверхового знання вчителем (а відповідно – й учнями) тих чи інших предметів. Проблема загострюється у наш час тому, що в 12-річній школі в старших класах вводиться профільне навчання, а там вчителі мають бути справжніми професіоналами з глибоким знанням свого предмета. Час покаже, в якому напрямку надалі буде організовано підготовку вчителів для роботи в загальноосвітній школі різних ступенів.

Навчальні плани 1989 р. виглядали більше збалансованими, вони закріплювали тенденцію збагачення загальної культури та посилення професіоналізму майбутніх педагогічних працівників, подолання їх обмеженості [178, 133].

Про це свідчить і аналіз статистичних даних, наведених у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Структура навчальних планів педагогічних ВНЗ України**

Складова підготовки (%)	Спеціальності								
	Українська мова і література			Історія			Математика		
Роки	1985	1987	1989	1985	1987	1989	1985	1987	1989
Загально-освітня	26	25	30	27	25	30	24	25	30
Спеціально-професійна	28	30	32	31	32	33	29	30	32
У тому числі практика	15	19	21	16	19	21	14	15	19
Спеціально-предметна	46	45	38	42	42	37	47	48	38

*Джерело:* [178, 133]

Як визначалося в офіційних документах того часу, зокрема в „Основних напрямках перебудови вищої та середньої освіти у країні”, першочерговим завданням вищої школи стало здійснення рішучого повороту від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, опираючись на їхню самостійну роботу, активні форми і методи навчання: семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання виробничих і практичних ситуацій. Одним із основних способів розвитку аналітичного і творчого мислення повинна стати обов’язкова участь студентів у наукових дослідженнях, реальних проектних і конструкторсько-технологічних розробках [227, 12].

В „Основних напрямках перебудови вищої і середньої освіти” вказувалося і на необхідність сприяння найбільш повному розкриттю здібностей та обдарувань молоді. „Необхідно надати особливе значення відбору на навчання у вузи найбільш підготовлених юнаків і дівчат, що виявила здібності до обраної спеціальності. Перейти на довгострокові форми професійної орієнтації молоді, ширше використовувати методи психологічної і

педагогічної науки, що забезпечують виявлення і розвиток здібностей і обдарувань молодих людей. Постійно удосконалювати правила прийому, підвищити об'єктивність конкурсного добору у вузи при дотриманні принципів соціальної справедливості” [227, 15]. Такими були гасла. На практиці ж працівники вищої школи і студенти стикалися з великими труднощами, які випливали з необхідності поєднання валового підходу підготовки молодих спеціалістів та індивідуальної роботи з обдарованою молоддю. Сама по собі система організації НДРС мала чимало недоліків і негативних тенденцій. Спроба подати студентів велику кількість наукової інформації призводила до втрати творчого спеціаліста. Слабка матеріально-технічна база, недостатня кількість підручників та посібників також не сприяли розвитку НДРС.

Та, попри на всілякі труднощі ідеологічного, організаційного, навіть фінансового плану, завдяки самовідданій праці професорсько-викладацького складу продовжувалися і вдосконалювалися різні форми (переважно індивідуальні, почасти й колективні) роботи з обдарованою молоддю. Для прикладу, на багатьох факультетах введено курс „Основи наукових досліджень”. Новими формами науково-технічної діяльності студентів стали філії кафедр на підприємствах, навчально-наукові промислові комплекси, тимчасові творчі колективи, вузівські госпрозрахункові центри науково-технічної творчості молоді [143, 16]. Позанавчальна науково-дослідна робота включала, як і раніше, такі ефективні форми, як систематична діяльність у педагогічних клубах і гуртках, проблемних групах; організація і проведення диспутів, науково-практичних конференцій; проведення „Тижнів педагогічної майстерності”; участь студентів у педагогічних конкурсах та олімпіадах; випуск рукописних журналів і педагогічних газет. Про це докладніше йтиметься у розділі 3.

У багатьох вузах України з початку 90-х рр. ХХ ст. почали розроблятися нові принципи підготовки спеціалістів, спроможних підняти розвиток культури, науки, освіти рідного краю на вищий рівень. З цією метою відбувалося практичне впровадження в навчальний процес нових ефективних засобів та методів, що сприяли формуванню спеціалістів нової генерації. Почали



практикуватися методи і форми так званого активного навчання, „при розумінні навчання, як міжособистісної взаємодії та спілкування суб'єктів освітнього процесу – викладача та студентів, спрямованого на досягнення об'єднуючої їх мети: формування творчої особистості спеціаліста, розвиток самого викладача” [30].

Уведений 25 червня 1991 р. у дію Закон України „Про освіту” та проголошення 24 серпня 1991 року незалежності України стали початком нового етапу в розвитку педагогічної освіти, основною ознакою якого було відродження і розбудова національної системи освіти Української держави [91].

Процес демократизації, що охопив усі сфери життя України в 1991 – 2000 рр., засновується на розумінні особистості як основної цінності держави. Перед вищою школою ставиться завдання щодо пошуку нового змісту педагогічної освіти, реалізації найновіших концепцій і технологій, використання передового вітчизняного та світового досвіду, формування нової генерації педагогів-фахівців. Утверджуються принципи гуманізму, демократизму, всебічного розвитку творчих сил особистості у процесі безперервної освіти, впроваджуються та захищаються кращі здобутки національної культури. Педагогічна освіта орієнтується на відновлення і творчий розвиток інноваційного змісту, форм і методів навчання, використання досвіду і традицій народної педагогічної мудрості.

Сутність, цілі й завдання вищої освіти закладалися новими нормативно-правовими документами: Конституцією України; Загальною декларацією прав людини; Законом України „Про освіту”; Законом України „Про мови в Українській РСР”; Державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття); регіональними програмами практичної реалізації Державної національної програми „Освіта” (Україна XXI століття; Концепцією виховання дітей та молоді в національній системі освіти тощо.

Із здобуттям незалежності української держави педагогічні інститути повинні були поновити навчальні плани та програми на всіх спеціальностях та переглянути їх зміст з метою деідеологізації та надання відповідної оцінки розвитку науки. З метою реорганізації вищої школи України відбувався також процес перейменування педагогічних інститутів у класичні

університети. Так, у 1992 р. Івано-Франківський педагогічний інститут перейменовано на Прикарпатський університет; Луцький педагогічний інститут у 1993 р. – у Волинський університет тощо. Ми не випадково вжили термін „перейменування”, бо іноді все зводилося лише до зміни назви ВНЗ, а не його суті. На наш погляд, збільшення числа класичних університетів ще не свідчить про глибину справжніх перетворень у системі вищої освіти, не кажучи вже про різний рівень підготовки вчителів загальноосвітньої школи в педагогічних і класичних університетах. До того ж, різні ВНЗ занадто сміливо вводили нові спеціальності, які виходили за межі так званої широкої спеціалізації (про що йшлося раніше), але й поєднували зовсім різні спеціальності („Історія і народознавство”, „Українська мова і література та народознавство”, „Музика і народознавство”, „Праця й основи підприємництва” тощо).

Перехід від адміністративно-командної системи до суспільства з ринковою економікою викликав великі труднощі об’єктивного і суб’єктивного характеру. Нові умови життя висували такі проблеми, про які зовсім недавно навіть не згадувалося. Це стосується, наприклад, співвідношення між освітою і майбутньою професією молодого спеціаліста. Виникають нові уявлення про рейтингову привабливість того чи іншого фаху. Як наслідок, почали виникати суперечності між рівнем знань студентів, запитами особистості і суспільними потребами та світовими стандартами. У цих обставинах, на жаль, знецінювався соціальний престиж знань та взагалі інтелектуальна діяльність. Про це свідчать, зокрема, соціологічне дослідження, яке було проведено на початку ХХІ ст. Відповідаючи на поставлене питання про українську еліту, більшість респондентів внесли до неї багатих людей (44 %), високопосадовців (42 %), лише 15 % до еліти зарахували найбільш обдарованих людей, видатних у своїй галузі. Тобто, сьогодні в українському суспільстві „еліту” розуміють передовсім, як правлячу, а не як інтелектуальну. Тим же респондентам було запропоновано зазначити, хто саме, на їхній погляд, може включатися в поняття „еліта”. Тут перші місця посіли Президент, міністри, народні депутати, бізнесмени, банкіри. Цікаво, що науковцям свої голоси віддали лише 12 % опитаних, письменникам взагалі лише 5 %, при

тому, що злочинні угруповання набрали 14 %. Про вчителів в опитуванні навіть не згадувалося [228, 141].

Разом з тим особливої актуальності саме у 90-ті рр. ХХ ст. набувала ідея про величезне державне, національне, культурне значення освіти. Це розуміють державні діячі, і прості люди. Можна навіть сказати, що існувало певне протиріччя між ринковою привабливістю того чи іншого фаху, з іншого боку, тим, що, наприклад, в ієрархічній структурі ціннісних орієнтацій студентської молоді на першому місці стояли освіта і сім'я [228, 93]. Наслідком такого розуміння значення освіти було затвердження у листопаді 1993 р. державної національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). Серед пріоритетних напрямів там було визначено формування творчої, працелюбної особистості, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації; створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широкого застосовування нових педагогічних інформаційних технологій [65].

Зазначена програма фактично стала певним орієнтиром для вдосконалення навчально-виховного процесу у середній та у вищій ланці освіти України. Зокрема, у 1990-ті рр. в Україні почали широко проводитись різноманітні конкурси серед студентів (значно більше, ніж у попередні періоди). Створювалися навчальні центри при університетах та інститутах, що давало змогу набагато успішніше вирішувати проблему розвитку обдарованих.

Ще одним документом, що мав значний вплив на розв'язання досліджуваної проблеми, стала декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (1992). Йшлося, зокрема, про необхідність допомоги молодим людям у реалізації й самореалізації їх творчих можливостей та ініціатив, про розвиток і захист інтелектуального потенціалу молоді, створення гарантій для отримання нею освіти, спеціальної професійної підготовки та перепідготовки [62].

З цього погляду зору принципове значення мала розроблена професором Прикарпатського університету, академіком АПН України М. Стельмаховичем „Концепція реформування педагогічної науки в Українській державі” (1997). У ній, зокрема,

зазначалося: „Безлика людина не здатна створювати наукові педагогічні цінності, бо для вияву творчих зусиль замало тільки таланту, необхідно й відмінне від усіх світовідчуття, самобутнє сприйняття навколишнього” [148, 143]. Важливою умовою здійснення реформи педагогічної науки, на думку автора Концепції, є щорічне проведення різних наукових конференцій, конкурсів, симпозіумів, творчих дискусій, „круглих столів” тощо. Найголовніше у Концепції М. Стельмаховича, на наш погляд, – це переорієнтація з творчості маси на творчість індивідуальності [148, 147]. Зауважимо, що це принципово новий підхід до визначення функції вищої освіти в Україні.

Необхідність подальшого реформування вищої освіти зумовив вступ України до Ради Європи. У контексті європейських трансформацій впроваджувались у вищу освіту освітньо-кваліфікаційні рівні „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”. Зазначимо, що ступенева підготовка сприяла індивідуалізації і диференціації освіти. Реформи в освіті передбачали на широку варіативність форм, методів навчання, типів навчальних закладів, підтримувалась тенденція до універсалізації освіти.

У педагогічних та класичних університетах поступово і все ширше для обдарованої студентської молоді запроваджувалося навчання за індивідуальними графіками. Така форма роботи була відома й раніше, але поширення вона набула лише з кінця ХХ ст. Визначальним принципом діяльності ВНЗ педагогічного спрямування став пошук особистостей, здатних самостійно діяти і приймати рішення у динамічних, нестандартних ситуаціях [171, 480].

Водночас у систему вищої педагогічної освіти вводилися технології розвивального навчання, формування творчої особистості, самонавчання, самовиховання, створення ситуації успіху тощо [279].

Інноваційним у вітчизняній педагогіці став і пошуково-дослідницький підхід, який розглядався як необхідна умова розвитку творчої особистості [307].

Однак порівняно низький соціальний статус педагога, недостатній престиж педагогічної професії, невисокий рівень оплати педагогічної праці спричинив наприкінці ХХ ст. зниження конкурсів абітурієнтів на педагогічні спеціальності вузів, що

гальмувало залучення до педагогічної освіти обдарованої молоді [178, 166]. Про це свідчать і результати багатьох педагогічних і соціологічних досліджень, які констатували невідповідність рівня освіти світовим стандартам. Йдеться не про відсутність талановитих школярів і студентів, які перемагають на різних міжнародних конкурсах. Непокоїть той загальний рівень, який, наприклад, виявляється на вступних іспитах не в елітарні, а у звичайні вищі навчальні заклади. За усталеною традицією, педагогічна освіта, на жаль, не орієнтувалася на якісні показники, нові принципи та прогресивні технології навчання; зберігалися невідповідність між загальнокультурним та професійним, традиційним та проблемним, екстенсивним та інтенсивним, інформаційним та розвиваючим, репродуктивним і пошуковим навчанням [45].

У сучасних представників педагогічної науки окреслена ситуація викликає глибоке занепокоєння. Досить послатися на дослідження В. Галузинського, М. Євтуха, Є. Спіцина, З. Шаліка, які констатували, що вища освіта на межі тисячоліть не забезпечувала формування високої професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості та співпраці з учнями, батьками. В її основу не ставилась особистість майбутнього спеціаліста, його індивідуальні особливості, не зникла відчуженість від національної культури, школи, учня. Тому така відчутна дисгармонія педагогічної освіти з потребами соціуму [45, 95]. Можна сказати, що така констатація занадто критична і саме тому вимагає певної кореляції. Та як би не перебільшували автори, треба віддати їм належне, бо вони не побоюлися відверто вказати на ті негативні моменти, які насправді притаманні сучасному стану нашої освіти.

Отож, основними тенденціями роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти другої половини ХХ ст були: пріоритет авторитарної педагогіки, уніфікація освіти, постійна зміна навчальних планів та програм, валовий підхід до прийому і випуску педагогів. Разом з тим існувала необхідність у підготовці висококваліфікованих кадрів для народного господарства, науки, культури, освіти, що зумовлювало впровадження різноманітних форм роботи з обдарованою молоддю. Так виникала суперечність, яка зберігалася впродовж

майже всього досліджуваного періоду: орієнтація на масовий випуск спеціалістів, упереджене ставлення до здібних і перспективних у науковому плані студентів, а разом з тим необхідність індивідуального, особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів до обдарованої молоді у навчально-виховному процесі. Позитивні зміни у цьому напрямку намітилися лише наприкінці ХХ ст. після отримання Україною незалежності, коли розпочалася перебудова всіх сфер діяльності української вищої школи.

## **2.2. Зміст і форми навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю**

Після закінчення Другої світової війни головним завданням вищих педагогічних закладів України була підготовка спеціаліста, який би добре володів своїм предметом і виявив би спроможність навчати і виховувати учнів у дусі панівної на той час ідеології. Не випадково при підготовці відповідних фахівців на перший план висувався ідейний, потім теоретичний і лише у кінці згадувався професійний рівень. Зрозуміло, що у перші післявоєнні роки проблема обдарованості і необхідність роботи із здібною молоддю не викликали особливого інтересу. Досить зазначити, що у різного плану постановках щодо роботи вищої школи велика увага приділялася питанням виховання, а значно менша – дидактичним питанням, у тому числі і навчально-дослідній роботі з обдарованою молоддю.

Чи не вперше питання навчально-дослідної роботи були поставлені у спільній Постанові Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та ЦК ВЛКСМ від 10 березня 1967 р., де йшлося, зокрема, про можливість введення в навчальний план занять, основу яких складало творче дослідницьке навчання студентів (планувалося приділяти таким заняттям 6 годин на тиждень).

Залучення студентів до науково-дослідної роботи розглядалося як складова навчального процесу, як „один із найважливіших засобів формування спеціалістів із вищою освітою, які здатні творчо використовувати в практичній діяльності досягнення науки” [210, 16].

Навчально-дослідна діяльність студентів на той час регламентувалася „Положенням про науково-дослідну роботу студентів у вищих навчальних закладах”, затвердженим наказом союзного міністерства від 7 лютого 1974 р. та інструктивним листом Мінвузу СРСР №65 від 20 грудня 1974 р. Там йшлося про введення курсу “Основи наукових досліджень” [285]. Були оприлюднені також відповідні нормативні акти УРСР: наказ про організацію науково-дослідної роботи у вузах Міністерства освіти від 4 лютого 1975, „Принципова схема організації НДРС в Українській РСР”, „Типова схема організації НДРС у вузах” від 29 січня 1975 р. [210].

Неодмінне залучення студентів до науково-дослідної роботи продовжувалося й у 80-ті рр. минулого століття. НДРС у цей період включала оволодіння загальною методикою виконання досліджень у контексті спеціальності та технікою оволодіння експериментом, виконання досліджень із доведенням роботи до кінцевого результату та формулювання висновків. Обов’язковий цикл тривав п’ять семестрів. Іншою формою наукової діяльності студентів було залучення їх до розробки науково-дослідних проблем, загальноприйнятих для колективів випускаючих кафедр [76, 26 – 27].

Оскільки науково-дослідна робота у 1970-х рр. із засобу розвитку творчих здібностей найбільш обдарованих студентів стала ще і методом підвищення якості підготовки всіх спеціалістів, особливої актуальності набуло завдання впровадження елементів наукової роботи у навчальний процес з метою розвитку творчих обдарувань студентів.

Навколо неї розгорталися дискусії з приводу того, яке місце повинна займати дослідницька діяльність у навчанні: чи є вона удосконаленням навчального процесу, чи продовженням НДРС. Такі дослідники, як Г. Удовиченко, А. Плахова, вбачали два шляхи у підготовці вчителя-дослідника під час навчання. Один із них – це добір відповідного навчального матеріалу, що подається студентам. „Наприклад, – пишуть вони, – проблемам педагогічних досліджень та їх методам можна приділити увагу вже на першому курсі у вступній лекції з педагогіки, на семінарському і практичному заняттях. Хоча безпосередня участь у науковій роботі тут і не активна, проте цей процес важливий сам по собі,

оскільки йдеться про методологічну та науково-методичну підготовку майбутнього вчителя” [302, 103]. Студенти на цьому етапі знайомилися з джерелами (доробком видатних педагогів, досвідом роботи шкіл, позашкільних закладів, а також особистим досвідом того, хто проводить дослідження). Інший шлях – це поступове збільшення самостійності в навчальній роботі, коли до навчальних завдань включались елементи досліджень як теоретичного, так й експериментального характеру. Паралельно з вивченням курсу педагогіки студенти проводили спостереження за темою, запропонованою викладачем. Результати їх роботи – письмове повідомлення, доповідь, зібрані й проаналізовані матеріали. Науковці запевняли, що „особисті спостереження, самостійна розробка питання формують у студентів перші професійні навички, розвивають інтерес до вивчення, осмислення педагогічних фактів. Разом з тим у викладача є можливість визначити індивідуальні здібності кожного студента” [302, 103].

Але існували й інші точки зору. Так, А. Лебедев стверджував, що студентська навчально-дослідна робота „зводиться до оволодіння науковою літературою, знайомства з технікою експерименту, розумного впровадження елементів наукового дослідження у навчальний процес, придбання необхідних навичок творчої, дослідницької діяльності студентів педвузу на даному етапі розвитку дидактики вищої школи” [169, 49 – 51].

Нарешті, М. Касьяненко завдання навчально-дослідної роботи вбачав у тому, щоб навчити студентів сучасних прийомів та методів досліджень, які використовуються у певній галузі наукових знань, сформувати прийоми і методи творчої пізнавальної діяльності в процесі засвоєння знань і відповідних навичок та вмінь із предмета, навчити вести реферативну роботу та виконувати самостійно невеликі теоретичні й експериментальні дослідження [133, 54].

Зрештою суттєвих розбіжностей у поглядах науковців не вбачаємо. Раціональне зерно можна віднайти практично у всіх учасників дискусії. Заслужують на увагу пропозиції щодо залучення студентів до НДРС вже з першого курсу, введення як обов’язкового предмета „Основи наукових досліджень” тощо.

Отож, можемо зробити висновок, що завданнями навчально-дослідної роботи з студентами у другій половині ХХ ст. стало



вироблення навичок самостійної діяльності, ознайомлення із сучасними методами наукового пізнання, з технікою експерименту тощо. При такому підході поряд з оволодінням навчальним матеріалом, розвивалися творчі здібності, виявлялись схильні до наукової роботи студенти.

Аналіз основних форм організації навчально-дослідної роботи студентів педагогічних вузів у 70 – 80-х рр. ХХ ст., вміщених у додатку 3., засвідчує, що у 1980-х рр. урізноманітнювались форми навчально-дослідної роботи з молоддю у вищих навчальних закладах освіти України. Зокрема, формувалися творчі групи з 8 – 10 студентів, які у навчальний час працювали впродовж 3 – 4 років за програмами, затвердженими кафедрами.

З 1975/1976 навчального року науково-дослідна робота була введена в навчальний процес для студентів денної форми навчання. Це передбачало вивчення студентами теоретичних курсів „Вступ до спеціальності”, „Основи наукових досліджень”, спецкурсів. Загальну схему організації навчально-дослідної роботи студентів у 1984 р. році подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2. 2

**Схема організації навчально-дослідної роботи студентів  
(1984)**

Курс	1		2		3		4		5		год.	
Семестр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Зміст роботи				„Основи наукових досліджень”							16 – 30	
					Робота за індивідуальними темами							140 – 200
							Підготовка рефератів					
							Дослідницька робота під час навчання				20 – 50	

*Джерело:* [210].

Як засвідчують дані таблиці, навчально-дослідна робота студентів розпочиналася з третього курсу з вивчення дисципліни „Основи наукових досліджень”, на яку відводилось від 15 до 30 годин, і завершувалася на цьому етапі підготовкою наукових доповідей. Дослідницька робота під час навчання включала написання дипломних робіт, участь у виконанні госпдоговірних тем тощо. Необхідно зауважити, що наведена таблиця ілюструє лише один з варіантів організації навчально-дослідної роботи студентів. У деяких вузах студенти залучалися до участі у навчально-дослідній роботі вже з першого курсу (звичайно, з урахуванням їх вікових особливостей). На наш погляд, такий варіант є більш оптимальним, адже дає можливість залучити студентів до навчально-дослідницької діяльності упродовж усіх десяти семестрів навчання у вузі.

Так, наприклад, у 70-ті рр. ХХ ст. в Івано-Франківському педагогічному інституті студенти, як про те згадували у розмовах з нами вони самі, а також їхні викладачі, залучалися до участі у різних формах навчально-дослідної роботи вже з першого курсу (мається на увазі формування навичок укладання бібліографії, реферування наукової літератури тощо).

У навчальному плані педагогічних інститутів в 1974/75 н. р. передбачалося на першому курсі у першому семестрі викладання предмета “Вступ до спеціальності”(36 год.). Однак на спецкурси та спецсемінари у структурі психолого-педагогічних дисциплін відводилося лише 24 год. Наголосимо, що у наступних планах, які були затверджені у 1979 та 1985 рр., кількість годин на „Вступ до спеціальності” не збільшувалась [184, 146 – 148].

Аналіз навчальних планів педагогічних інститутів кінця 70-х рр. ХХ ст. показує, що серед дисциплін психолого-педагогічного циклу не було курсу „Основи наукових досліджень”. Однак у 1970-х рр. у курсі „Вступ до спеціальності” у Тернопільському педагогічному інституті включались теми „Навчально-дослідна робота студентів і її завдання”, „Пізнавальні можливості людини”, „Характеристика основних прийомів і методів творчості” тощо, які викладали провідні спеціалісти кожного факультету. Основні теми курсу читалися упродовж першого тижня занять. На другому й третьому році навчання студентам викладали курс „Методика наукових досліджень”. Обов’язковим у цього ВНЗ було

викладання „Методики психолого-педагогічних досліджень”, що органічно поєднувались з читанням предметів даного циклу відповідно до навчального плану [133, 54].

У 1980 – 90 рр. у більшості вищих педагогічних закладів було запроваджено „Комплексні плани організації науково-дослідної роботи” на весь період навчання, введено курси „Основи наукових досліджень”, „Основи технічної творчості”. Щоправда викладання курсу „Основи наукових досліджень” було далеким від досконалості. Звичайно, єдиного рецепту у цьому плані бути не може, різні підходи, різні варіанти читання такого специфічного курсу можна було б і передбачити. Основна проблема полягала у тому, що викладач, який читав „Основи наукових досліджень”, міг у подальшому ніколи вже не зустрічатися зі студентами. І, навпаки, викладач, який отримував групу студентів вже на третьому чи четвертому курсах, не мав чіткого уявлення з якими „Основами наукових досліджень” його студенти були вже знайомі, починаючи з першого курсу.

До того ж, можна додати, що давалася взнаки і відсутність загальноінститутської чи загальноуніверситетської кафедри, що об’єднала б тих всіх фахівців, які опікувалися б проблемою організації НДРС. Однак це питання залишається дискусійним.

Курс „Основи наукових досліджень” складався з шести розділів. Природно, що без ідеологічного забарвлення обійтися було неможливо. Наприклад, уже в першому розділі програми „Наука – продуктивна сила розвинутого соціалістичного суспільства” розглядалися положення державних документів про науку і наукову творчість залежно від етапів соціалістичної побудови країни, розкривалися принципи наукової політики держави, доводилися переваги соціалізму в організації науки, роль КПРС у плануванні й прогнозуванні темпів її розвитку, викладалися загальні положення про класифікацію науки й основні закономірності її розвитку.

Другий розділ – „Організація науково-дослідної роботи в СРСР” – був логічним продовженням першого. У ньому розглядалися питання про структуру і систему державного керівництва наукою; визначалася роль наукової школи і наукового керівництва; форми підготовки й використання науково-технічних кадрів, професійної мобільності в науці; форм і методів

матеріально-фінансового забезпечення науки; роль АН СРСР в організації фундаментальних досліджень у промисловості і вищій школі, роль наукових центрів і громадських організацій у розвитку науки, міжнародних науково-технічних зв'язків.

Третій – „Система науково-дослідної роботи студентів у радянській вищій школі” – розкривав основні напрямки розвитку вищої освіти на основі постанов партії та уряду про вищу школу; організаційні і методичні основи НДРС; форми і методи наукової творчості в навчальному процесі у вищій школі і в позааудиторний час; роль наукового керівництва, здійснюваного кафедрою чи науковою установою вузу; комплексний підхід до планування НДРС на весь період навчання.

До четвертого розділу – „Методологічні основи наукового пізнання і творчості” – включено такі питання, як поняття наукового знання й визначення наукових проблем, історія науки (чи галузі). П'ятий розділ – „Вибір напрямку наукового дослідження й етапи науково-дослідної роботи” – передбачав ознайомлення студентів із класифікацією наукових праць і критеріями актуальності, що впливають на вибір напрямку дослідження, етапами наукової роботи. У шостому розділі – „Пошук, нагромадження й обробка наукової інформації” – давалися загальні уявлення про пошук інформації, загальні відомості про інформатику як науку, види наукових здобутків, можливість розсіювання та старіння інформації, державну систему науково-технічної інформації, про інформаційно-пошукові системи, універсальну десяткову класифікацію, про міжнародну систему науково-технічної інформації тощо [210].

Отож, попри обов'язкові ідеологічні заклики курсу „Основи наукових досліджень” мав певне позитивне значення, бо вводив студентів у сутність розуміння наукового дослідження як особливої сфери реалізації людського потенціалу, ролі науки в житті суспільства країни, народу.

У 1990-х рр. у педагогічних вузах провідною залишалася концепція професійно-педагогічної спрямованості НДРС. Було поставлено вимоги до формування дослідницьких умінь не просто у філолога, фізика, хіміка чи біолога, а у *вчителя-філолога, вчителя-фізика, вчителя-хіміка* тощо, де педагогічні дослідницькі уміння розумілися як уміння проводити дослідження з діалектико-

матеріалістичних позицій на основі отриманих знань з педагогіки і психології. Велися пошуки шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. Стрижнем роботи з обдарованою молоддю у вузах була навчальна та навчально-дослідна робота, якою охоплювалися студенти всіх курсів.

У цей же період на підготовчому етапі (перший-другий курси) далі вивчалися курси „Вступ до вчительської спеціальності”, „Основи наукових досліджень [59, 149 – 154]. Проте у другій половині 1990-х рр. курси “Вступ до спеціальності” та „Основи наукових досліджень” майже у всіх навчальних планах було скорочено [286, 131]. Деякі позитивні зрушення у цьому відношенні почали відбуватися лише в перші роки ХХІ ст., але їх розгляд вже виходить за хронологічні межі нашого дослідження.

Загальноприйнятною є думка, що робота з обдарованими студентами проходить у межах навчально-виховного процесу, переважно під час аудиторних занять. Однак результати проведеного нами у 2005 р. анкетування серед науковців (із загального числа майже 200 респондентів 65 % – кандидатів наук, 35 % докторів наук) дають підстави до більш стриманої оцінки значення аудиторних занять в їх становленні як творчих особистостей. На запитання: „Які форми і методи роботи спонукали Вас до самостійної наукової діяльності під час навчання у ВНЗ?” – 33 % відзначили залучення їх викладачами до пошукової роботи, різні проблемні ситуації (8 %), участь у студентських гуртках (28 %), виконання курсових та дипломних робіт (14 %). Але несподіваністю було те, що аудиторні заняття (лекції і семінари), навіть пов’язані з елементами НДРС, згадали лише 8 % опитаних. Важко збагнути, чому респонденти так м’яко кажучи, скромно оцінюють значення для розвитку їхніх творчих здібностей навчальних занять, де, власне, й мало б відбуватися їх наукове становлення. Можливо, наше уявлення про першочергове значення безпосередньої аудиторної роботи є наслідком певних стереотипів, які вкорінилися у свідомості. Та скоріш за все науковці, які відповідали на анкету у 2005 р., враховували ті зміни в системі вищої освіти, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства. Дійсно, сьогодні пріоритети у вищій школі відчутно змінюються, і всі ми є свідками того. Але в історичному

плані мусимо все ж віддати належне тим усталеним формам навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю, які врешті рещт давали непогані наслідки і які заслуговують на аналіз і вивчення.

Можна вважати, що чи не головним інструментарієм формування здібностей студентів мала стати лекція, оскільки саме вона сприяла формуванню наукових інтересів, зумовлювала бажання ознайомитися глибше з окремими закономірностями і положеннями науки, пробуджувала науковий інтерес.

У післявоєнні роки лекційна форма роботи зі студентською молоддю у вищих педагогічних закладах носила переважно інформативний характер. Це частково було зумовлено відсутністю підручників, посібників тощо, коли лекція ставала чи не єдиним джерелом інформації для студентів. Ситуація потроху змінювалася, і в наступні десятиліття функція лекція як основної форми навчального процесу набувала іншого виміру. Наявність відповідних підручників вимагало від викладача не інформативної подачі знань, а спонукання студентів до самостійного пошуку різних джерел, критичного ставлення до існуючих поглядів тощо.

В офіційних документах неодноразово декларувалася теза про необхідність забезпечити подальше „підвищення рівня лекцій та їх значення у формуванні у студентів наукового мислення”. Вимагалось, щоб лекції носили проблемний характер, відображали актуальні питання теорії та практики, сучасні досягнення суспільного та науково-технічного розвитку, сприяли поглибленій самостійній роботі [31, 103]. Така постановка питання щодо значення лекцій не викликала заперечень у науковців, які наполягали, щоб лекції носили проблемний, пошуковий характер, навчали студентів прийомам і методам творчої пізнавальної діяльності. Мова йде про те, як писав М. Касьяненко, – „щоб кожен студент опанував „інструментарієм” пізнання, зокрема діалектичною логікою, логікою пізнання і наукових досліджень, формальною логікою, прийомами пізнавальної діяльності” [133, 54].

У 1970-х рр. з метою формування пізнавальної активності студентів кращі і найбільш досвідчені викладачі педагогічних інститутів (наприклад, Київського державного педагогічного інституту ім. О. Горького) подавали у лекціях дискусійні питання,

аналізували приклади з досвіду роботи шкіл, використовували нетрадиційний на той час прийом вибіркового знаходження правильної відповіді з кількох запропонованих. Так, наприклад, перед початком лекції з „Вступу до педагогіки” ставились запитання і пропонувалось знайти на них відповіді:

Який фактор у кожній соціально-економічній формації визначає перш за все мету зміст і напрям виховання?

1. Думки і прагнення прогресивних діячів суспільства.
2. Матеріальні умови життя суспільства.
3. Рівень цивілізації даного суспільства.
4. Стан педагогічної теорії у даному суспільстві.
5. Правильної відповіді немає [25, 21].

По суті, це трохи надає сучасні тестові завдання. Такий метод роботи був безпосередньо пов'язаний з теорією і практикою проблемного навчання (див. дослідження І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Левіна, М. Махмутова і ін.).

Так, сутність проблемного навчання „полягає у пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах [55, 271]. Учні систематично залучаються вчителем у пошук доказового рішення нових для них проблем, завдяки чому вчать самостійно здобувати знання, застосовувати раніше засвоєні й опановують досвідом творчої діяльності. Сказане стосується не лише учнів, а й студентів.

Проблемне навчання, стверджує П. Кравчук, „як один з ефективних методів формування творчого мислення студентів, займало особливе місце в організації системи підготовки фахівців у вузах” [158, 97]. Аналіз засвідчує, що такі лекції починалися з постановки проблеми, яка відразу ж активізувала розумову діяльність студентів і завершувались вирішенням поставленої проблеми чи накресливали шляхи їх можливого вирішення.

У 1970 – 80-х рр. над удосконаленням лекцій продовжували активно працювати практично всі кафедри всіх педагогічних інститутів України. Як свідчать архівні матеріали (протоколи, звіти) [329 – 332], майже на кожному засіданні обговорювалися чи то тексти лекцій, чи результати колективного відвідування лекцій усіма членами кафедри. Рекомендувалося навіть створити на

кафедрах лекційні фонди, що принагідно зазначимо, не відповідало положенням про інтелектуальну власність.

Вважалося загальноприйнятим, що саме лекції сприяють підвищенню розумової активності студентів, розвитку їх творчого мислення. Це мало застосовуватися безпосередньо в навчальному процесі і не вимагало додаткового часу. Засвоєння змісту лекції вимагало від молоді активної розумової діяльності, застосування певних розумових операцій: аналізу, зіставлення, узагальнення, абстрагування; описування і самоаналізу пізнавальних процесів під час слухання лекцій, роботи з книгою, виконання індивідуальних завдань, складання практичних рекомендацій для їх активізації (Рекомендації типу „Як оволодіти своєю увагою”, „Як навчитися бути спостережливими”, „Умови ефективності розумової роботи” тощо); проблемний виклад навчального матеріалу, розв’язання системи пізнавальних задач з залученням до цієї роботи студентів, доведення до відома студентів не тільки кінцевого результату, але й процесу творчого пошуку, прийомів і засобів розумової діяльності [19, 48].

У Мелітопольському педагогічному інституті при викладанні основ сільського господарства та біології наукові дослідження студентів і викладачів знаходили втілення у процесі викладання навчального матеріалу.

З цього приводу Г. Янін зазначав: „Під час лекцій у потрібний момент наводимо приклад із студентського досліду. Коли наукова робота проводилась разом із викладачем, то називаємо тему, чи розділ, який досліджував студент. Найкращий ефект дає повідомлення про результати свого дослідження самого виконавця з числа студентів, присутніх на лекції. Такий „дуєт” викладача і студента викликає особливий інтерес до матеріалу, спонукає студентів творчо мислити” [364, 21].

Прикладів, які б підтверджували позитивну роль лекції у процесі вузівського навчання, можна навести дуже багато. Однак з часом з’ясовувалися і негативні риси перебільшеної уваги до лекцій. Це проявляється, зокрема, у неможливості диференційованої роботи з обдарованими студентами саме під час лекцій. Та й самі студенти починали висловлювати сумніви щодо ролі лекції в розвитку їх розумової діяльності. Так, науковці Ізмайльського педагогічного інституту, що визначали умови, за



яких студент мав можливість під час лекції осмислювати головне і самостійно його фіксувати, зазначали, що лише 54 % опитуваних студентів виділяли розумову активність на лекції як основну її функцію [19, 45]. Ці дані були одержані ще у 80-их рр. ХХ ст. Безперечно, сьогодні відповідний відсоток був би значно меншим, бо світова практика свідчить, що значення загальнонаукових фундаментальних лекцій у навчальному процесі поступово зменшується. У сучасній науковій літературі констатується, що сьогодні змінюється сама методологія процесу навчання, відбувається переорієнтація з „суто лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму” [32, 244].

З другої половини 80-х рр. ХХ ст. поступово відбувається процес інтенсифікації професійно-педагогічної освіти. Активне навчання у вищій педагогічній школі спрямовується від концепцій авторитарного керування, де студент виступав лише „об’єктом” навчальних впливів, до системи організації, підтримки і стимулювання пізнавальної самодіяльності суб’єкта навчання, створення умов для творчості, до навчання творчістю, педагогіки співробітництва, дослідницького підходу до засвоєння теорії, професійної і соціальної практики [30, 14]. Так створювалися можливості для самореалізації, самоорганізації, самовиховання, саморозвитку обдарованих студентів. Основними шляхами роботи з обдарованою молоддю у навчальному процесі ставали більш активні методи включення студентів у навчально-дослідну роботу, що передбачало принципові зміни у побудові лекцій. З’являються інноваційні форми, які раніше були майже не відомі: лекція – полемічний діалог, лекція – аналіз, лекція – дискусія та ін. Це впливало з гуманізації стосунків викладач – студент [137, 23]. І все ж новітні умови функціонування вищих навчальних закладів в інформаційному просторі вимагають подальших міркувань з приводу специфіки лекцій у процесі приєднання до Болонської декларації. Згідно з принципами Болонського процесу існує зв’язок між кредитами ECTS та кількістю аудиторних занять, але згадані кредити не базуються тільки на аудиторних годинах, а на загальному навчальному навантаженні. Однопрофільні навчальні заклади, які навчають студентів з різними здібностями, можуть вибрати різні методи навчання, наприклад, один заклад може

викладати 5-ти кредитний блок курсу, зокрема: 24 – години на лекції, 6 годин на консультації, і 60 годин на самостійну роботу перед перевіркою та іспитами, тоді як інший заклад аналогічного профілю може викладати той самий 5-ти кредитний блок курсу за 24 лекційні години, 36 годин консультацій і 30 годин самостійної роботи [32, 192]. Цікавим у цьому випадку є саме співвідношення, за яким на лекції виділяють приблизно четверту частину навчального навантаження. За ВНЗ залишається право корекції відповідних годин, але за будь-яких умов перевага надається індивідуальній і самостійній роботі. Саме у такому напрямку і має розвиватися українська вища школа, хоча це пов'язано не лише з організаційними, а й психологічними аспектами.

Так чи інакше, є всі підстави для констатації, що у плані активізації роботи з обдарованою молоддю значно більше можливостей мають не стільки лекції, скільки семінарсько-практичні і лабораторні заняття.

