

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 9 (172) ТРАВЕНЬ**

**2009**

**2009 травень №9 (172)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

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

Збірник наукових праць внесено  
до переліку наукових фахових видань України  
(педагогічні, історичні, філологічні, біологічні науки)  
Бюлетень ВАК України. – 1999. – №4 (12)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 8 від 27 березня 2009 року)

Виходить 2 рази на місяць

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

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

**Заступники головного редактора –**

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

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

**Випускаючі редактори –**

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

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

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

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

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

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

доктор філологічних наук, професор **Ужченко В. Д.**

**Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:**

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

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

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

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

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

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

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

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

**РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ до технічного оформлення статей**

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*), 2009.

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

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

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

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

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

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

## ЗМІСТ

### МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1.	<b>Белкіна С. Д.</b> Особливості професійної педагогічної діяльності інженера в умовах інформатизації.....	6
2.	<b>Жукович-Дородних Н. М.</b> Зміст фахової підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ I – II рівня акредитації в умовах інтеграції науки, освіти і виробництва.....	12
3.	<b>Мартинюк І. В.</b> Безперервна освіта в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України.....	20
4.	<b>Прошкін В. В.</b> “Крок до науки” через наукову школу.....	25
5.	<b>Рашидов С. Ф.</b> Становлення й розвиток європейського освітнього простору.....	30
6.	<b>Сердюкова Т. І.</b> Фахове вдосконалення освіти громадян у системі післядипломної освіти.....	36
7.	<b>Трунякова Н. О., Ярита І. І.</b> Реалізація методу проектів у професійному навчанні в умовах кредитно-модульної системи.....	41
8.	<b>Хабарова Г.Б.</b> Розвиток творчих здібностей і формування основ професійно-творчої діяльності шляхом інтелектуалізації вищої технічної освіти.....	52
9.	<b>Шегута М. А., Плетньов М. В.</b> Освіта XXI століття: сучасні реалії, проблеми, перспективи.....	57

### МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН

10.	<b>Божко В. Г.</b> Функції комбінаторних задач у навчальному процесі.....	64
11.	<b>Воронова С. В.</b> Теоретичні аспекти підготовки студентів педагогічних коледжів до музично-творчої діяльності.....	72
12.	<b>Дородних В. В.</b> Форми організації методичної роботи в коледжах.....	77
13.	<b>Єфремова О. В.</b> Педагогічна діагностика в системі забезпечення якості підготовки майбутнього спеціаліста.....	85
14.	<b>Карчевська Н. В.</b> Формування інформаційної культури інженера-педагога.....	88
15.	<b>Мельник М. Г.</b> Використання сучасних комп’ютерних технологій у процесі навчання іноземній мові.....	93
16.	<b>Семенова Н. Б.</b> Сутність і зміст естетичного виховання засобами іноземної мови.....	97
17.	<b>Фіногєєва Т. Є.</b> Практичні питання розробки системи пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.....	105

## **ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ**

18. **Аніщенко Г. В.** Формування педагогічного мислення та поведінка майбутнього вихователя дошкільного закладу..... 109
19. **Гринько В. О.** Проблема перебудови змісту початкової освіти..... 114
20. **Дятлова А. В.** Експериментальне вивчення впливу сім'ї на формування особистості молодшого школяра ..... 120
21. **Карташова О. В.** Сім'я і школа в екологічному вихованні молодших школярів..... 125
22. **Криуленко Л.Є.** Онтогенез шкільної ігротеки – крок до ігромайстерності педагогів..... 132

## **ПРОФТЕХОСВІТА**

23. **Кашпур Т. О.** Професійне виховання – головна особливість виховної системи в професійно-технічному навчальному закладі..... 138

## **ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ**

24. **Луханіна О. М.** Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності..... 143
25. **Маляренко О. С.** Розв'язання дидактико-методичних задач як компонент готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності..... 148
26. **Мерем'яніна Л. М.** Про проблему вдосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки..... 154
27. **Черв'якова Н. І.** Педагогічні можливості застосування задачного підходу в процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів..... 159
28. **Чернуха Н. М., Мурзіна А. В.** Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів..... 165
29. **Чиж О. Н.** До питання багатопрофесійної підготовки сільського вчителя малокомплектної школи..... 173

## **ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ**

30. **Васильченко Т. І.** Вплив організації навчання з фізичного виховання на формування здорового способу життя студентів..... 178
31. **Серьогіна О. І.** Педагогічний аспект саморозвитку особистості студента-реабілітолога в процесі опанування культурою здоров'я..... 185

### ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

32. **Волков В. О.** Проблема розвитку Інтернет-залежності підлітків у просторі комп'ютерних ігор..... 190
33. **Пінчук Т. С.** Формування духовної культури особистості (на прикладі публіцистики Юрія Єненка)..... 200
34. **Сєваст'янова О. А.** Особистісно-орієнтований підхід у виховному процесі вищого навчального закладу..... 205
35. **Стеблянюк Н. В.** Формування духовної культури особистості..... 212

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

36. **Бадер С. О.** Особливості процесу соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку..... 218
37. **Головань Т. О., Вернік О. О.** Роль правової освіти в соціальному розвитку особистості..... 226
38. **Малькова М. О.** Формування позитивних міжособистісних стосунків підлітків у колективі однолітків..... 232
39. **Муромець В. Г.** Виховання культури взаєморозуміння підлітків засобами колективно-творчих справ у тимчасовому дитячому колективі..... 236

### УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

40. **Горобець Д. В.** Аналіз зовнішнього середовища як умова управління розвитком педагогічного коледжу..... 243
41. **Горобець Н. М., Миронюк С. Л.** Психологічні аспекти управління загальноосвітніми навчальними закладами в сучасних умовах..... 248

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

42. **Гуцол А. В.** Еволюція позашкільних закладів освіти технічного спрямування в Донецькій та Луганській областях у 1946 – 1980 рр..... 254
43. **Данієлян А. Я.** Проблема трудового виховання в педагогічній спадщині В.Сухомлинського..... 259
44. **Казаків Ю. М.** Історико-педагогічний контекст розвитку медіаосвіти..... 264
45. **Копитін Р. В.** Роль суспільно-педагогічного руху другої половини ХІХ — початку ХХ століття в розвитку ідеї гуманізації виховання у вітчизняній вищій школі..... 274

### ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

46. **Ржевська А. В.** Особливості сучасної університетської освіти Португалії..... 281
47. **Саргсян А. Л.** Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах Великої Британії..... 285
- Відомості про авторів..... 293**

## **МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ**

УДК 62.007.2:378

**С. Д. Белкіна**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ**

Україна разом зі світовою спільнотою вступила в нову інформаційну епоху, яка характеризується зростаючою роллю інформаційної сфери.