Ще у 70 ті рр. ХХ ст. у підготовку семінарських занять вводились такі елементи наукової роботи, як індивідуальні домашні завдання [41, 101], підготовка студентом доповіді на одну з тем дослідницького характеру, проведення семінарів-практикумів тощо [276, 102]. У цей період у педагогічних інститутах практикувалося розв'язання на практичних заняттях педагогічних і психологічних задач з аналізом педагогічних ситуацій, визначення умов, причин, виявлення психологічних факторів вибору педагогічних дій, оцінки можливих наслідків, формування висновків. Так, в Ізмаїльському педагогічному інституті студенти навчалися самостійно виділяти психолого-педагогічні закономірності на основі аналізу окремих фактів, зіставляти, робити висновки про необхідність певного педагогічного впливу, оволодівати розумовими операціями аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення, могли визначати основні етапи, головні позиції розв'язання таких задач [19, 48].

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. у педагогічних навчальних закладах зростала роль самостійної роботи студентів. Показово, що при цьому зменшувався обсяг лекційного навантаження на користь проведення семінарсько-практичних і лабораторних занять, організації ділових ігор з наступним аналізом педагогічних ситуацій.

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. висловлювалися міркування про необхідність пропорційного співвідношення різних форм навчального процесу, досить згадати, що в такому офіційному документі, як „Основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні” (1987 р.) йшлося про те, що бажано зменшити навантаження студентів обов’язковими аудиторними заняттями, вдосконалити організацію самостійної роботи [227]. Зазначені заходи мали на увазі покращення умов роботи насамперед з обдарованими студентами, оскільки перевага явно надавалася індивідуальним формам навчання. Не випадково це відбувалося вже в період так званої „перебудови”, коли все виразнішим ставало переконання про необхідність зміни пріоритетів у підготовці молодих спеціалістів. Усвідомлюючи це, науковці Одеського, Ізмаїльського, Івано-Франківського та деяких інших педагогічних інститутів впроваджували методичні рекомендації щодо засобів розвитку педагогічних здібностей студентів [167, 8]. Зокрема, особливого поширення набули рольові ігри. Так, наприклад, в Одеському інституті проводився експеримент з метою виявлення та розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів. Саме під час цього експерименту зі студентами і проводилися рольові ігри, розв’язувались задачі педагогічного змісту, пов’язані з відтворенням різних ситуацій шкільного життя: класні збори, батьківські збори, педрада, стосунки між батьками та вчителями тощо. При цьому у студентів вироблялися навички спілкування та взаємодії, експресивні і комунікативні здібності, оскільки участь у рольовій грі вимагала розкутості, фантазії, уміння діяти та ін. [167, 19].

І в Київському педагогічному інституті іноземних мов семінарські заняття з педагогіки [359, 48] також проходили у формі навчально-педагогічних ігор, що виробляло у студентів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною педагогічною діяльністю. Наприклад, з курсу „Основи педагогічної майстерності” цікавою була гра на тему „Оволодіння вчителем мистецтва ведення бесіди”, а також навчально-педагогічна гра „Яким повинен бути урок у сучасній школі”. У Донецькому державному університеті на педагогічному факультеті у діловій грі перевірялися різні моделі уроку, які самостійно розроблялися студентами [267, 59 – 61]. Такі форми проведення семінарських і

практичних занять, на думку В. Буряк та Л. Кондрашової, орієнтували студентів на систематичне засвоєння науково-педагогічної літератури, формували уміння творчо підходити до розв'язання навчально-виховних проблем, допомагали переборювати типові дидактичні і виховні труднощі [26, 87].

Процес інтенсифікації професійної педагогічної освіти, який був одним із головних завдань вищої педагогічної школи, сприяв появі нових форм семінарських занять у педагогічних інститутах. Семінарські заняття стали проводити у формі бесіди, з'явився проблемний семінар, семінар-конференція, семінар-диспут. У практику проведення семінарських та лабораторних занять у Криворізькому педагогічному інституті включалися різні творчі завдання. Зокрема, на семінарах з предметів педагогічного циклу повторення теоретичного матеріалу часто відбувалося у формі дискусії; вивчення нових питань теорії пов'язувалося з написанням і рецензуванням рефератів на визначені теми; на заняттях, присвячених розв'язанню задач під час вивчення різних форм позакласної роботи, студенти готували розробки ділових ігор з виучуваної теми, а також тренувалися у складанні планів та проведенні різних видів позакласних заходів.

Окремі заняття були повністю присвячені елементам дослідницької діяльності, а саме: бібліографічному огляду літератури, складанню й обговоренню плану дослідницьких завдань на період педагогічної практики, обговоренню методики дослідження на певну тему [26, 88].

Включення студентів у самостійну, творчу, дослідницьку діяльність підвищувало інтерес і до майбутньої професії, розвивало їх педагогічну (організаторські, комунікативні здібності та ін.) обдарованість.

У 90-х рр. ХХ ст. серед методів, які сприяли розвитку обдарованості, застосовувалися такі: аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, семінар-дискусія, а також форми і методи залучення студентів до практичної роботи фахівця – екскурсії на виробництво, виїзні заняття й ін. [30, 44].

Високого рівня пізнавальної активності студентів досягали на спецсемінарах. Так, у 1974 р. у Київському педагогічному інституті ім. О.М. Горького при вивченні курсу педагогіки така форма занять допомагала активізувати діяльність студентів,

сприяла встановленню зв'язку у викладанні педагогіки з життям, з одного боку, і виробленню у них уміння самостійно працювати над літературними джерелами, узагальнювати педагогічний досвід – з іншого [25, 24].

Спецсемінари присвячувалися розробці вузького кола питань, які були, як правило пов'язані з науковими інтересами керівника. Тим самим створювались умови для спільної роботи викладача і студентів, які спільно працювали над вирішенням конкретного завдання. На педагогічних спецсемінарах, зокрема, проходило обговорення актуальних педагогічних проблем. При цьому їх учасники посилалися на власний досвід, на свої педагогічні спостереження. Студенти виступали з доповідями, рефератами, використовуючи не тільки літературні джерела, а й результати досліджень, аналіз фактів і явищ зі шкільного життя. При підготовці рефератів студенти зверталися до методичних напрацювань шкіл, інституту вдосконалення кваліфікації вчителів, відділів народної освіти.

Зрозуміло, що найбільш плідною була робота студентів тоді, коли вони працювали над темою, яку досліджував викладач педагогіки. Студенти також обирали теми відповідно до своїх інтересів і умов проходження педагогічної практики [25, 25]. Так, наприклад, проводився спецсемінар „Класний керівник”, в кінці 1980-х рр. у Криворізькому педагогічному інституті. На кожному занятті виокремлювалися питання для теоретичного вивчення і практична частина. Робота передбачала озброєння студентів уміннями знаходити потрібну літературу, складати бібліографію, аналізувати і давати власну оцінку прочитаному, письмово оформляти свої думки, доводити правильність висунутих положень, відкидати непереконливі, відстоюючи власну думку, і робити висновки. Практична частина давала змогу створювати педагогічну ситуацію, в якій студенти бачать ту чи іншу форму позакласних заходів у дії. Консультації були переважно тематичні (методика швидкого читання, ділова гра, робота з науково-педагогічною літературою тощо). Система дослідницьких завдань, що практикувалась на заняттях з педагогіки, поєднувалась з виконанням творчих завдань у ході вивчення методик спеціальних дисциплін [146, 89].

У 1990-х рр. спецсемінари, як і раніше, мали проблемний характер, саме там студенти могли на практиці реалізувати свої здібності. Зміст спецсемінарів і форми його проведення сприяли розумовому розвитку майбутніх фахівців. Працюючи в певному спецсемінарі, кожний студент виступав у двох ролях: доповідача й опонента (рецензента), що вимагало від нього застосування різних прийомів. Спецсемінари завершувалися конференціями, диспуатами, творчими роботами, що формувало у студентів – майбутніх учителів – творче мислення, навички самостійного дослідження.

Студенти, з якими проводилася така робота, виявляли більшу активність під час педпрактики, брали активну участь в аналізі й обговоренні уроків, виявляли самостійність у підготовці залікових уроків, знаходили правильне рішення в несподіваних педагогічних ситуаціях [19, 49].

Отож, семінарські заняття, різноманітні методи, що використовувались під час їх проведення у другій половині ХХ ст., сприяли розвитку здібностей студентів, розширенню навчально-дослідницької роботи із обдарованою молоддю у другій половині ХХ ст.

Важливою ланкою організації навчально-дослідницької роботи студентів у педагогічному вузі другої половини ХХ рр. було виконання студентами певних завдань – лабораторних робіт, курсових і дипломних досліджень.

Під час проведення лабораторних занять студенти знайомилися з сутністю і можливостями наукових методів дослідження, оволодівали ними. Наприклад, структура лабораторних занять з дидактики, теорії виховання і методик будувалася так, щоб кожне завдання містило елементи пошуку, навчального дослідження, варіювання спеціальними, дидактичними та методичними поняттями, засобами і діями. Структура самого заняття залежала від напрямку професійної діяльності.

Так, на лабораторних заняттях з методики біології у Ворошиловградському педагогічному інституті були такі завдання: запропонувати свою систему методичних прийомів для формування в учнів уміння спостерігати або використовувати результати спостереження при вивченні будь-якої теми. Це давало

змогу не лише глибоко і всебічно вивчати закономірності навчального процесу, а й посилювати самостійність студентів, озброювати їх методикою аналізу, порівняння й узагальнення, розвивати вміння доводити й переконувати. Викладацьким складом кафедри педагогіки було розроблено і надруковано 15 дослідницьких завдань з курсу „Дидактика” („Завдання навчально-дослідної роботи студентів з курсу „Дидактика” для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів”), 25 завдань з курсу „Вступ до вчительської спеціальності”, а також завдання з методики біології, що включали спостереження з масової шкільної практики, систематизацію й аналіз зібраного фактичного матеріалу.

Щоб швидше вивести студентів за межі репродуктивної творчості, під час домашньої підготовки до лабораторних робіт з дидактики і окремих методик їм доручалося розробити технологічну карту уроку, в якій необхідно відобразити: мету, навчальні, виховні та розвивальні завдання, методологічну основу уроку, етапи, систему понять, що формуються, джерело знань (для учнів), діяльність викладача й учнів, дозування часу. На запланованому уроці необхідно було передбачити проведення програмових або модифікованих, відповідно до шкільних умов, вузівських дослідів, наслідків експерименту. Студент повинен самостійно обрати об'єкти дослідження, визначати технічні прийоми, сформулювати контрольні запитання [113, 37].

На лабораторних заняттях використовувалися різноманітні творчі завдання. Окремі заняття повністю присвячували елементам дослідницької діяльності, а саме: бібліографічному оглядові літератури, складанню і обговоренню плану дослідницьких завдань на період педагогічної практики, обговоренню методики дослідження на певну тему [26, 88].

Лабораторні заняття з педагогіки і педагогічної психології в школі давали можливість розвивати розумові операції і розумову активність студентів у конкретних умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Навички і знання, одержані під час роботи на семінарах, спецсемінарах, лабораторних заняттях, часто ставали основою для написання курсових і дипломних робіт.

Учасники згаданого вище анкетування, розмірковуючи над формами і методами організації навчально-виховної роботи, які у

подальшому спонукали їх займатися науковою діяльністю, відзначали курсові і дипломні роботи (14 %). Відповідаючи на інше запитання, ще більший відсоток респондентів (51 %) зазначав, що саме у написанні дипломної роботи вони вбачали результативність перших своїх кроків у науці. Гадаємо, що значення курсових і дипломних робіт у даному випадку не тільки не перебільшено, а, ймовірно, навіть занижено.

Метою виконання курсових та дипломних робіт у вищих педагогічних закладах освіти була систематизація теоретичних знань та практичних умінь студентів із предмета, оволодіння основами експериментальної роботи. Передбачалося, що у процесі виконання цих робіт будуть забезпечені можливості для розширення педагогічних знань, вироблення певних умінь і навичок.

Підсумком навчання у вищому педагогічному закладі, ефективною інтегрованою формою його закінчення ставала дипломна робота. Під час її виконання студент повинен був виявити здібності до аналізу й узагальнення літератури, вміння користуватися методами досліджень, збирати, опрацьовувати та систематизувати матеріал.

Питання про впровадження дипломних робіт в практику педагогічних вузів викликало велику зацікавленість. Так, М. Дворжецька, Є. Спіцин, І. Чмихало стверджували, що дипломна робота повинна бути затверджена студенту ще до його виходу на педагогічну практику, щоб основну експериментальну частину роботи він міг виконати в школі. На їхню думку, доречно і захист дипломних робіт проводити на спільному засіданні державної екзаменаційної комісії і педради (чи методоб'єднання) школи, де була підготовлена дипломна робота. Це допомогло б підвищити відповідальність не тільки студента за виконання дослідження, але і вчителів школи, якщо б він погодився впроваджувати отримані результати у практичній діяльності [59, 152]. Гадаємо, що саме така форма захисту дипломної роботи сприяла б розвитку і відповідальності виконавця, і свідчила про ступінь його обдарованості.

Проте у педагогічних інститутах виконання дипломних робіт тривалий час період не було обов'язковим. Навчальні плани не передбачали відповідного часу на цей вид науково-дослідної



діяльності. Усе це не створювало умов для виявлення і реалізації творчих здібностей студентів.

Якщо виконання дипломних робіт в університетах було давньою традицією, то в педагогічних інститутах дипломні роботи фактично появилися лише у 70-ті рр. ХХ ст. і запроваджувалися дуже обережно. Важко сказати, що саме викликало таке обережне ставлення до дипломних робіт. Не виключено, що тут мала місце певна упередженість до тих, без сумніву, обдарованих студентів, готових виконати роботу, яка, власне, не була обов'язковою. Якби там не було, Міністерство освіти СРСР у „Положенні про дипломні роботи в педагогічних інститутах”, застерігало, що студенту, котрий висловив бажання працювати над дипломною темою, потрібно було, крім здібностей до науково-дослідної роботи, мати ще переважно відмінні оцінки з усіх предметів навчального плану. Крім того, студентам-дипломникам педагогічних інститутів поряд із захистом дипломної роботи доводилось складати в Державній екзаменаційній комісії ще іспити з трьох навчальних дисциплін (включно, звичайно, з науковим комунізмом, без якого ніяка вища освіта була неможливою) [109, 260 – 261]. Лише у середині 80-х рр. ХХ ст. було встановлено, що студент, який захищає дипломну роботу, має скласти лише один іспит, звичайно, з наукового комунізму [284, 10].

На відміну від університетів, де дипломні роботи носили обов'язковий характер, у педагогічних вузах студентам не виділялося спеціального часу на підготовку й оформлення дипломних робіт [284, 10]. Лише у другій половині 90-х рр. ХХ ст., коли педагогічні інститути перетворилися в педагогічні університети, дипломні роботи стали обов'язковими для всіх випускників. Ми вже мали змогу висловити своє дещо критичне ставлення до того перейменування, яке відбувалося в українській вищій школі. Але обов'язкове введення дипломних робіт вважаємо фактом позитивним і виправданим. При цьому необхідно лише враховувати, що для написання дипломної роботи студент повинен мати відповідний час (в ідеалі – весь п'ятий курс).

Перевага дипломних робіт полягає насамперед у тому, що їх підготовка і захист органічно забезпечують поглиблене вивчення

об'єкта і предмета дослідження, розширення знань в галузі певної проблеми, набуття теоретичних знань і практичних умінь тощо. Все це дає змогу вдосконалювати навички самостійної роботи студентів, творчої діяльності і наукових досягнень, включаючи вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду.

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що в 1990-х рр. у педагогічних вузах простежувалася тенденція до встановлення більш повного і глибокого зв'язку реальної дипломної роботи з попередніми результатами навчально-дослідницької діяльності. Підвищилися вимоги до оцінки значущості практичних результатів, отриманих у дипломних проектах.

Виконання дипломних та курсових проектів давало змогу ефективно розкрити та використати науковий потенціал майбутніх педагогів.

Аналіз специфіки написання дипломних і магістерських робіт у педагогічних вузах дає можливість стверджувати, що основу концепції організації навчально-дослідної роботи склала ідея професійно-педагогічної спрямованості. Про це, зокрема, свідчить тематика дипломних робіт з педагогіки, які були захищені упродовж 2004 / 2005 н. р. в педагогічному інституті Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника („Розвиваюче навчання в історії зарубіжної педагогіки” „Психолого-педагогічні засади диференційованого навчання в початковій школі”; „Соціально-педагогічні особливості роботи з девіантної поведінки школярів”, „Особливості соціальної роботи з неповними сім'ями” та ін.).

Ще одним ефективним методом виявлення і розвитку педагогічної обдарованості молоді була педагогічна практика

Погоджуємося з думкою Н. Кічук, що саме педагогічна практика є базою творчості: „Вся багатоманітність видів навчально-виховної педагогічної практики студентів виступає домінуючим каталізатором їхньої усвідомленості, мобільності, гнучкості, дієвості, повноти і т. п. Більше того, своєрідно поєднуючи в собі пізнавальну і практичну діяльність, педпрактика має значні потенційні можливості впливу на ті якісні характеристики особистості, які відіграють першорядну роль у процесі становлення педагога-творця (ерудиція, розвинене

уявлення, здатність до аналізу та самоаналізу, відчуття нового тощо” [136, 89].

Практика визнається однією із активних форм НДРС, вирішальним фактором формування у студентів творчої індивідуальності педагога. Базою творчості тут виступає система фундаментальних знань, стійких умінь і навичок професійної праці; уся багатоманітність видів навчально-виховної педагогічної практики студентів є домінуючим каталізатором їхньої усвідомленості, мобільності, гнучкості, дієвості і т. п. Більше того, поєднуючи в собі пізнавальну і практичну діяльність, педпрактика має значні потенційні можливості впливу на певні якісні характеристики особистості (ерудиція, розвинене уявлення, здатність до аналізу та самоаналізу, відчуття нового тощо), які відіграють першочергову роль у процесі становлення педагога-творця.

У 80-х рр. ХХ ст. педагогічна практика стала важливим засобом становлення і розвитку обдарованості, оскільки саме під час її проходження реалізовувалися індивідуальні завдання дослідницького характеру [176, 103].

Порівняльний аналіз педагогічних планів різних років засвідчує, що час, який відводиться на педагогічну практику, має тенденцію до скорочення [184]. Якщо ще у 80-ті рр. ХХ ст. у педагогічних інститутах на випускному курсі практика охоплювала майже все півріччя, то у тих педагогічних інститутах, які дістали горде найменування класичних університетів педпрактика обмежена тепер 6 тижнями. Зрозуміло, що у такому варіанті неможливо, по-перше, виявити рівень педагогічної обдарованості і сприяти його розвитку, а по-друге, накопичити необхідний матеріал для виконання наукових досліджень (дипломної роботи тощо). Крім того, новостворені класичні університети відмовилися від давньої традиції організації заключної педпрактики в сільських школах, побоюючись організаційних негараздів. Але ж і тут треба мати на увазі, що ВНЗ педагогічного спрямування готують вчителів насамперед для сільської школи і що саме сільська школа має свою специфіку, відмінну від міської.

Нарешті, для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів певне значення мала самостійна робота студентів, яка

відкривала для них широкі можливості самовдосконалення та саморозвитку. Значення її не викликає жодного сумніву, хоча організація не завжди задовольняла ані викладачів, ані студентів. Почнемо з того, що довгий час у навчальних планах взагалі не було передбачено ніякого часу для самостійної роботи, тому було зовсім невідомо, коли саме і скільки студент мав працювати, висидівши 6, а то і 8 годин в аудиторії. Лише на межі тисячоліть почали виділятися години на самостійну роботу, але коефіцієнт корисної дії дуже низький, бо практично не вирішено питання про керівництво самостійною роботою студентів і контроль за нею.

Можемо лише послатися на досвід Полтавського педагогічного інституту, де з метою підвищення ефективності навчання практикувалися, починаючи з 1980 р., єдині години самоосвіти студентів. Їх уведення відразу ж підвищило успішність [105, 19]. На кафедрах інституту за відповідними графіками працювали кабінети, лабораторії, де кожен студент міг одержати кваліфіковану допомогу. Утім, цей досвід не був поширений, можливо, тому, що він вимагав певних затрат і введення нових ставок. Але практика показує, що на такі затрати варто йти, бо вони невдовзі окуповуються більш високими результатами навчальної роботи студента. Особливо це стосується студентів першого курсу, які, як правило, не мають жодного уявлення про сутність самостійної роботи у вузівських умовах, а рекомендації, які вони одержують від викладачів різних предметів, нерідко до певної міри перевищують їхні можливості. У пропонованих студентам рекомендаціях щодо самостійної роботи часто відсутнє спрямування на дослідження передового досвіду конкретних творчих педагогічних колективів чи окремого вчителя. Уся так звана дослідницька робота зводиться нерідко до простого реферування психолого-педагогічної та методичної літератури. До деякої міри самостійна робота була б раціональніше організована, якби б у ВНЗ було введено безперервну педагогічну практику (як це певний час було у 70-ті рр. ХХ ст.).

Отже, велика кількість недоліків, притаманна вищій педагогічній школі у другій половині ХХ ст., була зумовлена тяжінням до кількісного, а не якісного вимірювання результатів роботи. Нехтування особистісно-орієнтованим навчанням чи страх перед появою великої кількості високоосвічених фахівців

призводив до ігнорування можливостей, які, наприклад, давало навчання за індивідуальними планами, впровадження факультативних курсів і дисциплін на вибір.

Щоправда, як вже зазначалося, потреба у висококваліфікованих спеціалістах загострювалась, тому в офіційних документах все ж таки йшлося про необхідність забезпечення поглибленої підготовки кадрів, які виявили здібності до науково-технічної творчості. Їх рекомендувалося переводити на індивідуальні графіки, у тому числі і з продовженим терміном навчання у вигляді наукового стажування [227, 13].

## **Висновки до розділу 2**

Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України визначалася загальними закономірностями розвитку суспільства та соціально-політичними й культурними умовами, що склалися у II половині ХХ ст. Основні положення, викладені у другому розділі монографії знайшли відображення в публікаціях 124, 125, 129.

Робота з обдарованою молоддю досліджуваного періоду, як і вся освіта, пов'язувалася з розвитком української держави і формувалася на конкретному соціально-політичному тлі. Серед основних передумов досліджуваного періоду виокремимо суспільно-політичні, соціально-економічні і організаційно-педагогічні.

До суспільно-політичних належали зміни у політичному керівництві державою, які спричиняли і реорганізації в освіті, орієнтація всієї вищої освіти на реалізацію планів партії і уряду, курс на „формування нової людини”, курс на демократизацію та індивідуалізацію (1990 рр.).

Серед соціально-економічних передумов можна виділити загальний розвиток важкої промисловості та незначні видатки на розвиток освіти, невідповідність підготовки вчителів запитам держави, перехід до загальної середньої освіти.

Організаційно-педагогічними передумовами були такі: реорганізація структури системи вищої освіти, прийняття нормативно-правової бази, яка стала основою реформування

змісту педагогічної освіти, реорганізація педагогічних вузів, запровадження системи НДРС.

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що розвиток основних форм навчально-дослідної роботи у другій половині ХХ ст. проводився за двома напрямками. По-перше, проходило впровадження науково-дослідних елементів у різноманітні види навчальних занять (дипломні і курсові проекти та роботи, домашні завдання і лабораторні практикуми, семінарські і практичні заняття, педагогічна практика тощо). По-друге, практикувалося введення у навчальні плани спеціальних теоретичних курсів із організації НДРС і самостійних навчально-дослідницьких робіт. Однак тільки 15 – 25 % кафедр у педагогічних вузах застосовували таку форму вдосконалення навчального процесу. І це тоді, коли у технічних вузах її елементи використовували 78 – 80 % кафедр.

У період 1945 – 1958 рр. у розвитку вищої педагогічної школи простежується тенденція до уніфікації, регламентації та стандартизації, відчуження від української культури. Посилювався ідеологічний тиск на навчально-виховний процес. Можемо стверджувати, що основним завданням виховання особистості була її цілісність, а не індивідуальність.

Для наступного періоду (1958 – 1985 рр.) характерно розширення доступу до вищої освіти, збільшення кількості студентів педагогічних вузів, зміни в організації і проведенні навчального процесу. Відносно більше уваги (хоча все ще і недостатньо) приділялося самостійній підготовці студентів, ширше залучалися найбільш здібні студенти до науково-дослідної роботи. Разом з тим у той самий період продовжувалася уніфікація та постійна зміна навчальних планів і програм, що не надавало навчально-виховній роботі певної стабільності, екстенсивний розвиток вищої школи, валовий підхід до прийому і випуску педагогів. Збільшення планів прийому і випуску вчителів різного фаху здійснювалося без належного розширення навчально-матеріальної бази. У 70 – 80-х рр. ХХ ст. у діяльності вищої школи було багато „показухи”, „процентоманії” але, як показує дослідження, студенти все ж отримували знання, уміння і навички, які сприяли розвитку їх обдарувань, у тому числі і педагогічних.

У 1985 – 1991 рр. відбувалася часткова перебудова вищої освіти, створювалися більш сприятливі соціально-політичні, культурно-просвітницькі, психолого-педагогічні умови для розвитку творчої індивідуальності фахівця. Поступово розширювалися можливості для виявлення і розвитку творчих обдарувань студентів. Створювалася нова законодавча база вузів, значно пом'якшився ідеологічний вплив на всю систему освіти, відбувалися процеси лібералізації та демократизації.

Загалом, організація навчальної роботи у другій половині 80 – 90-х рр. ХХ ст. проходила складний шлях від концепцій авторитаризму до підтримки і стимулювання пізнавальної активності суб'єкта навчання, створення умов для творчості, дослідницького підходу до засвоєння теорії і практики підготовки вчителя.

Нарешті, для 1991 – 2000 рр. провідними ознаками стали такі: побудова освіти на національному ґрунті, увага до найбільш раціональних схем побудови навчально-виховного процесу на принципах індивідуалізації та диференціації, посилення інтересу до обдарованої молоді, спроби поновити і вдосконалити форми роботи з нею.

Як показало дослідження, основним завданням навчально-дослідної роботи з студентами у другій половині ХХ ст. стало вироблення у них навичок самостійної дослідницької діяльності. Тільки такий підхід давав змогу, поряд з вивченням навчальних дисциплін, розвивати творчі наукові здібності студентів. Але довгий час, аж до кінця ХХ ст., існувало реальне протиріччя. З одного боку, науково-технічна революція, розвиток усіх сфер культури викликали об'єктивну потребу у підготовці високоосвічених спеціалістів з високими культурними запитами, національною свідомістю, із самостійним типом мислення, а то й просто талановиту, з власними думками й переконаннями. Але, з іншого, тогочасна адміністративно-командна система, яка за будь-яку ціну намагалася залишити без змін існуючий порядок і виховувати молодих спеціалістів передовсім у дусі вірності ідеям марксизму-ленінізму, з великим острахом спостерігала за появою нового покоління молодих людей, які у певних соціальних умовах виявляли здібності до самостійної наукової творчості, загальну обдарованість тощо. Тобто існували реальні суперечності, які не

могли не відбитися у практиці роботи ВНЗ, основним завданням яких і була, власне, підготовка гідних кадрів для народного господарства, науки, освіти, культури рідного краю. Та, попри всілякі перепони адміністративного та ідеологічного характеру, кращі вузівські викладачі успішно виконували ті завдання, які пов'язувалися з навчанням та вихованням обдарованої молоді.

Отож, навчально-дослідна робота у другій половині ХХ ст. була базою творчого дослідницького навчання студентів. Ця робота розвивалася за двома напрямками: по-перше, шляхом запровадження дослідницьких творчих завдань під час навчальних занять (дипломні і курсові проекти та роботи, домашні завдання і лабораторні практикуми, лекційні, семінарські і практичні заняття, педагогічна практика тощо); по-друге, включення у навчальні плани теоретичних курсів із організації НДРС („Основи наукових досліджень”, „Вступ до спеціальності” та ін.) і самостійних навчально-дослідницьких робіт; по-третє, залучення студентів до розробки науково-дослідних проблем випускаючих кафедр. Таким чином, поступово навчально-дослідницька робота із засобу підвищення якості підготовки спеціалістів ставала ще й засобом розвитку творчих здібностей найбільш обдарованих студентів.

Серед форм організації навчальної роботи у ВНЗ для створення творчої атмосфери у дослідницькій діяльності традиційно важливе місце відводилося лекціям, особливо проблемного характеру. У другій половині 80-х рр. ХХ ст. почали впроваджуватися у навчальний процес методи активного навчання. Зокрема, створення проблемних педагогічних ситуацій давало можливість обдарованим студентам проявити та реалізувати себе. Окрім того, однією із активних форм підготовки високоосвіченого фахівця були семінарсько-практичні заняття, зокрема спецсемінари. Внесення змін у навчально-дослідну роботу і творчу діяльність вищих педагогічних закладів освіти України уможливило розвиток здібностей молоді. Найбільш ефективними формами навчально-дослідної роботи у другій половині ХХ ст. вважаємо такі: самостійна робота, створення проблемних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, виконання практичних дослідницьких завдань тощо.

Нові умови роботи вищих навчальних закладів педагогічного спрямування виникли у 90-ті рр. ХХ ст., коли Україна стала



незалежною. Намагання приєднатися до світової спільноти проявилось у різних сферах життя, у тому числі і в освіті. У галузі вищої освіти це відбувається у приєднанні до Болонського процесу, що потребує значних зусиль не тільки з боку уряду, але й професорсько-викладацького складу. Ідеї Болонської декларації мають допомогти у вирішенні проблеми, якій присвячено наше дослідження. Саме пошук обдарованої молоді, створення умов для реалізації її здібностей, залучення до самостійної творчості – все це визначає напрям діяльності сучасної вищої школи, що, однак, не повинно привести до нехтування тими здобутками, які були накопичені у раніше.

Аналіз педагогічних надбань минулого дає можливість висловити кілька рекомендацій щодо впровадження навчально-дослідної роботи у педагогічний процес вищого навчального закладу освіти сьогодні, а саме: надання лекціям із відповідних предметів проблемно-пошукового, консультативного характеру; необхідність стимулювання студентів до навчально-дослідної роботи; зміст кожного навчального предмета повинен спонукати студента до вирішення певних дослідницьких завдань; усвідомлення значущості педагогічних знань, умінь і навичок для розвитку здібностей та обдарувань кожного студента; розуміння ролі навчально-дослідної роботи у формуванні творчих умінь та якостей; усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності.

### РОЗДІЛ 3

## ПОЗААУДИТОРНА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ (II ПОЛОВИНА XX СТ.)

### 3.1. Основні напрямки роботи з обдарованими студентами в позааудиторний час

Одним із головних завдань роботи педагогічного ВНЗ II половини XX ст. була організація науково-дослідної роботи студентів (НДРС), яка є складовою навчально-виховного процесу, підготовки творчих педагогів, одним з головних чинників виявлення та розвитку обдарованої особистості.

Сучасні дослідники В. Шейко, Н. Кушнарєнко стверджують, що науково-дослідницька робота студентів поза навчальним процесом „є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців”. Мається на увазі участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій, лабораторій; виконання ними держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів тощо [386, 28].

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє встановити еволюцію основних напрямків НДРС, змісту студентської науково-дослідної роботи упродовж другої половини XX ст.

Науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом у педагогічних ВНЗ 50-х рр. XX ст. здійснювалась у гуртках, проводились наукові дослідження на профілюючих кафедрах, виконувалися держбюджетні замовлення, а також під час наукових конференцій, конкурсів, олімпіад.

НДРС ставало одним із важливих засобів підготовки спеціалістів з вищою освітою, зокрема майбутніх спеціалістів народної освіти до практичної роботи у школі. Правильна організація цієї роботи мала стати надійним джерелом підвищення знань, розвитку творчого мислення студентів, формування у них дослідницьких умінь, здатності вивчати й узагальнювати явища і факти об'єктивної дійсності. Водночас це був один із найбільш ефективних засобів виховання майбутніх учителів, здатних творчо

застосовувати у практичній діяльності найновіші досягнення науки і техніки.

У 50-ті рр. XX ст. розроблялися організаційні основи існування студентських наукових товариств (СНТ). Висловлювалися думки, що членом СНТ може бути тільки здібний до наукової діяльності студент, відмінник навчання. Така позиція було хибна, бо фактично обмежувала право кожного студента спробувати себе в галузі наукової творчості, а отже – і виявити свої обдарування. З іншого боку, йшлося про залучення до науково-дослідної роботи більш широкого загалу студентів від першого до останнього курсів, надання студентським науковим товариствам масового характеру [183, 11 – 12]. Така позиція врешті-решт стала домінуючою. Статистичні дані стверджують, що у 1972 р. науковою роботою було охоплено 20500 студентів із 45518, які навчалися на стаціонарі [334, 29].

Практично всі вузівські працівники виходили з того, що участь студентів у науково-дослідній роботі є одним із найважливіших методів навчання. Вона мала охопити якомога більше студентів і стати органічною частиною навчальної роботи [239, 3 – 5]. Однак, зрозуміло, що залучення студентів до науково-дослідної роботи, розкриття їх творчого потенціалу мало відбуватися не тільки в аудиторній, але й в позааудиторній роботі. На наше переконання, саме позааудиторній діяльності належить у цьому відношенні перше місце. Річ у тім, що аудиторні заняття більш регламентовані і тому дають значно менше можливостей для розкриття творчої індивідуальності студента, для вияву його особистісної позиції. Щоб ми не говорили про значення особистісно орієнтованого навчання, зрозуміло, що у сучасних умовах воно може краще реалізуватися у позанавчальний час.

Про це свідчать, зокрема, результати анкети, яку ми провели у 2005 році і яка вже згадувалася у другому розділі. Анкета проводилася серед вузівських викладачів – кандидатів і докторів наук у різних галузях знань. Основною метою анкети було намагання з'ясувати шляхи, які сприяли залученню респондентів до наукової діяльності. З відповідей на питання анкети виявилось, що бажання стати педагогами у 40 % респондентів припадало ще на дитинство і шкільні роки, майже стільки ж (39 %) виявили таке бажання вже у студентські роки. Але і тут переважна більшість

науковців зазначає, що певні наукові інтереси з'явилися у них лише на старших курсах – значною мірою під впливом викладачів (75 %) та батьків (20 %).

Прикметно, і на це ми вже звертали увагу в другому розділі, що до самостійної наукової діяльності респондентів спонукали не стільки аудиторні заняття (лише 8 %), а участь у студентських гуртках, у дослідженнях госпдоговірної тематики тощо. Нарешті, участі у науковій діяльності сприяли: лідер-учений (80 %), наявність наукової школи (7 %) і бажання себе реалізувати, самоствердитись (52 %) [див. дод. К]. Як бачимо, практично у всіх анкетах у тому чи іншому варіанті згадується значення позааудиторної роботи з обдарованою молоддю.

Учені, які відповідали на згадану анкету, нічого не писали про ті негативні умови, яких не могло не бути у процесі їх становлення як науковців. Та не можна забувати, що робота зі здібними студентами обов'язково включала в себе виховання в дусі марксистсько-ленінської ідеології, а обдарований студент, який не відповідав не відповідав певним стандартам (наприклад, не був членом ВЛКСМ), не мав жодних шансів вступити до аспірантури чи взагалі займатися науковою роботою. Додамо, що членство в КПРС само по собі було певною перепусткою до храму науки.

Науково-дослідна робота, яка здійснювалася у позанавчальний час, включала: роботу в студентських наукових гуртках; участь студентів групами чи в індивідуальному порядку у виконанні держбюджетної чи госпдоговірної тематики, працях, що здійснюються у творчій співдружності з індивідуальними планами викладачів, що виконуються на кафедрах та в наукових підрозділах ВНЗ; роботи в студентських конструкторських, проектних, технологічних бюро [210, 17].

Серед важливих завдань НДРС було: прищеплення навичок самостійної дослідницької діяльності, розвиток власної студентської ініціативи, залучення здібних студентів до розробки наукових досліджень, які мали вагоме значення для суспільства; розширення теоретико-методологічних знань, створення та розвиток наукових шкіл.

Офіційні документи союзного і республіканських міністерств передбачали комплексний підхід до організації НДРС: єдність

мети і завдань навчальної, наукової та виховної роботи, співпраця всіх форм і методів наукової роботи тощо [дод. Л. 1]. Принагідно зауважимо, що в згаданих документах відчувається все ж таки зайва централізація, намагання деталізувати саме процес організації НДРС, передбачаючи такі дрібні питання, які мали вирішуватися у кожному конкретному ВНЗ з урахуванням регіональних особливостей та наявності матеріальної бази.

У другій половині 70-х почали з'являтися нові дієві форми науково-дослідної і творчої роботи студентів у позанавчальний час. Це індивідуальна робота на кафедрах, лекторських групах, що давало можливість поглиблення спеціальних знань в різних галузях науки, техніки, культури, участь у творчих дослідницьких групах за системою: студент – аспірант – викладач [210, 39].

Серед організаційно-масових заходів поширеними були конкурси наукових робіт, студентські наукові конференції, виставки науково-технічної творчості студентів; олімпіади, огляди-конкурси на кращу організацію НДРС.

Традиційно склалося, що науковою роботою у педагогічних вузах займалися здебільшого студенти старших курсів. Однак, чим раніше обдарована особистість працюватиме над науковою проблемою, тим швидше досягне вагомих результатів.

Як показує аналіз джерельної бази, ефективність НДРС у 80-х рр. визначалася збільшенням кількості гуртків; зростанням чисельності студентів-учасників НДРС, урізноманітненням тематики і форм НДРС, результативністю взаємозв'язку студент – аспірант – викладач, збільшенням числа впроваджених студентських наукових праць. Відповідно у той самий час спостерігалось покращення результативності роботи студентських проблемних груп, організовувалось виконання комплексних досліджень [257, 44 ].

Зміст роботи з обдарованою студентською молоддю у позааудиторний час визначався переважно науковою та дослідницькою проблематикою відповідних кафедр, факультетів, на яких навчалися та працювали студенти, тематикою розвідок, що здійснювалися кафедрами спільно з різноманітними установами, науковими інтересами студентів та наявністю відповідної бази досліджень.

Водночас в організації НДРС було чимало недоліків і негативних тенденцій. Спроба надати студентові велику кількість наукової інформації часто призводила до втрати спеціаліста, здатного творчо мислити, створювати нове. Як наслідок, при великій кількості студентів, які брали участь у науково-дослідній роботі, показники її ефективності знижувалися. Продуктивну роботу виконувало менше, ніж половина майбутніх випускників педагогічних вузів. Серйозною перешкодою залишалася слабка матеріально-технічна база, недостатня кількість підручників та посібників.

Помітні зрушення в організації НДРС у позааудиторний час відбулися в 1985 – 1991 рр. – у період перебудови не тільки політичної, а й перебудови в освіті. В цей час науково-педагогічна громадськість зробила реальний внесок у подальший розвиток НДРС. У більшості педагогічних вузів працювали “Комплексні плани організації НДРС на весь період навчання”. Новими формами залучення студентів до науково-технічної творчості стали філії кафедр на підприємствах, навчально-наукові промислові комплекси, тимчасові творчі колективи, вузівські госпрозрахункові центри науково-технічної творчості молоді [143, 16]. Позанавчальна науково-дослідна робота включала такі ефективні форми, як систематична робота у педагогічних клубах і гуртках, проблемних групах; організація і проведення диспутів, науково-практичних і читацьких конференцій; проведення „Тижнів педагогічної майстерності”; випуск рукописних журналів і педагогічних газет.

Пожвавленню наукової роботи з обдарованою молоддю у позааудиторний час сприяли розширені творчі зв'язки ВНЗ з науковими установами АН України. Педінститути разом з інститутами Академії наук у 1987 – 1990 рр. створили 7 спільних науково-дослідних лабораторій (вивчення життя і творчості Лесі Українки в м. Луцьку; фізики магнітних плівок в м. Івано-Франківську; матеріалів твердотільної мікроелектроніки; іонно-оптичних методів дослідження; екології та біотехнології, багатокомпонентних напівпровідників; орнітологічна станція). З 1 квітня 1989 р. науково-дослідні сектори педінститутів і академічні науково-дослідні інститути було переведено на нові умови фінансування і господарювання.

Зазначимо, що спільна наукова творчість учених, викладачів, аспірантів та студентів і надалі залишалася ефективним, перевіреним практикою шляхом розвитку здібностей, розкриття талантів, становлення характеру дослідника, виховання ініціативи, потреби і навичок постійної самоосвіти, захоплення наукою і технікою.

На початку 90-х рр. ХХ ст. студентська наукова робота почала підпорядковуватись потребам національного відродження та оновлення інтелектуального потенціалу країни. Не випадково у законодавчих документах 90 рр. ХХ ст. з питань вищої освіти України (Законів України „Про науково і науково-технічну діяльність” (1999 р.), „Про освіту”, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ ст.)) значна увага приділялася розвитку наукової студентської роботи. При цьому зазначалося, що найбільша увага у наукових дослідженнях студентів приділялась розробці фундаментальних наук, що могло призвести до втрати наукового потенціалу. Зрозуміло, що позитивні і негативні сторони студентської наукової роботи існували не мамі по собі, а віддзеркалювали ту загальну культурно-історичну ситуацію, яка існувала в Україні упродовж другої половини ХХ ст. Нові завдання, які постали перед українською наукою і культурою з кінця ХХ ст., мали знайти відображення і в практиці аудиторної та позааудиторної роботи з обдарованою молоддю, від якої багато в чому залежала подальша доля України.

## **3.2. Форми позааудиторної навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю**

### **3.2.1. Індивідуальні та групові форми роботи**

Індивідуальна робота зі студентами в досліджуваній період вважалась одним із перспективних напрямів роботи з обдарованою студентською молоддю, оскільки студентів, що має небагатий соціальний, професійний та життєвий досвід, потрібно розвивати здібності до аналізу, дедукції, сходження від абстрактного до конкретного тощо. Особливої уваги потребувала розробка індивідуальних завдань, які мали допомагати розвитку здібностей до синтезу емпіричних знань у теоретичні, до індукування висновків. З метою поліпшення роботи з

обдарованою молоддю ще у 1956 р. ВНЗ було надано право вводити для здібних студентів індивідуальні графіки виконання навчального плану з урахуванням проведення ними самостійних науково-дослідних і конструкторських робіт [36, 65]. На жаль, це право на практиці майже не використовувалося і залишилися тільки на папері. Водночас таким правом користувалися і студенти, які потребували індивідуального графіку з особистих причин, а не заради наукової творчості.

За інструкцією, система роботи за індивідуальними планами передбачала: наявність перспективних і річних календарних планів роботи; точне визначення студентом теми і мети дослідження; участь у студентських наукових конференціях; опублікування робіт в наукових журналах; науковий звіт кожного студента. Контроль за науковою діяльністю студента здійснював його науковий керівник. Наявність великої кількості документації ще не забезпечувала успіху в самостійній індивідуальній роботі студента, радше заважала.

Індивідуальна робота студентів пов'язувалася з науковими дослідженнями викладачів. Як правило, студенти працювали на кафедрах та в лабораторіях своїх наукових керівників. Саме там вони досягали результативності у своїй праці. Разом із членами кафедри фізики Івано-Франківського педагогічного інституту у проведенні експериментальних робіт взяло участь 19 студентів, а на кафедрі математики – 9 студентів [319, 178].

Студенти Слов'янського педінституту упродовж 1965 – 1966 н.р. допомагали у підготовці методичного навчального посібника для вчителів, працювали над його окремими розділами [324, 36]. У галузевій науково-дослідній лабораторії рентгеноспектрального аналізу Одеського педінституту студенти проводили експериментальні дослідження, які мали певну наукову і теоретичну цінність. За кожним працівником лабораторії закріплювалося по 1 – 2 студенти. Вони разом з науковцями досліджували структурні особливості кристалів конденсованих тонких плівок [324, 40].

Результатом індивідуальної роботи ставали статті, надруковані у збірниках студентських наукових праць. Зокрема, у 1955 р. у Київському державному педагогічному інституті ім. О. Горького вийшов перший випуск збірника „Історико-



філологічні та педагогічні науки”. У ньому вміщено праці 13 студентів зазначених факультетів. Видавались також тези доповідей студентських наукових конференцій.

У другій половині 1970-х рр. очевидно стає тенденція до збільшення кількості студентів-авторів друкованих праць. За архівними даними, у 1969 р. друковані роботи мали 17 студентів, а в 1970 – 47. Зросла кількість друкованих праць у таких педінститутах як Ніжинський (7), Запорізький (6), Кам’янець-Подільський (5), Ровенський (4), Вінницький, Криворізький, Миколаївський, Харківський, Черкаський та ін. Із анкети, на яку ми вже неодноразово посилалися, видно що 47 % майбутніх науковців ще в студентські роки мали надруковані статті. З’явилися також спільні публікації викладачів та студентів [331, 42].

Якість та ефективність наукових досліджень, творчої роботи студентів у значній мірі залежала від того, наскільки організовано, кваліфіковано та методично вірно здійснювалось на кафедрах, у лабораторіях і конструкторських бюро наукове керівництво діяльністю майбутніх педагогів [226, 53 – 55].

Аналіз засвідчує, що найкращих успіхів у розвитку студентської творчості науковці та викладачі досягають тоді, коли вони активно залучають майбутніх учителів до виконання окремих завдань, до своїх наукових інтересів, змушують глибше проникнути у суть досліджуваної проблеми [153, 12 – 24].

Багато студентів, працюючи за індивідуальними графіками, залучалися до здійснення науково-дослідної роботи з перспективами практичного застосування. Так, у 1970 р. група студентів Сумського педагогічного інституту під керівництвом викладача Ю. Стеценка сконструювала прилад для шкільного фізичного експерименту, відзначений дипломом Виставки досягнень народного господарства СРСР. У 1983 р. на кафедрі фізики спільно з виробничим об’єднанням „Електрон” була закінчена госпдоговірна тема з виготовлення комплексу наочних посібників з радіоелектроніки, призначених для використання в школі (керівник – доц. В. Шамоля). Було вироблено 25 експериментальних зразків, отримано багато заявок на цей посібник. У їх виготовленні брали активну участь випускники факультету [152, 55].

Про важливість індивідуальної роботи з обдарованою молоддю в позааудиторний час свідчить анкета, яка була проведена наприкінці 80-х рр. ХХ ст. серед студентів – випускників декількох педвузів, які мали відповісти на питання: що, на їхній погляд, найбільше сприяє розвитку творчої індивідуальності особистості. Аналіз одержаних даних показав, що формуванню конкретної особистісної якості сприяють навчально-виховна практика, характер спілкування: викладач – студент, студент – творча атмосфера в педвузі. Значне місце студенти відвели виконанню індивідуальних творчих завдань, ознайомленню з досвідом педагогів-новаторів, читанню педагогічної літератури та заняттю улюбленим навчальним предметом [136, 88].

У другій половині ХХ ст. поширеними були переважно групові форми роботи з обдарованою студентською молоддю. Основною формою були студентські наукові гуртки, що діяли у більшості освітніх закладів. Майже кожен студент може пригадати, що він колись брав активну чи пасивну участь у роботі того чи іншого наукового гуртка. Складність полягала у тому, що переважно все зводилося до читання для гуртківців факультативних лекцій його керівником – професором чи доцентом – та доповідей самих студентів [36]. Отож, для більшості гуртківців їхня участь була переважно пасивною, хоча і це мало певне значення, бо залучало значну кількість студентів до обговорення актуальних наукових проблем.

Аналіз джерел засвідчує, що науковий гурток залишився провідною формою роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах України впродовж усього досліджуваного періоду. Зумовлено це, на нашу думку, тим, що гуртки діяли майже правило при кожній кафедрі, сприяли залученню студентів до участі у розробці наукової проблематики під безпосереднім керівництвом провідних викладачів, надавали можливість доповісти про результати своїх творчих пошуків перед колегами по навчанню, а також аспірантами і викладачами, навіть іноді публікувати їх у матеріалах студентських наукових конференцій і збірниках студентських наукових робіт. Тематика гуртків дуже часто визначалася змінами, які відбувалися у суспільно-політичному житті держави. Однак заідеологізованість,

про яку вже йшлося, позначалася на роботі майже всіх гуртків, незважаючи на їхнє наукове спрямування. У будь-якому випадку, позбутися вивчення матеріалів чергового з'їзду КПРС було практично неможливо. Лише у середині 50-х рр. XX ст. у зв'язку із зміною політичної ситуації, „відлигою” в суспільстві на деякий відбулися певні зміни. Зокрема, урізноманітнилися форми діяльності в наукових гуртках: студенти більшою мірою почали самостійно виконувати дослідження пошукового та експериментального характеру [128].

Так, наприклад, у Станіславському педагогічному інституті на початку 1950 р. працювали гуртки історії, мовознавства, літератури, педагогіки та психології, фізики та математики і, звичайно, марксизму-ленінізму. Кафедри розробляли тематику їх діяльності, яка обговорювалася за участю студентів [313, 107 – 108]. Кращі гуртківці доповідали про результати своєї роботи на щорічних студентських наукових конференціях.

Зазначимо, що у 50-х рр. у змісті роботи наукових гуртків переважало реферування робіт класиків марксизму-ленінізму, наукової літератури, слухання і обговорення доповідей студентів, експериментальна робота в лабораторіях, проведення наукових студентських конференцій [312, 182].

У наступні, 1960 – 70-ті рр., що увійшли в історію країни як період „застою”, наукова сфера все ж продовжувала розвиватися всупереч впливу всіх негативних явищ суспільно-політичного життя. Утім, спрямованість усієї роботи зазнала деяких змін. Студенти працювали над складанням літописів комсомольських організацій інститутів, входили до складу лекторських груп з політичної тематики [208, 44], хоча це і не виключало участі у роботах фундаментального характеру.

У педагогічних інститутах найбільше зацікавлення молоді викликала діяльність психологічних та педагогічних гуртків, що пояснюється специфікою майбутньої професії студента. За даними статистики, у педагогічних вузах у 1966/1967 н. р. працювало понад 400 наукових гуртків, які охопили 10 тис. студентів. Кращі студентські наукові роботи відзначалися нагородами різних рівнів, починаючи від вузівського і закінчуючи республіканським туром [208, 42].

Наприклад, кількість студентських наукових гуртків у Станіславському педагогічному інституті збільшилась удвічі порівняно з 50-рр. ХХ ст. [316, 41]. До керівництва ними залучались провідні викладачі кафедр. Кожен із них опікувався роботою 3 – 4 студентів. Тематика студентських наукових досліджень найчастіше всього була близькою до наукових інтересів керівника. Із студентами час від часу проводилися індивідуальні консультації, на яких досвідчені науковці допомагали молодим колегам добирати необхідну літературу, архівні джерела, складати план дослідження.

Цікавою була діяльність педагогічного гуртка Івано-Франківського педагогічного інституту, яким керувала С. Сисоева. Важливим напрямком його роботи було використання матеріалів педагогічної практики. Спостереження, зроблені у школі, узагальнювалися у стінгазеті „Голос школи”, яку гуртківці випускали один раз на місяць [316, 43 – 44]. Студенти-гуртківці виявляли підвищений інтерес до науково-педагогічної літератури, вели психолого-педагогічні спостереження, вчилися добирати потрібний матеріал, систематизувати його, робити самостійні висновки.

Активну участь у науковій роботі інституту брали члени фізичного гуртка, який нараховував майже 35 чоловік. Цікавою формою його діяльності стало проведення фізичних вечорів [316, 48]. Згодом на фізико-математичному факультеті почали працювати гуртки неорганічної та органічної хімії [322, 5]. Однак, як свідчать архівні матеріали, наукові доповіді студентів мали в основному реферативний характер.

Важливим аспектом діяльності наукових гуртків у педагогічних ВНЗ стало виявлення обдарованої молоді у процесі наукової діяльності, залучення їх до розв’язання конкретних проблем. Такий підхід, безперечно, давав позитивні результати. Цікаву роботу, наприклад, проводив гурток історії стародавнього світу й археології Донецького педагогічного інституту. У 1960 р. студент А. Коровко відкрив стоянку в с. Олександрів. Ця стоянка неодноразово досліджувалася членами гуртка. Було зібрано багатий археологічний дослідницький матеріал, який налічував понад 3500 експонатів [317, 127]. У Полтавському педагогічному інституті в 1963 р. було створено студентський науково-

педагогічний гурток, який об'єднував студентів усіх факультетів. Вони збирали цікаві матеріали про видатного педагога А. Макаренка з метою створення книги спогадів. На заняттях цього гуртка розглядалися питання підготовки майбутніх учителів, формування їх педагогічної майстерності [182, 120 – 121].

Розв'язування і складання педагогічних завдань допомагало гуртківцям, які вже закінчили інститут, правильно орієнтуватись у складних питаннях виховання і навчання, приймати вмотивовані рішення в складних обставинах. Колишні гуртківці в своїх листах пропонували розв'язувати педагогічні завдання зі студентами не тільки на засіданнях гуртка, а й на практичних і семінарських заняттях з педагогіки, бо конче потрібно, щоб сам процес виконання такої роботи привчав майбутнього педагога діяти обмірковано, зважати на всі „за” і „проти”, перш ніж зробити висновок. Активна й змістовна робота в гуртку допомагала студентам працювати з учнями під час педагогічної практики в школі. Майбутні вчителі несли в дитячий колектив радість, добре пам'ятаючи заповіт А. Макаренка про те, що в роботі з дітьми треба відмовитися від „педагогічної похмурості”, надмірної „дорослої” серйозності [182, 122].

Зазначимо, що творчу роботу студентів значною мірою стимулювала публікація тез їхніх доповідей типографським способом, розмноження кращих матеріалів на ротаторі та широке використання їх у педагогічній пропаганді серед учителів, батьків, у виховній роботі з учнями. Так, текст доповіді „Виховання культури поведінки учнів”, в якій популяризується спадщина А. Макаренка, використовували сотні студентів і вчителів, позаяк він був надрукований на ротаторі в інституті, а потім передруковувався районними відділеннями організації товариства „Знання і школа” [182, 124]. Докладніше про роботу наукових гуртків див. дод. Е, М.

У кінці 60-х рр. ХХ ст., як показали результати дослідження, склалася чітка структура наукових гуртків у педагогічних інститутах України, яка включала: наукові гуртки при кафедрах, що об'єднували студентів різних курсів, які займались дослідженням питань з тієї чи іншої галузі науки; наукові студентські гуртки, що об'єднували невелику групу студентів, які досліджують одну і ту ж проблему [326, 275].

Статистичні дані дають підстави говорити про популярність наукових гуртків серед студентської молоді. Найбільше гуртків діяло у Київському педагогічному інституті ім. М. Горького. Це пояснюється тим, що у м. Києві було багато бібліотек, архівів, тобто існувала відповідна джерельна база, яку студент міг використати для реалізації своїх творчих задумів.

Загалом упродовж 70-х рр. ХХ ст. простежується загальна тенденція до зростання чисельності гуртківців. Це, на нашу думку, зумовлено розширенням та зміцненням матеріально-технічної і наукової бази педагогічних інститутів, якісним зростанням науково-педагогічних кадрів, підвищенням інтересу студентів до проблем науки та наукових досліджень. Про це свідчать спогади одного із членів педагогічного клубу Івано-Франківського педагогічного інституту: „Наш гурток організовувався восени 1968 р. Наприкінці жовтня майже всі другокурсники-філологи, з якими належало працювати, вже визначилися у своїх наукових інтересах: одні записалися до лінгвістичних, інші – до літературних, ще інші – до фольклорних гуртків. З кільканадцяти осіб, які ще не були охоплені гуртками, лише шестеро, і то без особливого ентузіазму, дали згоду стати членами нашого клубу; решта відмовилася від запрошення з різних причин, які зводилися в основному до надмірного завантаження навчальними заняттями”. Важливою формою зацікавлення студентів до гурткової роботи була гра, якій було присвячено дипломні роботи на тему „Гра як засіб всебічного розвитку учнів”. Це було першою сходинкою до науки.

Знаменною подією у діяльності гуртка була відповідь В. Сухомлинського на звертання до нього. Педагог запалив майбутніх філологів романтикою казки. На молодших курсах традиційними стали конкурси на кращу казку [253, 85 – 86].

Молоді науковці спільно з педагогами шкіл та дошкільних установ досліджували питання методики на основі передового педагогічного досвіду роботи в школі та дитячих установах. Кращих гуртківців, які виявили нахил до наукової роботи, рекомендували до аспірантури та на стажування в наукові установи Академії наук УРСР. Широко використовували цю практику Київський, Херсонський, Чернігівський та інші педінститути [331, 44].

Заслуговує на увагу діяльність педагогічного гуртка у Івано-Франківському педагогічному інституті (нині Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника), у якому на початку 1970-х рр. діяли 4 секції: проблем виховання (керівник доцент В. Хрущ), дидактики (керівник доцент Р. Скульський), історії педагогіки (доцент С. Флякс), психології (доцент С. Котик). Цікавою, на нашу думку, була робота секції дидактики, в коло наукових інтересів якої входила розробка методичних та дидактичних матеріалів, дослідження рівня розвитку просторового мислення учнів та підготовка матеріалів для педагогічного експерименту [334, 74 – 75]. За спогадами З. Нагачевської, яка нині працює доцентом кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету, згаданий гурток надавав можливість майбутнім учителям краще зрозуміти сутність своєї майбутньої професії, створював умови для самореалізації своїх уподобань і здібностей, поглиблення інтересу до проблем науки та власних досліджень.

Як засвідчують архівні джерела, у 1970 р. до участі в студентських наукових товариствах було залучено 16087 студентів із загальної кількості 41 840 чол., які навчалися на стаціонарних відділеннях педінститутів. Порівняно з 1969 р. кількість гуртківців зросла більше, ніж на 1000 осіб. Однак у 70-х рр. не в усіх вузах наукові гуртки діяли ефективно [331, 42 – 43]. Однією з причин цього було надмірне захоплення кількісними показниками. Велика кількість гуртківців не давала можливості для індивідуальної роботи з обдарованою молоддю; далеко не всі студенти могли виступити із самостійною доповіддю чи виявити свою активну позицію при обговоренні тих чи інших питань. Показовими у цьому плані є спогади професора М. Теплінського, який у 70-ті роки ХХ ст. керував літературним гуртком в Івано-Франківському педагогічному інституті. На його думку, гурток може бути більш-менш ефективним лише на першому-другому курсі, як засіб заохочення студентів до самовизначення. На старших курсах, без сумніву, перевага має надаватися тільки індивідуальній роботі, що, звичайно, не виключає можливості виступу того чи іншого студента на засіданні гуртка, а ще краще – на студентській конференції. Але і в умовах роботи з першокурсниками варто враховувати необхідність максимальної

активізації всіх учасників гуртка: наприклад, наявність, окрім доповідача, ще двох-трьох опонентів, які мали заздалегідь ознайомитись з текстом доповіді і виступити з розгорнутими рецензіями, у той час, як і всі гуртківці мали можливість лише прослухати відповідне повідомлення. З цими думками збігаються спостереження В. Костюка, який вважав, що „гурткова робота дає змогу прищепити студентові перші потрібні навички науково-дослідної роботи, особливо молодших курсів. Початковою формою наукової роботи студента молодшого курсу може бути реферативна доповідь на заняттях гуртків загальноосвітніх кафедр [156, 35].

Зазначимо, що програма роботи кожного наукового гуртка включала і питання методики наукових досліджень. Крім того, студенти оволодівали конкретною методикою під час вивчення спеціальних дисциплін. Кожен гуртківець щорічно виконував один реферат із суспільних наук та один зі спеціальності. З рефератами і доповідями студенти – майбутні вчителі – іноді виступали у школах, колгоспах, на заводах та установах. Деякі дослідники навіть виступали з пропозиціями щодо прирівнювання заняття у науковому гуртку до академічних занять [133, 54 – 55]. Однак поширення і тим паче підтримки така думка не мала.

Гуртки і надалі залишалися однією з найбільш поширених форм масового залучення студентів до наукової роботи і водночас виявлення та розвитку педагогічної обдарованості. Особлива увага в цей час приділялася тим гурткам, які сприяли поглибленій підготовці майбутніх учителів до навчально-виховної роботи у школі (теорія навчання, теорія виховання, психологія, спеціальні методики). Тут розроблялися проблеми патріотичного, інтернаціонального, розумового й естетичного виховання дітей, профорієнтаційної роботи у школі.

У 70-х рр. ХХ ст. зміцнюється зв'язок наукових досліджень студентів зі шкільною проблематикою. Це допомагало їм творчо підходити до пошуків більш доцільних форм і методів навчання та виховання в умовах роботи з новими навчальними програмами та планами. Так, гуртківці кафедри фізики, методики фізики, загальнотехнічних дисциплін Одеського педінституту під керівництвом Б. Доніна виготовили нові технічні прилади – пульт дистанційного управління класу, електрифіковану таблицю



Менделеева, які демонструвалися на Міжнародній виставці „Шкільне обладнання – 73” і дістали високу оцінку. Тематика студентських наукових гуртків була тісно пов’язана з основними напрямками науково-дослідної роботи кафедр. Наприклад, одна з проблем, над якою працював колектив кафедри педагогіки Тернопільського педінституту, – „Система перевиховання неповнолітніх правопорушників”, а гуртківці під керівництвом доцента М. Фіцули працювали над темою „Психолого-педагогічні основи перевиховання педагогічно занедбаних учнів в умовах масової школи”. 32 члени цього гуртка досліджували окремі аспекти кафедральної проблеми, серед них – „Деякі особливості роботи з педагогічно занедбаними дітьми”, „Правове виховання учнів” тощо. Органічно поєднується з науковою роботою кафедри методики мови і літератури діяльність членів гуртка „Майстерність учителя-словесника” (Київський педінститут, які працюють над такими темами „Удосконалення методів викладання мови і літератури”, „Роль наочності в засвоєнні знань” та ін.

Отже, важливим у роботі гуртка було прищеплення навичок роботи з науковою та педагогічною літературою, розвиток професійної зацікавленості тощо. За допомогою наукового керівника студенти оволодівали методикою складання програми дослідження, виділення певних етапів при проведенні педагогічного експерименту. Дуже важливо було навчити студентів критично аналізувати наслідки експерименту, вміти виділити головне, оформити матеріал, написати статтю. Їхні доповіді на засіданнях гуртка про результати або хід досліджень розвивали мислення та науковий аналіз.

Так, об’єднані засідання кафедри української мови і студентського наукового гуртка відбулися у Ніжинському педагогічному інституті. Участь студентів у гуртках розширювала можливості виховного впливу викладачів. Спільна наукова робота зміцнювала особистий контакт. У процесі індивідуальної роботи викладач розвивав у студентів любов до професії, вчив переборювати труднощі, зосереджувати увагу на проблемах науки, здобувати наукову інформацію, застосовувати одержані знання на практиці [302, 105].

У 50 – 70-х рр. ХХ ст. тематика студентських наукових гуртків регламентувалась відповідними документами партійних, державних, комсомольських органів, що ставало передумовою постійного контролю за ідеологічною складовою роботи зі студентами.

Це продовжувалося упродовж майже всього післявоєнного періоду і довгий час вважалося вкрай необхідним. Звичайно, така ситуація не могла не враховуватися не тільки керівниками вузів, факультетів, кафедр, але й керівниками гуртків, які мали строго дозувати співвідношення ідеологічної та фахової тематики, своєчасно реагувати на чергові постанови тощо. Та, попри суворі обмеження, НДРС існувала, а робота з обдарованими студентами у позааудиторний час набувала подальшого поширення з використанням різних форм і методів. Цьому сприяло і те, що партійний контроль за позааудиторною здійснювати було значно важче, ніж за аудиторною роботою, яка відбувалася за певним розкладом, графіком тощо.

Форми роботи у наукових гуртках урізноманітнювалися, що дало їм можливість сформуватися у певну систему. Серед них можна назвати такі: випуск бюлетенів; літературні диспути; огляди новинок літератури; написання рефератів, статей, тез доповідей; проведення засідань; зустрічі з відомими науковцями; обговорення студентських доповідей; проведення вечорів; конкурси, залучення студентів до експериментальних робіт, які проводяться у школі; контакт із школами та дошкільними навчальними закладами, дослідження студентами питань методики на основі досвіду роботи в школі та дошкільних установах [326, 19, 115 – 116; 324, 35, 44].

У 80 – 90-х рр. ХХ ст. гурток і надалі залишався найбільш поширеною формою роботи з обдарованими студентами. Чисельність гуртків практично не змінювалася упродовж десяти попередніх років. Однак тематика гуртків, на відміну від попередніх років, менше залежала від партійного контролю.

Важливими умовами роботи гуртків було дотримання принципів наступності, систематичності, роботи від простого до складного, взаємного обміну досвідом наукової організації праці.

Поряд з проведенням наукових досліджень, робота у гуртку передбачала і професійну підготовку педагога. Складовою

частиною її була підготовка студентами лекцій, з якими вони могли іноді виступати перед учителями, а то і більш широкими верствами населення. Була навіть у 70-ті рр. ХХ ст. зроблена спроба залучити студентів до читання таких лекцій перед населенням під час педагогічної практики на п'ятому курсі, і це мало робитися в обов'язковому порядку і підтверджуватися путівками товариства „Знання”. Зазначимо, що ця форма робота не завжди давала позитивні наслідки, бо не завжди була співвідносною з бажаннями та можливостями самих студентів.

На початку 90-х рр. ХХ ст. із проголошенням незалежності України змінюється і тематика наукових досліджень гуртківців. У роботі студентських наукових гуртків, як стверджує В. Радул, спостерігався відхід від академізму, прагнення залучити до самостійної наукової творчості не тільки студентів, які мають високі показники у навчанні, а всіх бажаючих. Заохочення студентів до наукової роботи здійснювалося на молодших курсах, коли їх знайомили з основними напрямками роботи кафедр, з найбільш цікавими науковими проблемами [258].

Педагогічні гуртки, які діяли у більшості педагогічних інститутів, за свідченнями Л. Ништи, ставали „ефективним засобом всебічного розвитку здібностей майбутніх учителів, поглиблення професійних знань, формування умінь та навичок, необхідних у роботі з дітьми. До його роботи залучалися студенти молодших курсів” [213, 69].

Гуртки з педагогіки присвячувалися вивченню життя і діяльності видатних педагогів, знайомили студентів з методикою науково-дослідної роботи з педагогіки. Як свідчить досвід, позитивні результати професійного виховання студентів досягаються за умови застосування різноманітних методів роботи: підготовки студентами повідомлень, їхньої участі у вечорах і конференціях, влаштування виставок, організації екскурсій, випуску спеціальних бюлетенів і журналів, перегляду фільмів на педагогічні теми, проведення дослідно-експериментальної і пошукової роботи, узагальнення результатів цієї роботи в статтях, тезах, доповідях, курсових і дипломних роботах тощо [146, 101], [дод. Л.2].

У другій половині ХХ ст. ефективною була діяльність проблемних груп, у яких здійснювався тісний контакт наукового

керівника і студентів [153, 19]. Кожна проблемна група складалась із 5 – 10 чоловік, з якими працював один викладач [208, 17 – 18].

В. Кавгерманьян, В. Хотезников, А. Момот та ін. стверджують, що проблемні групи утворювалися як результат трансформації гуртків. Членами їх могли бути студенти одного чи різних курсів, однієї чи декількох спеціальностей. Головною метою цих груп було “вирішення конкретного планового чи наукового завдання під керівництвом ученого чи педагога [257, 5].

Так, у 1964 р. на кафедрі фізики Івано-Франківського педагогічного інституту у науково-дослідній проблемній групі під керівництвом П. Киричка працювало 3 студенти IV курсу [321, 102]. Разом із членами кафедри фізики у проведенні експериментальних робіт взяло участь 19 студентів, а на кафедрі математики – 9 студентів [321, 178]. „Дослідницька проблемна група студентів-істориків Ворошиловградського педагогічного інституту у складі 4 – 9 чоловік працювала над підготовкою „Нарисів історії Ворошиловградської області” [334, 34].

Позитивним був досвід Запорізького педінституту, у якому також діяли проблемні групи. „Кожний викладач керував роботою 5 – 6 студентів упродовж кількох років. Спеціальні завдання студентів, як правило, збігалися з тематикою наукової роботи кафедри. Дана форма роботи піднімала рівень наукових досліджень, збагачувала знання студентів” [145].

Проблематика досліджень, що проводилися у групах, по-перше, була пов’язана з науковими інтересами керівника групи, по-друге, була складовою перспективних і п’ятирічних планів інституту, нерідко мала конкретного замовника [135, 180].

Не менш цікавою була участь студентів старших курсів у проблемних групах з педагогіки. Тут під науковим керівництвом провідних викладачів досліджувалися проблеми удосконалення навчального процесу, ідейно-політичного, трудового, морального, патріотичного, інтернаціонального та естетичного виховання учнів. Кращі дослідження виносилися на звітні студентські наукові конференції, найкращі рекомендувалися для участі в обласних, республіканських і всесоюзних конкурсах.

Основна відмінність наукових гуртків від проблемних груп полягала в тому, що у групах здійснювалась самостійна і результативна розробка студентами та викладачами наукових

проектів, їх реалізація [334; 315]. Проблематика наукових досліджень безпосередньо пов'язувалася з науковими інтересами викладача – керівника групи (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз проблемної групи та гуртка**

Назва	Науковий гурток	Проблемна група
Структура	керівник (кандидат, доктор наук), студенти I – II курсів	Керівник (кандидат, доктор наук), студенти III – V курсів
Мета	підготовка до наукової діяльності та безпосередня науково-дослідна робота	розробка нової наукової проблематики
Завдання	написання рефератів, доповідей;	розробка наукових проблем близьких до тематики відповідних кафедр; виконання госпдоговірних тем; робота над індивідуальними дослідницьким проектами;
Види:	кафедральні, міжкафедральні; одновікові, різновікові.	кафедральні, одновікові, різновікові.

*Джерело:* [324, 44; 317, 29 – 34].

Студенти проблемної групи Мелітопольського педагогічного інституту були учасниками розробки комплексної теми „Охорона природи у шкільному курсі ботаніки”. 15 студентів виконували завдання на міжкафедральній темі „Гідрологія малих річок Приазов'я”, 10 студентів працювало за темою „Біохімічні основи створення оптимальної структури стада риб”. Студенти брали участь в експедиційних дослідженнях кафедр [317, 36].

Серед активних форм наукової роботи студентів на гуманітарних факультетах були дослідницькі групи за інтересами – педагогічні, краєзнавчі, редакторські, літературознавчі, фольклорні, перекладацькі та інші.

Студенти Київського педагогічного інституту ім. О. Горького разом з викладачами кафедри педагогіки розробили і впровадили у практику філологічного факультету спецкурс „Наукові основи формування творчої активності учителя і методики виховання”. Цей спецкурс розрахований на поглиблене вивчення творчого характеру професії вчителя і знайомив студентів з методами дослідження, з проблемами педагогічного впливу і спілкування [142, 63].

В окремих педагогічних вузах діяли дослідницькі групи, до складу яких входили докторанти, 3 – 4 аспіранти, 3 – 4 студенти, які писали дослідницькі роботи. Діяльність таких проблемних груп давала можливість студентам обмінюватись досвідом, ставити на обговорення дискусійні питання

У 80-х рр. ХХ ст. спостерігалось підвищення науково-практичної результативності роботи студентських проблемних груп. Надалі співпрацювали кафедри різної категорії, організовували виконання комплексних досліджень. Дослідники визнавали проблемну студентську групу універсальною, мобільною, високоефективною формою організації наукової творчості для вузу будь-якого профілю [257].

Зазначимо, що ефективні форми заохочення обдарованих студентів у цей період активно використовували у вищих навчальних закладах зарубіжних країн, зокрема НДР (нині Федеративна Республіка Німеччина): тут діяв експериментальний „Гурток навчання кадрів вищої кваліфікації”, в якому студент одержував на навчальний рік конкретні завдання для самостійної розробки наукового проекту в індивідуальній чи кооперативній творчій роботі. Усі студенти групи „Гурток навчання кадрів вищої кваліфікації” представляли щорічно офіційно на міждисциплінарному колоквиумі свої результати експертам, перевага віддавалася делегуванню на наукові заходи поза університетом. Кращі студенти відряджалися для продовження навчання за кордон і в інші міста країни, закінчували орієнтований

на розробку дослідницького проекту спеціальний навчальний курс із методів креативного мислення [110, 187].

Студенти одержували можливість брати участь у так званому „Класі майстрів” зі спеціальними формами навчання і творчої роботи. Тут навчання, яке було доступне для всіх бажаючих студентів, починалося, як правило, після першого навчального року. Утім, при прийомі до „класу майстрів” враховувалися не тільки спеціальні здібності й успіхи, але й наявність продуктивного інтересу до спеціальності і виражене бажання виконати певні дії [110, 188].

Склад цих груп був рухоим. Основою навчання була самостійна наукова праця студентів. Пропонована модель навчання базувалася на постановці завдань, які зростали відповідно до появи певних труднощів. Цей ланцюг завдань модифікувався для кожного студента та відповідно до його здібностей та обдарувань. Щонайменше один раз упродовж навчального року досягнуті результати потрібно було офіційно представити до розгляду й оцінки. „Клас майстрів” переважно працював у відповідній спеціальній галузі. Кожним студентом керував викладач вузу. Особлива увага зверталася на заохочення індивідуальної роботи зі студентами. Цей принцип, який застосовувався у роботі з класом майстрів, не повинен був стати жертвою прагнень до єдності під прапором колективності [110].

Заслуговує на увагу проект „Високопродуктивна наукова зміна”. Він зорієнтований на кращих студентів, здібних до науки (студентів-дослідників за покликанням). Для них проводиться спеціальний цикл навчальних занять, організованих ученими різних спеціальностей. Під час цього навчання молода наукова зміна знайомилася із суспільними вимогами, що визначають напрями розвитку національних і міжнародних досліджень; з постановкою дослідницьких задач у різних дисциплінах; з методологічними принципами, дослідницькими методами і процесом одержання нових знань у проблемних галузях; з ученими, їхніми колективами та із сучасними вимогами до молодих наукових кадрів у галузях науки, про які говорять учені [110].

Досвід наших німецьких колег заслуговує на увагу, бо дає чітке уявлення про специфічні відмінності роботи наукових груп

порівняно з науковими гуртками. Якщо гуртки орієнтуються у більшості випадків на колективні форми роботи, то наукові групи – на індивідуальні. Такі форми заохочення обдарованих студентів повинні б більш активно впроваджуватися і в практиці вищої школи України як один з важливих елементів спільних дій студентів і вчених. Не випадково, що на початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні також помітною стала тенденція до заміни наукових гуртків проблемними різновіковими групами. Прикладом може стати діяльність проблемної групи в Прикарпатському університеті, яка понад 20-ти років функціонує під керівництвом професора Д. Фреїка. Фундаментальне вивчення важливої наукової проблеми, пов'язаної з дослідженням фізичних властивостей тонких плівок, спричинилося до виникнення відомої наукової школи тонко плівкового матеріалознавства, через яку пройшла низка обдарованих студентів, які згодом вступили до аспірантури, захистили дисертації, продовжують займатися науковими дослідження. У цьому ж контексті варто згадати діяльність професора Прикарпатського університету І. Ковалика, який об'єднав у наукову школу найбільш обдарованих студентів, які сьогодні визначають обличчя не лише університетської кафедри української мови, але й всього українського мовознавства. Це доктори філологічних наук В. Грещук, М. Голянич, кандидати наук Н. Тишківська, Г. Василевич, М. Лесюк та ін. Професором, доктором педагогічних наук Б. Ступа риком була започаткована наукова школа досліджень історії національної освіти в Галичині. Таких прикладів можна навести чимало з історії практично всіх педагогічних інститутів України.

Діяльність проблемних груп, наукових шкіл продовжилася і в наступні 90-ті рр. ХХ ст. Зокрема, заслуговують на увагу творчі здобутки проблемної групи при кафедрі ботаніки (Тернопільський педагогічний інститут, 1991 р.) „Морфологія та цитоембріологія репродуктивних структур”, члени якої були учасниками Всесоюзних студентських конференцій. Їхні винаходи демонструвалися у 1991 р. у павільйоні „Машинознавство” ВДНГ УРСР [177, 10].

Отож, як показало дослідження, проблемні групи були ефективною формою роботи з обдарованою молоддю, сприяли



виявленню та реалізації наукових, творчих здібностей, поєднанню наукової та професійної діяльності. Поруч з ними з другої половини 1970-х рр. у педагогічних вузах набули поширення міжфакультетські наукові семінари, що об'єднували студентів ті викладачів споріднених галузей науки [156, 36]. На таких семінарах майбутні спеціалісти мали змогу творчо працювати, спілкуватися з провідними вченими інституту. Участь у семінарах сприяла розширенню кругозору студентів, закріпленню та поглибленню навичок роботи з науковою літературою, виробленню вмінь виступати з доповідями, вести предметні диспути [135, 188]. Головним завданням наукових семінарів було поглиблення знань з фахових дисциплін і спеціальностей. Студенти на таких семінарах вивчали організацію, методику, знайомились із змістом і формами наукової роботи.

У кінці 90-х рр. ХХ ст. реальним результатом діяльності студентських наукових семінарів ставали дипломні та магістерські проекти, спільні наукові праці викладачів і студентів, студентські конкурсні роботи та наукові конференції, а також теоретично-експериментальні дослідження у наукових лабораторіях під індивідуальним керівництвом професорів і доцентів.

Нові економічні умови організації науки, діяльність регіональних і галузевих центрів НТТМ створювали необхідні передумови для матеріального зацікавлення студентів у досягненні найкращих результатів у відведений час. Важливо тільки не відійти від головного в залученні студентів до наукової творчості – підготовки висококваліфікованого спеціаліста [59, 152].

Важливу роль в організації роботи з обдарованою молоддю відігравали і така форма організації наукової роботи, як студентський науковий клуб. Це була насамперед „самодіяльна школа педагогічної майстерності, в якій існувала творча ініціатива, активність, винахідливість, пошук” [253, 86]. Як зазначають дослідники, створення клубу відбувалося упродовж тривалого періоду. Він включав у себе виявлення та згуртування добровольців-активістів на основі привабливої професійно значущої мети, яка досягається специфічними, що відрізняються від академічних занять, формами і методами роботи [253, 86].