Новітні інформаційні технології відкривають широкі можливості зберігання, накопичення й обробки інформації. А це, у свою чергу, змінює вимоги до особистісних якостей сучасного спеціаліста, висуваючи на перший план такі, як уміння обирати відповідну інформацію для вирішення завдання, здатність аналізувати й узагальнювати її, уміння швидко орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі та ін.

Процес інформатизації висуває нові вимоги до системи вищої інженерної освіти, оскільки професійна діяльність інженера набуває в інформаційному суспільстві принципово нових рис.

Аналіз професійно-важливих якостей (ПВЯ) інженера згідно з загальноприйнятою класифікацією професій за групами:

- людина – людина;
- людина – техніка;
- людина – природа;
- людина – знакова система;
- людина – художній образ,

розробленою Є. А. Климовим [1], показує, що професію інженера слід віднести до групи «людина – техніка».

Для цієї групи професій характерні такі якості: підвищений інтерес до техніки, технічна спостережливість, технічне мислення.

Проте, унаслідок багатоплановості інженерної праці, слід враховувати обмовку автора класифікації [1, с. 118]: «... треба виходити з того, що професія може характеризуватися одночасно ознаками різних типів, але в різній мірі».

Так, слід узяти до уваги, що результати виробничої інженерної діяльності істотно впливають на стан навколишнього середовища, що, у свою чергу, дає підставу віднести професію інженера до групи професій, що вимагають здійснення професійної діяльності з урахуванням дбайливого ставлення до природи, оптимізації стану навколишнього природного середовища, умінь прогнозувати наслідки професійної діяльності й розробки будь-яких інженерних проектів з урахуванням екологічних і економічних параметрів.

Широке розповсюдження комп'ютерних технологій примушує інженерів освоювати комп'ютер. Отже, суміжною групою професій для інженера можна вважати групу «людина – знакова система».

Для цієї групи професій на перше місце виступають завдання сприйняття й переробки інформації, її використання для ухвалення різних управлінських рішень, їх реалізації, перевірки й прогнозування наслідків [2].

Організаційно-управлінська діяльність інженера включає організацію роботи в колективі виконавців, ухвалення управлінських рішень в умовах різних думок, знаходження компромісу між різними вимогами.

У цьому контексті професія інженера набуває рис суміжної групи професій типу «людина – людина», основною особливістю якої є взаємодія між людьми, що реалізовується в спілкуванні й інформаційному обміні.

Уміння спілкуватися, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій є найважливішою умовою високої ефективності праці.

Таким чином, розгляд специфіки професії інженера згідно з класифікацією, запропонованою Є. А. Климовим, яка відображає ставлення людини до іншої людини, до техніки, до природи, до знаку; до художнього образу, показує, що професія інженера є системою чотирьох базальних професійних типів:

- людина-техніка;
- людина-природа;
- людина-знак;
- людина-людина.

Отже, психологічна природа інженерної професії відображає риси, притаманні цим чотирьом професійним класам. Ці риси й визначають структуру ПВЯ професії інженера, важливе місце в якій належить якостям, що характеризуються знаннями й уміннями у сфері отримання, передачі, зберігання й використання інформації, тобто у сфері інформаційних технологій.

Основою для організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, що готують працівників за професіями відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, служить Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [3].

У розділі «Завдання і обов'язки» цього документа наведено типові професійні завдання, обов'язки й повноваження для певної посади, посилання на галузь необхідних знань [3, с. 211 – 212].

Аналіз кваліфікаційних вимог показує, що типові професійні функції інженера можна віднести до трьох категорій:

- проектно-конструкторська;
- виробничо-технологічна;
- організаційно-управлінська діяльність.



При цьому очевидно, що професійна діяльність інженера при виконанні функцій у рамках будь-якої з перерахованих категорій вимагає як живого контакту з іншими працівниками, так і дистанційного спілкування за допомогою новітніх засобів комунікації та зв'язку.

У виробничо-технологічній і проектно-конструкторській діяльності майбутньому інженерові необхідно навчитися використовувати прикладні комп'ютерні програми.

У науково-дослідній діяльності інженер за допомогою ЕОМ зможе успішно здійснювати відносно новий тип експерименту – обчислювальний. У разі проведення обчислювального експерименту досліджуваний процес або явище описується за допомогою математичних моделей.

Отже, у процесі професійної підготовки студенти інженерних спеціальностей повинні засвоїти основи математичного моделювання.

Оволодіння знаннями, уміннями й навичками, що дозволяють використовувати інформаційні технології, необхідні майбутньому інженерові для здійснення організаційно-управлінської діяльності, головним у якій є вміння ухвалювати компетентні управлінські рішення.

Аналіз наукової літератури показує, що управлінська праця має певну специфіку [4 – 9]. Предметом праці є інформація, яку обробляють за допомогою певних засобів і методів. Продуктом праці є перероблена інформація у вигляді управлінського рішення.

Ухвалення управлінського рішення не гарантує його виконання. Організація виконання рішення потребує координації зусиль багатьох людей.

Стадія виконання рішення передбачає інтенсивний обмін інформацією між тим, хто ухвалює рішення, і тими, хто здійснює його виконання.

Обмін інформацією – це складний інформаційно-комунікативний процес, здійснення якого вимагає високої комунікативної культури.

Особливе значення в професійній діяльності інженера має професійне читання, як спосіб розширення професійного світогляду, розвитку асоціативного мислення.

Важливим джерелом отримання інформації є також професійне спілкування, що включає безпосереднє живе спілкування зі своїми колегами, спостереження за їх роботою, обмін думками, обговорення, дискусії. Щоб передати колегам знов отримане знання, треба вміти виготовити його «експортну модель» [10].