Зазначимо, що в педагогічних закладах освіти існували також педагогічні дискусійні клуби („Ватра” – Івано-Франківський педінститут, „Сильні духом” – Ровенський педінститут та ін.) [324, 44]. Так, у 1969 р. на базі педагогічного гуртка Івано-Франківського педагогічного інституту було засновано педагогічний клуб. До участі в його роботі запрошувалися всі студенти: „Приходь з цінною думкою, цікавою ініціативою, діловою пропозицією, педагогічною задачею, загадкою, казкою, грою, професійним дотепом, зразками дитячого гумору...” [253, 86]. Першим президентом клубу було обрано другокурсницю Г. Василевич, яка згодом успішно закінчила інститут і, працюючи у сільській школі, захистила кандидатську дисертацію. У бесіді з нами вона згадувала, що сама по собі назва клубу „Ватра” була обрана не випадково: *ватра* – це незгасне вогнище карпатських полонин. Емблемою клубу став п’ятикутник, у якому на фоні розкритої книги пломеніла ватра як символ студентського ентузіазму і творчості. Девізом були обрані славетні слова В. Сухомлинського „Серце віддаю дітям”. Головним органом управління клубом була президія, яка обиралась у складі 7 – 9 осіб. Президія разом з педагогом-керівником визначала основні напрями роботи клубу, а конкретний зміст у вигляді заходів розробляли штаби, комісії, ради, які очолювали окремі секції.

Тривалий час існував Пост клубу „Ватра”. Це вітрина, на якій вивішувалися оголошення, листи, одержані клубом, інформаційні бюлетені про новини науково-педагогічної літератури тощо. Згодом „Пост” реорганізовано у прес-центр. Група членів клубу здійснювала пропаганду нових видань, випускала стіннівку, інформувала громадськість про його діяльність. Важливою формою роботи є організація масових акцій у школах, під час проведення яких майбутні вчителі набували організаторських умінь і навичок, збагачувалися досвідом спілкування з дітьми. Студенти в клубі вивчали літературу, організовували походи і екскурсії. Клуб проводив популярну на той час інтернаціональну роботу. Студенти налагоджували контакти з студентами педагогічних вузів Новгородського, Ленінабадського, Даугавпільського та ін. [253, 87].

Студентський клуб діяв і в Сумському педагогічному інституті. Він об’єднував найбільш активних студентів і

користувався великою популярністю [152, 52]. У Кам'янець-Подільському педагогічному інституті також функціонував педагогічний клуб. Він мав свій статут, в якому визначені мета, завдання і зміст роботи. Діяльність клубу координувало правління, до складу якого входили викладачі кафедри педагогіки і психології та студенти. На кожному факультеті створювалися секції, які планували щороку 5 – 6 заходів, один з яких – загальноінститутський. Вони організовували диспути, вечори на педагогічні теми, зустрічі студентів з майстрами педагогічної праці, виїзні засідання у підшефних школах. Діяльність педагогічного клубу знаходила відображення у стіннінках та багатотиражці інституту [213, 70].

Порівняльну характеристику діяльності педагогічних клубів України подано в дод. Н. Аналіз даних дає змогу стверджувати, по-перше, що діяльність педагогічних студентських клубів була підпорядкована „Положенню про педагогічний клуб” [дод. Л.3]; по-друге, пов’язувалася з майбутньою професійною діяльністю студентів. Нарешті, у наукових клубах вироблялися педагогічні вміння аналізувати складні педагогічні факти, формувати навички і прийоми професійної техніки, розвивалися обдарування студентів; по-четверте, розмаїтість напрямів і форм їхньої роботи залежала від фахових наукових уподобань керівників та організаторів клубів. І надалі клубна робота залишалася однією з активних форм роботи з обдарованою молоддю. Так, в Полтавському педагогічному інституті розвивалося профільне студентське різновікове об’єднання – педагогічний клуб „Паросток”. Він функціонував при кафедрі педагогічної майстерності і об’єднував майже 30 студентів різних курсів і факультетів. У ньому також працювали молоді вчителі – випускники вузу. Діяльність клубу розглядалася як мікромодель професійного колективу. На першому етапі роботи клубу забезпечувалося виконання колективних творчих справ, наприклад, розроблялася проблема: „Школа майбутнього народжується сьогодні” (яка включала в себе і колективне планування методом „мозкової атаки”, і організацію роботи мікрогруп, і проведення “монтажу сюрпризів”). На другому етапі виконувалися складніші, суто педагогічні завдання, виконання

яких передбачало виявлення індивідуальної творчості особистості [68, 81].

Педагогічні клуби працювали за такими напрямками: практично-педагогічний, науковий, внутрішньо-організаційний. Зміст та форми роботи кожного з них змінювалися. Як зазначає Т. Дмитренко, „у 1992 / 1993 н.р. практична педагогічна діяльність включала проведення навчально-методичних зборів-семінарів, методичну роботу із студентами педагогічного ВНЗ, лекції, практичні заняття, ділові ігри в межах педагогічної практики і факультативу „Школа вожакого”, організацію педагогічного загону „Мить”, консультативно-методичну роботу, шефську роботу” [68, 79].

Поруч із гуртками та клубами, в деяких педагогічних інститутах працювали також проєктні, технологічні, конструкторські бюро і проблемні галузеві лабораторії, студентські проєктно-конструкторські та технологічні та економічні бюро тощо [81, 27; 288, 6]

Студентські конструкторські бюро (СКБ) були однією із найбільш ефективних форм підготовки молоді, здатної не тільки грамотно використовувати, а й впроваджувати сучасні технічні засоби у практику шкіл, освітніх і наукових закладів. Учасниками СКБ найчастіше ставали технічно обдаровані студенти, котрі ще до вступу у вуз займались технічним конструюванням. Одним з принципів комплектування конструкторських бюро був принцип добровільності. Поширенню інформації про діяльність конструкторських бюро сприяло проведення різноманітних форм та методів пропаганди, а саме: інформація про роботу СКБ на лекціях та практичних заняттях на перших курсах, зустрічі з активними членами СКБ, відвідування студентами перших курсів лабораторій, де проводились дослідження, пропаганда діяльності СКБ у стендових ілюстраціях, стіннінках.

Роботою СКБ у педагогічних вузах здебільшого керували завідувачі чи викладачі кафедр технічного профілю. Робота СКБ будувалась за схемою: техрада – голова СКБ – керівники тем – виконавці. Чисельність учасників СКБ становила від 7 до 60 чоловік. Так, у Рівненському педінституті на першому етапі студенти вирішували вузькі технічні завдання (створення геофізичних приладів для дослідження свердловин), на другому –

виготовляли принципово нові прилади і установки для навчальних цілей. Цікавою формою було створення з 1986 р. при педінституті студентсько-шкільного конструкторського бюро (СШКБ). Безпосередня діяльність студентів в СШКБ відбувалася у творчих мікрогрупах, до яких входили 3 – 5 студентів, а також 2 – 3 школярі, котрі працювали спільно над розробкою наукової тематики. З інститутом заключали господарчі договори. Тематика договорів полягала у „розвитку раціоналізаторства і винахідництва; організації і розвитку системи НТР учнівської та робітничої молоді; становленні системи профдіагностики та профорієнтації; організації соціологічних досліджень у регіоні”. На основі СШКБ в інституті почав функціонувати науково-методичний центр профорієнтації та науково-технічної творчості молоді [298, 23 – 24].

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. діяло СКБ на загальнотехнічному факультеті Херсонського педагогічного інституту на базі навчальних майстерень. Робота його здійснювалась у таких напрямках: побудова моделей – копій металорізних верстатів, сільськогосподарських машин, транспортної техніки; удосконалення діючих у лабораторіях факультету і майстернях механізмів, установок, пристроїв, приладів; створення різноманітних приладів; розробка проектів і моделювання техніки майбутнього, в основі яких лежить творчість, уява, фантазія. Результатами діяльності СКБ стали розроблені і виготовлені установки, моделі, пристрої, а також забезпечення умов для формування у студентів творчих технічних умінь для більшої якості професійної підготовки [48, 37].

У 80-ті рр. ХХ ст. поширення набували і такі форми організації НДРС, як студентські науково-дослідні загони і бригади, які за характером досліджуваних робіт поділялися на проблемні, пошукові, прикладні, кафедральні; виконання дослідницької, конструкторської та проектної роботи в позанавчальний час [34, 80 – 81].

Як показало соціологічне опитування, проведене на початку 90-х рр. ХХ ст. І. Каташинською, у роботі проблемних груп брало участь 56 % студентів, у науково-теоретичних семінарах працювало 35 % опитаних; для філологічних факультетів і відділень університетів і педінститутів студентські бюро,

студентські творчі об'єднання – форма роботи не настільки розповсюджена – у ній брало участь 5,8 % опитаних. Виникнення інтересу до наукової праці в 45 % відбувається під час навчання на другому курсі. Основним джерелом його формування вважають вплив викладачів – 88,3 %, у значно меншому ступені – товаришів – 13,3 %, вважають, що інтерес склався самостійно – 5,8 %, під впливом батьків – 4,2 %. Студентам дали можливість самостійно назвати причини, умови, явища, що знижують ефективність науково-дослідної роботи. Відповіді розподілилися так: недосконалість навчальних програм і планів, велика завантаженість – 24,1 %, формалізм, заорганізованість – 14,1 %, несумлінне ставлення самих студентів – 12,5 %, вважають, що таких причин немає – 9,1 %, недоліки наукової літератури – 8,3 %, погане наукове керівництво – 8,3 %, слабка матеріальна база – 8,3 %, відсутність самостійності в студентів – 6,7 %, погана організація НДРС – 6,7 %, відірваність від практики – 3,3 %, відсутність стимулів – 3,3 % [134, 58].

Однак результативність позааудиторної НДРС була не дуже високою. Чи не основною причиною того було надмірне навантаження студентів аудиторними заняттями, що, на наш погляд, не давало їм можливості певною мірою зреалізувати свої можливості. Різноманітні форми позааудиторної роботи існували, але далеко не всі могли ними скористатися, тим більше, що, за традицією, основна увага у ВНЗ була спрямована на виконання студентами навчальних планів, а не на їх індивідуальну роботу за обраним фахом. Саме така ситуація і є ще одним аргументом на користь реформування всієї системи вищої освіти, яка має базуватися на розкритті обдарованості кожного студента, на що, власне, і націлює Болонський процес.

Безперечно, й індивідуальні, і групові форми організації наукової роботи з обдарованою молоддю мають право на існування і заслуговують, у принципі, на позитивне ставлення. Але не можна забувати, що групова робота неможлива без створення умов для реалізації індивідуальних здібностей студентів, їх власної зацікавленості і в самому процесі наукової діяльності, і в його результаті. Саме такий підхід і надає найбільші можливості для виявлення та розвитку обдарування студентів, залучення їх до розв'язання актуальних наукових проблем.

### 3.2.2. Масові форми роботи

До масових форм роботи з обдарованою молоддю у другій половині ХХ ст. належать такі ефективні форми, як науково-практичні і теоретичні конференції, педагогічні конкурси, олімпіади, огляди наукових робіт; виставки студентської науково-технічної творчості та ін. У масових формах наукової роботи можуть брати участь студенти, починаючи вже з першого курсу. Однак важливою умовою функціонування цих форм є залучення до них молоді відповідно до здібностей кожного. З цього приводу Р. Айгістов, М. Гарунов, Д. Савченко та ін. слушно зауважують: „Кінцеве рішення з відбору креативних студентів приймається після оцінки фундаментальних параметрів продукції їх творчої діяльності” [257, 44].

Як уже зазначалося, у досліджуваний період в Україні поширеною формою НДРС були студентські наукові конференції, які підсумовували роботу за рік. Практикувалося також проведення тематичних та ювілейних конференцій. З метою заохочення студентів до наукової праці з 1947 року відбувалися міські (обласні) міжвузівські конференції [36, 61 – 62].

Звітні конференції відбувалися щорічно у всіх вищих навчальних закладах. Основним завданням наукової студентської конференції було надання можливості майбутнім педагогам виступити із підсумками наукових досліджень, обмінятися досвідом наукової роботи, а також викликати зацікавлення слухачів до наукового пошуку.

Як правило, на конференціях проводилося до 20 секційних засідань. Науковими керівниками пленарних та секційних засідань призначалися відомі вчені. Конференції відбувались упродовж одного-трьох днів. У програму секційних засідань включалось від 10 до 20 доповідей. В архівних джерелах знаходимо інформацію про підготовку опонентів для проведення дискусії. Оцінюючи виступи на конференції, керівники секцій орієнтувалися на роботи, які були виконані на високому рівні і мали практичну значущість. Такі студентські дослідження рекомендувалися до друку, а також для участі у республіканських конференціях.

На пленарному засіданні підбивалися підсумки роботи конференції за даними звітів кожної секції. У дні роботи наукових

конференцій проводилися виставки науково-технічної творчості молоді [317, 127].

Звітні студентські наукові конференції стали вже певною традицією, що має як позитивні, так і негативні наслідки. В організаційному плані все повторюється з року в рік, практично без змін. Але ці форми іноді перетворюються в чергові заходи, які існують тільки для звітності. Основна маса студентів виявляє малу зацікавленість у таких конференціях; трапляється і так, що на секціях присутніми бувають лише самі доповідачі. Кількість доповідей на секційних засіданнях буває такою великою, що їх обговорення стає практично неможливим, а це значно зменшує коефіцієнт корисної дії. З іншого боку, студенти не мають можливості відвідати декілька секцій, хоча вони були б і зацікавлені прослухати доповіді своїх колег. Одним з варіантів поліпшення роботи таких конференцій могло б бути визначення окремих днів для її проведення на різних факультетах (а можливо, й кафедр). Не виключено також запровадження так званих стендових доповідей, як це практикують, наприклад представники фізико-математичних наук. Час на обговорення має бути чітко регламентований, щоб дати можливість усім присутнім обмінятися думками, вступити у дискусію.

Популярними були і республіканські наукові студентські конференції. Участь у них надавала можливість студентам обмінюватись думками, набиратись досвіду творчої роботи. Найчастіше республіканські наукові студентські конференції проводилися у Києві. Так, з 1968 до 1972 рр. у Києві відбулися чотири такі республіканські студентські науково-теоретичні конференції (1967, 1968, 1970 – 1972 рр.) [153, 18].

Окремі педагогічні вузи встановили традиційні зв'язки з іншими навчальними закладами УРСР та союзних республік. Практикувався обмін доповідями, виїзди в інші вузи, зокрема педагогічні інститути. Так, окремі студенти Кам'янець-Подільського педінституту взяли участь у 13 Всесоюзній археологічній конференції студентів та аспірантів, яка відбулась у лютому 1967 р. в Московському державному університеті [324, 40].

Аналізуючи звіти конференцій, можемо зробити висновок, що їхня тематика у більшості випадків сприяла підготовці



майбутнього вчителя: „У спрямуванні науково-дослідної роботи студентів відмічалась тенденція наближення тематики робіт до потреб практики роботи в школі та виробництва” [331, 40]. Так, у Кіровоградському педінституті в 1974 р. студентська конференція була присвячена впровадженню в навчально-виховний процес педагогічної спадщини В. Сухомлинського [302, 106].

Важливою формою роботи з обдарованою молоддю на початку 90-х рр. ХХ ст. стало проведення конференцій – „круглих столів”, „діалогів”, знайомств [59, 154]. Традиційним стало проведення конференцій, присвячених окремій проблематиці, на яких відбувалися дискусії, обмін думками, встановлення контактів для розвитку споріднених наукових інтересів.

У дослідницькій літературі 90-х рр. ХХ ст. вже зазначалося, що науково значущими виявляються ті конференції, „де беруть участь, виступають з доповідями і повідомленням не тільки студенти, але й аспіранти, молоді вчені, викладачі. Спільна робота, наукове співробітництво сприяє посиленню почуття відповідальності в науковому пошуку, розумінню місця та значення результатів власних досліджень у загальному контексті проблеми, визначає для студентів критерії оцінки наукової праці, – завдання на майбутнє” [59, 154]. Так, у 1990 р. під час „Тижня науки” у Київському педагогічному інституті відбулася конференція НТТМ інституту, в якій взяли участь 70 студентів з 20 педвузів України, а також 7 студентів з Польської Республіки [135, 195].

В аспекті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу досвід Одеського педагогічного інституту. Тут ефективному проведенню студентських конференцій сприяла велика організаційна робота: публікації в стінній газеті („Вісник СНТ”) списку доповідей, що подаються на конференцію; запрошення студентів з вузів України і інших республік для участі в роботі конференції; оперативне висвітлення в дні роботи конференції експрес-інформації в спеціальних випусках „Вісника СНТ”, факультетській стінній газеті „Резонанс” і в університетській газеті „За наукові кадри”; завчасне (1 – 2 дні до початку роботи секції) представлення стендових доповідей [18].

Важливим елементом формування і розвитку творчих здібностей студентів стали конкурси на кращу студентську роботу

з різних галузей науки і техніки (факультетські, вузівські, республіканські, всесоюзні) як організаційна форма студентської творчості. У досліджуваній період отримали велике поширення і ставали популярними республіканські і міські конкурси на кращу наукову роботу студентів з природничих, технічних і гуманітарних наук, які проводились як один із етапів Всесоюзного конкурсу [210]. В Україні у травні 1949 р. пройшов Перший республіканський конкурс на кращу наукову студентську роботу. У ньому взяло участь 28 педагогічних вузів [36, 63].

Більшість робіт, які подавалися на конкурси, присвячувались розробці актуальних питань науки і виробництва. Конкурси проводились з метою підвищення рівня підготовки молодого спеціаліста, його науково-технічного рівня робіт, зростання науково-технічної творчості та зацікавлення у своїй майбутній спеціальності студентської молоді, дальшого зміцнення взаємозв'язку навчального процесу та передового наукового пошуку [156, 36].

Активними учасниками республіканських конкурсів у 1970/1972 н. р. були педагогічні вузи [див. дод. Е.4], у яких наукова робота зі студентською молоддю розвивалася ще з початку ХХ ст. Поліпшилася якість наукових праць. Найбільше призових місць зайняли студенти Сумського, Кіровоградського, Київського педінституту ім. О. М. Горького, Ворошиловградського, Одеського педінститутів [302, 106]. Однак результати аналізу засвідчують, що недостатньою була участь у конкурсах студентів Бердянського, Бердичівського, Івано-Франківського, Ізмайльського, Мелітопольського, Уманського педінститутів.

Важливо, що, як зазначають дослідники, „кращі роботи з педагогічних дисциплін написані не лише на основі опрацювання літературних джерел, а й узагальнення досвіду шкіл. Аналіз багатьох досліджень свідчить про допитливість, самостійність студентів, прагнення висловити думки з актуальних проблем психолого-педагогічних наук” [302, 106].

На нашу думку, І. Каташинська слушно стверджує, що у 1990-х рр. конкурс наукових студентських робіт як особлива форма організації НДРС зазнав багатьох змін, а саме: для учасників конкурсу обов'язковим став усний захист результатів

власної роботи.. Ці уміння – виступати з науковим повідомленням, вести наукову дискусію, володіти науковим етикетом і стилем мови, виявляти інтелектуальні, емоційно-вольові і професійні якості – необхідні для майбутнього педагога-дослідника [134, 61].

Звичайно, тематика навіть кращих студентських робіт, які подавалися на конкурси різного рівня, не була позбавлена певного ідеологічного забарвлення. Традиційне, навіть ритуальне звернення до проблем комуністичного будівництва, до виховання молоді у марксистсько-ленінському дусі, до реалізації чергових завдань, висунутих партійним з'їздами було справжньою бідою, яка спотворювала творчу активність обдарованої молоді. Так, наприклад, популярні теми на кшталт „Ленінські принципи політики партії в галузі художньої літератури” проковували хибне уявлення про сутність і завдання художньої творчості. Ще однією вадою конференцій було недостатнє вивчення живого педагогічного досвіду, переважно звернення до сторінок історії, хоча проблеми сучасного розвитку вітчизняної освіти давали і дають надзвичайно цікавий матеріал для дослідження. Малою була частка робіт, які ґрунтувалися на проведенні педагогічного експерименту. Сказане призводило до того, що, на думку багатьох вузівських викладачів, система позааудиторної роботи з обдарованою молоддю вимагала реформування. Незважаючи на подальше проведення конференцій, конкурсів, олімпіад, результативність СНР була низькою. Так, на думку І. Макеєва та Н. Прилепіна, більшість студентів залучалась до виконання малокваліфікованої роботи, що не сприяло формуванню розвитку творчості [246, 65]. Бували випадки, коли студенти змушені були працювати над тематикою, яка цікавила їх керівників, і не відповідала їх власним уподобанням, що не сприяло виявленню дослідницьких умінь.

Новою формою організаційно-масових заходів, що з'явилися у 1970 – 1975 рр., стала Всесоюзна олімпіада „Студент і науково-технічний прогрес”. Це система масових, очних змагань з дисциплін, які вивчаються у вузах країни. Проводилась вона у три тури: вузівський, республіканський, всесоюзний. Завдання кафедр у проведенні першого туру олімпіади полягало у виявленні талановитої молоді, наданні їй необхідної організаційної, методичної допомоги і наукових консультацій. Так, у Київському

педагогічному інституті ім. О. Горького з інформативною метою на кожному факультеті і на кожній кафедрі оформлено стенди, присвячені трьом турам олімпіади. На них були висвітлені основні вимоги до проведення олімпіад, результати минулих олімпіад тощо [69, 15].

Як свідчать документи, у предметних олімпіадах брало участь не менше 70 % студентів молодших курсів. Конкурсом за фахом охоплені 80 – 90 % студентів старших курсів [69, 15]. На наш погляд, це підтверджує думку, що обдарованість виявляється і розвивається при наявності відповідних умов, які треба створювати, маючи на увазі важливість залучення всіх студентів до самостійної творчої роботи, їхнього самовиявлення і самореалізації.

Значення предметних олімпіад у тому й полягає, що вони стимулювали розвиток у студентів творчих навичок у вирішенні нестандартних задач, уміння синтезувати знання навчальних дисциплін щодо особливостей конкретних галузей науки, техніки, виробництва [209, 48 – 51].

Перший вузівський тур Всесоюзної олімпіади „Студент і науково-технічний прогрес” проводився з усіх дисциплін в один етап, якщо предмет або спеціальність відносяться тільки до одного факультету, у два етапи (факультетський і загальноінститутський), якщо предмет чи спеціальність належать до всіх або декількох факультетів [84, 16].

Предметні олімпіади завоювали широку популярність серед студентів і професорсько-викладацького складу вузів і міцно ввійшли в систему підготовки висококваліфікованих фахівців.

Практика проведення студентських олімпіад передбачала різноманітні форми творчих змагань: предметні олімпіади, конкурси з окремих дисциплін та спеціальностей тощо. Однією з найбільш масових була республіканська олімпіада „Студент та науково-технічний прогрес”, проведена у 1974 р. В її заключному етапі, який проходив в Києві, Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську, взяло участь 700 студентів.

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. помітною стала тенденція взаємопроникнення, взаємозбагачення двох провідних форм студентських інтелектуальних змагань: у межах студентських олімпіад, особливо олімпіад зі спеціальностей, проводилися

конкурси-захисти письмових творчих робіт, які виконувалися студентами в їхніх навчальних закладах, а конкурси наукових студентських праць, окрім традиційного заочного експертного оцінювання студентських доробків, обов'язково передбачали й очні змагання, конференції, захист поданих робіт.

Цікавим у практиці проведення студентських олімпіад є досвід Івано-Франківського педінституту. Починаючи з 70-х рр. ХХ ст. в інституті проводились олімпіади з німецької мови та психології. Перший тур олімпіади традиційно відбувався у грудні місяці. Із розмов із колишніми учасниками олімпіад, нині викладачами ВНЗ дізнаємось, що загальновузівський тур сприяв виявленню обдарованої молоді, їх майбутньому спрямуванню у русло наукових досліджень.

Студентські олімпіади розвивали спеціальні здібності, формували мотивацію, стимулювали творчість. Дещо урізноманітнилось проведення Всеукраїнської студентської олімпіади кінця ХХ початку ХХІ ст. Завдання олімпіади спрямовувались на підготовку нової генерації обдарованої молоді. Метою Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки початку ХХІ ст. є виявлення, відбір та підтримка педагогічно обдарованої молоді, розвиток та реалізація професійних здібностей студентів вищих педагогічних закладів освіти, стимулювання творчої діяльності молодого педагога-дослідника, підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя, активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, вдосконалення навчально-виховного процесу під час вивчення дисциплін педагогічного циклу [225, 3].

Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки, складаючись з двох етапів, може включати декілька (теоретичний, практичний, творчий) турів. Так, упродовж 1999 – 2002 рр. базовим закладом освіти для проведення другого етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки визначено Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка. За цей час учасниками олімпіади стали близько 230 студентів з різних навчальних закладів [225, 4]

До участі в олімпіаді учасники готували завдання: творчу роботу, структура якої повинна відповідати вимогам до дипломних робіт; публічний захист творчої роботи (виступ до 7

хвилин, представлення проблеми та пропозиції щодо її розв'язання), письмова робота, яка охоплювала завдання з історії та теорії педагогіки, тестові завдання, розв'язання педагогічної задачі. У 2002 р. було представлено 77 студентських творчих робіт із 35 ВНЗ України різних типів.

Проблематику творчих завдань згруповано за такими напрямками: загально-педагогічний, історико-педагогічний, етнопедагогічний, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний.

Крім цього учасники олімпіади виконували творчі завдання: мікровикладання фрагменту уроку, моделювання виховного заходу, конкурс педагогічних талантів, аукціон педагогічних ідей (захист власної педагогічної авторської ідеї).

Вважаємо, що введення у другий тур олімпіади з педагогіки творчих завдань дає можливість у повній мірі особистості майбутнього педагога не тільки визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, а й у повній мірі реалізувати педагогічну обдарованість.

Аналізуючи особливості різних форм роботи з обдарованою молоддю, дослідники даної проблеми зазначали: „...певна специфіка, звичайно, має місце як в олімпіадах, так і в конкурсах. Якщо, приміром, в олімпіадах беруть участь переважно студенти 2 – 4-х курсів і після такого відбору студентських талантів є ще 2 – 4 роки для плідного творчого зростання студента у вищому навчальному закладі, його наукового виховання, то результати суспільного визнання наукового доробку студента останнього курсу в межах конкурсу студентських наукових робіт дозволяє більш раціонально визначитися професійно майбутньому дослідникові, значно скоротити адаптаційний шлях молодого вченого, прискорити підготовку кандидатської дисертації” [286, 134].

За даними соціологічного опитування серед студентів педінститутів, на початку 90-х рр. ХХ ст. 42,5 % студентів брали участь у різних наукових студентських конференціях; 31,3 % – у конкурсах студентських робіт, 21,6 % – в олімпіадах „Студент і науково-технічний прогрес”. Причому несподіваним було те, що студенти педвузів помітно активніше брали участь у цих творчих змаганнях, аніж студенти університетів (для порівняння: серед

опитаних студентів-старшокурсників університетів брали участь у конференціях – 30,3 %, курсах – 16 %, в олімпіадах – 7,4 %) [59, 153].

Погоджуємося із думкою А. Вербицького, І. Ступницького, С. Гасаєва та ін., що „конкурси студентських наукових праць, конференцій, олімпіад дозволили більш цілеспрямовано виявляти творчу студентську молодь, акумулювати її творчий потенціал, підсилити ефективність індивідуальної роботи з творчо активними студентами” [290, 36; 30, 124]. Варто зазначити, що практика проведення спільних науково-теоретичних семінарів, засідань „круглих столів”, дискусійних клубів, „діалогів”, наукових і науково-практичних конференцій не набула всезагального поширення. І це в той час, коли можливість спільної роботи, наукового співпраці студентів, аспірантів, молодих учених та викладачів сприяла б якісному науковому пошуку, усвідомленню результатів власних здобутків, дала б можливість для об’єктивної оцінки дослідницької роботи, виизначення її подальшої динаміки.

Аналіз організації науково-дослідної роботи студентів у ряді педінститутів та університетів показав, що не було єдиної концепції організації науково-педагогічної творчості студентів, яка призводила до того, що успішність творчої підготовки студентів у багатьох педвузах визначалася значною мірою суб’єктивною оцінкою важливості НДРС керівництвом конкретного ВНЗ. Як правило, це були лише більш-менш вдало скопійовані фрагменти системи організації НДРС технічних вузів (вона і на сьогоднішній день має більше розвинуті форми). Такий висновок підтверджується і результатами соціологічних досліджень, проведених серед майже 300 студентів педвузів. Так, тільки 18 % опитаних студентів молодших курсів і 48 старшокурсників вважають, що вони беруть участь в навчально-дослідній роботі; 80 % студентів висловили незадоволення своєю участю у дослідницькій діяльності. Основні причини: нестача „часу через перевантаження навчальними заняттями, відсутність навичок дослідницької роботи, відсутність необхідної наукової літератури” – 36,7 % [59, 149].

Важливим засобом стимулювання наукової діяльності студентів другої половини ХХ ст. були методи популяризації, морального та матеріального заохочення. В інститутських газетах

публікувалась інформація наукових керівників та активних гуртківців. До системи заохочення, яка діяла у 1970-х рр., належать подяки ректора та декана, грамоти і дипломи, цінні подарунки і грошові премії, друкування кращих статей та тез, видання програм конференцій, фотографування для дошки пошани, вдячності батькам, поїздки до інших вузів з науковими доповідями для обміну досвідом роботи [153, 16 – 17].

Роботи, визнані кращими на міських (обласних) конкурсах або на звітних наукових студентських конференціях, відправлялись на республіканські конкурси. Результати наукової праці студентів враховувалися також під час призначення звичайних та Ленінських стипендій.

На підставі результатів участі студентів у факультетських, вузівських та всеукраїнських турах студентських олімпіад педагогічні вищі навчальні заклади мали можливість відбирати обдаровану молодь, яка в подальшому змогла б реалізувати свої наукові здібності. Такі таланти стрімко зростають як спеціалісти і наповнюють ряди наукової еліти країни. Вивчення наукового шляху найобдарованіших учених у галузі природничих і технічних наук, що стали докторами наук у віці від тридцяти до сорока років, свідчить, що майже всі вони розпочинали своє наукове зростання з участі у студентських конференціях, олімпіадах, конкурсах студентських робіт тощо. Це положення можна проілюструвати сторінками з історії Прикарпатського університету, де більшість професорів і доцентів є випускниками даного навчального закладу. До їх числа належать провідні вчені фізико-математичного (Б. Васишин, Б. Отафійчук, Д. Фреїк, М. Яцура та ін.), філологічного (М. Голянич, С. Процюк, О. Сльоньовська, С. Хороб та ін.), історичного (І. Пилипів, В. Сілецький, М. Соя, П. Федорчак.), педагогічного (Т. Завгородня, Р. Скульський, Б. Ступарик, М. Черепанін) та ін. профілів.

Вивчення історії розвитку вищої школи другої половини ХХ ст. доводить, що в цей період відбувалося широке залучення студентів до наукової роботи, їх участь у конкурсах науково-дослідних робіт, олімпіадах, наукових та науково-практичних конференціях вважалася одним із найважливіших шляхів підвищення якості підготовки спеціалістів.



Отож, масові форми організації наукової роботи зі студентською молоддю, попри всі недоліки, іноді досить суттєві, все ж сприяли виявленню обдарованих студентів, розвитку творчих здібностей і підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців; вивченню індивідуальних особливостей кожного студента з метою повноцінного використання його інтелектуальних творчих можливостей.

### **3.3. Традиції і перспективи роботи з обдарованою молоддю у контексті Болонського процесу**

Реформування освіти у річищі сучасних загальноєвропейських тенденцій ставить перед українською інтелігенцією, зокрема педагогами, вченими, державними та громадськими діячами, завдання підготовки молоді, що має ґрунтуватися на кращих досягненнях світової та української педагогічної науки, історії та культури. Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних стандартів. За справедливим твердженням С. Ніколаєнка, стратегічним ресурсом соціально-економічного і культурного розвитку суспільства є „індивідуальний розвиток особистості майбутнього фахівця” [216, 5].

Європейський вимір освіти дає можливість зміцнити в молоді почуття європейської тотожності, сформувати основи толерантності, солідарності, пошанування прав людини, уміння дотримуватися демократії, збагатити знання про історичні, культурні і господарські аспекти держав Європейського Союзу і всього світу, а також усвідомити нову роль і значення освіти і педагога в суспільстві [365].

Тривають дискусії над цілями педагогічної освіти в Україні [8; 15; 32; 35; 78; 83; 171; 280; 292 та ін.]. Стає очевидним, що значно більшу вагу для людини в майбутньому матиме не стільки „інформаційний багаж”, скільки здатність опановувати нові технології використання знань у практичній діяльності. Двокомпонентна (інформативна і діяльнісна) структура змісту освіти дає можливість досягти розумного балансу між засвоєнням

інформації і розвитком особистості у процесі самостійної творчої діяльності.

Для досягнення кінцевої мети Болонського процесу – побудови єдиного простору освіти, на думку експертів, замало запровадження її принципів. Потрібні прозорі та зрозумілі для всіх методології контролю якості освіти. Нагальною потребою є посилення ролі самостійної наукової роботи студентів та змін педагогічних методик, впровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій навчання.

Очікуваними соціальними, економічними та іншими наслідками впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу можуть бути: інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців; систематичність засвоєння навчального матеріалу; встановлення зворотнього зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання; підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу і відповідальності студентів за результати навчальної діяльності; максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації; скорочення непродуктивного навчального часу за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій тощо. Усе це може мати вирішальне значення для істотного покращення роботи з обдарованою молоддю, що є одним з ключових моментів перебудови всієї системи вищої школи. Ми виходимо з положення, яке вже неодноразово відзначалося в науковій літературі [45; 78; 286; 353 та ін.], що стан та результативність НДРС є дзеркальним відображенням підготовки висококваліфікованих спеціалістів, а отже – науки і виробництва загалом.

Вивчення архівних документів та матеріалів, наукових, публіцистичних праць досліджуваного періоду дозволило зробити висновки про наявність спільних проблем у галузі сучасної вищої педагогічної освіти з тими, які існували у другій половині ХХ ст. Звичайно, далеко не всі технології минулого можуть бути механічно перенесені в нові історичні умови, їх треба творчо переосмислити. Однак багато концептуальних положень, обґрунтованих психологами, педагогами, філософами щодо обдарованості молоді, становлять теоретичний і практичний інтерес. Особлива цінність досліджень періоду другої половини

XX ст. полягає в тому, що, незважаючи на несприятливі умови, вплив партії і уряду на формування особистості, обдарована молодь досягала значних наукових результатів.

Аналіз стану організації науково-дослідної роботи студентів у педінститутах та університетах України на сучасному етапі, як засвідчують результати наукових досліджень В. Галузинського, М. Євтуха, Є. Спіцина, З. Шаліка та ін., свідчить про відсутність чіткої системи організації творчої підготовки майбутніх учителів у більшості вищих навчальних закладів. На думку вчених, проблему залучення обдарованих студентів до навчально-виховної роботи треба проводити у двох напрямках: створення необхідного „позитивного клімату” навколо НДРС у кожному вищому навчальному закладі, а також відновлення окремих елементів організації науково-дослідної роботи студентів, які існували у минулому і які можна запровадити у сучасних економічних умовах [45, 96].

З думками викладачів, що стосуються цієї проблеми, збігаються і побажання самих студентів, які особливої ваги надавали індивідуальній роботі з викладачами (40,9 % опитаних студентів), науковим гурткам (30,5 %), проблемним групам (26,7 %), участі у розробці госпдогвірної тематики (7,4 %) [45, 102]. Наші емпіричні спостереження підтверджують отримані дані. Показово, що тенденція, на яку ми вже неодноразово увагу щодо переваги індивідуальних форм роботи з обдарованою молоддю, знаходить підтвердження у сучасній науковій літературі.

На жаль, престиж і рівень НДРС значно знизився. Це об’єктивний процес, зумовлений переходом до ринкових відносин, певним меркантилізмом сучасної молоді, яка прагне реалізувати себе більше у комерційних структурах, аніж у науці, бо та не може забезпечити зростання їх матеріальних потреб. Тому виникає нагальна потреба створення таких умов (матеріальних, організаційних, психологічних), які б спонукали молодь усвідомити значущість для людини і для суспільства інтелектуального потенціалу, сприяли б заохоченню обдарованої студентської молоді до наукових досліджень, уможлилювали б прояв їхніх індивідуальних здібностей, зокрема обмін думками з

досліджуваних проблем, що цілком реально за умови забезпечення єдності навчання та НДРС.

Одержані під час дослідження результати є підставою для рекомендацій щодо створення концепції роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах України, яка б включала: професійно-педагогічну спрямованість НДРС; виявлення обдарованої молоді шляхом використання різноманітних стандартизованих методик, залучення студентів до наукової діяльності, участь у пошуковій роботі з першого до останнього курсу навчання у ВНЗ; безпосереднє впровадження отриманих результатів наукових досліджень у виробництво; тісний зв'язок студентської наукової роботи з практикою майбутньої професії; сформовану чітку мотивацію; наявність стимулів та нагород для обдарованої студентської молоді

На основі аналізу теоретико-методологічної бази дослідження можна сформулювати такі основні принципи роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти на сучасному етапі:

**принцип діагностики**, який передбачає оцінку здібностей та обдарувань молоді перед вступом до відповідного вищого навчального закладу, а також виявлення обдарованої студентської молоді на основі психолого-педагогічних діагностичних досліджень і відповідно до цього побудову навчально-виховного процесу;

**принцип взаємозалежності та взаємозумовленості** творчої взаємодії викладача та студента, який полягає у демократичному стилі спілкування педагогів зі студентами, свободі творчих дискусій, обміну думками забезпечення матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу тощо;

**принцип системності та інтегративності**, сутність якого полягає у розробці комплексних методик виявлення обдарованої молоді та інтегративному підході до різних типів обдарованості;

**принцип індивідуалізації і диференціації**, який полягає у врахуванні індивідуальних потреб та можливостей кожного студента;

**принцип оптимальності**, який полягає в оптимальному доборі наукового матеріалу з метою розвитку обдарувань молоді;

**принцип креативності**, що відтворює необхідність виявлення можливостей змісту виховного та навчального матеріалу для формування творчої особистості, зокрема застосування навчальних і навчально-творчих задач, методів, прийомів стимулювання творчої активності тощо;

**принцип реалізації** обдарованою молоддю творчих можливостей полягає в участі в наукових гуртках, факультативах за інтересами, конкурсах, змаганнях, роботою за індивідуальними графіками тощо), сприяння самовизначенню студентської молоді в усіх сферах життя через індивідуальний вибір і надання можливості для самовизначення, самоутвердження і самореалізації;

**принцип варіативності**, сутність якого полягає у відході викладача від одноманітної подачі матеріалу, урізноманітненні змісту, форм та методів навчання студентів;

**принцип наступності** навчальної і наукової творчості.

Серед умов розвитку обдарованої молоді у ВНЗ є високий рівень та можливості диференційованого навчання; наявність наукових шкіл, учнівських центрів та спеціалізованих шкіл при ВНЗ, які допоможуть у вирішенні зазначеної проблеми.

У рамках програмно-цільового підходу до роботи з обдарованою молоддю **виділяємо чотири рівні розробки і здійснення програм**: вузівський, факультетський, груповий, особистісний.

Програма вузівського рівня полягає у зацікавленості всього суспільства в обдарованій молоді; конкретні форми і методи взаємодії загальноінститутських і спеціальних кафедр; загальні задачі факультетів і кафедр щодо вдосконалення організації роботи з обдарованою студентською молоддю; форми залучення студентів до наукової праці і впровадження її результатів у практику; визначення функцій органів керівництва науковою і навчальною творчістю студентів тощо.

Факультетські програми передбачають можливість удосконалення процесу навчання, шляхів упровадження інтенсивних методик навчання; визначаються форми взаємодії деканатів і кафедр, факультетів.

Програми розвитку творчості студентів на рівні групи передбачають використання колективних форм навчальної і наукової творчості студентів, формування суспільної думки.

Особистісні програми розвитку здібностей полягають у визначенні сфери наукових інтересів студента, плануванні наукової діяльності, виявленні рівнів розвитку творчих здібностей особистості кожного студента за спеціально розробленими методиками.

Результативність роботи з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ проявляється в:

- динаміці вияву обдарованості студентів, показниками якої є участь і результативність обдарованих студентів у олімпіадах, конкурсах, конференціях тощо;
- створенні мережі (банку) обдарованої молоді, психологічних діагностичних центрів;
- інтегративному підході до навчання і виховання обдарованих особистостей (диференційований та індивідуальний підходи);
- готовності наукових кадрів ВНЗ до роботи з обдарованою особистістю

На сьогодні існує чимало ВНЗ, які б могли презентувати власну систему роботи з обдарованою молоддю: Національний педагогічний університет ім. Михайла Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника та ін.

Одним із пріоритетних напрямів підготовки спеціалістів високої кваліфікації у згаданих ВНЗ є студентська науково-дослідна робота, спрямована на розвиток, індивідуалізацію науково-методичної діяльності з обдарованими студентами. Вона організовується спільними зусиллями наукової частини, професорсько-викладацьким складом кафедр та Радою з науково-дослідної роботи студентів. На початку ХХІ ст. кафедри і наукові підрозділи університетів, продовжуючи кращі традиції минулого, поглиблювали науково-дослідну роботу з участю студентів,

розширювали її тематику відповідно до пріоритетних напрямків розвитку науки і техніки [116, 14]. На розвиток роботи з обдарованою молоддю позитивно впливає відсутність ідеологічного тиску, відсутність уніфікації та зайвої централізації, можливість власного вибору тематики наукових досліджень та перспектива її реалізації.

Більше уваги на багатьох факультетах університетів приділяється студентським науковим семінарам, завданням яких було поглиблення знань з фахових дисциплін і спеціальностей. Реальним результатом діяльності студентських наукових семінарів, а також проблемних груп були і є дипломні та магістерські роботи, спільні наукові праці викладачів та студентів, студентські конкурсні дослідження та наукові конференції. Важливе значення мають теоретично-експериментальні дослідження у наукових лабораторіях під індивідуальним керівництвом професорів і доцентів.

Позитивним є також досвід Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, де впроваджуються різноманітні форми роботи з обдарованою молоддю: асоціації, братерства, побратимства, товариства, об'єднання, гуртки (за інтересами, цілями, спільними видами діяльності тощо), наукові, літературні, мистецькі гуртки та студії, диспути і дискусії, зустрічі опонентів, вечори (години) запитань і відповідей, усні журнали, „круглі столи”, громадсько-політичні та політичні клуби, теоретичні, науково-практичні конференції, предметні олімпіади, години педагогічної майстерності [251, 21]. Задля поліпшення якості та підготовки педагогічних кадрів і розвитку науково-технічної творчості студентської молоді на кожній кафедрі університету під особистим керівництвом завідувача працюють наукові гуртки, що об'єднуються в свої структурні проблемні групи, науковими наставниками яких є викладачі кафедри [289, 72].

Зазначимо, що у навчальних планах більшості факультетів педагогічних і класичних університетів залишаються курси „Вступ до спеціальності” та „Основи наукових досліджень”. Невирішеною проблемою, однак, залишається не просто мала кількість годин, які відводяться на вивчення згаданих курсів, а й насамперед співвідношення аудиторної і позааудиторної роботи зі

студентами. Традиційно перевага надається аудиторним формам, між тим як загальна тенденція розвитку вищої школи підказує інший напрям діяльності, згідно з яким лівова частка повинна б належати саме позааудиторній роботі з обдарованою молоддю.

Складовими частинами студентської наукової роботи на початку ХХІ ст. в університетах України є:

- виявлення на перших курсах обдарованих студентів і залучення їх до наукової роботи через гуртки;
- створення та регулярне функціонування студентських наукових семінарів, завданням яких є поглиблення знань з фахових дисциплін і спеціальностей;
- робота обдарованих студентів у проблемних групах, де б розглядалися і здійснювались спеціалізовані наукові дослідження за темами курсових, дипломних, магістерських робіт та планами держбюджетних, госпдоговірних і комплексних тем;
- теоретично-експериментальні дослідження у наукових лабораторіях під індивідуальним керівництвом професорів і доцентів.

Отож, можна констатувати, що у вищій педагогічній школі України накопичено значний потенціал форм організації і видів роботи з обдарованою молоддю.

Для подальшого розвитку наукової творчості велике значення мали і мають виробнича та педагогічна практики студентів. На кафедрах природничого, фізико-математичного та економічного факультетів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка розроблені індивідуальні завдання з окремих питань, пов'язаних з раціоналізаторською та винахідницькою роботою деяких підприємств міста та регіону. У педагогічному університеті під час практики у школі студенти виконують дослідження із проблем теорії та методики викладання окремих навчальних предметів та виховної роботи.

Зростають елементи самостійної науково-дослідницької складової у курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських роботах. Не випадково ті з них, що містять оригінальне розв'язання актуальних наукових проблем, включаються у звіти з



держбюджетних, госпрозрахункових тем, які виконують кафедри та наукові установи університету (наприклад, на фізико-математичному та природничому факультетах Прикарпатського, Київського, Харківського та інших університетів). Результати таких досліджень реалізуються у науковій продукції як теоретичного характеру (наукові статті, соціологічні опитування, моніторинг з певних проблем міста, регіону і т. д.), так і у вигляді конкретної продукції (експериментальні зразки приладів чи деталей до них, продукції, яка може знайти застосування у народному господарстві регіону [101, 2]. Так, наприклад, в 2001 р. опубліковано монографію студентів О. Федорова, О. Михайлів „Павло Іоанн II – Папа миру” (Тернопіль: Підручник і посібник, 2001. – 191 с.) [129, 4]. [Докладніше про це див. 129].

Перспективні у науковому плані студенти долучаються до науково-дослідної роботи за комплексними темами кафедр університету. Так, студенти IV курсу фізико-математичного факультету Прикарпатського національного університету Л. Габурак і С. Іванюк брали активну участь у виконанні наукового проекту „Структура та магнітні властивості приповерхневих шарів моно- і полікристалічних матеріалів, модифікованих іонною імплантацією” [101, 3]. Результати їхніх досліджень були опубліковані у авторитетних наукових виданнях. Кращі студенти, активні учасники інноваційної діяльності згодом вступають до аспірантури. Однак лише 5% аспірантів, продовжують тематику студентських наукових досліджень. На нашу думку, це є недоліком їхньої попередньої наукової діяльності чи недостатнім розумінням перспективності тієї роботи, що виконувалась ще у студентські роки.

Аналіз статистичних доводить, що, попри всі недоліки організації навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у нових соціально-економічних умовах, спостерігається тенденція до збільшення числа студентів, які приймали активну участь у різних формах наукової діяльності впродовж 2000 – 2005 н. р. в українських університетах спостерігалось зростання кількості наукових гуртків та семінарів, що пояснюється, можливо, покращенням матеріальної бази навчальних закладів [див. дод. П.1, П.2]. Разом з тим факти свідчать, що результативність такої роботи далеко не завжди була високою. Досить сказати, що

кількість учасників та переможців всеукраїнських студентських конкурсів та олімпіад зменшилась [116, 4].

Показовим є поступова зміна форм роботи з обдарованою молоддю. Якщо у середині 50 – 70 рр. ХХ ст. пріоритетною була діяльність студентських наукових гуртків, то на початку ХХІ ст. переваги надаються участі обдарованої молоді у проблемних групах, індивідуальній дослідницькій діяльності. Такий напрям є дуже перспективним і за суттю, і за формою. Він відповідає положенням Болонського процесу, який орієнтує європейські вищі навчальні заклади на інтенсифікацію навчально-виховного процесу. Болонська декларація, яка була прийнята у 1999 році стала визнаним фактором соціального і людського розвитку, невід’ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян [216, 10], українців у тому числі, оскільки стратегія розвитку нашої держави – у залученні до європейського простору. Звідси випливає, що основними цілями реформи вищої школи в Україні є забезпечення права особи на здобуття певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей і потреб. Природно, що для реалізації такого права сама структура навчально-виховної роботи має змінитися, для того, щоб надати можливість студентам виявити всі своєї грані своєї обдарованості і бути затребуваними на сучасному ринку праці.

На практиці це означає надання можливості студенту самостійно обирати ті чи інші форми участі у навчально-виховному процесі. Позитивним прикладом можна вважати рішення Вченої ради Прикарпатського університету, згідно з яким студенти, які активно працюють в галузі наукової роботи, мають право не складати заліки з даної дисципліни, а іспити зараховуються автоматично за умови отримання відмінних оцінок під час відповідей. Пропонувалося ширше застосовувати переведення найкращих студентів-науковців на індивідуальний графік роботи [304, 2].

Новим у практиці роботи українських ВНЗ став обмін студентами між європейськими університетами. Міністерство освіти і науки України здійснює, зокрема, участь у таких спільних програмах та проектах Європейського Союзу, які спрямовані на розвиток європейського виміру та підвищення якості освіти

шляхом заохочення співпраці між різними країнами. Така співпраця спрямована на підвищення кваліфікації, розвиток кар'єри і надання можливості для стажування у провідних європейських компаніях. Непоодинокими фактами є надання кращим українським студентам стипендій іноземних держав. Наприклад, для Прикарпатського університету стипендії були виділені чеським урядом, керівництвом університету м. Люблін (Польща), Віденським університетом (Австрія). Використовувалась програми академічних обмінів ім. Фулбрайта (США); грант Інституту Українських Студій університету Альберта (Канада); стипендії ім. Едмунда Маскі (США). Бралася участь у міжнародних програмах обмінів студентів з Німеччиною, Словенією та ін. Аналогічні факти можна навести з діяльності переважної більшості українських педагогічних та класичних університетів, які широко використовують нові умови співпраці з вищим навчальним закладами світу.

Нові умови функціонування ВНЗ України, реформування університетської освіти, залучення до Болонського процесу тощо розкривають нові перспективи у роботі з обдарованою молоддю. Разом з тим варто враховувати також і ті традиції, які витримали випробування часом. Це участь обдарованої молоді у наукових гуртках, проблемних групах, клубах, симпозіумах; залучення студентів до розробки наукових теоретичних проектів; діяльність дослідницьких груп „викладач – студент – аспірант”; участь у Всеукраїнських та Міжнародних студентських наукових конференціях, олімпіадах; проведення наукових експедиції; організація творчих клубів студентів та аспірантів; та ін.

### **Висновки до розділу 3**

У розділі проаналізовано основні напрямки організації індивідуальних, масових, групових форм роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України другої половини ХХ ст. у позааудиторний час; визначено можливості творчого використання історичного досвіду навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю в сучасних умовах. Основні положення викладені в третьому розділі монографії, знайшли відображення в публікаціях [122; 123, 126, 127, 131, 132].

Позааудиторна навчально-виховна робота студентів у педагогічних ВНЗ 50-х рр. ХХ ст. здійснювалася переважно у гуртках, які існували на профілюючих кафедрах. Студенти залучалися до виконання держбюджетних замовлень, виступали на наукових конференціях, брали участь у конкурсах, олімпіадах тощо. У гуртках студенти працювали над реферуванням наукової літератури, займалися проектуванням і виготовленням наочних посібників, лабораторних приладів тощо, виступали з науковими повідомленнями. Дослідження показало, що творча активність студентів була ефективною за умови, коли тематика наукових досліджень у гуртку входить у коло наукових уподобань керівника і відповідної кафедри загалом.

У період 60-х рр. з'явилися нові напрями організації позааудиторної навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю: створення провідними вченими наукових шкіл; залучення найбільш обдарованих студентів до роботи над кафедральною тематикою, формування проблемних груп.

У 70-ті рр. ХХ ст. спостерігається розвиток студентської ініціативи, залучення здібних студентів до розробки наукових досліджень, які мали вагоме значення для суспільства, розширення теоретико-методологічних знань. НДРС досліджуваного періоду характеризувалася тісною взаємодією навчальної, виховної та наукової роботи.

Ефективність позааудиторної роботи з обдарованими студентами у 80-х рр. ХХ ст. визначалася збільшенням кількості гуртків; зростанням чисельності студентів-учасників НДРС, урізноманітненням її тематики і форм, результативністю взаємозв'язку студент – аспірант – викладач, збільшенням числа впроваджених студентських наукових праць у практику.

Дослідження показало, що у другій половині ХХ ст. накопичено значний потенціал форм організації і видів студентської науково-дослідної роботи: робота в наукових гуртках і проблемних групах, проведення творчих конкурсів; участь у наукових конференціях, читаннях, наукових семінарах, олімпіадах, перехід на індивідуальний графік навчання. Студентська наукова робота здійснювалася у напрямі виникнення нових і збереження старих форм. Обдаровані студенти після закінчення вищого навчального закладу могли продовжувати

навчання в аспірантурі, творчо працювати на виробництві. Дані форми дозволяють забезпечити застосування методів, що сприяють індивідуалізації та активізації навчання. Використовуючи їх у практиці навчально-виховної роботи, можна створити атмосферу змагання і співтворчості.

Вивчення різноманітних форм роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України другої половини ХХ ст. свідчить про те, що однією з найефективніших форм залучення обдарованої молоді педагогічних вищих навчальних закладів до наукової творчості у цей період були студентські наукові гуртки.

Організація проблемних груп, наукових гуртків і семінарів, конкурсів студентських наукових праць дозволила більш цілеспрямовано виявляти творчу студентську молодь, акумулювати її креативний потенціал, посилити ефективність індивідуальної роботи з активними студентами. У проблемних групах, на відміну від наукових гуртків, здійснювалась самостійна і результативна розробка студентських наукових досліджень, проєктів, тощо. Робота студентів у наукових семінарах сприяла розширенню їх кругозору, закріпленню і поглибленню навичок роботи з науковою літературою тощо.

Поширеними формами роботи у другій половині ХХ ст. були педагогічні клуби, експериментальні програми „школа – вуз – науково-дослідний центр – виробництво”.

Серед масових організаційних форм роботи з обдарованою молоддю в другій половині ХХ ст. широковідомими були студентські науково-теоретичні та практичні конференції, конкурси на кращу наукову роботу з гуманітарних, суспільних, технічних наук, олімпіада „Студент і науково-технічний прогрес”.

З метою стимулювання навчання обдарованих студентів в Україні в другій половині ХХ ст. використовувалися різні форми: оголошення подяки, нагородження грамотами, дипломами, коштовними подарунками, виплата грошових премій, призначення іменних стипендій тощо.

Саме через науково-дослідну роботу студентів на кафедрах формувалося достатньо повне та об’єктивне уявлення про їхні здібності, нахил до творчого мислення, дисциплінованості, зрештою, людські якості. Можна безспідставно вважати, що саме

спільна наукова робота викладачів і студентів протистояла догматам та штампам підручників, сприяла накопиченню потенціалу творчого критичного мислення, націлювала на пошук шляхів розв'язання практичних проблем.

Разом з тим у розвитку позааудиторних форм роботи з обдарованою молоддю спостерігалися і негативні тенденції, які стали особливо помітними у другій половині 80-х ХХ ст.: заідеологізованість, беззмістовна централізація, труднощі з публікаціями результатів виконаної роботи, відсутність матеріального стимулювання та ін. Все це призводило до того, що практично вся система організації НДРС опинилася під загрозою розпаду, а науковий потенціалу відчутно зменшувався.

Ситуація почала змінюватися лише на початку 90-х рр. у зв'язку з тими кардинальними змінами, які відбувалися в Україні: здобуття незалежності, рішучі перетворення в галузі економіки, політики, культури, освіти. Робота з обдарованою молоддю йшла у напрямку посилення індивідуальних форм і зменшення групових, тобто якісний підхід став важливіший за кількісний.

Перспективним напрямком роботи з обдарованою молоддю II половини ХХ ст. стала індивідуальна робота зі студентами, яка передбачала: діяльність студента за індивідуальним графіком, самостійну розробку наукових тем, більші можливості для публікації робіт у студентських наукових збірниках, журналах; індивідуальні звіти.

Нові соціально-політичні і економічні умови сучасної дійсності створюють основу для реформування всієї системи освіти, включно з вищою. Залучення українських ВНЗ до Болонської декларації накреслюють нові перспективи і в роботі з обдарованою молоддю. Та вивчення досвіду минулого свідчить, що необхідно використовувати і такі традиції, які пройшли випробування часом. Серед них варто відзначити: масову участь молоді у наукових гуртках, проблемних і дослідницьких групах, які існували за системою студент – аспірант – викладач, клубах, наукових конкурсах, конференціях, олімпіадах, залучення студентів до розробки теоретичних проєктів; проведення наукових експедиції. І сьогодні актуальними залишаються такі напрямки роботи з обдарованою молоддю, як впровадження інноваційних методик діагностування та підтримки талантів, виявлення і

забезпечення сприятливих умов для задоволення потреб студентської молоді в реалізації власних обдарувань, розробка новітніх методик навчання і виховання обдарованих студентів, спрямованих на індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу у вищій школі; раціональне поєднання індивідуальних та масових форм роботи з обдарованою студентською молоддю, її стимулювання, ширше використання можливостей міжнародного обміну студентів та ін.

Ведучи мову про необхідність залучення студентів до самостійної наукової діяльності, розкриття їх потенціалу, варто відзначити, що це відбувається переважно не в аудиторній, а у позааудиторній діяльності, якій належить у цьому відношенні провідна роль. Саме позааудиторна робота дає значно більше можливостей для розкриття обдарувань студентської молоді, вияву їх особистісної позиції, що і зумовлює особливо велике значення роботи з обдарованими студентами у позанавчальний час. Щоб ми не говорили про значення особистісно орієнтованого навчання, зрозуміло, що у сучасних умовах воно може реалізуватися радше у позанавчальний час.

## ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів наукового дослідження дає підстави для таких загальних **висновків**:

Розвиток сучасної вищої освіти в Україні відповідно до вимог Болонської декларації передбачає реформування навчально-виховного процесу, що сприятиме реалізації особистісних потреб у здобутті бажаного кваліфікаційного рівня виходячи із обдарувань кожної особи. Така мета передбачає, зокрема, значне поліпшення навчально-виховної діяльності студентів у вищих педагогічних закладах, що є важливою історико-педагогічною проблемою.

1. Дослідження проблеми обдарованості молоді у працях вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить, що її сутність розглядається неоднозначно. Існують різні підходи до її постановки і вирішення. Обдарованість, як свідчать сучасні дослідження, зумовлена спадковістю, але проявитися і функціонувати вона може лише в умовах конкретного соціуму. Попри всі розбіжності у поглядах, більшість науковців погоджуються, що реалізація обдарованості є справою варіативною і не завжди може бути заздалегідь запрограмованою. Тому все ще дискусійними при розгляді проблеми обдарованості залишаються питання про співвідношення спадковості і виховання. Науковцями доведено, що обдарованість молоді – це цілісна багатофакторна модель, в якій переплітаються інтелектуальні, творчі здібності та особистісні якості людини. Вона розглядається як інтегративна якість особистості, індивідуально типовий процес, що виявляється впродовж усього життя. До її складових традиційно зараховують інтелект, творчі здібності, мотиваційно-особистісні компоненти. Серед провідних видів обдарованості сучасні науковці визначають, зокрема, і педагогічну, яка включає здібності до педагогічного впливу і спілкування, що набуває надзвичайно важливого значення в епоху інформативного суспільства. Саме тому у вищих педагогічних навчальних закладах набуває першочергового значення особистісно орієнтоване навчання.

2. Під час наукового дослідження виділено головні етапи у діяльності вищих педагогічних закладів України досліджуваного



періоду стосовно роботи з обдарованою молоддю, що дає уявлення про поступовий еволюційний розвиток її змісту, форм і методів.

Розвиток вищих педагогічних закладів України впродовж 1945 – 2000 рр. відзначався складними і суперечливими тенденціями щодо напрямку роботи з обдарованою молоддю. У перші післявоєнні десятиріччя простежуються процеси уніфікації, авторитаризму, відмови від використання здобутків української культури. Постійно давався взнаки жорсткий ідеологічний вплив на навчально-виховний процес. Починаючи з другої половини 80-х рр. ХХ ст. поступово почали створюватися більш сприятливі передумови для розвитку творчої індивідуальності обдарованих студентів, окреслювались тенденції поступового переходу від концепцій авторитаризму до стимулювання пізнавальної активності суб'єкта навчання. З часу здобуття Україною незалежності провідною тенденцією визначається побудова освіти на національному ґрунті, особлива увага звертається на індивідуалізацію та диференціацію навчально-виховного процесу, який будується на основі принципів особистісно-орієнтованого навчання, що знаходить свій вияв у посиленні уваги до роботи з обдарованою молоддю. Водночас відбувається поступовий перехід від авторитарної педагогіки до підтримки і стимулювання творчості; від уніфікації, регламентації та стандартизації освітньої сфери, нівелювання особливостей підготовки педагогічних кадрів для українських шкіл до гуманізації, децентралізації та демократизації освіти, підвищення творчого потенціалу ВНЗ; від валового підходу до якісної індивідуальної творчої роботи з обдарованими студентами; їх залучення до науково-дослідної роботи; створення умов для виявлення обдарованої молоді під час дослідницької діяльності. У процесі вдосконалення змісту роботи з обдарованою молоддю відбувався відхід від малоефективних форм, методів і засобів, і це спонукало до пошуку більш результативних діяльнісних особистісно орієнтованих технологій.

3. Незважаючи на всілякі труднощі, ідеологічний тиск, тенденції авторитаризму, непотрібну регламентацію, друга половина ХХ ст. все ж характеризувалася увагою до навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю. Це проявлялося в розвитку аудиторних і позааудиторних форм роботи, що

дозволяло цілеспрямовано виявляти, акумулювати творчий потенціал студентської молоді, посилювати ефективність індивідуальної діяльності. Зміст роботи з обдарованою студентською молоддю був пов'язаний з науковою та дослідницькою проблематикою відповідних кафедр, факультетів, на яких навчались та працювали студенти; співзвучністю з дослідженнями та науковими інтересами викладачів, тематикою розвідок, що здійснювались кафедрами спільно з різноманітними установами; науковими інтересами студентів та наявністю відповідної матеріальної бази.

Завданнями навчально-дослідної роботи з студентами були: вироблення умінь і навичок самостійної роботи, уміння орієнтуватися в науковій інформації, формування культури наукового мислення, ознайомлення із методами наукового пізнання, виявлення та розвиток обдарованих студентів. Ці завдання реалізовувались вивчення курсів „Основи наукових досліджень”, „Вступ до спеціальності” та ін.

Метою педагогічно регульованої самостійної роботи студентів було формування навичок розумової праці. Під час самостійної роботи виявлялись здібності до аналізу і узагальнення літератури, вміння користуватися методами досліджень, збирати та опрацьовувати матеріал.

Вивчення джерельної бази дає підстави стверджувати, що поширеними формами навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України другої половини ХХ ст. в аудиторний час були: лекції (оглядові, проблемні, дискусійні тощо), семінарські, практичні і лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького і дискусійного характеру, курсові і дипломні роботи.

Серед найбільш поширених групових форм роботи з обдарованою молоддю у позааудиторний час можна назвати студентські наукові гуртки, міжфакультетські семінари, студентські клуби, проектно-конструкторські, технологічні бюро, проблемні галузеві лабораторії, студентські науково-дослідні загони і бригади, дослідницькі групи, до складу яких входили докторанти, аспіранти, викладачі, студенти тощо. Плідною була також самостійна наукова розробка студентами тем за профілем кафедри.

До масових форм роботи з обдарованою молоддю другої половини ХХ ст. належали науково-практичні і читацькі конференції; „Тижні педагогічної майстерності”, олімпіади; конкурси та огляди наукових робіт; виставки робіт студентської наукової творчості, звітні наукові студентські конференції, „круглі столи”, „діалоги”, творчі знайомства та ін. Важливим елементом формування і розвитку здібностей студентів стали конкурси на кращу студентську роботу у різних галузях науки і техніки (факультетські, вузівські, республіканські, всесоюзні), олімпіада „Студент і науково-технічний прогрес” (вузівський, республіканський, всесоюзний тури) тощо.

Співвідношення групових, масових та індивідуальних форм роботи з обдарованою молоддю постійно змінювалося на користь індивідуальної роботи, що відповідало загальним тенденціям розвитку вищої школи загалом і набуває особливого значення на сучасному етапі у зв'язку з прийняттям Україною Болонської декларації. Зокрема, це виявлялося у запровадженні навчання за індивідуальними планами, педагогічно регульованій самостійній роботі, збільшенні числа факультативних курсів і дисциплін на вибір. Вплив на розвиток якісних характеристик особистості (ерудиції, розвиненої уяви, здатності до аналізу та самоаналізу, відчуття нового тощо) мали нетипові завдання науково-дослідного характеру під час педагогічної, виробничої практики, активна участь у розробці науково-дослідних проблем провідних кафедр тощо.

4. На сучасному етапі розвитку України робота з обдарованою молоддю стає провідним напрямом у діяльності вищої школи. Серед принципів навчально-виховної роботи з обдарованими студентами великого значення набуває діагностика, взаємодія навчальної, науково-дослідної роботи в аудиторний та позааудиторний час, системність та інтегративність, наступність, індивідуалізація і диференціація, оптимальність, креативність, варіативність тощо.

Входження освіти України в європейське інформаційне та освітнє поле, участь у Болонському процесі стає вагомим чинником економічного, соціального, інтелектуального інноваційно-культурного розвитку нації. При цьому підготовка обдарованого, кваліфікованого фахівця стає однією з передумов

подальшого зміцнення держави. У цьому відношенні надзвичайно важливе місце належить створенню умов для вияву та розвитку обдарованості молодого покоління від якого урешті-решт залежить наше майбутнє.

Вивчення вітчизняного досвіду роботи з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України другої половини ХХ ст. дозволяє стверджувати, що реформуванню вітчизняної вищої освіти у контексті Болонського процесу можуть сприяти кращі здобутки минулого, раціональне поєднання різних форм організації навчально-виховної роботи з студентською молоддю, розширення міжнародних програм обміну студентами, що стало можливим переважно в останні роки; проведення спільних наукових досліджень викладачів, аспірантів, студентів; продуктивна діяльність обдарованої молоді у наукових гуртках, клубах, симпозіумах; робота дослідницьких груп „викладач – студент – аспірант”; участь у наукових конференціях, олімпіадах; проведення наукових експедицій і т. д.

Отож, аналіз офіційних документів і історико-педагогічної літератури з проблем роботи з обдарованою молоддю засвідчує, що однією із важливих функцій такої роботи у досліджуваний період було забезпечення високого інтелектуального розвитку студентів, навичок творчої роботи, покращення фахової компетентності майбутніх спеціалістів, спроможних зробити свій внесок у реформування системи освіти України.

Проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових педагогічних студій вважаємо: вивчення змісту роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ III-IV рівнів акредитації різного профілю; аналіз різнопланових форм і методів науково-дослідної роботи з обдарованими студентською молоддю у системі університетської освіти на сучасному етапі; порівняльний аналіз навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю в Україні та за кордоном тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие для специалистов педагогических вузов.* – М.: Просвещение, 1984. – 209 с.
2. Айзенк Г. *Классические IQ тесты.* – М.: ЭКСМО, 2004. – 192 с.
3. *Актуальні проблеми психології: Том. 6. Психологія обдарованості / За ред. Р. Семенової-Пономарьової.* – К., 2002. – Вип. 1. – 208 с.; Вип. 2 – 184 с.
4. Алексюк А. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник.* – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
5. Амелина Н. *Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. А. Горького.* – К., 1982. – 22 с.
6. Ананьев Б. *Психология и проблемы человекознания: Избранные труды по психологии.* – М., 1996. – 384 с.
7. Андреев В. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогической творчества.* – Казань: изд-во Казанского университета, 1988. – 236 с.
8. Андрущенко В. *Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України.* – 2001. – №1. – С. 11 – 18.
9. Антонова О. *Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки та її роль у підвищенні рівня підготовки майбутнього вчителя // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої класифікації: Зб. матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції.* – Запоріжжя: ЗНТУ, 2002. – С. 328 – 332.
10. Артемова Є., Березень С. *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР в десятій п'ятирічці.* – Київ: Радянська школа, 1981. – 335 с.
11. Байдак В., Павлютенко Е., Петухов Е. *Формування готовності студентів до педагогічної діяльності // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 10.* – К.: Вища школа, 1978. – С. 74 – 78.

12. Барко В., Шаповалов О., Панок В. Психологічна діагностика здібностей особистості до навчання у вузі // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 9. – С. 27 – 30.

13. Бердяев Н. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990 – 176 с.

14. Беспалова Т. Организационные формы НИР студентов и основные направления их развития (опыт вузов Украинской ССР) // Проблемы высшей школы. – 1991. – Вып. 74. – С. 28 – 33.

15. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1 – 344 с.; кн. 2. – 280 с.

16. Богданов В., Купченко В. Активізація розвитку творчого інтелекту в поставлоритарній системі вищої освіти (світоглядно-методологічні детермінанти деяких навчальних моделей проблемного методу викладання) // Проблеми освіти: Наук. – метод. зб. / кол. авт. – К.: ІЗМН, 1995 – Вип. 3. – С. 51 – 57.

17. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій навчання: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04: / Ун-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 39 с.

18. Богданова І. Формування педагогічних здібностей засобами інноваційних технологій // Розвиток здібностей: Метод. рек. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998. – С. 42 – 47.

19. Богуславська Б., Красовський Б. Розвиток творчого мислення студента в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 13. – К.: Вища школа, 1987. – С. 44 – 51.

20. Бондар А. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967). – К.: Вид-во КДУ, 1968. – 227 с.

21. Борисов В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 222 с.

22. Боролюк В. Развитие высшего образования в УССР в условиях развитого социализма (на материалах западных областей УССР, 1959 – 1975 гг.: Автореф. дис... канд. ист. наук: 07.00.02 / Киевский ордена Ленина государственный университет имени Т. Шевченко. – К., 1980. – 24 с.

23. Браницкий В. Развитие высшей педагогической школы на Украине в годы семилетки (1959 – 1965 гг.): Автореф. дис...канд. ист. наук: / 07.00.01 / Институт истории ордена Ленина Академии Наук Украинской ССР. – К., 1970 – 35 с.

24. Булда А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 36 с.

25. Бурлака Я. Деякі шляхи підвищення пізнавальної активності студентів при вивченні курсу педагогіки // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 7. – К.: Вища школа, 1974. – С. 20 – 25.

26. Буряк В. Кондратова Л. Навчальна науково-дослідницька робота студентів // Радянська школа. – 1990. – №11. – С. 87 – 91.

27. Бык И. Проблемы организации и эффективности научной деятельности в вузах. – К., 1982. – 255 с.

28. Васюта І. На творчій хвилі // Радянська освіта. – 1980. – 5 липня.

29. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В. Бусел. – К: ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.

30. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе. Москва: Высшая школа, 1991. – 31 с.

31. Вилькеев Д. Проблемная лекция по педагогике в вузе // Сов. педагогика. – 1988. – № 3. – С. 103 – 107.

32. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Кременя. Авторський колектив: М. Степко, Я. Болюбаш, В. Грубіянок, І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

33. Вища школа на новому етапі / З досвіду перебудови вищої школи на Україні / В. Пітов, В. Попов, І. Дзюбка. / Під ред. М. Артинова. – К.: Держполітвидав УРСР, 1961. – 230 с.

34. Вища школа на шляху оновлення / Старченко Т., Стоян О., Бобик О. – Львів: Світ, 1991. – 128 с.

35. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г. Артемчук, В. Попович, Г. Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.

36. Вища школа Української РСР за 50 років (1917–1967 рр.): В 2-х ч. / Відпов. ред. вид. В. Пітов. – Ч. 2 – Вид-во Київ. ун-т., 1968. – 540 с.

37. Волошук І. Тести інтелекту: бурхливе минуле і тривожне майбутнє // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України. К.: Педагогічна думка. – 1997. – №3. – С. 38 – 47.

38. Воробьев Н., Мизюрова Э. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 184 с.

39. Вчені Прикарпаття (XX – XXI ст.): Біографічний довідник. – Брошнів: Таля, 2003. – 430 с.

40. Выготский Л. Проблема одаренности // Выготский Л. Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 345 – 349.

41. Высшая школа СССР за 50 лет (1917 – 1967) / Под. ред. Елютина В. – М.: Высшая школа, 1967. – 272 с.

42. Высшая школа. Основные постановления, примеры, инструкции / Под ред. Л. Карпова и В. Северцевой. – М.: Сов. наука, 1957. – 656 с.

43. Гавеля О. Педагогічні умови художньо-творчого виховання обдарованої учнівської молоді у позанавчальний час: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський держ. ін-т культури. – К., 1997. – 25с.

44. Гаевская В. Диагностика интеллекта и умственного развития: Уч. пособие/ Липецкий гос. техн. ун-тет. – Липецк. – 2000 – 147 с.

45. Галузинський В., Євтух М., Спіцин Є., Шалік З. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя // Нові технології навчання. – 2000. – №27. – С. 94 – 104.

46. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия: Пер. с англ. – М.: Мысль, 1996. – 272 с.

47. Гасанов С. Садовий М. Науково-дослідна робота студентів: досвід минулого і проблеми сьогодення // Вища школа. – 2002. – №2 – 3. – С. 19 – 33.



48. Гедвілло О., Кострицький В. Організація роботи студентського конструкторсько-технологічного бюро на базі учбових майстерень // З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педінститутів. – Міжвузівський зб наук. праць. – Київ: РУМК МНО УРСР, 1991. – С. 36 – 38.

49. Гельвецій К. Про людину, її розумові здібності та її виховання / Перекл. з французької В. Підмогильного. – К.: Основи, 1994. – 416 с.

50. Гільбух Ю. Розумово обдарована дитина: Психологія і діагностика. – К.: Віпол, 1993. – 79 с.

51. Гіптерс З. Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960 – 1995 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 18 с.

52. Глузман А. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине // Кримські педагогічні читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції 12–17 вересня 2001 року / За ред. С. Сисоевої і О. Романовського. – Харків: НТУ „ХПУ”, 2001. – С. 123 – 130.

53. Головатый Н. Социология молодежи: Курс лекций. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.

54. Гончаренко С. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 81 – 107.

55. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

56. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX – XX ст.: Навчальний посібник. – К.: Генеза, 1996 – 360 с.

57. Грицюк Л. Педагогічні задачі як засіб формування здібностей студентів // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 13. – К.: Вища школа, 1987. – С. 55 – 61.

58. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 45 – 49.

59. Дворжецкая М., Спицин Е., Чмихало И. Профессионально-педагогическая направленность научно-

исследовательской работы в педагогическом институте как условие формирования творческой личности будущего учителя // Развитие творческой активности студентов в учебной и научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сборник научных трудов – М., 1990. – С. 149 – 154.

60. Дворжецька М., Спіцин Є., Чмихало І. Шляхи підвищення професійної спрямованості творчості студентів педагогічних вузів // З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педінститутів. – Міжвузівський зб. наук. пр. – Київ: РУМК МНО УРСР, 1991. – С. 5 – 9.

61. Декарт Р. Избранные произведения / Пер. с франц. и латин. – М.: Госполитиздат, 1950. – 711 с.

62. Декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” від 15 грудня 1992 р. // Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді: У 2 ч.) / Упорядники: Толстоухова С., Павленко А., Рачимов А., Швидка І., Лопатін А. – К.: ДЦССМ, 2003. – С. 3 – 5.

63. Декларація про державний суверенітет України: Прийнята Верховною Радою Української РСР 16 липня 1990 року // Радянська освіта. – 1990. – 20 липня.

64. Дем'яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.

65. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

66. Державна програма „Вчитель” / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. №379 // Освіта України. – 2002. – 2 квітня 2002 р. – С. 1 – 7.

67. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

68. Дмитренко Т. Педагогічні умови організації студентського об'єднання як професійно-орієнтованої виховної системи // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 17. – К.: Вища школа, 1994. – С. 77 – 83.

69. Добровольська Л. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Запоріжжя, 2001. – 20 с.

70. Доровский А. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М.: Российское педагогическое агенство, 1998. – 210 с.

71. Дрогобицький педагогічний інститут ім. І. Франка. Студентська наукова конференція 1964 року: Тези доповідей підсумкової наукової конференції за 1963 – 1964 н. р. – Дрогобич, 1964. – 147 с.

72. Дружинин В. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.

73. Дружиніна Г. Формування педагогічного мислення студентів університету // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 15. – К.: Вища школа, 1991. – С. 80 – 83.

74. Елютин В. Развитие высшей школы в СССР (1966 – 1970). – М.: Высшая школа, 1971. – 99 с.

75. Ефименко Г., Красников В., Новолинский А. Высшая школа УССР: успехи, проблемы, развитие. – К.: Вища школа, 1978. – 327 с.

76. Ефименко Г., Лилицкий Г., Баженов В. Высшее образование в Украинской советской социалистической республике. – К.: Вища школа, 1983. – 94 с.

77. Євтух М. Нагальні проблеми модернізації вищої освіти // Педагогічна газета, 1998. – №12. – С. 6.

78. Євтух М., Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) // Вища освіта України. – 2001. – №.1 – С. 71 – 82.

79. Жерносек І. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях: Монографія. – К., 2001. – 204 с.

80. Житомирський педагогічний інститут ім. І. Франка: Студ. наук. записки / Каранська М.(відпов. ред.) та ін. – Житомир. Т.1. – 1959. – 79 с.

81. Жмудинський О. Шляхи дальшого розвитку наукової творчості студентів. // Наукова студентська творчість. – К.: Вища школа, 1974. – С. 27 – 34.

82. Журавська Л. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 218 с.

83. Журавський В. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Вид. дім „ІН ЮРС”, 2003. – 416 с.

84. З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педагогічних інститутів: Міжвузівський зб наук. праць / Республіканський учбово-методичний кабінет загальної середньої і педагогічної освіти; Ред. кол.: Ляшенко О. та ін. – К., РУМК МНО УРСР 1991. – 45 с.

85. Завгородня Т. Вдосконалення змісту педагогічної освіти в контексті розвитку громадського суспільства // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 177. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 69 – 74.