При цьому слід зазначити, що сьогодні поряд з класичними друкованими джерелами інформації все ширше використовують електронні, а звичайні способи живого спілкування збагачують можливостями глобальної мережі Інтернет.

Професійна діяльність інженера нерозривно пов'язана з обробкою інформації з використанням новітніх інформаційних технологій і, таким чином, є по суті переважно діяльністю інформаційно-технологічною.

Аналіз специфіки професійної діяльності інженера в умовах інформатизації показує, що для ефективного виконання професійних обов'язків інженер має володіти певним рівнем інформаційно-технологічної компетентності, що включає цінність інформації як базового компонента громадських прав і свобод сучасної людини, об'єкта професійної діяльності й інтелектуальної власності; мотивацію використання ІКТ у самоосвіті й професійному зростанні; упевненість у тому, що ІКТ є умовою громадської, професійної й особистісної самореалізації; формування навичок комп'ютерної й інформаційної грамотності [11].

Категорія інформаційно-технологічної компетентності відповідає прагматичним задачам вищої освіти. Високий рівень сформованості інформаційно-технологічної компетентності забезпечить високу конкурентоспроможність випускника вищого навчального закладу на ринку праці.

При цьому слід ураховувати, що завдання вищої інженерної освіти не обмежується тільки професійно-кваліфікаційною підготовкою студента. Під час навчання у вищому навчальному закладі студент повинен отримати певний освітній і культурний рівень.

У зв'язку з перетвореннями у сфері професійної діяльності інженера, викликаними процесом інформатизації суспільства, доцільніше говорити про необхідність формування в студентів інженерних спеціальностей інформаційно-технологічної культури, яка, на відміну від інформаційно-технологічної компетентності, крім інформаційної і технологічної, включає культурологічну складову [12].

Вища технічна освіта має оперативно реагувати на всі досягнення науки і, озброєна науковим знанням, готувати майбутніх фахівців до плідної професійної діяльності. При цьому задачі вищого навчального закладу не можна обмежувати наданням студенту певного обсягу знань, умінь і навичок. Вищі навчальні заклади мають виховувати майбутніх фахівців, формувати у них професійну культуру.

Не можна не погодитися з Н. Г. Багдасар'ян, що проблема професійної культури інженера виходить сьогодні далеко за рамки безпосередньо інженерної діяльності й посідає одне з центральних місць у розв'язанні соціально значущих проблем [13].

Н. Г. Багдасар'ян вважає, що вимоги до випускника інженерного вищого навчального закладу, сформульовані в 1992 році на всесвітньому конгресі з інженерної освіти в Портсмуті, слід уважати визначенням професійної компетентності, оскільки саме професійна компетентність трактується як володіння сукупністю знань загальнопрофесійного й спеціального характеру, що відповідають сучасному рівню, а також практична підготовка. Професійна компетентність, у свою чергу, є необхідною, але недостатньою умовою професійної культури інженера.

Поняття професійної культури, на думку Н. Г. Багдасар'ян, включає не тільки техніко-технічну раціональність інженерної

діяльності, але й усвідомлення взаємозв'язку й взаємозалежності елементів системи «людина – техніка – природа – соціокультурне середовище». Якість інженерної професійної культури визначається сьогодні соціально-культурною включеністю інженера.

Таким чином, професійну культуру інженера необхідно розглядати в контексті соціокультурних явищ, що характерні для сучасного суспільства.

Оскільки формування інформаційно-технологічної культури не входить до переліку задач жодної окремої навчальної дисципліни відповідно до освітньо-професійних програм підготовки фахівців певних кваліфікаційних рівнів для студентів технічних спеціальностей, слід уважати, що така задача є загальною й повинна вирішуватися протягом усього терміну навчання студента у вищому навчальному закладі під час викладання більшості навчальних дисциплін.

Актуальність проблеми формування інформаційно-технологічної культури підтверджують державні нормативно-законодавчі акти: Закони України від 4 лютого 1998 року №74/98-ВР «Про Національну програму інформатизації», від 4 лютого 1998 року №75/98-ВР «Про Концепцію Національної програми інформатизації», Постанови Верховної Ради України від 6 липня 2000 року №1851-14 «Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2000 – 2002 роки», постанови Кабінету Міністрів України від 31 серпня 1998 року №1352 «Про затвердження Положення про формування та виконання Національної програми інформатизації», від 12 квітня 2000 року №644 «Про затвердження Порядку формування та виконання регіональної програми і проекту інформатизації», укази Президента України від 14 липня 2000 року №887/2000 «Про вдосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення Президента України та органів державної влади», від 31 липня 2000 року №928/2000 «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 травня 2003 р. №259-р «Про затвердження Концепції формування системи національних електронних інформаційних ресурсів», Указ Президента України №1497/2005 «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» і ін.

Високий рівень сформованості інформаційно-технологічної культури забезпечить не тільки високий рівень виконання випускником своїх професійних обов'язків з використанням новітніх інформаційних технологій, але й усебічно підготувати його до повноцінного життя в інформаційному суспільстві.

Комплексний аналіз діяльності інженера в умовах інформатизації дозволяє зробити такі висновки:

– згідно з класифікацією Є. А. Климова, професії інженера в сучасних умовах притаманні риси чотирьох базальних типів (людина –

техніка; людина – природа; людина-знак; людина-людина), які й визначають структуру ПВЯ інженера.

Важливу роль у цій структурі відіграють якості, що характеризують інформаційно-технологічну компетентність фахівця.

– особливості професійної діяльності інженера в умовах інформатизації повинні бути повною мірою враховані при підготовці студентів інженерних спеціальностей;

– однією з задач технічних вищих навчальних закладів сьогодні має бути формування в студентів інформаційно-технологічної культури.