86. Завгородня Т. Деякі шляхи вдосконалення вищої педагогічної освіти // Вісник Прикарпатського університету. Зб. наук. праць. – Педагогіка. – Вип. VII. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С. 3 – 9.

87. Завгородня Т. Проблема становлення творчої особистості вчителя: Історія і сучасність // Модернізація системи освіти в Україні на засадах національних традицій та етнопедагогіки, гуманізації, демократизації світового досвіду. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 263 – 267.

88. Завгородня Т. Проблеми формування толерантності майбутніх педагогів у процесі розв’язання конфліктних ситуацій // Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. Вип. 19. Ч.1. – Львів, 2005. – С. 118 – 124.

89. Загородня Л. Проблема педагогічних здібностей в психолого-педагогічній л-рі // Педагогіка і психологія та мед.-біол. проблеми фізичного виховання і спорту. – 2002. – №27. – С. 51 – 60.

90. Зайченко О., Сидорова С. Робота з педагогічними кадрами // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб наук. праць. Випуск 5 / Ред. кол.: І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: Логос, 2001. – С. 105 – 111.

91. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.

92. Закон України „Про виховання дітей та молоді”. Проект // Освіта України. – 2004 – 14 вересня. – №72. – С. 4 – 6.

93. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20 – 27 лютого.

94. Закон України „Про мови в Українській РСР” // Українська мова і література в школі. – 1990 – №5. – С. 3 – 10.

95. Закон України „Про наукову і науково-технічну діяльність” // Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України: У 2 кн. / За ред. Ю. Горобця та М. Панова. – Харків: Право, 2001. – Кн. 1. – С.43 – 63.

96. Закон УРСР „Про освіту”: Про порядок введення в дію Закону УРСР „Про освіту”: Постанова Верховної Ради УРСР // Радянська школа. – 1991. – №9. – С. 3 – 18.

97. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Випуск 1. – К.: Мін-во освіти України, 1994. – 336 с.

98. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – М., 1958. – С. 16 – 19.

99. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1948. – №17. – С. 6 – 9.

100. Зверева І. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю: теорія і практика. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.

101. Звіт з науково-дослідної роботи студентів (НДРС) Прикарпатського університету імені Василя Стефаника за 2001 н. р. – Івано-Франківськ, 2001. – 4 с.

102. Здобутки народної освіти Української РСР / Упорядник М. Ковбаснюк. – К.: Радянська школа, 1976. – 175 с.

103. Зербіно Д. Наукова школа: лідер і учні. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.

104. Зінченко Л. Психологічні особливості інтелектуально-мовленнєвого компоненту педагогічної діяльності: Автореф. дис... канд. психологічних наук: 19.00.07. / Український державний педагогічний університет ім. М. Драгоманова. – К., 1994 – 33 с.

105. Зязюн І. Учитель, которого ждуть: Из опыта Полтавского пединститута им. В. Короленко / Под ред. И. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 152 с.

106. Зязюн І., Лебедик Н., Мельниченко А., Моргун В. Целевая программа „Учитель сельской школы: подготовка, повышение квалификации, переподготовка” / Науч. рук. И. Зязюн. – Полтава: Полт. гос. пед. ин-т, 1989. – 41 с.

107. Зязюн І. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна проф. освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 11 – 57.

108. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

109. Инструкция по подготовке дипломных проектов (работ) в высших учебных заведениях. Утверждена приказом министра высшего и среднего специального образования СССР от 14 марта 1974 г. М 245 // Высшая школа: Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. В 2 т. – М.: Сов. наука, 1978. – Т. 1. – С. 260 – 261.

110. Интенсификация творческой деятельности студентов / В. Андреев и др. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. – 197 с.

111. Іванова В. Формування готовності студентів до творчої діяльності засобами навчальної роботи // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб наукових праць. Вип. 3. – Кривий Ріг: КДПУ, 2001. – С. 46 – 50.

112. Ідеї народної та наукової педагогіки у вихованні дітей та молоді: За ред. Р. Скульського. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 317 с.

113. Іллюшина І., Молчанова М. Розвиток професійної творчості студентів у процесі навчання у педагогічному ВНЗ // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Вип. 19. – К.: Вища школа, 1996. – С. 35 – 39.

114. Інформація про науково та науково-технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2000 рік. – Івано-Франківськ, 2000. – 15 с.

115. Інформація про наукову та науково-технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2001 рік. – Івано-Франківськ, 2001. – 18 с.

116. Інформація про наукову та науково-технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2001 рік. – Івано-Франківськ, 2002. – 14 с.

117. Інформація про наукову та науково-технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2003 рік. – Івано-Франківськ, 2003. – 9 с.

118. Казаков Е., Казакова С. Науково-технічна творчість студентів – важливий фактор вдосконалення майбутньої підготовки вчителя-біолога // З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педінститутів. – Міжвузівський зб наук. праць – Київ: РУМК МНО УРСР, 1991. – С. 34 – 36.

119. Каніщенко Л., Литвин В. Вища школа: шляхи перебудови. – К.: Т-во Знання УРСР, 1988 – Серія 7. Педагогічна. – № 13. – 48 с.

120. Кан-Калик В. Восхождение к студенту // Вестник высшей школы. – 1987 – №3. – С. 7 – 10.

121. Капцев А. Интеллектуалы // Прикладная психология. – К., 2002. – №3. – С. 78

122. Карабінович Л. Гурток як основна форма роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України (50 – 70 рр. ХХ ст.) // Соціалізація особистості: Зб наук. праць. За заг. ред. проф. А. Капської. Том ХХІІ. – К.: Логос, 2004. – С. 193 – 202.

123. Карабінович Л. Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах України упродовж 1970 – 1980 рр. // (Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України: Наука і освіта. – 2004. – №1. – С. 93 – 96.

124. Карабінович Л. Етапи діяльності вищих педагогічних закладів України (1945 – 1991 рр.) // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб наук. праць Вип. 190. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 66 – 74.

125. Карабінович Л. Зміст і форми навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України другої половини ХХ ст. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського: Зб наук. праць. Вип. 13. Педагогіка і психологія. – Вінниця: ДП Державна картографічна фабрика, 2005. – С. 198 – 203.

126. Карабінович Л. Зміст і форми науково-дослідної роботи студентів у вищих педагогічних закладах України (1945 – 1991 рр.) // Науковий вісник Чернівецького університету: 36 наук. праць. Вип. 178. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 48 – 55.

127. Карабінович Л. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. В. Стефаника (50 – 70-ті рр. ХХ століття) // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Вип. Х. Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – С. 156 – 161.

128. Карабінович Л. Обдарованість молоді як психолого-педагогічна проблема сучасності // Пріоритети сучасної української освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки: Матеріали педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського університету імені Василя Стефаника Б. Ступарика. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 39 – 41.

129. Карабінович Л. Основні напрями роботи з обдарованою молоддю у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника на сучасному етапі. // Гуманізація навчально-виховного процесу: 36. наук. праць: Вип. ХХІІ // За заг. ред. В. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2004. – С. 107 – 112.

130. Карабінович Л. Педагогічні здібності студентів педагогічних вузів як складова професійної майстерності // Науковий вісник Чернівецького університету: 36 наук. праць. Вип. 186. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 25 – 29.

131. Карабінович Л. Підготовка наукових кадрів у вищих педагогічних закладах України (1945 – 1960 рр.) // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Вип. ІХ. Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 147 – 153.

132. Карабінович Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів через систему технологічних прийомів навчання / Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. – №2. – С. 125 – 128.



133. Касьяненко М. Оволодіваючи дослідницькими навиками // Вестник высшей школы – М. – 1976. – №12 – С. 54 – 56.

134. Каташинская И. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992 – 229 с.

135. Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького. 1920 – 1990: Історичний нарис. – К.: Рад. шк., 1990. – 201 с.

136. Кічук Н. Становлення творчої особистості майбутнього педагога // Радянська школа. – 1990 – №9. – С. 87 – 90.

137. Кічук Н. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореферат дис... докт. пед. наук: 13.00.01. / Науково-дослідний інститут педагогіки України. – К., 1993. – 31 с.

138. Климент Р. Психологические тесты таланта. – Харьков: Фолио, 1996. – 414 с.

139. Кловак Г. Педагогіка наукової школи: навчально-методичний посібник для вищих навчальних закладів. – Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2004. – 208 с.

140. Князян М. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно-значущих знань (на базі вивчення іноземної мови): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.016 / Південноукр. держ. педінститут. – Одеса, 1998. – 18 с.

141. Кобзарь Б., Таичинов М. Личность и ее становление. – К.: Молодь, 1990. – 168 с.

142. Кобиляцький І., Байдан М. Педагогічні передумови розвитку творчих здібностей студентів у процесі науково-дослідної роботи // Вища і середня педагогічна освіта: Республіканський наук.-метод. зб. – 1987. – Вип.13. – С.61 – 66.

143. Ковальова І. Розвиток науково-технічної творчості молоді України 1985 – 1990 рр.: Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Донецький держ. ун. – Донецьк, 1996. – 24 с.

144. Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість” // Інформаційний зб. Міністерства освіти України. – 1992. – № 3, 5. – С. 13 – 22; 20 – 32.

145. Кондратова В. Науково-дослідна робота педвузу // Радянська освіта. – 1976. – 28 серпня.

146. Кондрашова Л. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев; Одесса: Вища школа, 1988. – 160 с.

147. Коновалова В. Деякі аспекти системи професійної підготовки фахівця – викладача вищого навчального закладу // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. Зб наук. праць під ред. Єрмакова Є. – Х.: ХПП, 2001. – №28 – С. 38 – 42.

148. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.

149. Концепция педагогического образования: Типовой учебный план. – М.: Гособразование СССР, Управл. подг. повыш. квалиф. и переподг. пед. кадров. – М.: МГПИ, 1989. – 17 с.

150. Концепція національного виховання (За ред. Ю. Руденка) // Освіта. – 1996. – №41. – С. 2 – 7.

151. Концепція педагогічної освіти / М-во освіти України, Інститут змісту і методів навчання міносвіти України, Інститут педагогіки і психології АПН України. – К., 1998. – 20 с.

152. Корж Л. Історія становлення і розвитку Сумського державного педагогічного університету А.С. Макаренка. – Суми: редакційно видавничий відділ СДПУ, 1999. – 86 с.

153. Коров'яковський Д., Нестеренко В. Суспільні науки і студентська творчість // Наукова студентська творчість. – К.: Вища школа, 1974. – С. 12 – 24.

154. Корольчук М., Осьодло В. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. М. Корольчука. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.

155. Коротяєва-Камінська В. Українознавчий аспект змісту педагогічної освіти (1917 – 1995 рр.). – К.: Логос, 1997. – 262 с.

156. Костюк В. Організаційні форми роботи студентських наукових товариств // Наукова студентська творчість. – К.: Вища школа, 1974. – С. 34 – 37.

157. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

158. Кравчук П. Формирование развитой творческой личности студента: (философско-социологический и методический анализ). – К.: Вища школа, 1984. – 155 с.

159. Крайніков Е. Психологія розвитку: Словник-довідник. – К.: Арістей, 2004. – 260 с.

160. Красноголов В. Визначення поняття обдарованість у зарубіжній психолого-педагогічній літературі // Обдарована дитина. 1999. – №5 – 6. – С. 13 – 18.

161. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: Теорія та практика. Випуск IV. – К., 2001. – С. 7 – 17.

162. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). К.: Грамота, 2003. – 216 с.

163. Кременський Б. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004 – №12. – С. 74 – 80.

164. Кузьмина Н. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

165. Кульчицкая Е. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – №7, 8. – С. 28 – 30, 14 – 15.

166. Кульчицька О. Соціальне середовище у розвитку обдарованості // Обдарована дитина: Наук.-практ. журнал. – 2004. – №8. – С. 2 – 9.

167. Курлянд З. Развитие педагогических способностей студентов педвузов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. / Тбилисский государственный ордена дружбы народов педагогический институт им. А.С. Пушкина. – Тбилиси, 1985. – 27 с.

168. Курносоев Ю., Бондар А. У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР. – К.: Наукова думка, 1964. – 343 с.

169. Лебедев А. УИР и НИР // Вестник высшей школы. – 1973. – №7. – С. 49 – 51.

170. Левківський К. Студентська наука як один із чинників якості підготовки фахівців у сучасних умовах // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього

вченого, фахівця високої кваліфікації: Зб. матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конф. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2002. – С.3 – 17.

171. Левченко. Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія / Левченко ХІ. – 1-е видання, – Вінниця: Нова Книга, 2002. – 512с.

172. Легун Ю. Розвиток науки в Україні у 60-х роках ХХ століття: Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 – К., 1995. – 204 с.

173. Лейтес Н. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 79 с.

174. Лисенко Н. Функції оцінки знань студентів: сучасні підходи і наукові перспективи // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб наук. праць Вип. 177. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 113 – 118.

175. Лисовский В. Советское студенчество: Социол. очерки. – М.: Высш. шк., 1990. – 302 с.

176. Литвинова І. До питання розвитку обдарованості // Психолого-педагогічні проблеми розвитку педагогічної освіти: Науково-методичний зб. / І. Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 120 – 121.

177. Ломакович А. З досвіду роботи по організації науково-технічної творчості студентів // З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педінститутів. – Міжвузівський зб наук. праць. – Київ: РУМК МНО УРСР, 1991. – С. 9 – 12

178. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. (За ред. Мороза О.). – Міжрегіональна Академія управління персоналом. – К., 1994. – 196 с.

179. Лузан П. Активізація навчання студентів / За ред. Дьоміна А. – К.: Редакційно-вид. відділ Наук метод. центру агроосвіти, 1999. – 216 с.

180. Лузан П., Дьомін А., Рябець В. Формування активності студентів у навчанні. – К.: Вища школа, 1999. – 197 с.

181. Лутай В. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр „Магістр-5” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

182. Луцький П. Ширяєва К. З досвіду вивчення в студентському гуртку життя і творчої спадщини А.С. Макаренка //

Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 3. – К.: Вища школа, 1969. – С. 120 – 124.

183. Львов Н. Тенденции студенческой научной работы. – В кн.: Сборник инструктивных материалов по организации научной и учебно-исследовательской работы студентов. – М., 1970. – С. 11 – 12.

184. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917 – 1985) – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

185. Майборода С., Жабенко О. Державна освітня політика України в повоєнні роки (1945 – 1950 рр.) // Вісник УАДУ при президентіві України. – 2001. – №4. – С. 187 – 195.

186. Маланчук В., Попович В., Новомінський А. Вища школа УРСР. Здобутки і перспективи. – К.: Вища школа, 1971. – 148 с.

187. Материалы комплексной системы управления качеством подготовки специалистов в педагогических институтах. Методические указания: подсистемы: прием, учеба, воспитание. Часть 1. – К., 1983. – 130 с.

188. Матюшкин А. Концепция творческой одаренности. – Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29 – 33.

189. Матюшкин А., Сиск Д. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 88 – 96.

190. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.

191. Мельник К. Розвиток науки в Україні у 1950-х роках ХХ століття: Дис... канд. іст. наук: 07.00.01. – К., 1999. – 204 с.

192. Микитюк О. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). – Х.: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2001. – 256 с.

193. Мильто Л. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Суммы, 2000. – 173 с.

194. Мишковська Т., Ванзурак Г. Удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі як актуальна проблема у системі неперервної освіти // Науковий вісник

Чернівецького університету: Зб наук. праць. Випуск. 37: Педагогіка і психологія. – Чернівці: ЧДУ, 1998 – С. 119 – 127.

195. Мільто Л. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі пед. підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Центр ін-т післядипл. пед. освіти АПН. – К., 2001. – 20 с.

196. Модернізація системи освіти в Україні на засадах національних традицій та етнопедагогіки, гуманізації та демократизації світового досвіду / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ: Плай. – 1995. – 54 с.

197. Молодь України у дзеркалі соціології / за ред. Ю. Балакієвої, О. Яременко. – К.: УІСД, 2001. – 240 с.

198. Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання // Зб. наук. матеріалів Українського науково-дослідного інституту проблем молоді за підсумками виконання наукових проєктів та програм у 1993 році. – К., 1994. – 144 с.

199. Моляко В. Проблеми психології творчості і розробка підходу до вивчення обдарованості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Редкол.: Г. Сущенко (відпов. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – 1999. – Вип. 13. – С. 9 – 13.

200. Моляко В. Психологические вопросы выявления одаренности. – К.: Знание, 1995. – 52 с.

201. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) // Вища освіта України. – 2002. – С. 50 – 54.

202. Мочалова Н. Одаренность и ее развитие: Учебн.-метод. пособие для учителей и учащихся / Российская академия образования. – Уфа: издательство БЧРО, 2001. – 58 с.

203. Музика О. Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку // Обдарована дитина. – 2002. – №2. – С. 17 – 23

204. Музика О. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: Міжнар. фін. агент. – 1997. – 24 с.

205. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Філіпенко та ін.; О. Мороз (ред.). – К.: НГТУ ім. М. Драгоманова, 2001. – 338с.

206. Народна освіта і педагогічна наука в УРСР за 50 років / Тези ювілейної наукової сесії. К. – 1967. – 272 с.

207. Народное образование в СССР. Сб. нормативных актов / Сост. Н. Голубева; спец. науч. ред. К. Павлищев. – М.: Юридическая литература, 1987. – 334 с.

208. Наукова та технічна творчість студентів (Матеріали I республіканського зльоту студентів). – К.: Вид-во Київ. ун-ту., 1970. – 90 с.

209. Научное творчество студентов / Сост. И. Мостыка. – М.: Мол. гвардия, 1984. – 143 с.

210. Научно-исследовательская и творческая работа студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций / Под ред. В. Крутова. – М.: Высшая школа, 1984. – 143 с.

211. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. // Освіта України. – № 33. – С. 4 – 6.

212. Нестерук А. Студент: кроки в науку // Радянська освіта. – 1976. – 7 серпня.

213. Ништа Г. Шляхи формування педагогічної спрямованості студентів засобами позааудиторної роботи // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський науково-методичний зб. Випуск 14. – К.: Вища школа, 1989. – С. 68 – 71.

214. Ніжинський М., Комарницький Т. Шляхами педагогічної творчості. – К.: Рад. школа, 1966. – 134 с.

215. Нікітіна М, Грішанков В., Побірченко В. Оцінка ефективності наукової праці // Вища школа. – 2001. – №6. – С. 52 – 57.

216. Ніколаєнко С. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.

217. Носенко Е., Шаповал М. Толерантність до невизначеності як системоутворюючий особистісний чинник творчості // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 97 – 107.

218. О планировании подготовки специалистов: Инструктивное письмо Гос. Комитета СССР по народном

образовании от 6 мая 1988 № 98. – 15-71/19 // Высшее образование без отрыва от производства. Выпуск 1. – М., 1991. – С. 87.

219. О развитии инициативы научно-педагогических коллективов вузов: Приказ Министерства высшего и среднего образования СССР от 22 сентября 1986 г. – № 660 // Высшее образование без отрыва от производства. Выпуск 1. – М., 1991. – С. 56 – 59.

220. О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению: Постановление Пленума ЦК КПСС // Правда. – 1988. – 20 февраля.

221. Одаренные дети. (Пер. с англ. В. Слуцкого). – М: Прогресс, 1991. – 381 с.

222. Орлик П., Шевченко А. Організація наукової роботи студентів педвузів // Радянська школа. – 1984. – №12. – С. 80 – 82.

223. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. /О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

224. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За ред. В. Кременя. — Т.: ТДПУ, 2004. – 147 с.

225. Основні напрямки науково-педагогічного пошуку молодих дослідників України: Збірник інформаційних матеріалів. Випуск 2 / За ред. О. Антонової. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.

226. Основные итоги и тенденции развития научно-исследовательских работ студентов в 1971 – 1975 гг. / Сост. А. Момот. Под. ред. докт. техн. наук. проф. В. Крутова. – М., 1977. – 60 с.

227. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – К.: Вища школа, 1987. – 87 с.

228. Островський К. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття (історико-освітній, психолого-педагогічний, соціальний аспекти). – Хмельницький технологічний ун-т „Поділля”. – 2002. – 346 с.

229. Пархоменко В. Высшая школа Украины: от усредненности – к индивидуальности // Вестник высшей школы. – 1991. – №9 – С. 3 – 4.



230. Педагогическая энциклопедия / Под. ред. Й. Каирова. – М.: Сов. энциклопедия, в. 4 т. – 1965. – Т.3. – 879с.
231. Педагогический словарь. В 2 томах. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. – Т. 2. – 767 с.
232. Педагогічна майстерність / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.; За ред. І. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
233. Пехота О. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – С. 106 – 113.
234. Питов В. Высшая школа Украинской ССР периода перестройки. – К.: Высшая школа, 1962. – 205с.
235. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа, – 1998. – № 1. – С. 4 – 8.
236. Платон: Собрание сочинений: В 4-х т. – М.: Мысль, 1993. – Т. 3. – 528 с.
237. Погрібний А. Освіта в Україні: час демократизації, час реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 5 – 23.
238. Погрібняк В., Миленька Г., Котова О. Наукові кадри: їхня підготовка й атестація в Україні // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Колектив авторів. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 5. – С. 10 – 15.
239. Поднимать теоретический уровень высшего образования // Вестник высшей школы. – 1952. – № 2. – С. 3 – 5.
240. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 382 – 400.
241. Полякова О. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 214 с.
242. Постанова Кабміну України від 18.06.1999 р. №1059."Про стан реорганізації державної молодіжної політики // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / В. Небабін (упоряд.); Інститут змісту і методів навчання та ін. – В 19 т. – К., 1999. – Т. 6. – С. 204 – 207.

243. Потапенко К. Вища педагогічна школа України: практика перебудови. // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 15. – К.: Вища школа, 1991. – С. 9 – 15.

244. Потапенко К. Про подальший розвиток системи підготовки вчительських кадрів // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 14. – К.: Вища школа, 1989. – С. 11 – 13.

245. Прикарпатський університет: здобутки та перспективи. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 192 с.

246. Прилепин Н. Макеєв І. НИРС – это творчество // Вестник высшей школы – 1988. – №11. – С. 65 – 67.

247. Про заходи поліпшення науково-дослідної роботи в педагогічних вузах УРСР. Наказ №270 від 19 червня 1956 р. // Радянська школа. – 1956. – №14. – С. 13 – 16.

248. Про підсумки науково-дослідної роботи педагогічних вузів Української РСР за 1952 рік та план на 1953 р. // Радянська школа – 1953 – № 14. – С. 14 – 17.

249. Про роботу з молодими вчителями в Житомирській області // Радянська школа. – 1963. – №9. – С. 108 – 110.

250. Про хід виконання постанови Верховної Ради УРСР від 30 червня 1965 р. Щодо поліпшення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл і підвищення їх педагогічної кваліфікації: Постанова Президії Верховної Ради УРСР від 27 червня 1966 р. // Відомості Верховної Ради УРСР, 1966. – № 26. – С. 169.

251. Програма виховної роботи зі студентами Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова // Рідна школа. – 2001. – №1. – С. 17 – 22.

252. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки. Затверджена Указом Президента України від 8 лютого 2001 року № 78/2001 // Обдарована дитина. – № 4. – 2001. – С. 2 – 5.

253. Прус. І. Студентський науково-педагогічний клуб // Радянська школа. – 1987. – №7. – С. 86 – 88.

254. Психология одаренности проблемы, структура, показатели. Сборник статей. Редколлегия: М. Холодная, О. Комаровская, Р. Семенова А. Виноградов, С. Науменко. – К.: Украинский творческий центр детей и юношества, 1996 – 100 с.

255. Психологія здібностей. / Г. Кагальняк, Г. Шулик, Б. Якимчук, Л. Данилевич. – К.: Науковий світ, 2001. – 76 с.

256. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

257. Пути совершенствования форм организации научного и технического творчества студентов / Кавгерманьян В., Хотезнков В., Гарунов М., Савченко Д., Господаржик Ю., Момот А., Айгистов Р. Научные исследования в высшей школе: Обзор информ. – М.: НИИВШ, Выпуск 5. – 1988. – 44 с.

258. Радул В. Діагностика особистості майбутнього вчителя: Монографія. – К., Вища школа, 1995. – 150 с.

259. Розвиток здібностей: Методичні рекомендації / Р. Хмелюк та ін.; Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 1998. – 48 с.

260. Роменець В. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001 – 288 с.

261. Рубинштейн С. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики, психологии / РАН, Институт психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

262. Рудик П. Умственная одаренность и ее измерение. – М., 1927. – 60 с.

263. Руснак І., Романюк С., Берека В. Болонський процес і підготовка вчителів початкових класів // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 248. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 138 – 153.

264. Савенков А. Современные концепции одаренности // Обдарована дитина. – 2002. – №6. – С. 2 – 10.

265. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. – 2001. – 21 вересня.

266. Сагарда В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ужгород, ун-т. – К., 1992. – 48с.

267. Сайко А., Заяц М. О моделировании школьного урока на практических занятиях // Проблемы высшего образования. – 1988. – №64. – С. 59 – 61.

268. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя: Учебное пособие для студентов педагогических институтов /Под ред. проф. Л. Кондрашовой. – Кривой Рог: Криворожский гос. пед. ин-т, 1993. – 150 с.

269. Сбытнов В., Быков С., Чупров В. Социальное развитие советской научной интеллигенции. – К., 1988. – 112 с.

270. Семенова Р. Техническая одаренность: природа, структура и показатели проявления Психология одаренности: проблемы, структура, показатели: Сб. статей / Холодная М. (ред.); Украинский центр творчества детей и подростков. – К., 1999. – С. 37 – 40.

271. Сергійчук О. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя. 1953 – 1964 рр.: Автореф. дис... канд. іст. наук. 07.00.01. / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 17 с.

272. Сидоренко В., Дмитренко П. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти. – К., РНЦ „ДНІТ”, 2000. – 260 с.

273. Сидорчук Т. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні (1920 – 1970 рр.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1998. – 20 с.

274. Сикорский И. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования. – К., 1912. – 67 с.

275. Сисоева С. Педагогічна творчість: Монографія. – Х-К.: Книжкове в-во „Каравела”, 1998. – 150 с.

276. Система организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны: Сб. статей / Под ред В. Елютина. – М.: Высш. шк., 1984. – 215 с.

277. Скульський Р. Первонаочальна підготовка студентів к науочно-педагогічному творчеству // Советская педагогика. – 1974. – №7. – С.80 – 86.

278. Смаль З. Підготовка педагогічних кадрів у світлі рішень ХХVII з'їзду КПРС і вимог реформи школи // Вища і середня педагогічна освіта Республіканський наук.-метод. зб. Випуск 13. – Київ: Вища школа, 1987. – С. 3 – 7.

279. Сметанський М. Педагогічна підготовка майбутніх учителів: проблеми шляхи розв'язання / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 6. Частина 1. – Вінниця: ДП Державна картографічна фабрика”, 2002. – С. 8 – 13.

280. Сметанський М. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 36 – 40.

281. Смульсон М. Психологія розвитку інтелекту. К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – 274 с.

282. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. Рапацевич. – Минск.: Современное слово, 2001. – 928 с. – С.532 – 534.

283. Сопівник Р. Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України: історичний аспект (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Східноукраїнський національний ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2004. – 20 с.

284. Сорокин Н. Дипломные работы в педагогических вузах: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.

285. Соціально-педагогічний словник / С. Гончаренко та ін. (уклад.); В. Радул (ред.) – К.: Ексоб, 2004. – 304 с.

286. Спіцин Е. Деякі підходи до проблеми відновлення системи відбору та виховання талановитої студентської молоді // Проблеми освіти: Наук. метод. зб.(кол. авт.) Вип. 12 – К.: ІЗМН, 1998. – С. 130 – 134.

287. Станкин М. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.

288. Стрельский В. Основы научно-исследовательской работы студентов. – К: Вища школа, 1981. – 152 с.

289. Структура організації науково-технічної творчості студентів НПУ імені М.П. Драгоманова // Проблеми освіти – 2000. – Вип. 22. – С. 69 – 72.

290. Ступницький І., Гасанов С. Развитие творческой активности студентов в процессе изучения общественных наук. К.: Вища школа, 1981. – 44 с.

291. Сухарніков Ю. Інтелектуальний резерв якості професійної підготовки // Вища школа. – К. – 2002. – Вип. 2 – 3. – С. 34 – 40.

292. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН., 2003. – 68 с.

293. Сухомлинський В. Об умственном воспитании /Сост. авт. вступ. ст. М. Мухин. – К.: Рад. школа, 1983. – 24 с.

294. Теличко Н. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника – Івано-Франківськ, 2005. – 20 с.

295. Темина С. Основы подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству. – М.: Компания спутник +, 2001. – 42 с.

296. Теплов Б. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 2. – 583 с.

297. Тесленко В. Педагогічна система розвитку творчої обдарованості школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. пед. інститут ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2000. – 16 с.

298. Тишук В., Певзнер О. Роль студентського конструкторського бюро у підготовці керівників науково-технічної творчості учнів // З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педінститутів. Міжвузівський зб. наук. праць. – Київ: РУМК МНО УРСР, 1991. – С. 23 – 29.

299. Ткачев В. Источники развития творческих способностей. – М., 2001. – 87 с.

300. Томашенко В., Жабенко О. Державна освітня політика в Україні (1961 – 1985рр.) // Вісник Української Академії державного управління при президенті України. – 2002. – №2. – С. 147 – 155.

301. Торндайк Э., Бриджмен Э, Тилтон Н, Вудьярд С. Психология обучения взрослых. (Перевод с английского под ред. Е. Гурьянова). – Ленинград: Гос. учебно-пед. изд-во. Москва – 1934. – 164 с.

302. Удовиченко Г., Плахова А. Науково-дослідна робота студентів – майбутніх учителів // Радянська школа – 1974. – №2. – С. 102 – 108.

303. Украинская Советская энциклопедия: В 12-ти т. – К.: Главная редакция Украинской Советской энциклопедии, 1982. – Т. 7. – 567 с.

304. Ухвала Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника від 28 грудня 2000 року. – Івано-Франківськ, 2000. – 2 с.

305. Федик О. Здібності як об'єкт психологічного аналізу // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 28 – 34.

306. Федоров М. Педагогічні умови підготовки до роботи з обдарованими дітьми: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2000. – 18 с.

307. Холодная М. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32 – 39.

308. Храмова Г. Подготовка студентов к творческой деятельности (на материале УИРС по циклу педагогических дисциплин. Авт. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казахский педагогический институт имени Абая. – Алма-Ата, 1978. – 26 с.

309. ЦДАВО України ф. 166 (Міністерство освіти УРСР), оп. 15., спр. 467 (Річний звіт про роботу Станіславського педагогічного інституту за 1947 / 1948 н. р.). – 33 арк.

310. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 626 (Річний звіт управління про роботу педагогічних і учительських інститутів за 1948 – 49 рр.). – 130 арк.

311. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 934 (Звіти вузів про аспірантуру за 1950 / 51 н. р.). – 73 арк.

312. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 957 (Річний звіт про роботу педагогічних вузів на 1951 р.). – 179 арк.

313. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1139 (Зведений звіт Станіславського педагогічного інституту за 1952 рік) – 118 арк.

314. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1481 (Річний звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів УРСР за 1953 / 1954 н. р.) – 184 арк.

315. ЦДАВО України, ф. 166 (Міністерство освіти УРСР), Оп. 15, спр. 2523 (Навчальні плани педагогічних інститутів). – 36 арк.

316. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2820 (Річний звіт про науково-дослідну роботу Станіславського педагогічного інституту за 1960 р.) – 143 арк.

317. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3092 (Річний звіт про роботу педагогічних інститутів за 1960 / 1961 рр.). – 155 арк.

318. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3353 (Звіти науково-дослідних та педагогічних інститутів про роботу аспірантури за 1962 р.). – 101 арк.

319. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3780. (Річний звіт про роботу Івано-Франківського педагогічного інституту за 1962 / 63 н. р.). – 256 арк.

320. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4196 (Річний звіт МО УРСР про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1964 р.). – 31 арк.

321. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4205 (Річний звіт Івано-Франківського педагогічного інституту за 1964 р.). – 161 арк.

322. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4220 (Річний звіт про науково-дослідну роботу Ровенського педагогічного інституту за 1964 р.). – 106 арк.

323. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15., спр. 5071 (Річний звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів за 1953/ 1954 н. р.) – 98 арк.

324. ЦДАВО, ф. 166 (Міністерство освіти УРСР), оп. 15, спр. 5104. (Річний звіт Міністерства освіти УРСР про науково-дослідну роботу ВНЗ за 1966 р.) – 104 арк.

325. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 5111 (Звіт про науково-дослідну роботу викладачів Житомирського педагогічного інституту за 1966 р.) – 181 арк.

326. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 6050 (Інформація про роботу студентських наукових гуртків за 1967 р.) – 279 арк.

327. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 6456 (Накази з питань роботи педагогічних вузів.), 151 арк.

328. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 6563 (Інформація управління про виконання плану прийому в аспірантур на 1968 р.



педагогічними та науково-дослідними інститутами педагогіки і психології МО УРСР). – 16 арк.

329. ЦДАВО України, ф.166, оп. 15, спр. 7437 (Накази МВ і ССО з питань роботи педагогічних вузів). – 121 арк.

330. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 7450 (Річний звіт Івано Франківського педагогічного інституту за 1969/70 н. р.). – 98 арк.

331. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 7491 (Річний звіт про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1970 р.). – 66 арк.

332. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 7499 (Річний звіт про роботу Івано-Франківського педагогічного інституту за 1970 р.). – 100 арк.

333. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8333 (Довідки, інформації та листування з МВіССО СРСР та УРСР, МО СРСР з питань організації навчально-виховної роботи у педагогічних закладах освіти) – 116 арк.

334. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8365 (Зведений звіт МО УРСР про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1972 р.). – 46 арк.

335. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8895 (Зведені статистичні звіти МО УРСР за 1976 р.). – 79 арк.

336. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8986 (Зведені статистичні звіти МО УРСР за 1978 р.). – 73 арк.

337. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9032 (Зведені статистичні звіти МО УРСР за 1979 р.). – 118 арк.

338. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15., спр. 9069 (Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1980 р.). – 137 арк.

339. ЦДАВО України, ф. 4621 (Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР), оп.6295, спр. 1667 (Довідки, інформації, відомості про стан підготовки науково-педагогічних кадрів у вузах МВ і ССО УРСР упродовж 1966 / 67 н. р.). – 104 арк.

340. Цехмістрова Г. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К.: Центральний ін-т післядипломної пед. освіти АПН України, 2002. – 20 с.

341. Цехмістрова Г. Основи наукових досліджень: Навч. посібник. – Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2003. – 240 с.

342. Чаплигін О. Творчий потенціал людини як предмет філософської рефлексії: Автореф. дис... докт. філософ. Наук: 09.00.03 / Харківський військовий університет. – Харків, 2002. – 28 с.

343. Чаплицька Г. Творче відношення до професійних знань студентів // Педагогіка і психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб наукових праць під редакцією Єрмакова Є. – Харків, 2001. – Вип. 27. – С. 42 – 46.

344. Чепіль М. Гуманістична спрямованість професійної підготовки вчителя // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: Зб. матеріалів регіональної науково-практичної конференції 24 – 25 квітня 1996 р. – Вінниця, 1996. – С. 129 – 134.

345. Чепіль М. Курсові та дипломні роботи з педагогіки: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних вузів. – Дрогобич, 1996. – 18 с.

346. Чепіль М. Формування дослідницької спрямованості особистості студента // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. Чернівці: Рута, 2003. – Вип. 190. – С. 191 – 195.

347. Черевичний Г. Розвиток вищої освіти в Україні в другій половині 1980-х рр.: Дис... канд. іст. наук: 08.00.01. – К., 1997. – 182 с.

348. Чиж А. Внеучебная деятельность студентов в теории и истории высшего образования (1960 – 1980-е годы): Авт. дис... канд. пед. наук.: 13.00.01. Луганский гос. пед. университет им. Т. Шевченко. – Луганськ, 1998. – 28 с.

349. Чорна Л. Соціально-психологічні механізми стимуляції прояву та розвитку обдарованості // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Наукові засади реформування вищої освіти в Україні”. – Київ, 2 – 4 лютого 1993 р. – / Ред. кол.: Л. Губернський (голов.) та ін. – К., ІСДО, 1994. – С. 142 – 147.

350. Чорна Л. Творчий потенціал особистості, критерії та показники його розвитку // Педагогіка і психологія особистості: проблеми і пошуки: зб. наук пр / Т. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – Вип. 13. – С. 87 – 94.

351. Чудновский В., Юркевич В. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 77 с
352. Шадриков В. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Дружинина, В. Шадрикова. – М, 1991. – С.7 – 21.
353. Шевченко А. Науково-технічна творчість студентів в навчально-виховному процесі вищих навчальних педагогічних закладів України // Наукові записки: 36 наук. статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (Укл. П. Дмитренко) К.: НПУ, 2001. – Вип. 17. – С. 181 – 183.
354. Шевченко А. Структура організації науково-технічної творчості студентів НПУ імені М.П. Драгоманова // Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22. – С. 69 – 72 с.
355. Шевченко П., Красовский Б., Дмитрик И. Подготовка студентов к профессиональному педагогическому творчеству. – К.: Наукова думка, 1992. – 148 с.
356. Шейко В., Кушнарченко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2002. – 295 с.
357. Штарке К. Студенты. Становление личности. (Перевод с немецкого). – М., Прогресс. 1982. – 136 с.
358. Штепа П. Московство: його походження, зміст, форми й історична тяглість: Видання четверте. – Дрогобич: Відродження, 2003. – 142 с
359. Щербань П. Активні методи підготовки майбутніх вчителів. – К.: Знання, 1988. – 48 с.
360. Эфромсон В. Загадка гениальности. – М.: Знание. – 1961. – 45 с.
361. Юнг К. Аналитическая психология / История зарубежной психологии. Тексты // Под ред. П. Гальперина, А. Ждан. – М.: Просвещение, 1986. – С. 142 – 170.
362. Ягодин Г. Высшее образование: состояние и перспективы перестройки // Коммунист. – 1979 – №11. – С.64 – 75.
363. Як нам упорядкувати нашу вищу школу: XIII Міжн. студ. наук. конф. – Харків, 2001. – 134 с.
364. Янін Г. Науково-дослідна робота студентів та її роль у навчальному процесі // Вища і середня педагогічна освіта – 1984. – Вип. 12. – С. 20 – 23.