### **Література**

1. **Климов Е. А.** Как выбирать профессию : книга для учащихся старших классов средней школы. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.
2. **Основы** профессиографии : учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. вузов. – Брянск, 1991. – 75 с.
3. **Довідник** кваліфікаційних характеристик професій працівників. — Випуск 1. Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності. — Розділ 1. Професії керівників, професіоналів, спеціалістів та технічних службовців / Уклад. Я. Кавторева. – 5-те вид., перероб. і доп. – Х. : Фактор, 2007. – 384 с.
4. **Мельник М. В.** Анализ и оценка систем управления на предприятиях. – М. : Финансы и статистика, 1990. – 136 с.
5. **Планкетт Л., Хейл Г.** Выработка и принятие управленческих решений: Сокр. пер. с англ. – М. : Экономика, 1984. – 168 с.
6. **Сантурова С. М.** Менеджмент в образовании: Теория и практика. – М. : 1993. – 212 с.
7. **Чумаченько Н. Г., Заботина Р. И.** Теория управленческих решений. – Киев : Высшая школа, 1981. – 248 с.
8. **Хоскинг А.** Курс предпринимательства : практическое пособие: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Рыбалкина. – М. : Международные отношения, 1993. – 352 с.
9. **Янг Стэнли.** Системное управление организацией. – М. : Советское радио, 1972. – 453 с.
10. **Минкина В. А.** Информационная культура и способность рефлексии // Высшее образование в России. – 1995. – № 4. – С. 27 – 32.
11. **Отверченко Л. Ф.** Информационно-технологическая компетентность российских школьников в контексте формирования информационной культуры : автореф. дис на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 28 с.
12. **Шмакова Л. Е.** Формирование информационно-технологической культуры деятельности студентов вуза : автореф. дис на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Кемерово, 2007. – 23 с.
13. **Багдасарьян Н. Г.** Профессиональная культура инженера: механизмы освоения. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. – 182 с.

**Белкіна С. Д. Особливості професійної педагогічної діяльності інженера в умовах інформатизації.**

Стаття присвячена аналізу діяльності інженера в умовах інформатизації; обґрунтовані головні компоненти діяльності інженера в сучасних умовах.

*Ключові слова:* педагогічна діяльність інженера, інформаційно-технологічна культура, інформатизація.

**Белкина С. Д. Особенности профессиональной педагогической деятельности инженера в условиях информатизации.**

Статья посвящена анализу деятельности инженера в условиях информатизации; раскрыты и обоснованы основные компоненты структуры деятельности инженера в современном обществе.

*Ключевые слова:* педагогическая деятельность инженера, информационно-технологическая культура, информатизация.

**Belkina S. D. Features of professional pedagogical activity of engineer in the conditions of informatization.**

The article is dedicated to analysis to activity of the engineer in condition of the informatizations reveal; open main components of the structure to activity of the engineer in modern society.

*Key words:* pedagogical activity of the engineer, informatizations.

УДК 377.35:33

**Н. М. Жукович-Дородних**

**ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ  
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ I-II РІВНЯ  
АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКИ, ОСВІТИ І  
ВИРОБНИЦТВА**

Освіта – фундаментальне явище в житті людини й гуманітарного суспільства – виступає однією з базових складових прогресу. У кожному суспільстві все більша частина людських і матеріальних ресурсів спрямовується на освітню сферу. Разом з гуманітарним розвитком прогресує система освіти.

Освіта, зокрема професійна, дедалі більшою мірою перетворюється на визначальний чинник економічного, соціального, культурного та політичного прогресу кожної нації. Саме освіта нині розглядається як сфера людинотворення, тобто сфера, яка в цілісному вигляді формує професійні знання, культуру та світогляд особистості. Осмисленню ролі освіти в сучасних умовах сприяє розгляд цієї проблеми в контексті зростання значущості людського чинника й на рівні окремого підприємства, і на національному та міжнародному рівнях [2].

Серед пріоритетних напрямків освіти одне з перших місць посідають інтегративні процеси, а саме: інтеграція до європейського та світового освітнього просторів, інтеграція вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств для забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці; інтеграція науки й освіти з метою модернізації системи освіти, що засвідчено в Національній Доктрині розвитку освіти в Україні [6].

Однак, сьогодні в Україні зафіксовано значну кількість випадків, коли випускники вищих навчальних закладів не мають можливості працевлаштування, оскільки їхній професії не затребувані в економіці, або їхній рівень кваліфікації не відповідає вимогам роботодавця. І навпаки, в умовах відродження багатьох галузей народного господарства та природного “застарівання” робочої сили, роботодавці, особливо у великих промислових містах, відчувають гостру потребу в кадрах [1].

Розв’язання цієї суперечності вимагає особливої уваги до організації ефективної практичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема в галузі економіки, і підприємництва та дослідження умов формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей.

У ході дослідження ми проаналізували дослідження вчених різних галузей науки за наступними напрямками:

– загальна педагогіка (Алексюк А. М., Гончаренко С. У., Євнух М. Б., Зязюн І. А., Савченко О. Я., Сухомлинська О. В.);

– проблеми розвитку сучасної вищої освіти в Україні, що розкрито в працях Богомолова А. П., Лігоцького А. О., Степка М. Ф., Шкіля М. І. та ін;

– педагогіка професійної освіти (Ничкало Н. Г., Паламарчук В. Ф.);

– психологія професійної освіти (Ананьєв Б. Г., Бабанський Ю. К., Виготський Л. С., Гальперін П. Я., Леонт'єв О. М., Тализіна Н. Ф., Якиманська І. С.);

– обґрунтування концепції нового змісту професійної освіти в навчальних закладах нового типу (Зіньковський Ю. Ф., Махмутов М. М., Сисоєва С. О., Скаткін М. М.);

– проблема компетентності як багатомірного феномена, професійної підготовки на основі компетентнісного підходу ґрунтовно досліджена в роботах Анищенко В. М., Бездухова В. П., Гончаренко С. У., Зимньої І. А., Ельконіна Б. Д., Маркової А. К., Михайличенко А. М., Селевко Г. К., Третьякова П. І., Шамової Т. І.;

– формування професійної компетентності спеціалістів (Гальперін П. Я., Скаткін М. М., Сластьонін В. О., Ростунов О. Т., Климов Є. О.);

– проблеми професійної практичної підготовки із загальними дослідженнями професійної компетентності, займають студії з проблем

їх формування у студентів вищих навчальних закладів Землянська О. М., Каганова О. Б., Колденкова А. Т., Комусова Н. В., Садикова Л. М., Федоров В. Д.;

– проблеми підготовки студентів економічних спеціальностей (Махмутов М. І., Уткін Є. А., Яровий В. І, Щербак О. І., Куклін О. В.).

Окремо визначаємо роботи вчених (Абрамова А. І., Горкіна Л. П., Єрошин В. І., Журавльов А. Л., Камишанченко Є. Н., Любімова Т. Г., Перевозчикова Н. А., Полякова Г. А., Свіржевський М. П. та ін.), в яких висвітлені суперечності між соціальними замовленнями, що пов'язані з професійною підготовкою студентів економічних спеціальностей та практикою, що відбиває відрив професійного навчання від практики господарської діяльності вітчизняних підприємств у всіх галузях економіки України.

Олег Соскін, директор Інституту трансформації суспільства, доктор економіки, також визнає, що «... в Україні, на жаль, система підготовки фахівців з вищою освітою є невдалою, неефективною і значною мірою ретроградською і навіть реакційною. За своїм фаховим рівнем значна частина випускників вищих навчальних закладів, особливо провінційних, виявляються не готовими до практичної роботи в умовах жорсткої конкуренції, яка існує на ринку робочої сили в Україні. Вони масово поповнюють лави безробітних» [9].

Отже, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження свідчить про актуальність оновлення змісту освіти та на те що, незважаючи на вагомі результати досліджень, поза увагою дослідників залишилися важливі питання теоретичних та методичних основ практичної підготовки студентів, зокрема, це стосується формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації в процесі фахової підготовки.

Досвід багатьох розвинених країн показує, що системи освіти весь час змінюються. Ці зміни, передусім, обумовлюються зовнішніми чинниками:

- розвиток виробництва;
- трансформація культурного та соціального середовища;
- розширення та поглиблення глобальних зв'язків.

На думку фахівців, основними напрямками змін у системі освіти є:

- удосконалення змісту освіти;
- посилення єдності освіти та продуктивної діяльності;
- розвиток безперервної освіти;
- трансформація методів та засобів отримання, накопичення, переробки та передачі інформації [2].

Тобто, одним з нагальних питань сьогодні є визначення та вдосконалення змісту освіти з метою підготовки сучасного фахівця.

Зміст навчання – це цілісна система, що нерозривно пов'язана з самим процесом навчання. Навчання – це суспільно організований нормований процес постійної передачі наступним поколінням соціально-значущого досвіду, який в онтогенетичному плані є процесом становлення особистості відповідно до генетичної й соціальної програми, він характеризується наступними компонентами:

– засвоєнням досвіду (у формуванні знань і умінь, вихованням якостей поведінки, фізичним і розумовим розвитком);

– базовими сторонами культури, що передаються; пізнавальна, моральна, трудова, комунікативна, естетична, фізична [3, с. 26 – 33].

У змісті освіти виділяють три наскрізні галузі: загальна й спеціальна освіта, які на перетині формують політехнічну освіту.

Зміст професійної підготовки – це категорія, що задається. Вона повинна відповідати системі професійних знань і вмінь, вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики молодшого спеціаліста.

Визначення системи професійних умінь і навичок, аналіз та моделювання майбутньої професійної діяльності молодшого спеціаліста є основною передумовою формування змісту його професійної підготовки.

Ураховуючи те, що навчальна інформація реалізується в процесі викладання та шляхом самостійної роботи студента, надзвичайно важливо правильно встановити склад, зміст та обсяг цієї інформації, у якій потрібно забезпечити комплекс завдань студенту для того, щоб він оволодів відповідними вміннями та навичками [5].

Проведений Ледньовим В. С. аналіз змісту навчання свідчить, що основними його чинниками є:

– усвідомлена потреба й значущість всебічного розвитку; формування якостей особистості, які не залежать від конкретних предметів діяльності;

– урахування структури об'єкта вивчення – одного з конкретних видів діяльності;

– зв'язок теорії з практикою [4, с. 58 – 82].

Батишев С. Я вважає, що проектування змісту навчання повинно здійснюватися на двох рівнях: спочатку на федеральному рівні на основі федеральних компонентів освітніх стандартів розробляється комплект структурних елементів змісту навчання, на основі якого формується блочно-модульна навчальна програма, а потім на її основі будується зміст навчання на регіональному рівні. При цьому на регіональному рівні зміст структурних елементів, що входять у блочно-модульну навчальну програму, попередньо уточнюється відповідно до національно-регіонального компонента стандарту й особливостей навчання в цій освітній установі. Блочно-модульна навчальна програма може розроблятися й на регіональному рівні, при цьому основою для цього є комплект стандартних структурних елементів, що включають федеральний і національно-регіональний компоненти стандарту. Такий



підхід дозволяє врахувати в робочій навчально-програмній документації федеральний компонент державного стандарту при одночасній орієнтації на потреби регіонального (місцевого) ринку праці [7, с. 231 – 251].

При доборі змісту навчання за фахом необхідно враховувати принципи інтегративності: уточнюється, до якої професії відноситься спеціальність, до якої групи споріднених професій, а професія, до якого виробництва (виду діяльності) чи групи професій. Аналіз відібраного з конкретного напрямку змісту навчання проводиться ступенево «зверху вниз».

Верхній ступінь відповідає галузям і підгалузям економіки, окремим видам виробництва чи видам діяльності. Середній – відповідає групам професій. Нижній ступінь – окремим професіям, спеціальностям.

Як визначає у своєму дослідженні Лозовецька В.Т., такий підхід дозволяє підійти до вирішення проблеми створення навчально-програмної документації для професійного навчання «не знизу» – на рівні однієї професії чи спеціальності, як це мало місце дотепер, а «зверху», на основі цілісної структури змісту професійної освіти в рамках конкретного напрямку (галузі, підгалузі, виробництва, виду діяльності).

Процес формування змісту навчання знаходиться в постійному пошуку та змінах. Ця проблема досліджена в наукових працях Гершунського Б. С., Гончаренко С. У., Лернера І. Я., Николо Н. Г., Сказкіна М. М., Тализіної Н. Ф. та ін.

Однак, на сьогодні проблема змісту професійного навчання загалом і конкретно – професійної підготовки студентів економічних спеціальностей з використанням принципу інтеграції в процесі підготовки молодшого спеціаліста висвітлена недостатньо. Саме тому розроблення методологічних підходів до створення змісту професійного навчання з використанням принципу інтеграції є важливою психолого-педагогічною проблемою в підготовці молодшого спеціаліста.