365. Яновський С. Талант – це тепер здається не страшно: Про укр. міжнар. мас. співробітництва // Освіта. – 1991. – 20 грудня.
366. Barblan A. The Sorbonne Declaration – Follow-Up and Implications: A Personal View. – Geneva: AEU/CRE, 1999. – 56 p.
367. Can creativity be taught? Critique and commentary // Social education? Wash. – 1987. – Vol 41, №7. – P. 45 – 47.
368. Getzels J., Jackson Ph. Creativity and Intelligence. – New York: Wiley, 1962. – 404 p.
369. Guilford J. Three faces of intellect // The American Psychologist, 1959. – Vol.14. – P. 469 – 479.
370. Oqanowic N. The interest of us civil service Commission in creativity. – In: Climate for creativity. N Y. e. a., 1972.
371. Renzulli J. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented Wethersfield. – 1997 – 248 p.
372. Spearman C., General I, Objectively determined and measured // American Journal of Psychology, 1904. – No. 15. – P. 201 – 292.
373. Sternberg R., Beyond I: Triarchic Theory of Human Intelligence. – Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1985. – 492 p.
374. Torrans E. Bringing creative thinking into play // Education. – 1965. – Vol. 85., No.3. – P. 547 – 550.
375. Torrans E., Hall L. / Assessing the further research jf creative potential. – Ibid. – 1980. – Vol. 14., №1. – 649 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Модель інтелектуальної обдарованості молоді  
(в основу покладені ідеї В. Моляко, В. Зазимко,  
О. Кульчицької та ін.)**



## Додаток Б

### **Методики виявлення та оцінювання обдарованості студентів:**

стандартизовані методики вивчення різноманітних видів обдарованості: систематизоване спостереження, анкетування, опитувальники;

- тестові методики вияву обдарованої молоді;
- шкала оцінювання характеристик обдарованої молоді;
- аналіз біографічних даних, записи життєвих спостережень;
- спостереження за результативністю особистості
- порівняння тестових методик та контрольних записів спостережень
- шкали оцінок та контрольні записи спостережень.

### **Показники вияву обдарованої молоді:**

Перемога в загальноінститутських, всеукраїнських, міжнародних олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях тощо.

Створення відповідного банку даних обдарованих особистостей, консультаційних пунктів, наукових шкіл для обдарованої молоді.

Готовність наукових кадрів (провідних наукових кафедр) до роботи з обдарованими студентами (створення нових програм, індивідуальних спецкурсів, робота з професорсько-викладацьким складом).

Науково-методичне забезпечення процесу навчання і виховання обдарованих студентів, трансформація навчання та виховання студентської молоді від традиційного навчання до особистісно-розвиваючого, диференційованого навчання.

Наявність цілеспрямованої системи співпраці та супроводу обдарованої молоді, починаючи з вищого навчального закладу і закінчуючи аспірантурою, захистом кандидатських, докторських дисертацій, роботою в наукових установах, центрах тощо.

## Додаток В

Таблиця В.1

### Ознаки обдарованості у різні вікові періоди (за А. Доровським)

Дошкільний вік (4 – 7 р.)	Шкільний вік (8 – 17 р.)	Дорослий період (після 18 р.)
Добра пам'ять	Розвинута оперативна пам'ять	Добра пам'ять
Добре володіння мовленнєвою комунікацією	Оригінальність словесних ситуацій	Добре розвинуті навички спілкування
Перевага у спілкуванні зі старшими від себе	Важливість спілкування зі старшими від себе	Перевага у спілкуванні з дорослими
Яскрава уява	Створення в уяві альтернативних систем	Жива і безпосередня уява
Добрий, відкритий		Відкритість, дружелюбність
Велика зацікавленість всім, придумування власних слів	Успіх у багатьох починаннях	Легкість засвоєння нових ідей і знань
Здібність до активного дослідження	Оволодіння умінням навчатись, виконання складних завдань, виражена установка на творче виконання завдань	Комбінування знань оригінальними способами, гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях, перевага у виконанні складних завдань
Нечіткість у розумінні реальності та	Сформованість навичок логічного мислення	Незалежність у судженнях, поведінці

фантазії		
Гостра реакція на несправедливість		Енергійність, схильність до ризику
	Побудова чіткого образу подальших дій	Нетерплячість при виконанні рутинної роботи
Егоцентризм	Нетерплячість	Розвинені почуття та емоції, активність

*Джерело: [70].*



## Додаток Д

### Педагогічні здібності майбутнього вчителя

#### Додаток Д.1

#### Система оцінювання абітурієнтів при відборі у педагогічний ВНЗ

Приймальна комісія інституту.

Заключення експертної комісії факультету на основі:  
психолого-педагогічної діагностики, характеристики-рекомендації школи, медичної довідки про відсутність протипоказань, результатів вступних іспитів, атестата про закінчення школи.

Таблиця Д.1

#### Етапи відбору абітурієнтів при прийомі в педінститут

Етап відбору	Відповідальна особа	Методика	Вихідний документ
Шкільний	Класний керівник	Включене спостереження	Характеристика-рекомендація у ВНЗ
	Керівник факультативу „Юний педагог” (VII – X класи)		
	Директор школи	Іспити	Атестат зрілості
	Декан факультету майбутнього вчителя (X клас)	Співбесіда	Картка абітурієнта
Вузівський	Зав. кафедрою педагогіки та психології	Тестове дослідження	Рекомендація для вступу
	Декан факультету	Співбесіда на експертній комісії	Рекомендація про прийом
	Голова приймальної комісії	Вступні іспити	Результати вступних іспитів
	Ректор інституту	Аналіз документів	Наказ про зарахування

Джерело: [105, 75].

## Додаток Д.2

### Критерії виявлення педагогічних здібностей

- просторово-тимчасова орієнтація;
- домінуюче переживання;
- спрямованість на працю;
- спрямованість на спілкування;
- самодіяльність.

Запитання для виявлення просторово-тимчасових орієнтацій абітурієнта:

1. Чи цікавитеся ви історією взагалі, історією науки, історією педагогіки?

2. Кого з великих учених чи педагогів минулого ви знаєте? Чим вони прославилися?

3. Чим відрізняються літні учителі від молодих у вашій школі?

4. Чи знаєте ви свій родовід? До якого „коліна“?

5. Що таке кон'юнктура і хто такий кон'юнктурник?

6. Що означає – жити сьогоднішнім днем?

7. Яких учителів-новаторів ви знаєте? Чим вони відомі?

8. Які уроки вам здавалися найкоротшими? Чому?

9. Що ви збираєтеся робити, якщо не вступите до інституту?

10. Коли б вам хотілося одружитися? Чи маєте ви визначені вимоги до якостей вашого супутника?

11. Опишіть своє життя через 10 років.

12. Ви стали директором вашої школи: які традиції ви б постаралися закріпити і що нового внесли б у життя рідного колективу?

13. Які основні завдання реформи середньої загальноосвітньої і професійної школи?

**Просторово-тимчасова орієнтація** абітурієнта оцінюється: у 4 бали – знає основні напрямки розвитку народного господарства; орієнтується у шляхах реформи освіти; має довгостроковий життєвий план; у 3 бали – обізнаний у

у світовій і вітчизняній історії; історії освіти, своєму родоводі; давно визначився у виборі професії і зробив усе можливе для його здійснення; у 2 бали – добре орієнтується в

поточній зовнішній і внутрішній політиці (у тому числі в області освіти); знає роботи педагогів-новаторів країни і своєї школи; зробив свій професійний вибір не більш року тому; у 1 бал – професія обрана в останній момент, при випадковому збігу обставин, „на либонь”.

Запитання і параметри спостереження для виявлення типу **потребнісно-вольових переживань**:

1. Що вас тішить у житті найбільше?  
2. Важко чи легко вивести вас з рівноваги? Наведіть приклади зі свого життя.

3. Що вас найбільше засмучувало в школі?  
4. Як часто вам доводилося плакати? Через що? (Якщо не хочете, можете не відповідати.)

5. Ваш учень переміг у великому змаганні. Чи оголосите про це в класі?

6. Ваш учень V класу постійно порушує дисципліну. Що ви будете з ним робити?

7. Ви випадково помітили, як один хлопчик взяв красиву авторучку із сумки третьокласника. Через 5 хвилин потерпілий заплакав і сказав, що пропала авторучка. Злодюжка на ситуацію не реагує. Ваші дії.

8. Яких людей більше: добрих, злих чи байдужих? Чому? Опишіть портрет доброї, злої, байдужої людини.

9. Які способи покарання і заохочення в школі ви вважаєте виправданими? Невиправданими?

Потребнісно-вольові переживання оцінюються: у 4 бали – виявляє щирю доброзичливість, оптимізм, радість; може зацікавити аудиторію, підняти

настрій, побадьорити; у 3 бали – незворушний і спокійний; у 2 бали – надмірно холодний, схильний до погроз; не уміє висловити емоції словом, інтонацією, мімікою і пантомімікою; у 1 бал – неадекватно реагує на ситуацію, не має почуття гумору, дратівливий, слізливий чи агресивний і грубий.

Запитання для виявлення **трудової і предметної спрямованості**:

1. Ваші шкільні успіхи у старанності, у профілюючих дисциплінах і трудовій підготовці?

2. Якими знаряддями, засобами праці опанували найкраще ?

3. Чи маєте трудову кваліфікацію, розряд, стаж роботи? Чи служили в армії?

4. У яких формах допрофесійної підготовки брали участь (спецфакультатив, факультатив „Юний педагог”, факультет майбутнього вчителя, педклас і т. п.)? Які успіхи?

5. Чи маєте досвід педагогічної роботи?

6. Чи брали участь в конкурсах, олімпіадах, виставках? Які творчі досягнення?

Спрямованість на працю оцінюється: 4 балами – за почесні звання; за перемогу в соцзмаганні; за закінчення середнього спеціального навчального закладу за профілем; за призові місця у всесоюзних і республіканських олімпіадах тощо; за авторські посвідчення і рацпропозиції; 3 балами – звільнений у запас; має дворічний стаж роботи з профілю; закінчив факультатив „Юний педагог”, факультет майбутнього учителя і скерований за цільовим призначенням із сільської місцевості чи за рекомендацією педради трудових колективів, комсомолу; призер крайових, регіональних, обласних чи вузівських олімпіад; 2 балами – має посвідчення про проходження трудової підготовки і присвоєння кваліфікації (розряду, класу і т. п.), а також відмінні оцінки зі старанності, профілюючих дисциплін і трудового навчання; пройшов одну з форм профорієнтаційної роботи; 1 бал – за відсутності посвідчення про кваліфікацію.

Питання для виявлення **спрямованості на спілкування**:

1. Які ваші шкільні успіхи з поведінки і соціально-економічних дисциплін?

2. У яких видах суспільної роботи брали участь? Маєте заохочення?

3. Чи маєте досвід ідейно-виховної, пропагандистської роботи?

4. Продемонструйте ваші організаторські можливості (організуйте гру, суботник, похід у кіно, на екскурсію тощо).

5. Зацікавте дітей (вашим предметом, казкою, цікавою бесідою тощо).

6. Чи вмієте ви розбиратися в людях? Розповісти про людину за першим враженням (можна про кого-небудь із членів комісії).

7. Поділіться спогадами про ваших батьків, друзів, про улюбленого вчителя.

8. Як ви розумієте вислів „любити дітей” чи „любити людей”?

Спрямованість на спілкування оцінюється: 4 балами – за активну участь у суспільно-політичному житті країни чи республіки регіону на виборній роботі; переможець союзних (республіканських) конкурсів по СЕД; володіє навичками організатора, пропагандиста, агітатора, мистецтвом індивідуальної бесіди; 3 балами – те ж, що і вище, але в масштабах області, села; уміє дати характеристику людині за першими враженнями; 2 балами – те ж, що і вище, але в масштабах чи школи класу; за відмінні оцінки і поведінки; уміє дати повну і глибоку характеристику добре знайомій людині (родичу, учителю, другу); 1 бал – при відхиленні від суспільної роботи і низьких оцінках з поведінки, при невмінні описати добре знайому людину.

Питання для виявлення **самодіяльної спрямованості:**

1. Які успіхи ви мали з літератури, мов, співів, малювання, креслення, фізкультури?

2. Чи маєте ви звільнення від сільськогосподарських робіт? Як стежите за своїм здоров'ям?

3. Чи займалися спортом? Які маєте досягнення?

4. Чи займалися художньою самодіяльністю (музикою, співом, танцями, живописом, скульптурою, поезією, прозою, фотографією і т. д), технічною творчістю? Що вмієте робити найкраще, чим захоплюєтеся? Ваші успіхи.

5. Продемонструйте ваші голосові і мовні дані: продекламуйте вірш, уривок прози (або прочитайте з інтонацією текст).

6. Чи стежите ви за модою? Що значить „модно одягатися”?

7. Що ви любите читати? Дивитися кіно, телебачення?

8. Розкажіть про себе. Опишіть свій психологічний портрет.

9. Як ви оцінюєте свої шанси на вступ?

Спрямованість на самодіяльність (роботу над собою в спорті, мистецтві, художній, технічній творчості і т. п.) оцінюється: 4 балами – за досягнення у всесоюзному чи республіканському масштабі в якій-небудь сфері самодіяльної творчості; виявляє адекватність самосвідомості, самооцінки і рівня домагань; 3 балами – за досягнення в масштабах області; за начитаність (включаючи і педагогічну літературу) та ерудицію, ясну і

лаконічну мову; 2 балами – за досягнення в масштабі школи; має відмінні оцінки з літератури, мов, співу, малювання, креслення, фізкультури; зі смаком одягається; виявляє трохи завищену самооцінку; 1 балом – при низьких оцінках зі згаданих дисциплін (більшості); при неадекватно завищеній самооцінці і рівню домагань; неохайності, несмаку в зовнішньому вигляді.

*Можливі два способи узагальнення отриманих оцінок.*

Кількісна інтегральна оцінка за кожним параметром (найчастіша в більшості експертів), а потім узагальнена оцінка особистості – шляхом знаходження середньої оцінки та заокруглення модальних (частих) оцінок.

Якісна інтегральна оцінка особистості абітурієнта може бути отримана приведенням у відповідність кількісних оцінок: 1 – не рекомендувати; 2 – утриматися від рекомендації; 3 – рекомендувати; 4 – настійно рекомендувати.

Відсутність рекомендацій не є підставою для відмови від вступних іспитів і участі в конкурсі.

*Джерело: [105, 76 – 80].*

**Додаток Е**  
**Статистичні дані**

**Додаток Е.1**

Таблиця Е.1

**Статистичні дані про діяльність педагогічних вузів  
України з 1945/46 до 1990/91 рр.**

Роки	К-кість педвузів	Науково-педагогічні кадри			Чисельність студентів педвузів
		всього	доктори наук	кандидати наук	
1945/46	54				34
1955/56	47				35,5
1960/61		2844	13	831	
1965/66		4646	25	1110	22,2
1973/74	30	4713	71	1373	
1975/76	30	5430	100	2154	96,1
1980/81	30	7371	152	2830	111
1985/86	29	7513	180	3130	120,6
1988/89	29	9000	245	3642	
1990/91	29	1100	330	4236	

*Джерело:* [184].

## Додаток Е.2

Таблиця Е.2

### Робота студентських наукових гуртків та Рада НСТ Ровенського педагогічного інституту у 1964 р.

Назва	Кількість студентів
Атеїстичний	30
Психологічний	12
Школознавства	18
Методики математики	14
Дитячої літератури	11
Анатомії і фізіології	11
Дошкільної педагогіки	12
Української мови	24
Української літератури	11
Російської мови	21
Російської літератури	30
Історії живопису	15
Елементарної математики	18
Методики та історії математики	32
Вищої математики	11
Фізики	17
Методики фізики	25

*Джерело:* [322].



### Додаток Е.3

Таблиця Е.3

#### Кількість наукових гуртків у 1970 рр.

Назва педагогічного інституту	Кількість гуртків	Кількість студентів-учасників гуртків
Бердичівський педагогічний інститут	12	291
Бердянський педагогічний інститут	14	143
Вінницький педагогічний інститут	20	700
Глухівський педагогічний інститут	4	103
Горлівський педагогічний інститут		
Дрогобицький педагогічний інститут	15	396
Житомирський педагогічний інститут	16	311
Запорізький педагогічний інститут	22	384
Івано-Франківський педагогічний інститут	18	534
Ізмаїльський педагогічний інститут	5	145
Кам'янець-Подільський педагогічний інститут	19	510
Київський державний педагогічний інститут ім. Горького	60	950 – 990
Київський державний педагогічний інститут іноземних мов	8	150
Кіровоградський педагогічний інститут	22	460
Кременецький педагогічний інститут	22	616
Криворізький педагогічний інститут	16	78
Кримський педагогічний інститут		300
Луганський педагогічний інститут	21	723
Луцький педагогічний інститут	19	511
Мелітопольський педагогічний інститут	20	327
Миколаївський педагогічний інститут	18	513
Ніжинський педагогічний інститут	19	467
Одеський педагогічний інститут	12	280
Полтавський педагогічний інститут	17	292

Ровенський педагогічний інститут	19	478
Слов'янський педагогічний інститут	20	517
Сумський педагогічний інститут		
Уманський педагогічний інститут	10	408
Херсонський педагогічний інститут	11	224
Черкаський педагогічний інститут	32	679

*Джерело:* [331].

## Додаток Е.4

Таблиця Е.4

### Участь педагогічних інститутів у республіканських конкурсах студентських наукових праць

Педагогічні ВНЗ, які брали найактивнішу участь	К-кість студентських наукових робіт		
	1970/1971 н. р.	1972/1973 н. р.	нагороди (1972/1973 н. р.)
Вінницький педагогічний інститут		43	
Житомирський педагогічний інститут	21	36	
Запорізький педагогічний інститут	41	45	15
Київський педагогічний інститут ім. О.М. Горького	52	68	38
Кіровоградський педагогічний інститут	35	45	25
Криворізький педагогічний інститут	30		
Миколаївський педагогічний інститут	43	47	
Одеський педагогічний інститут	41	45	
Сумський педагогічний інститут		32	15
Харківський педагогічний інститут	30		15
Черкаський педагогічний інститут	25		
Всього подано студентських наукових робіт	655	1016	
Всього відзначено	244	261	

*Джерела: [331, 42; 299, 104; 334, 39 – 46].*

**Додаток Ж**  
**Законодавчі акти**  
**Додаток Ж.1**

**Положення про науково-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів.**

**Затверджено наказом міністра вищої і спеціальної середньої освіти СРСР від 7 лютого 1974 р. №124**

Науково-дослідна робота студентів (далі іменована скорочено НДРС) є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою здатних творчо застосовувати в практичній діяльності останні досягнення науково-технічного і культурного прогресу

Керівництво науково-дослідною роботою студентів здійснюють професори і викладачі вузу. Можуть залучатися до керівництва також співробітники науково-дослідних установ та аспіранти.

Науково-дослідна робота студентів підрозділяється на дослідницьку роботу, що включається в навчальний процес і виконувану у позанавчальний час.

Науково-дослідна робота студентів, що включається в навчальний процес, передбачає: виконання завдань, лабораторних робіт, курсових і дипломних проектів (робіт), що містять елементи наукових досліджень;

виконання конкретних нетипових завдань науково-дослідного характеру в період виробничої чи навчальної практики; вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації; наукового експерименту, обробки наукових даних і т. д. за курсом „Основи наукових досліджень”. Названа дисципліна може включатися в навчальний план за рахунок годин, що знаходяться в розпорядженні ради вузу. Науково-дослідна робота студентів, виконувана в позанавчальний час, організується у формі:

- роботи в студентських наукових гуртках;
- участі студентів групами чи в індивідуальному порядку у виконанні

держбюджетної чи госпдоговірної тематики, у роботах по творчій співдружності й індивідуальних планах викладачів, виконуваних на кафедрах і в наукових установах вузу;

- роботи в студентські конструкторських, проектних, технологічних науково-інформаційних, перекладацьких, економічних і інших бюро, у творчих майстернях і студіях (далі називаних СКБ);

- лекторської роботи з поширення знань в області науки, техніки і культури;

- роботи в якості викладачів фізико-математичних шкіл, працюючих на суспільних початках.

Студентські наукові гуртки організуються при загальнонаукових і спеціальних кафедрах, наукових підрозділах вузу. У них студенти складають анотації і реферати по вітчизняній і іноземній спеціальній літературі, опановують навичками проведення експерименту й обробки отриманих результатів, проєктують і виготовляють наочні приладдя, лабораторні установки і технічні засоби навчання, готують повідомлення, з якими виступають на засіданнях гуртків, наукових семінарах кафедри.

Студенти, як правило, включаються в число виконавців науково-дослідницьких робіт, проведених кафедрами і науковими підрозділами.

Студенти, що ведуть науково-дослідну роботу, можуть об'єднуватися в студентське наукове товариство на чолі з радою СНТ, що працює під безпосереднім керівництвом ради по НДРС.

В окремих випадках функції ради по науково-дослідній студентів можуть бути передані раді студентського наукового товариства.

З метою активізації науково-дослідної роботи студентів Міністерство вищої і середньої фахової освіти СРСР, АН СРСР, ЦК ВЛКСМ і ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ, Всесоюзна рада НДРС, галузеві міністерства й інші зацікавлені організації проводять: всесоюзні, міжреспубліканські галузеві огляди вузів, конкурси наукових праць, виставки, конференції, олімпіади й інші масові заходи,

порядок проведення яких визначається відповідними положеннями.

За успіхи, досягнуті в науково-дослідній роботі й організації НДРС, студенти можуть нагороджуватися грамотами вузу, дипломами активіста НДРС і преміюватися грошовими преміями, безкоштовними путівками у будинки відпочинку і санаторії, екскурсіями на підприємства, виставки, конференції.

Студенти-лауреати всесоюзних, республіканських, міських вузівських конкурсів, виставок, конференцій, олімпіад і т. п. активні учасники й організатори НДРС можуть, на основі діючих положень, нагороджуватися: медалями Академії наук з грошовими преміями; медалями і дипломами Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти і середньої фахової освіти СРСР; почесними грамотами і дипломами ЦК ВЛКСМ; медалями, дипломами ВДНГ грошовими преміями Всесоюзної ради науково-технічних товариств, Всесоюзної Ради з НДРС, Центральних правлінь: НТТ; грамотами, дипломами, грошовими преміями, значками й іншими нагородами міністерств, відомств, вузів, комсомольських, профспілкових організацій, науково-технічних товариств, Всесоюзної ради по НДРС і інших зацікавлених організацій.

*Джерело:* [210, 16 – 21].

## Додаток Ж.2

### **Про заходи щодо дальшого розвитку науково-дослідної роботи студентів.**

#### **Постанова колегії Міністерства вищої і середньої освіти СРСР, Бюро ЦК ВЛКСМ, Бюро президіуму Всесоюзної Ради науково-технічних товариств від 28 липня 1981р. №48/7**

Наукова творчість, конструкторська, технологічна робота є важливою складовою частиною навчального процесу, елементи досліджень впроваджуються у різноманітні види навчальних занять.

1. Міністерствам вищої і середньої спеціальної освіти союзних республік, міністерств і відомств, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, радам ректорів, ректорам, ЦК ЛКСМ союзних республік, крайкомам, обкомам міськомам, комітетам комсомолу вузів, республіканським, крайовим, обласним правлінням науково-технічних рад, радам первинних організацій НТТ вузів, всесоюзному, республіканським, обласним, вузівським радам по науковій праці студентів:

1.1. Підвищити роль і відповідальність колективів кафедр і наукових установ за організацію і залучення студентів до конструкторської, технологічної, дослідницької роботи, створення атмосфери творчості і захопленості в оволодінні знаннями.

Забезпечити залучення до керівництва науковою творчістю студентів науково-педагогічних працівників кафедр і наукових закладів вузів.

1.2. Розробити в кожному ВНЗ на основі „Зразкового типового комплексного плану організації науково-дослідних робіт студентів на весь період навчання” конкретні плани, які враховують профіль підготовки фахівців, особливості і традиції вищого навчального закладу. Підготовку цих планів завершити у шестимісячний термін і представити в республіканські (міські) ради по науковій роботі студентів для аналізу й узагальнення наявного досвіду.

1.3. Ширше впроваджувати елементи наукових досліджень у навчальний процес, у лабораторні, практичні, семінарські заняття, виробничу практику, курсові, дипломні проекти і роботи;

поліпшувати постановку учбово-дослідницької роботи студентів, виховувати в майбутніх фахівців потребу у творчому пошуку.

1.4. Підвищувати рівень наукових досліджень і розробок, які проводяться студентами у позанавчальний час безпосередньо на кафедрах і в наукових установах вузів, поглиблювати підготовку студентів за спеціальностями, розвивати їхні творчі навички і здібності.

Здійснити, у залежності від профілю вузу, подальший розвиток студентських наукових гуртків, конструкторських, технологічних; проектних, дослідницьких, економічних бюро, обчислювальних центрів, наукових експедицій, різних творчих об'єднань студентів, зміцнення матеріально-технічної бази.

1.5. Забезпечити широку участь студентів у наукових дослідженнях прикладних розробках, виконуваних колективами кафедрами наукових установ вузів на основі держбюджетних і господарських договорів і спрямованих на рішення конкретних наукових, науково-технічних і соціально-економічних задач.

2 Комітетам комсомолу вищих навчальних закладів забезпечити підвищення ролі комсомольських організацій навчальних груп у залученні студентів до конструкторської, технологічної і наукової роботи регулярно обговорювати ці питання на комсомольських зборах, широко пропагувати передовий досвід.

3 Республіканським, крайовим, обласним правлінням науково-технічних товариств вивчати потреби народного господарства регіону з метою визначення тематики наукових досліджень, конструкторських і технологічних розробок, до виконання яких можуть залучатися студенти. Рекомендувати цю тематику вищим навчальним закладам для видачі студентам завдань на курсові і дипломні проекти (роботи), для формування планів роботи студентських конструкторських, технологічних, проектних, дослідницьких, економічних бюро вузів.

4.1. Постійно вивчати передовий досвід організації наукової творчості студентів і поширювати його у вузах країни.

4.2. Розробити комплексну цільову програму розвитку організації науково-дослідної роботи студентів у вузах країни на 1981 – 1985 роки.



4.3. Організувати проведення в 1982 – 1983 роках Всесоюзного огляду-конкурсу вузів на кращу організацію науково-дослідної роботи студентів по групах вищих навчальних закладів.

6. Редакціям газети „Комсомольська правда”, журналів „Вісник вищої школи”, „Студентський меридіан”, „Техніка і наука”, республіканських, крайових, обласних молодіжних газет і журналів систематично висвітлювати кращий досвід організації науково-дослідної роботи студентів, розглядаючи її в якості однієї з важливих форм підвищення якості підготовки фахівців.

7. Контроль за виконанням постанови покласти на Науково-технічну раду Мінвузу СРСР, Відділ студентської молоді ЦК ВЛКСМ, Організаційно-інструкторський відділ ВС НТТ.

*Джерело:* [ 210, 10 – 11].

### Додаток 3

Таблиця 3.1

#### Схема організації навчально-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах освіти України у 70-х – 80-х рр. ХХ ст.

1970 рр.	1980 рр.
Курс „Основи наукових досліджень”	Курс „Основи наукових досліджень” (зменшення кількості годин)
Використання елементів проблемного навчання під час лекцій	Проблемний характер лекцій, використання активних методів навчання.
Введення елементів навчально-дослідної роботи на семінарських заняттях у формі індивідуальних домашніх завдань, проведення навчально-наукових семінарів	Використання під час проведення семінарів проблемних ситуацій, ділових ігор, педагогічних задач, імітаційного моделювання тощо
Робота студентів за індивідуальним планом навчання	Реалізація індивідуальних завдань дослідницького характеру
Читання курсу „Вступ до спеціальності”	Читання спеціальних розділів методики НДРС у рамках підготовки до педагогічної практики, дисципліни „Вступ до спеціальності”, розділів та семінарів із психолого-педагогічних та загальнонавчальних дисциплін
Впровадження елементів дослідницької роботи під час лабораторних занять	Використання індивідуальних завдань дослідницького характеру при проведенні лабораторних занять

Написання курсових, дипломних робіт	Написання курсових, дипломних робіт, які мали б дослідницький та експериментальний характер
Впровадження елементів дослідницької діяльності під час проведення педагогічної практики	Використання елементів науково-дослідної роботи під час педагогічної, виробничої практики
Написання рефератів	Підготовка рефератів, пов'язаних з науковими інтересами студента та кафедр
	Навчально-наукові групи, де кожна група об'єднує 8 – 10 студентів, які працюють упродовж 3 – 4 років за програмами, затвердженими кафедрами, за рахунок навчальних годин

*Джерело:* [331; 333; 339].

## Додаток К

### Анкета вивчення досвіду роботи з обдарованою студентською молоддю на різних етапах діяльності ВНЗ України

Для вивчення досвіду організації наукової роботи зі студентами на різних етапах діяльності педагогічних ВНЗ України просимо відповісти на низку запитань.

Науковий ступінь \_\_\_\_\_ Науково-педагогічний стаж  
ВНЗ, який закінчували і коли

1. Коли у вас з'явилося бажання стати педагогом?  
2. Продовжіть речення: Моїми науковими інтересами у студентські роки були...

3. Як визначалося коло наукових інтересів на різних етапах Вашого навчання у ВНЗ (1 – 2; 3 – 5 курси)?

4. Займатись науково-дослідною діяльністю Вас зацікавив (викладач, друг, батьки, ін.)?

5. Форми і методи роботи, які спонукали Вас до самостійної наукової діяльності під час навчання у ВНЗ?

6. Ви брали участь (обране підкресліть): у наукових гуртках, проблемних групах, спецсемінарах, студентських олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, студентських наукових конференціях, індивідуальній дослідницькій роботі та ін.

7. Під час навчання у ВНЗ ви брали участь (обране підкресліть) у наукових конференціях (вузівських, республіканських, всесоюзних), олімпіадах (вузівських, республіканських, всесоюзних).

8. Результативність Вашої дослідницької роботи в студентські роки (обране підкресліть): надруковані статті у студентських наукових збірниках, журналах; участь чи перемога на студентських предметних олімпіадах; перемоги на конкурсах студентських наукових робіт, написання дипломної чи магістерської роботи; вступ до аспірантури; інша самостійна наукова робота.

9. Вашій участі у науковій діяльності сприяли (потрібне підкресліть): лідер-вчений (зазначте його прізвище, науковий ступінь, вчене звання і наявність наукової школи); родичі; вимоги з боку керівництва ВНЗ щодо занять науково-дослідною роботою; бажання себе реалізувати, самоствердитись; інше.

## Додаток Л

### Плани

#### Додаток Л.1

#### **Типовий план організації науково-дослідної роботи студентів на весь період навчання (лист Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти, ЦК ВЛКСМ, ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ від 9 січня 1979 р. № ВС-1/27-01/)**

Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР і ЦК профспілки працівників освіти вищої школи направляють міністерствам вищої і середньої освіти союзних республік, міністерствам та відомствам, що мають в підпорядкуванні вищі навчальні заклади, ЦК ЛКСМ союзних республік, обласним, міським, вузівським комітетам комсомолу, республіканським комітетам працівників освіти, вищої школи і наукових установ союзних республік, крайовим, обласним, вузівським комітетам профспілки для керівництва „Зразковий типовий комплексний план організації науково-дослідної роботи студентів на період навчання” і рекомендують використовувати його як основу для розробки конкретних планів організації науково-дослідної роботи студентів у вузі.

#### **Комплексна система науково-дослідної роботи студентів, її мета і завдання**

Зміст і структура комплексної системи НДРС повинні забезпечувати послідовність заходів і форм наукової роботи студентів відповідно до логіки і послідовності навчального процесу. При цьому необхідно, щоб складність та обсяг знань, умінь, навичок що здобуваються студентами зростали поступово.

Важливим принципом комплексної системи НДРС є взаємозалежність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї навчальної дисципліни до іншої, від одних видів навчальних занять і завдань до інших. Такі основні принципи і вимоги комплексної системи науково-дослідної роботи

студентів у їхній єдності і взаємозумовленості. Розглянути тільки в комплексі і реалізовані на практиці, вони можуть забезпечити вирішення основних завдань науково-дослідної роботи студентів:

- виховання гармонійно розвинутої особистості;
- надання допомоги студентам в оволодінні спеціальністю;
- розвиток творчого мислення в рішенні практичних питань;
- прищеплення студентам стійких навичок самостійної науково-дослідної роботи;

- розвиток здібностей застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності;

- виховання потреби і формування уміння постійно удосконалювати свої знання;

- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.

### **Форми і методи організації науково-дослідної роботи студентів**

Форми науково-дослідної і творчої роботи студентів в методичних цілях розділені на дві категорії:

- форми НДРС, включені в навчальний процес;
- форми НДРС, виконувані у позанавчальний час.

Важливе місце в розвитку науково-дослідницької роботи студентів займають організаційно-масові заходи.

Основними найбільш діючими формами науково-дослідної роботи студентів у рамках навчального процесу, що знайшли застосування у вузах країни, є:

- навчально-дослідна робота, включена в навчальні плани окремим рядком;

- НДР у курсових і дипломних роботах, а також у курсових і дипломних проектах студентів;

- елементи НДР при виконанні лабораторних робіт; виконання лабораторного практикуму дослідницького типу з єдиним комплексним завданням;

- виконання НДР на практиках;

- підготовка наукового реферату на задану тему;

- участь у наукових семінарах (обговорення наукових проблем, ходу, і підсумків виконання НДР студентами);

- домашні роботи, завдання з елементами творчого пошуку.

Науково-дослідна і творча робота студентів у позанавчальний час включає наступні форми:

- робота в студентських наукових гуртках;
- участь у виконанні госпдоговірних держбюджетних наукових роботах, договорів про творчу співдружність із промисловими підприємствами, а також індивідуальна робота на кафедрах;
- робота в СКБ і об'єднаннях типу СКБ;
- лекторська робота з поширення спеціальних знань в області техніки, культури і т. п.
- робота як викладачів фізматшкіл, керівників гуртків у дитячих клубах і т. п.;
- допомога практичній охороні здоров'я, шефська робота у школі за фахом.

Важливе місце в розвитку, удосконаленні організації і підведенні результатів НДРС займають організаційно-масові заходи:

- конкурси наукових праць студентів;
- студентські наукові конференції;
- виставки наукової і науково-технічної творчості студентів;
- олімпіади;
- огляди-конкурси на кращу організацію НДРС.

Пропонований „Зразковий типовий комплексний план організації НДРС на весь період навчання” орієнтує вузи на комплексне вирішення питань організації НДР студентів: у постановці і реалізації цілей і задач, у визначенні і застосуванні форм і методів НДРС, що роблять оптимальний вплив як на придбання і засвоєння студентами знань, умінь, навичок, так і на розвиток в них творчої активності і самостійності у виконанні наукової роботи.

Виходячи з основних принципів і вимог комплексної системи НДРС, у загальноузівському плані доцільно виділити два. В першому розділі визначаються заходи щодо організації НДР у загальноузівському масштабі, у другому – заходи щодо організації науково-дослідної роботи студентів по курсам.

На I і II курсах метою й основним змістом усієї роботи повинно бути формування в студентів у ході загальнонаукової підготовки перспективних навичок, умінь і придбання

найпростіших знань, необхідних для виконання наукової праці, навчання основам самостійної роботи, розвиток нестандартного мислення.

На III курсі в ході загальнотехнічної і спеціальної підготовки виконання невеликих самостійних досліджень і завдань творчого характеру відбувається формування спеціальних дослідницьких навичок, поглиблення знань методів, методик, технічних засобів проведення досліджень і обробки результатів. Ускладнюються задачі і форми науково-дослідної роботи, збільшується обсяг. Робота студентів здобуває усе більш яскраво виражений творчий характер.

На IV і особливо на V курсах подальше формування, закріплення удосконалювання знань, умінь і навичок, розвиток творчого мислення і підходу до рішення конкретних задач, уміння самостійно приймати і реалізовувати рішення, використовувати отримані знання на практиці повинні відбуватися головним чином у процесі тривалої самостійної роботи.

*Джерело:* [210].



## Додаток Л.2

### Зразковий план роботи гуртка „Методика науково-дослідної роботи з педагогіки”

**Мета і завдання гуртка:** озброїти студентів методикою науково-дослідної роботи з педагогічних проблем; познайомити з різноманітністю методів педагогічного дослідження, показати специфіку кожного з них; навчити аналізувати педагогічні факти, події, явища; формувати педагогічні погляди і переконання майбутніх педагогів; розширювати їхній професійний кругозір; розвивати потребу в постійному поповненні теоретичного багажу і здатності до педагогічної творчості.

1. Вступне заняття (вибори активу, розподіл обов'язків, обговорення змісту роботи). Основні етапи педагогічного дослідження (лекція викладача кафедри педагогіки і психології). Розв'язання педагогічних задач.

2. Спостереження як метод педагогічного дослідження (повідомлення студентів). Показ слайдів, аналіз педагогічних ситуацій.

3. Методи бесіди й інтерв'ю (повідомлення студентів). Обговорення результатів спостереження. Розробка програми бесіди, питань інтерв'ю.

4. Анкети і їхнє застосування в педагогічному дослідженні (повідомлення студентів). Обговорення поставлених студентами питань до бесіди й інтерв'ю. Розробка анкети.

5. Соціометрична методика (повідомлення студентів). Обговорення складених студентами анкет. Звіт студентів про бібліографічну роботу.

6. Актуальні проблеми дидактики (лекція дидакта). Обговорення результатів навчально-дослідницьких завдань.

7. Методика експерименту (повідомлення студентів). Обговорення результатів виконання студентами навчально-дослідницьких завдань.

8. Конференція „Педагогічна практика очима студентів”.

9. Підсумкове заняття. Підведення підсумків і обговорення плану роботи на новий рік.

*Джерело:* [146, 101 – 102].

## Додаток Л.3

### **Положення про педагогічний клуб „Учитель”**

**Мета клубу:** організація дозвілля студентів, розвиток їхнього педагогічного кругозору, педагогічних, організаторських і експресивних здібностей, позитивного відношення до педагогічної роботи. Педагогічний студентський клуб надає допомогу в професійному вихованні майбутніх педагогів, розвиває ініціативу, активність, самодіяльність кожного члена, готує до педагогічної діяльності.

**Зміст і форми роботи клубу:** створення секцій, кружків професійно-педагогічної направленості, організація зустрічей з майстрами педагогічної праці, випускниками інституту, шкіл, піонерськими і комсомольськими працівниками, артистами, письменниками, художниками; проведення тематичних педагогічних інформацій, диспутів на педагогічні теми, вечорів, педагогічних читань, конференцій, конкурсів, олімпіад по педагогіці і психології, оглядів-виставок, капусників, усних журналів; допомога в організації безупинної педагогічної практики і самостійної суспільно-педагогічної діяльності; вивчення і узагальнення передового досвіду вчительських колективів і окремих педагогів.

**Порядок організації роботи і керівництво діяльністю клубу:**

- 1) створення ради, що організує роботу клубу і керує нею (засідання два рази на місяць);
- 2) діяльність клубу будується при безпосередній допомозі комітету комсомолу і кафедри педагогіки і психології;
- 3) робота клубу організується за щомісячним календарним планом, погодженому з перспективним планом виховної роботи кафедри педагогіки і психології і факультетськими і загальноінститутськими планами;
- 4) заходи проводяться один раз у тиждень (клубний день);
- 5) масові заходи для членів клубу організуються один раз на місяць.

### **План роботи клубу:**

1. Організаційні питання (проведення засідань активу клубу, його секторів, зборів).

2. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами (групові, індивідуальні, масові заходи), що направляєтся п'ятьма секторами клубу: „Орієнтир”, „Олімпіада”, „Школа – вуз – школа”, „Інформатор”, „Прес-центр”.

3. Шефська робота (допомога студентів старших курсів молодшим, шефство і співробітництво зі школами, професійно-технічними училищами, позашкільними установами).

4. Пропаганда досягнень психологічної і педагогічної наук серед студентів, включення студентів в учбово-дослідницьку і науково-дослідну роботу з психолого-педагогічних наук.

5. Вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду.

Змістовна, співзвучна професійним інтересам студентів клубна робота активізує її учасників. Підвищенню суспільної активності майбутніх педагогів сприяють клубні збори, конференції, ділові й урочисті засідання, прес-інформації, а також регулярне підведення підсумків різних заходів, колективне обговорення питань „Ваша думка про диспут, вечір, читацьку конференцію”, анкетні опитування, огляди оцінок, суджень студентів, що містяться в спеціальному випуску прес-центру (наприклад, „Педагогічний тиждень в оцінці студентів”). Публікації відкликань і їхній облік у клубній роботі підвищують відповідальність студентів за доручені їм справи. Якою б високою не була активність студентів і керівників студентського клубу, виховний ефект його діяльності припускає обов'язково наявність грамотного педагогічного керівництва, необхідного студентському клубу для професіоналізації всієї його діяльності. Клубна робота є важливим засобом професійного становлення студентів, якщо вона усвідомлюється ними як щось необхідне, що впливає з визначеної потреби. Обов'язок педагога-куратора полягає в тому, щоб направити увагу студентів на організаційні питання, впливати на вироблення в майбутніх фахівців професійних умінь і навичок, розвиток організаторських здібностей, правильних форм самоврядування, але вплив цей повинен бути опосередкованим, непрямим.

*Джерело:* [146, 105 – 107].

## Додаток М

### Додаток М.1

#### Статут студентського наукового товариства Кременчуцького державного педагогічного інституту (Кременчук 1966 р.)

##### Мета і завдання:

1. НСТ має своєю метою розширення і поглиблення знань студентів, прищеплення навиків науково-дослідної роботи та опанування прийомами і методами самостійного наукового дослідження.

2. Участь студентів здійснюється у таких формах:

а) робота у наукових гуртках, які організуються при кафедрах;

б) робота за індивідуальним планом, складеним кафедрою;

в) написання рефератів як за вітчизняними, так і за іноземними джерелами з висновками і формулюваннями питань, які підлягають подальшому дослідженню;

г) написання анотацій на сучасну вітчизняну та іноземну літературу з критичною оцінкою анотованої літератури;

д) виконання лабораторних, курсових та дипломних робіт, які містять у собі елементи самостійного наукового дослідження;

е) участь у виконанні науково-дослідних робіт, які проводяться керівниками даного виробництва;

є) виконання конкретних завдань науково-дослідного характеру на виробничій і педагогічній практиках;

ж) вивчення і освоєння приладів, розрахункових машин та механізмів, а також проектування власних.

3. Наукове товариство у ході роботи проводить:

а) наукові студентські конференції;

б) бере участь в організації щорічних конкурсів наукових студентських праць;

в) організовує популяризацію наукових знань серед населення шляхом читання лекцій, рефератів та проведення бесід.

## Склад НСТ

1. Діяльність НСТ здійснюється згідно з наказом МВССО СРСР і УРСР тп МО УРСР і статутом НСТ.

2. До складу входять дійсні та почесні члени.

3. Дійсним може бути кожен встигаючий студент інституту, який займається науково-дослідною роботою у наукових гуртках або ж за індивідуальним планом, схваленим кафедрою, і визнає статут СНТ.

4. Прийом у члени товариства проводиться на засіданнях рад секцій з наступним затвердженням ради НСТ інституту.

8. Почесні члени обираються з числа найбільш видатних діячів науки. Органи управління:

- конференція;
- Рада НСТ;
- загальні збори секцій;
- ради секцій.

Конференція скликається не менше одного разу на рік.

В період між конференціями роботою керує Рада НСТ у складі 7 – 9 чоловік..

НСТ складається з секцій: суспільно-політичної, фізико-математичної, біологічної, хімічної, фізичного виховання.

Загальні збори проводяться не рідше 2 разів на рік.

*Джерело:* [326, 121 – 122].

## Додаток М.2

### Робота наукових гуртків у педагогічних ВНЗ України (60-ті рр. XX ст.)

Житомирський педагогічний інститут (1966 р.) налічував 16 наукових гуртків:

1. Соціально-економічних наук (гурток історії КПРС, філософії, атеїзму) – 39 чоловік.
2. Педагогічних наук (гуртки педагогіки та психології) – 27 чол.
3. Літератури (української літератури, російської літератури, франкознавства) – 41 чол.;
4. Лінгвістики (української мови, російської мови, англійської мови, військового перекладу);
5. Математики (гуртки вищої математики, елементарної математики) – 38 чол.
6. Фізики (гуртки фізики, радіотехніки – 44 чол.
7. Дискусійний клуб „Альфа” – 9 чол. [325, 43].

Студенти – члени археологічного гуртка Кам'янець Подільського педагогічного інституту брали участь у Всесоюзній археологічній конференції з повідомленням „Розкопка Райковецького могильника в 1963 р.” (Якубовський) [320, 25]. НСТ Житомирського педінституту влаштувало ювілейну конференцію, присвячену 110-річчю від дня народження І. Франка. На пленарному засіданні заслухано 28 доповідей членів товариства і 3 студентів Львівського державного університету. На міжвузівській конкурс студентських наукових робіт надіслано 4 роботи, з яких 2 одержали заохочувальні призи. Президія НСТ просила кафедру та Раду інституту рекомендувати до вступу в аспірантуру 3 студентів – членів НСТ. Були відзначені доповіді студентів Янчука „Житомир у роки боротьби за встановлення радянської влади” та Баклажан „Майстерність розкриття дитячої психології в оповіданні І. Франка „Олівець” [325, 44]. Членів математичних гуртків залучали до праці у школі юних математиків та в клубі „Альфа” [325, 45].

Упродовж 1964 р. 19 студентів Ровенського педагогічного інституту працювало над тематикою кафедри педагогіки. Наукові гуртки педагогічного факультету цього вузу в основному

розробляли тематику, яка стосувалася роботи вчителя початкових класів та працівників дошкільних установ. Досить активно діяли гуртки філологічного факультету. Члени літературного гуртка у вересні 1964 р. були учасниками наради молодих акторів західно-українських земель, що відбулось у Львові. Вони підготували і випустили рукописний альманах „Горинь”, куди ввійшли кращі літературні твори гуртківців [322, 49].

У Кременецькому педагогічному інституті в 1966 / 1967 н. р. працювало 22 наукових гуртки – 616 чол.

1. Педагогічний – 35 чол.
2. Психологічний – 20 чол.
3. Філософський – 23 чол.
4. Клуб вивчення іноземних мов – 36 чол.
5. Зоологічний – 20 чол.
6. Морфо-фізіологічний – 15 чол.
7. Ботанічний – 44 чол.
8. Методики біології – 22 чол.
9. Сільськогосподарський – 15 чол.
10. Методики фізики – 20 чол.
11. Експериментальної фізики – 18 чол.
12. Електротехнічний – 20 чол.
13. Радіотехнічний – 18 чол.
14. Математичного аналізу – 26 чол.
15. Конструкторський (програмованого навчання) – 32 чол.
16. Методики математики – 27 чол.
17. Фотосправи – 56 чол.
18. Автосправи – 46 чол. [326, 96].

Цікавою була робота педагогічного гуртка, який у 1966/1967 н. р. функціонував у Кременецькому педагогічному інституті. Вона охоплювала такі напрямки: підготовка доповідей і рефератів студентами на педагогічні теми; вивчення досвіду роботи вчителів і узагальнення цього досвіду; робота в дитячій кімнаті міліції (методика виховання „важких дітей”); узагальнення досвіду піонерської роботи; екскурсії педагогічного характеру у школи-інтернати [326, 96].

У Бердичівському педагогічному інституті працював педагогічний гурток, у якому брало участь 36 студентів. Основними завданнями, які ставились перед гуртківцями, було

розширення і поглиблення знань з психології, теорії та історії педагогіки, а також формування вмінь і навичок проведення наукових досліджень. Форми роботи гуртка були досить багатими: обговорення доповідей зустріч з передовими вчителями шкіл, диспути на педагогічні теми та ін. Різноманітною була і тематика досліджень гуртківців: „Педагогічні ідеї А.С.Макаренка і сучасність”, „Н.Крупська про наукову організацію праці дітей”, „Про роботу шкіл на Бердичівщині в 20 – 30-х роках”, „Ідеали учнів 1 – 4 класів”, „Педагогічна майстерність і творчість у роботі вчителя 1 – 4 класів”, „Про здібності до педагогічної роботи”, „Робота з педагогічного запущеними дітьми” [326, 4].

У Дрогобицькому педагогічному інституті заняття педагогічного гуртка проводилося два рази на місяць. Він охоплював 25 студентів різних факультетів. Членами його підготували і прочитали лекції: „Робота студента-дослідника над педагогічною бібліографією”, „Почесна і відповідальна професія радянського вчителя”.

Ще однією цікавою формою його діяльності були зустрічі із заслуженими вчителями м.Дрогобича, членами делегацій, які побували в школах Чехословаччини, Польщі та ін. Студенти-гуртківці підготували такі наукові роботи: „Використання експонатів історико-краєзнавчих музеїв з метою поліпшення навчально-виховної роботи шкіл”, „Роль наочності у процесі навчання”, „Інтернаціональне листування як засіб морального виховання”, „Використання технічних засобів у викладанні предметів політехнічного циклу”, „Деякі питання статевого виховання підлітків” [326, 19].

Крім того, вони проводили експериментальну роботу в школах, що давало змогу удосконалювати дослідницькі вміння, підвищувати свою професійну компетентність.

Так, у Бердичівському педагогічному інституті доцент Є.Регушевський керував науковими студентськими роботами в галузі франкознавства („Мова віршів І.Франка, які вивчаються у I – IV класах”, „Мова збірки І.Я.Франка „Зів’яле листя” тощо). Ст. викладач цього інституту Б.Кошелева працювала над проблемою ідейно-політичного та морального виховання учнів на уроках читання, тому й роботи студентів виконуються в цьому напрямі. Студенти-гуртківці кафедри педагогіки і методики початкової



освіти Вінницького педінституту розробляли проблеми методики вивчення української мови та арифметики в початкових класах, вони залучались до експериментальної роботи в школах міста [331, 36]. Така організація наукової роботи знаходила своє відображення у дослідженнях гуртківців („Твори на основі екскурсій у III – IV класах”, „Навчання раціональних прийомів усного рахунку на уроках арифметики у третьому класі та ін.).

## Додаток Н

Таблиця Н.1

### Порівняльна характеристика діяльності педагогічних клубів у вищих навчальних закладах освіти України

Назва	„Ватра” – Івано-Франківський педінститут	„Орієнтир” – Дрогобицький педагогічний інститут	Педагогічний клуб Київського педагогічного інституту
Завдання	Формувати професійну майстерність, виявити та удосконалити педагогічні здібності” приходь з цінною думкою, цікавою ініціативою, діловою пропозицією, педагогічною задачею, загадкою, казкою, грою, професійним дотепом, зразками дитячого гумору	Формувати творчу професійну активність; удосконалювати педагогічні знання студентів; розвивати інтерес, повагу та любов до професії педагога; сприяти виробленню у студентів навиків проведення виховної роботи; виховувати моральні якості особистості	Розвиток, ініціатива і самодіяльність, професіне збагачення та самовдосконалення
Напрями діяльності	Розширення зв’язків з різноманітними педагогічними ВНЗ, залучення членів клубу до наукової роботи, вдосконалення умінь і навичок у галузі виховної діяльності; підготовка майбутніх учителів до вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду; організація дозвілля і відпочинку студентів	Виховання у студентів любові до своєї професії, розвиток професійної активності, знайомство із передовим педагогічним досвідом	Розумове, морально-естетичне виховання

Принципи діяльності	Систематичність, врахування вікових особливостей, професіоналізації, зв'язку з життям	Врахування вікових особливостей та інтересів різноманітність форм роботи; плановість, систематичність, сполучення глибини змісту з яскравістю форм роботи, їх емоційністю”	Врахування інтересів, глибинність вивчення матеріалу;
Сектори		Масовий, пропаганди, сектор педагогічної та художньої літератури, пропаганди педагогічного досвіду, інформації	
Форми роботи	Диспути, вечори професійної кмітливості, винахідливості, конкурси та змагання, зустрічі з педагогами-новаторами, десанти у сільські школи. створення музею освіти, організація політінформацій та прес-конференцій у школі	Вечори питань та відповідей на педагогічну тематику, конференції, присвячені ювілейним датам, видатним педагогам; зустрічі з учителями, вченими-педагогами; диспути, бесіди, екскурсії, конкурси-зустрічі здібних та обдарованих з питань педагогічної майстерності	Тематичні вечори та вечори відпочинку, організація лекцій та цікавих зустрічей, робота гуртків художньої самодіяльності і любительських об'єднань.

Джерела: [187; 253, 86 – 88; 302, 104].

## Додаток П

### Робота з обдарованою молоддю у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (2000 – 2004 рр.)

#### Додаток П.1

Таблиця П.1

#### Участь студентів у НДРС

Рік	Наукові гуртки	Наукові семінари	Проблемні групи	К-кість залучених у НДРС
2000	34	51	89	1329
2001	46	43	74	1469
2002	40	58	103	1377
2003	56	54	102	1390

*Джерело:* [114 – 117].

## Додаток П.2

Таблиця П.2

**Загальна картина особливо обдарованих студентів, які навчаються у Прикарпатському університеті (2000 – 2003 рр.)**

Рік	К-кість обдарованих студентів	Опубліковані наукові статті	Участь у всеукраїнських конкурсах	Участь у всеукраїнських олімпіадах
2000	105	243	6	
2001	123	123	19	33, 6 переможців
2002	191	105	16	18 команд 7 переможців
2003	232	128		17 команд

*Джерело:* [114 –117].

## Додаток Р

### Навчальний план і програма до спецкурсу „Робота з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України: історія та теорія”

В умовах трансформації сучасного суспільства одним із головних завдань освіти стало створення умов для виявлення та розвитку обдарованої особистості. Це завдання посилюється зі вступом України до Болонського процесу. Українська система вищої освіти визначені законом України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), „Програма роботи з обдарованою молоддю” передбачають створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованої молоді, її самореалізації. Тому шукаючи шляхи розробки і впровадження ефективної системи роботи з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах, необхідно не тільки вивчати світовий досвід. Глибокого аналізу та вивчення потребують вивчення діяльності вищих навчальних закладів освіти України, зокрема роботу з обдарованою молоддю, яка базувалася на організації системи НДРС.

Потреба науково осмислити уроки минулого, виробити повноцінну систему роботи з обдарованою молоддю зумовила розробку навчального плану і програми спецкурсу „Робота з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України: історія та теорія”.

Запропонована програма розрахована для студентів вищих навчальних закладів, спеціалістів центру соціальних служб для молоді, керівників гуртків, студій, соціальних педагогів, психологів. Вона має на меті відтворити історико-педагогічний досвід роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України другої половини ХХ ст., виділити її особливості, максимально скористатися надбанням минулого в практиці сучасної навчально-виховної роботи у ВНЗ.

Мета і завдання спецкурсу полягають у тому, щоб допомогти студентам розглянути проблему роботи з обдарованою молоддю

на різних етапах його розвитку, зокрема в Україні другої половини ХХ ст.

Спецкурс розрахований на 24 год: 16 год. – лекційні заняття, 8 год. – семінарські. Наводимо варіант розподілу навчальних годин.

№ п/п	Тематика занять	К-кість годин
<b>Лекційний курс</b>		
1	Обдарованість молоді як історико-педагогічна проблема	2
2	Передумови та тенденції роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ другої половини ХХ ст.	2
3	Сутність навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у педагогічних ВНЗ України (II половина ХХ ст.)	2
4	Зміст і форми навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.	2
5-6	Науково-дослідна робота з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ України	4
7	Педагогічні здібності студентів вищих закладів освіти України як складова професійної майстерності	2
8	Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.	2
<b>Семінарські заняття</b>		
1-2	Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю як наукова проблема	4
3	Науково-дослідна робота студентів педагогічних ВНЗ Західної України	2
4	Творче використання історичного досвіду навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у контексті Болонського процесу на сучасному етапі.	2
	Всього	24

## Розділ I

### ЗМІСТ І ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ЛЕКЦІЙ

#### Тема 1

#### Обдарованість молоді як історико-педагогічна проблема

##### План

1. Сутність поняття „обдарованість”.
2. Проблема обдарованості у вітчизняній науковій літературі.
3. Питання обдарованості у зарубіжній психолого-педагогічній науці.
4. Стан досліджуваності проблеми навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю.

##### ЛІТЕРАТУРА

3, 6, 13, 29, 49, 50, 61, 70, 72; 110, 158, 160, 165, 188, 190, 199, 204, 217, 236, 255, 258, 261, 265, 275, 277, 280, 296, 290, 299, 301, 307, 428, 342, 361, 369, 370, 372.

#### Тема 2

#### Передумови і тенденції роботи з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ другої половини ХХ ст.

##### План

1. Суспільно-політичні і соціально-культурні передумови роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ.
2. Еволюція змісту навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у другій половині ХХ ст.
3. Тенденції навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю другої половини ХХ ст.

##### ЛІТЕРАТУРА

4, 36, 42, 100, 142, 178, 184, 185, 208, 210, 245, 252, 276, 301.



### Тема 3

#### **Сутність навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у педагогічних ВНЗ України (II половина XX ст.)**

##### План

1. Робота з обдарованою молоддю періоду 1945 – 1955 рр. на етапі відчуження педагогічної освіти від української культури.
2. Навчально-виховна робота з обдарованими студентами у періоді відлиги та часткової демократизації (1956 – 1960 рр.).
3. Напрями діяльності вищих навчальних закладів освіти України у 1961 – 1987 рр. з питань роботи з обдарованою молоддю.
4. Спроби відновлення ефективної роботи зі студентами на етапі лібералізації та демократичного розвитку.

##### ЛІТЕРАТУРА

4, 30, 34, 36, 42, 75, 101, 119, 143, 178, 184, 185, 208, 227, 245, 247, 276, 278, 301, 308.

### Тема 4

#### **Зміст і форми навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини XX ст.**

##### План

1. Зміст навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини XX ст.
2. Форми навчально-дослідної роботи зі студентською молоддю.
3. Методи та прийоми роботи з обдарованою молоддю у навчальній діяльності.

##### ЛІТЕРАТУРА

20, 25, 27, 30, 57, 58, 76, 109, 133, 184, 210, 227, 285, 302

## Тема 5 – 6

### Науково-дослідна робота з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ України (1945 – 2005 рр.)

#### План

1. Зміст та напрями науково-дослідної роботи з обдарованою молоддю.
2. Гурток як основна форма роботи з обдарованою молоддю.
3. Індивідуальні та групові форми роботи з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ другої половини ХХ ст.
4. Масові форми роботи з обдарованою молоддю.

#### ЛІТЕРАТУРА

21, 27, 34,41, 50, 61, 100, 105, 106, 136, 137,145, 146, 152, 153, 156, 182, 208, 210, 213, 225, 256, 276, 286, 302, 312, 309, 310, 31, 324, 325, 326, 327, 330, 331, 334, 339, 387.

## Тема 7

### Педагогічні здібності студентів вищих закладів освіти України як складова професійної майстерності

#### План

1. Проблема педагогічних здібностей у психолого-педагогічній літературі.
2. Шляхи розвитку педагогічних здібностей у процесі творчої педагогічної діяльності.
3. Методи та прийоми навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти України.

#### ЛІТЕРАТУРА

7, 74, 104, 108, 117, 133, 137, 187, 164, 167, 227, 244, 249 255, 258, 259.

## Тема 8

### Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.

#### План

1. Підготовка наукових кадрів у вищих педагогічних закладах України (1945 – 1960 рр.)
2. Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах України упродовж 1970 – 1980 рр.
3. Підготовка обдарованої молоді до аспірантури ВНЗ у 1991 – 2005 рр.

#### ЛІТЕРАТУРА

151, 59, 335, 336, 337, 338.

## Розділ II

### ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

#### Заняття 1 – 2. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю як наукова проблема

#### План

1. Проблема обдарованості у філософській літературі
2. Еволюція поняття обдарованість у психолого-педагогічній літературі
3. Зміст навчально-виховної робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України другої половини ХХ ст.
4. Аналіз форм навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у другій половині ХХ ст.

#### Реферати:

1. Погляди зарубіжних психологів на обдарованість.
2. Проблема обдарованості молоді у ВНЗ Європи та Америки.
3. Аналіз обдарованості молоді у сучасній психологічній та педагогічній літературі.
4. Порівняльний аналіз проблемних груп та наукових гуртків.

### **Заняття 3. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. Василя Стефаника (50 – 90-ті рр. ХХ ст.)**

#### **План**

1. Індивідуальна робота з обдарованою молоддю Івано-Франківського педагогічного інституту ім. Василя Стефаника (1950 – 70-ті рр.).
2. Групові форми роботи.
3. Зміст та напрями масових форм організації НДРС у Івано-Франківському педагогічному інституті ім. Василя Стефаника (1950 – 70-ті рр.).

#### **Реферати:**

1. З історії виникнення Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
2. Особливості НДРС у Івано-Франківському педагогічному інституті другої половини ХХ ст.
3. Робота наукових семінарів у Івано-Франківському педагогічному інституті: порівняльний аспект сучасного та минулого.
4. Діяльність педагогічного клубу „Учитель”.

### **Заняття 4. Творче використання історичного досвіду навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у контексті Болонського процесу на сучасному етапі**

#### **План**

1. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України на сучасному етапі та її перспективи.
2. Ефективні засоби та технології пошуку обдарованої молоді у ВНЗ України у контексті Болонського процесу.
3. Зміст і форми роботи з обдарованою молоддю на сучасному етапі.

#### **Реферати:**

1. Педагогічне керівництво роботою з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України.

2. Методи роботи з обдарованою молоддю на сучасному етапі.

### **Контрольні запитання та завдання**

1. Проблема обдарованості у зарубіжній психолого-педагогічній науці.

2. Суспільно-політичні, соціально-культурні передумови діяльності педагогічних ВНЗ у другій половині ХХ ст.

3. Напрями діяльності вищих навчальних закладів освіти України у 1961 – 1987 рр.

4. Зміст навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.

5. Форми навчально-дослідної роботи з студентською молоддю

6. Методи та прийоми роботи з обдарованою молоддю у навчальній діяльності.

7. Гурток як основна форма роботи з обдарованою молоддю.

8. Індивідуальні та групові форми роботи з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ другої половини ХХ ст.

9. Масові форми організації роботи з обдарованою молоддю.

10. Педагогічні здібності студентів вищих закладів освіти України як складова професійної майстерності.

11. Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.

12. Порівняльний аналіз змісту і форм навчальної і виховної роботи з обдарованою молоддю у другій половині ХХ ст.

13. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. Василя Стефаника (1950 – 90-ті рр.)

14. З досвіду роботи ВНЗ України з обдарованою молоддю на сучасному етапі

15. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах освіти України на сучасному етапі та її перспективи.

16. Ефективні засоби та технології пошуку обдарованої молоді у ВНЗ України у контексті Болонського процесу.

17. Зміст і форми роботи з обдарованою молоддю на сучасному етапі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Байдак В., Павлютенко Е., Петухов Е. Формування готовності студентів до педагогічної діяльності // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 10. – К.: Вища школа, 1978. – С. 74 – 78.
2. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Кременя. Авторський колектив: М. Степко, Я. Болюбаш, В. Грубіянюк, І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Вища школа на новому етапі / З досвіду перебудови вищої школи на Україні / В. Пітов, В. Попов, І. Дзюбо / Під ред. М. Артинова. – К.: Держполітвидав УРСР, 1961. – 230 с.
6. Вища школа на шляху оновлення / Старченко Т., Стоян О., Бобик О. – Львів: Світ, 1991. – 128 с.
7. Вища школа України: реальність і тенденції розв'язку / Г. Артемчук, В. Попович, Г. Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.
8. Вища школа Української РСР за 50 років (1917 – 1967 рр.): В 2-х ч. / Відпов. ред. вид. В. Пітов. – Ч. 2 – Вид-во Київ. ун., 1968. – 540 с.
9. Галузинський В., Євтух М., Спіцин Є., Шалік З. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя // Нові технології навчання. – 2000. – №27. – С. 94 – 104.
10. Гіптерс З. Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960 – 1995 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 18 с.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
12. Декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” від 15 грудня 1992 р. // Нормативно-правове

забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді: У 2 ч. / Упорядники: Толстоухова С., Павленко А., Рачимов А, Швидка І, Лопатін А. – К.: ДЦССМ, 2003. – С. 3 – 5.

13. Дружиніна Г. Формування педагогічного мислення студентів університету // Вища і середня педагогічна освіта. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 15. – К.: Вища школа, 1991. – С. 80 – 83.

14. Ефименко Г., Красников В., Новолинский А. Высшая школа УССР: успехи, проблемы, развитие. – Киев: Вища школа, 1978. – 327 с.

15. Євтух М. Нагальні проблеми модернізації вищої освіти // Педагогічна газета, 1998. – №12. – С. 6.

16. Журавський В. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Вид. дім „ІН ЮРС”, 2003. – 416 с. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.

17. Закон України „Про виховання дітей та молоді”. Проект // Освіта України. – 2004 – 14 вересня. – №72. – С. 4 – 6.

18. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20 – 27 лютого.

19. Закон України „Про мови в Українській РСР” // Українська мова і література в школі. – 1990 – №5. – С. 3 – 10.

20. Зверєва І. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю: теорія і практика. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.

21. Зязюн І. Учитель, которого ждут: Из опыта Полтавского пединститута им. В. Короленко / Под ред. И. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 152 с. – (Пед. поиск: опыт, проблемы, находки).

22. Зязюн І., Сагач Г. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

23. Интенсификация творческой деятельности студентов / В. Андреев и др. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. – 197 с.

24. Каніщенко Л., Литвин В. Вища школа: шляхи перебудови. – К.: Т-во Знання УРСР, 1988 – Серія 7. Педагогічна. – № 13. – 48 с.

25. Карабінович Л. Гурток як основна форма роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України (50 – 70 рр. ХХ ст.) // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. За заг. Ред. проф. А. Капської. Том ХХІІ. – К.: Логос, 2004. – С. 193 – 202.

26. Карабінович Л. Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах України упродовж 1970 – 1980 рр. // (Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України: Наука і освіта. – 2004. – №1. – С. 93 – 96.

27. Карабінович Л. Етапи діяльності вищих педагогічних закладів України (1945 – 1991 рр.) // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 190. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 66 – 74.

28. Карабінович Л. Зміст і форми науково-дослідної роботи студентів у вищих педагогічних закладах України (1945 – 1991 рр.) // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 178. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 48 – 55.

29. Карабінович Л. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. В. Стефаника (50 – 70-ті рр. ХХ століття) // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Вип. Х. Педагогіка. – Івано-Франківськ: „Плай”, 2004. – С. 156 – 161.

30. Карабінович Л. Обдарованість молоді як психолого-педагогічна проблема сучасності // Пріоритети сучасної української освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки: Матеріали педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського університету імені Василя Стефаника Б. Ступарика – Івано-Франківськ, 2003. – С. 39 – 41.

31. Карабінович Л. Основні напрями роботи з обдарованою молоддю у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника на сучасному етапі. // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наукових праць: Випуск ХХІІ // за заг. ред. В. Сипченка. – Слов’янськ: Вид. центр СДПУ, 2004. – С. 107 – 112.

32. Карабінович Л. Педагогічні здібності студентів педагогічних вузів як складова професійної майстерності // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових



праць. Вип. 186. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 25 – 29.

33. Карабінович Л. Підготовка наукових кадрів у вищих педагогічних закладах України (1945 – 1960 рр.) // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Вип. ІХ. Педагогіка. – Івано-Франківськ: „Плай”, 2003. – С. 147 – 153.

34. Карабінович Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів через систему технологічних прийомів навчання / Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. – №2. – С. 125 – 128.

35. Ковальова І. Розвиток науково-технічної творчості молоді України 1985 – 1990 рр.: Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Донецький держ. ун. – Донецьк, 1996. – 24 с.

36. Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді “Творча обдарованість” // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 3, 5. – С. 13 – 22; 20 – 32.

37. Концепція педагогічної освіти / М-во освіти України, Інститут змісту і методів навчання міносвіти України, Інститут педагогіки і психології АПН України. – К., 1998. – 20 с.

38. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: Теорія та практика. Випуск IV – К., 2001. – С. 7 – 17.

39. Кременський Б. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004 – №12. – С. 74 – 80.

40. Левченко. Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія / Левченко ХІ. – 1-е видання, – Вінниця: Нова Книга, 2002. – 512с.

41. Лутай В. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр „Магістр – 5” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

42. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917 – 1985) – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

43. Маланчук В., Попович В., Новомінський А. Вища школа УРСР. Здобутки і перспективи. – К.: Вища школа, 1971. – 148 с.

44. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2-х частинах. – Ч. I.: Теорія і технологія життєтворчості / Ред. рада: В. Доній (голова), Г. Несен (заст. голови), Л. Сохань, І. Єрмаков та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – 392с.

45. Научно-исследовательская и творческая работа студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций / Под ред. В. Крутова. – М.: Высшая школа, 1984. – 143 с.

46. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи: Уклад. І. Козубовська, І. Минович, В. Сагарда та ін. / Заг. ред І. Козубовської, І. Миновича. – Ужгород: УжНУ, Видавництво „Мистецька лінія”, 2001. – 152 с.

47. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки. Затверджена Указом Президента України від 8 лютого 2001 року № 78/2001 // Обдарована дитина. – №4. – 2001. – С. 2 – 5.

48. Психологія здібностей. / Г. Кагальняк, Г. Шулик, Б. Якимчук, Л. Данилевич. – К.: Науковий світ, 2001. – 76 с.

49. Сметанський М. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 36 – 40.

50. Теплов Б. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 2. – 583 с.

51. Федик О. Здібності як об'єкт психологічного аналізу // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 28 – 34.

52. Чаплигін О. Творчий потенціал людини як предмет філософської рефлексії: Автореф. дис... докт. філософ. наук: 09.00.03 / Харківський військовий університет. – Харків, 2002. – 28 с.

53. Чорна Л. Соціально-психологічні механізми стимуляції прояву та розвитку обдарованості // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Наукові засади реформування вищої освіти в Україні. – Київ, 2 – 4 лютого 1993 р. – / Ред. кол.: Л. Губернський (голов.) та ін. – К., ІСДО, 1994. – С. 142 – 147.

54. Шейко В., Кушнарєнко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання. – Прес, 2002. – 295 с.

## SUMMARY

### **Teaching and educational work with gifted young people in pedagogical institutions of higher education of Ukraine (the second half of the 20<sup>th</sup> century).**

The monograph presents a systematic survey of the researches in this country and abroad on the matter of gifted young people; tendencies of development of pedagogical institutions of higher education in Ukraine during 1945 – 2000 concerning direction of work with gifted young people are revealed; content, forms and methods of the teaching and educational work with gifted students both in class and in out-of-school hours in pedagogical institutions of higher education in Ukraine during the mentioned period are investigated and analyzed; possibilities of creative application of the historical experience of work with gifted young people in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in the context of Bologna process are distinguished.

The development of modern higher education in Ukraine in accordance with the requirements of the Bologna declaration provides for the restructuring of teaching and educational process to contribute to the realization of personal needs in receiving a desirable academic degree depending on gifts of every person. Such aim provides, in particular, for considerable improvement in teaching and educational students activity in pedagogical institutions of higher education which represents a serious historical and educational problem.

Investigation into the problem of young people gifts carried out by the scientists in this country and abroad affirms that its nature is considered from different points of view. There are several approaches to the way this problem is raised and solved. Modern researches consider gifts as caused by heredity but they can be manifested and function only under specific circumstances. Despite the divergence in views, most scholars agree that realization of gifts is variational and cannot always be programmed in advance. The question of correlation between heredity and education remains debatable in solving the problem of gifts. Scholars have proved that young people gifts constitute an integral multifactor model consisting of person's intellectual, creative abilities and personal qualities. Gifts are considered as a person's integrant quality, a typical individual process

made apparent in the course of the whole life. Traditionally it consists of intellect, creative abilities and personal motivation components. Among the main types of gifts modern scholars distinguish, in particular, pedagogical gifts which include accessibility to pedagogical influence and communicability which becomes extremely important in the epoch of informational society. That's why pedagogical institutions of higher education attach paramount importance to the personality oriented teaching.

The scientific research carried out distinguished main stages of pedagogical institutions of higher education activity in Ukraine during the period under study in the field of work with gifted young people giving the reader some idea of the evolution of its content, forms and methods.

The development of pedagogical institutions of higher education in Ukraine distinguished itself by complex and contradictory tendencies concerning direction of work with gifted young people. Processes of standardization, authoritarianism, refusal to use achievements of the Ukrainian culture are traced in the first post-war decades. There was a constant ideological influence on the process of teaching and education. Since the second half of the 80s of the 20<sup>th</sup> century there appeared more favourable conditions for the development of creative individuality of gifted students, tendencies of gradual transition from authoritarianism concepts to the stimulation of cognitive activity of the subject of teaching were displayed. Since Ukraine has gained its independence, the leading tendency is the connection of education with the national ground, special attention being paid to the individualization and differentiation of the process of teaching and education built on the principles of personality oriented teaching which is manifested in strengthening attention paid to the work with gifted young people. At the same time there is a gradual transition from the authoritarian pedagogics to supporting and stimulating creative work; from unification, regulation and standardization of the sphere of education, levelling the peculiarities of the pedagogical personnel training to humanization, decentralization and democratization of education, increase in the creative potential of institutions of higher education; from the gross approach to the individual creative work with gifted students of high quality; their involvement in the research work; creating conditions for rearing

gifted young people during the research work. The process of perfection of the content of work with gifted young people abandoned ineffective forms, methods and facilities and stimulated a search for more effective and active personality oriented technologies.

In spite of various difficulties, ideological pressure, authoritarian tendencies, unnecessary regulation, the second half of the 20<sup>th</sup> century was characterized by attention paid to teaching and educational work with gifted young people. It manifested itself in the development of class and out-of-school forms of work which permitted to reveal and accumulate a creative potential of students, to strengthen efficiency of individual activity. The content of work with gifted young people was connected with scientific and research problems of corresponding departments and faculties where students studied and worked; its correlation with teacher's scientific interests, subject matters of researches carried out by departments in co-operation with various institutions; students' scientific interests and availability of proper equipment.

Educational and research work with students aimed at mastering skills and abilities of independent work, ability to orient oneself in the scientific information, forming a culture of scientific way of thinking, getting acquainted with methods of scientific cognition, revealing and developing gifts of students. These tasks were realized in the courses of study "The essentials of scientific research", "Introduction to the speciality", etc.

The aim of pedagogically regulated independent work of students was to acquire skills of mental work. Independent work revealed the ability to analyze and generalize literature, to use methods of investigation, to find and work upon the necessary information.

A survey of the sources allows to state that the widespread forms of teaching and educational work with gifted young people in institutions of higher education in Ukraine in class were: lectures (survey, problem setting, debatable, etc.), seminars, practical courses, workshop classes, special seminars of research and debatable nature, undergraduate and graduate theses.

Among the most widespread forms of group work with gifted young people in out-of-school hours were student research societies, interfaculty seminars, student clubs, project and design technological bureaus, industry problem laboratories, student research companies,

teams and groups consisting of doctoral students, postgraduate students, teachers, students, etc. Students' independent investigation into the subject matters of department problems was also fruitful.

Mass forms of work with gifted young people in the second half of the 20<sup>th</sup> century included scientific and reader conferences, "weeks of pedagogical trade", olympiads, contests, examinations and exhibitions of student research work, summary report conferences of student research, "round tables", "dialogues", creative acquaintances, etc. Contests for the best student work in different fields of science and engineering (faculty, institute, republican, all-union), the olympiad "Student and scientific and technological progress" (institute, republican, all-union rounds), etc. became an important element in formation and development of students' abilities.

The correlation between group, mass and individual forms of work with gifted young people was in constant change in favour of individual work in accordance with general tendencies of high school development. It acquires paramount importance nowadays in connection with Ukraine's joining the Bologna declaration. It manifested itself, in particular, in introducing individual methods of teaching, pedagogically regulated independent work, increase in number of optional courses and subjects. Untypical tasks of research nature during the pedagogical and industrial practice, active participation in solving scientific problems of corresponding departments influenced the development of qualitative characteristics of a person (eruditions, developed imagination, skills of analysis and self-analysis, feeling for new, etc.).

On the modern stage of development of Ukraine the work with gifted young people becomes the leading tendency in the high school activity. Among the principles of teaching and educational work with gifted students, diagnostics, co-operation of educational and research work in class and in out-of-school hours, methodical character, integrativity, succession, individualization and differentiation, optimality, creativity, variability acquire paramount importance.

Integration of Ukraine into European informative and educational sphere, its participation in Bologna process becomes a significant factor in economic, social, intellectual, innovative and cultural development of the nation. The training of a gifted, skilled specialist becomes one of the pre-conditions of the further state strengthening. In

this relation an extraordinary important place belongs to the creation of conditions for revealing and developing gifts of young generation, our future depending on it.

Investigation into home experience of work with gifted young people in institutions of higher education of Ukraine in the second part of the 20<sup>th</sup> century allows to state that restructuring of home higher education in the context of Bologna process can be supplemented by the best achievements of the past, rational combination of various organization forms of teaching and educational work with students, expansion of international programmes of students exchange that became possible mainly recently, co-operation in research work of teachers, postgraduate students and students; efficient activity of gifted young people in research societies, clubs, symposia, activity of research groups “teacher – student – postgraduate student”; participation in scientific conferences, olympiads; conducting scientific expeditions, etc.

Thus, the survey of official records and historical and pedagogical literature on the problems of work with gifted young people proves that one of the main functions of such work in the period under study was providing for high intellectual development of students’ skills of creative work, improvement of professional competence of would-be specialists capable to contribute to the restructuring of the system of education in Ukraine.

The research carried out has no claims on the full and comprehensive revealing of all the aspects of the problem under study. Perspective tendencies of further research can be: the study of the content of work with gifted young people in institutions of higher education having the 3<sup>rd</sup> and the 4<sup>th</sup> levels of accreditation of different types; analysis of various forms and methods of research work with gifted young people in the modern system of university education; comparative analysis of teaching and educational work with gifted young people in Ukraine and abroad, etc.

ББК 74.03+74.58 (4 Укр.)

**ISBN 966-640-146-0**

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Прокопів Любов Миколаївна**

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА  
З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ  
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

**Монографія**

Старший редактор

*Олена Бойчук*

Науковий редактор

*Марія Чепіль*

Літературний редактор

*Марія Середич*

Комп'ютерна верстка

*Володимир Прокопів*

Підп. до друку 26.09.2005 р. Формат 60×84/16.

Папір ксероксний. Гарнітура „Times New Roman”.

Ум. друк. арк. 16,0. Вид. арк. 16,25. Зам. 662. Наклад 300.

Видавництво „Плай”

Прикарпатського університету імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57 м. Івано-Франківськ 760025

тел. 59-60-51