За дослідженнями Семушиної Л. Г. та Ярошенко Н. Г., при існуючій практиці професійного навчання добір навчальної інформації з навчальної дисципліни здійснюється за умови, коли спочатку складають плани, складають перелік предметів, нормативи годин як теоретичних, так і практичних, а вже потім розробляють навчальні програми, інколи навіть без чіткої орієнтації на основні професійні функції спеціаліста. А тому зміст навчальної інформації в цьому разі, як правило, не системний і формується, в основному, виходячи з суб'єктивних міркувань авторів плану. Практичні заняття плануються з орієнтацією не на цілісну професійну діяльність, а на формування розрізнених умінь та навичок, що не сприяє інтеграції професійних знань і вмінь [8, с. 23 – 25].

Існування таких негативних явищ у навчальному процесі вищих навчальних закладів освіти I – II рівнів акредитації підтверджують і наші спостереження. Як показав аналіз навчальних планів та програм, відбір інформації в межах тієї чи іншої навчальної дисципліни не завжди відповідає потрібному професійному спрямуванню. Причиною цього є

те, що спочатку визначають предмети, їхній обсяг, співвідношення між теоретичним і практичним навчанням, а потім розробляються навчальні програми, як правило, без прогнозування взаємозв'язку з іншими предметами.

У результаті таких дій не забезпечується цілісна професійна підготовка, знижується рівень практичної професійної підготовки молодшого спеціаліста. Тобто, з кожної навчальної дисципліни формується своя, окрема система знань і вмінь. Тому для сучасного професійного навчання характерна така ситуація коли в процесі навчання студенти вивчають та засвоюють навчальну інформацію відокремлено, без урахування міжпредметних зв'язків, що у свою чергу, заважає цілісному формуванню професійних знань, умінь і навичок, необхідних для реальної виробничої діяльності та підготовки конкурентоздатних фахівців.

Отже, у процесі формування змісту професійної підготовки виникає суперечність між предметним характером навчання та інтегрованим характером професійної діяльності майбутнього молодшого спеціаліста.

Розв'язання цих суперечностей – обов'язкова умова розробки дієвих підходів до формування змісту навчання в процесі професійної підготовки молодшого спеціаліста.

Оскільки молодший спеціаліст є безпосереднім учасником ринкової економіки, то основна мета його професійного навчання – підготовка до реальної професійної діяльності в умовах конкретного підприємства.

Проаналізувавши сучасні тенденції щодо вдосконалення змісту професійного навчання, ми вважаємо, що його основою в підготовці молодшого спеціаліста є система професійних умінь, яка розроблена з урахуванням особливостей професійної діяльності молодшого спеціаліста в умовах сучасного виробництва.

Одним із найважливіших компонентів, що забезпечують цілісність змісту професійного навчання молодшого спеціаліста, обов'язковою умовою є інтеграція навчання з виробництвом. Форма інтегрування знань, умінь та навичок в конкретних виробничих умовах сприяє більш ефективному оволодінню ними й наближенню майбутнього спеціаліста до атмосфери реальних виробничих потреб та проблем.

Ми вважаємо за необхідне в процесі розробки змісту професійного навчання визначення форм моделювання виробничих функцій молодшого спеціаліста, які потрібно закладати в організацію навчального процесу. Такими є розв'язання навчально-виробничих задач, виробничих ситуацій та завдань, аналогічних реальним та складання комплексного кваліфікаційного іспиту, який відображає завершений зміст навчальної інформації стосовно конкретних видів продукції.

Отже, проаналізувавши вищезазначене, можна дійти висновку, що в підготовці молодшого спеціаліста при доборі змісту професійного

навчання, спираючись на науковість і фундаментальність, можна виділити такі основні принципи його структурування:

- системний підхід до змісту навчання;
- урахування характеру структури змісту щодо особливостей професійної діяльності;
- визначення засобів реалізації змісту навчання з урахуванням загальних основних завдань фахівця в майбутній діяльності на виробництві, моделювання виробничих функцій молодшого спеціаліста, які створюють виробничі умови, аналогічні реальним;
- функціональна повнота й оптимізація компонентів освіти;
- диференціація й наступність у доборі завдань щодо фахової підготовки;
- інтеграція науки, освіти й виробництва.

Вирішення сучасних проблем інтегрованої виробничої діяльності в умовах ринку особливо потребує системних знань і вмінь.

З досвіду організації навчально-виховного процесу в коледжі технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, забезпечення тріади наука – освіта – виробництво здійснюється в двох напрямках:

- по-перше, – це організація практичного навчання студентів економічних спеціальностей, яка відбувається в умовах навчально-тренувальної фірми, що максимально наближена до реального підприємства, так звана віртуальна фірма;
- по-друге, – це організація науково-дослідної діяльності студентів, яка здійснюється при виконанні курсових робіт, бізнес-проектів, участі в проведенні різних етапів предметних олімпіад, конкурсів, студентських науково – практичних конференцій.

Уже наприкінці другого курсу студенти економічних спеціальностей, згідно з планом підготовки за освітньо - кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст”, проходять технологічну практику на діючих підприємствах м.Луганська та області, де одержують фактичний матеріал, з’ясовують проблемні питання з аналізу реального економічного стану підприємства на ринку збуту, особливостей ведення господарської діяльності підприємств, який є основою до наукового дослідження. На основі цих даних студенти виконують курсові проекти, виступають з теоретичними доробками та намагаються впроваджувати визначені рекомендації в діяльність підприємства.

Однак, ця інтегративна діяльність потребує подальшого розвитку й удосконалення, а саме:

- з метою організації більш цілеспрямованої науково-дослідної діяльності студентів необхідно налагодити й підтримувати постійний зв’язок з науковими організаціями (наприклад, Малою академією наук України, Школою молодих вчених Луганського національного університету імені Тараса Шевченка тощо);

– організувати випуск періодичного видання коледжу з розділами щодо результатів науково-дослідної роботи викладачів, студентів;

– з метою подальшого розвитку інтегративних процесів «освіта-виробництво» більш активно залучати підприємців до навчально-виховного процесу;

– проводити круглі столи, зустрічі з «успішними» випускниками, що вже мають певний досвід у сфері економіки та підприємництва.

Це, на нашу думку, буде сприяти більш ефективній організації процесу підготовки майбутніх фахівців, особливо мотивації навчання та формуванню професійних умінь студентів.

Отже, загальновідомо, що рівень розвитку будь-якої країни залежить від якісної підготовки фахівців. Лише та держава, у якій створена й ефективно діє сучасна система освіти, зможе бути успішною й конкурентноздатною в процесі світової інформаційно-технологічної революції. Це завдання посилюється в умовах сучасної світової кризи та потребує від освіти подальшого вивчення та вдосконалення змісту освіти й організації ефективно практичної підготовки конкурентоспроможних фахівців у процесі інтеграції «наука – освіта – виробництво».

#### **Література**

- 1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / Освіта України, 2008. – №21 – 22(905). – С. 1 – 24.**
- 2. Всеукраїнський** загальнополітичний освітянський тижневик Персонал плюс №25(176) – 23 – 29 червня 2006 року.
- 3. Лемківський К. М.** Реформування освіти України в сучасних умовах // Нові технології навчання : наук.-метод, зб. – К. : ІСДО, 1995. – Вип. 15. – С. 3 – 9.
- 4. Леднев В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М. : Высш. школа, 1991. – 223 с.
- 5. Національна** доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті // Освіта України, 2000. – №29.
- 5. Профессиональная педагогика /** Под ред. Батышева С. Я. – М. : Ассоциация: Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
- 6. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г.** Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. – М. : Высш.школа, 1990. – 192 с.
- 7. <http://www.unep.soskin.info>.**

**Жукович-Дородних Н. М. Зміст фахової підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ I – II рівня акредитації в умовах інтеграції науки, освіти і виробництва.**

У статті розглянуто актуальність вивчення змісту професійної підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ I – II рівня акредитації, проаналізовано зміст професійної підготовки, висвітлено досвід коледжу технологій і дизайну щодо інтеграції утворення й виробництва в організації практичного навчання студентів економічних спеціальностей.

*Ключові слова:* зміст професійної підготовки, коледж.

**Жукович-Дородных Н. М. Содержание профессиональной подготовки студентов экономических специальностей ВНЗ I – II уровней аккредитации в условиях интеграции науки, образования и производства.**

В статье рассмотрена актуальность изучения содержания профессиональной подготовки студентов экономических специальностей ВНЗ I – II уровня аккредитации, проанализировано содержание профессиональной подготовки, освещен вопрос колледжа технологий и дизайна относительно интеграции образования и производства в организации практического обучения студентов экономических специальностей.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, колледж.

**Gykovich-Dorodnuh N. M. Table of contents of professional preparation of students of economic specialities HE I – II levels of akredytatsyy in the conditions of integration of science, education and production.**

In clauses the urgency of study of the professional training's contents of the economic specialities' students of Higher educational institution I – II accreditation level is considered, the contents of professional training is analysed, the experience of college of technologies and design concerning integration of education and manufacture in organization of practical training of the economic specialities' students is covered.

*Key words:* professional training, college.

УДК 37.013

**І. В. Мартинюк**

### **БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА В СУЧАСНИХ УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ**

У сучасному ХХІ столітті розвиток України ставить нові вимоги стосовно освітньої діяльності. Зростає роль знань, постановки завдань та їх досягнення. Розвиток суспільства в сучасних умовах супроводжується формуванням і використанням все більш складної інформації. Вища освіта сьогодні є одним з основних чинників, що визначають рівень сучасного ХХІ століття.

Актуальність цієї теми обумовлена сучасними соціальними та політичними процесами в Україні. Спрямованість діяльності нашої держави на інтеграцію до Європи передбачає необхідність реформування системи вищої освіти, головною метою якої є підвищення якості освіти, приведення її в відповідність з новими соціально – економічними умовами, визнання Українських дипломів європейськими державами, а

отже, – підвищення конкурентоспроможності випускників Українських вищих навчальних закладів, як на державному так і на міжнародному ринку праці.

Система вищої освіти України продовжує реформуватися й модернізуватися. Як модель функціонування обрано європейський стандарт – Болонську систему освіти. Для неї характерні – високий ступінь уніфікації, єдності змісту та форм, освітньо – наукове забезпечення мобільності трудових ресурсів, формування їх здатності до постійної самоосвіти, підвищення власного професійного рівня.

«У контексті процесів європейської інтеграції Україна чітко визначила орієнтир на входження до освітнього простору Європи. Сьогодні наша країна здійснює модернізацію національної системи освіти, практично приєднавшись до Болонського процесу. Водночас перед національною системою освіти стоїть завдання інтегрувати освіту й науку. З огляду на це університети повинні відповідати за перехід, нові технології, стандарти освіти впровадження окремих напрямків, пов'язаних із формуванням та реалізацією соціально-економічної політики держави» – це вислів В. Орлової, директор Інституту обліку і фінансів ДонНУЕТ.

Зовсім не випадково ХХІ століття називають століттям освіти. Освіта є необхідною для побудови людини, сім'янина й виконавця, який любить і вміє працювати. Як наголошував великий дидактик Ян Амос Коменський, «щоб людина стала людиною, вона має отримати освіту» [2]. Будучи важливим компонентом духовного виробництва, освіта разом з наукою виконує гуманістичну функцію розвитку людини. Ще в добу Нового часу видатний англійський учений Френсіс Бекон стверджував: «Знання – це сила». А, як відомо, під словом "знання" слід розуміти не тільки і не стільки можливість оперувати великими обсягами фактів (ще в V ст. до н.е. давньогрецький філософ Геракліт наголошував: багатознайство, тобто знання багатьох фактів, ще не є знанням). В. І. Даль говорив про освіту взагалі як про освіту розуму й моралі, як про науковий розвиток особистості та її виховання; стверджував, що науки освічують розум і знання, але далеко не завжди мораль і серце, підкреслюючи, що навчання формує розум, а виховання – моральні норми. І правим був Вольтер, коли казав, що "тільки освічена людина є вільною") навчання і виховання складає основу освіти в цілому, причому історично обумовлену:

– освіта – процес і результат розвитку, виховання, навчання особи; доросла особа – особа, яка має психофізіологічну й соціальну зрілість, цивільно-правову дієздатність, певний освітній та/або освітньо-кваліфікаційний рівень.

– освіта дорослих (освіта впродовж життя) – цілеспрямований процес розвитку й виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої

та післядипломної освіти.

– формальна освіта – освіта, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами й терміном навчання, заходами державної атестації, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту;

– неформальна освіта – здобуття знань, умінь і навичок для задоволення освітніх особистісних потреб, не регламентованих місцем здобуття, терміном та формою навчання, заходами державної атестації;

– неперервна освіта – набуття особою знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного й духовного розвитку особистості;

У нашій країні не так давно в результаті пошуків шляхів виходу з кризи у сфері освіти було прийнято національний проект «Україна XXI століття». Державна національна програма «Освіта». Провідна ідея реформи освіти – розвиток її за принципом безперервності, що передбачає постійне поповнення та оновлення знань людини, її духовне вдосконалення від раннього дитинства до старості.

Перша міжнародна зустріч учених з проблем неперервної освіти відбулася в 1967 р. в Оксфорді. У 1974 р. у Москві зустрілися експерти ЮНЕСКО, які розглядали дослідження неперервної освіти. Того ж року у Варшаві був організований симпозіум на тему: «Школа і перманентна освіта», на якому йшлося про соціальне значення безперервної освіти для «поточних» контактів людини з засобами масової інформації, про підготовку учнів до післяшкільної освіти, підвищення кваліфікації професійно підготовлених кадрів тощо.

Учасники конференцій, заслухавши та обговоривши в ході пленарних та секційних засідань доповіді, повідомлення та виступи з проблем розвитку безперервної освіти, модернізації системи вищої освіти і науки України відповідно до ідей та документів Болонського процесу, відзначають, що створення організаційних, методичних та фінансових можливостей для здобуття освіти впродовж життя є практичною реалізацією конституційного права громадян України на освіту, сприяє вільному вибору професії, створює умови для гнучкого реагування особи на зміни попиту на ринку праці. Сучасна система законів та нормативних актів, які регулюють відносини в освітній галузі, у значній мірі відображає потреби й запити населення щодо надання навчальними закладами всіх форм власності освітніх послуг, за роки незалежності напрацьовано належне навчально-методичне забезпечення, упроваджено систему ступеневої підготовки спеціалістів.

Однак, інтеграційні світові процеси, повноправним учасником яких виступає наша держава, вимагають реформування існуючої організаційно-функціональної освітньої моделі, у першу чергу, щодо забезпечення освіти впродовж життя, формування в громадян усвідомленої потреби постійно підвищувати свій освітньо-професійний

рівень, створення рівних можливостей доступу до освітніх послуг незалежно від соціальної самоідентифікації та місця проживання. Ці процеси потребують науково-теоретичного обґрунтування, законодавчого регулювання та навчально-методичного й кадрового забезпечення. Начальною вимогою часу є прийняття Закону про освіту дорослих, систематизація правових актів щодо безперервної освіти. З цією метою учасники підсумкового пленарного засідання Всеукраїнської науково-методичної конференції рекомендували вважати:

- розвиток безперервної освіти пріоритетним напрямком реформування освітньої галузі України в процесі інтеграції у світовий та європейський освітній простір;

- виправдану практику збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів та підвищення ваги індивідуальних занять, консультацій, у першу чергу, з використанням комп'ютерної техніки;

- розвиток дистанційного навчання як складової ланки системи безперервної освіти;

- фінансування дистанційного навчання як складової ланки системи безперервної освіти;

- проаналізувати стан і результативність підготовки фахівців високої кваліфікації;

- забезпечення всіх державних вищих навчальних закладів напрацьованою навчально-методичною літературою;

- у процесі реформування освіти розробити організаційно-фінансові засади створення консультаційних пунктів та обласних психолого-діагностичних центрів з метою діагностування нахилів випускників загальноосвітніх шкіл до вибору майбутньої професії;

- створення колективна фахівців з проблем розробки системи управління якістю підготовки фахівців в умовах безперервної освіти.

- рекомендувати вищим навчальним закладам, місцевим органам управління освітою створювати й розвивати умови для навчання громадян України впродовж життя, зміцнювати комп'ютерну базу, розробляти навчально-методичне забезпечення, електронні посібники й підручники для здобуття дистанційної освіти за усіма напрямками та освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Освіта й наука є стратегічним резервом розвитку держави, суспільства та економіки. Це ставить перед нами завдання проведення глибоко продуманої реформи вищої освіти України з науковим прогнозуванням її результатів, із збереженням та розвитком нашої національної духовної культури. Основними завданнями для забезпечення неперервної освіти є:

- забезпечення доступу до якісної освіти;

- якісний зміст підручників та навчальних посібників;

- створення нової моделі економічної діяльності вищих навчальних закладів;



– приведення системи вищої освіти у відповідність до вимог Болонської декларації, розширення автономії вищих навчальних закладів як необхідної передумови інтеграції української освіти у європейський простір;

– підвищення конкурентоспроможності української науки та її інтегрованості у світовий науковий процес.

Неперервна освіта в усьому світі сьогодні перетворюється на повсякденний спосіб життя протягом усього періоду активної діяльності більшої кількості людей.

Держава підтримує процес інформатизації освіти, застосування інформаційно – комунікаційних технологій у системі освіти, сприяє побудові глобальних інформаційно – освітніх мереж, забезпеченню навчальних закладів сучасними засобами навчання, без яких якісна неперервна освіта неможлива.

### **Література**

1. Гершунский Б. С. Философия образования. – М., 1998. – С. 13.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр.соч.: в 2-х т. – Т.1. – М., 1982. – С. 104.
3. Примуш М. В. Освіта як соціальний інститут // Примуш М. В. Загальна соціологія : навчальний посібник. – К., 2004. – С. 493.
4. Соціологія : підручник / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача. – Київ – Харків, 1948. – С. 504.
5. Купцов О. В. Непрерывное образование и его структура // Высшее образование в Европе. – 1991. – Т. 16. – №1 – Европейский центр по высшему образованию ЮНЕСКО.
6. Астахова В. Освіта безперервна // Соціологічна енциклопедія. – К., 2008. – С. 263.
7. Масуда Йонезі Комп'ютопія // Філософська і соціологічна думка, 1993. – №6.
8. Вища школа // науково-практичне видання 11/2008.
9. Вища школа // науково-практичне видання 3/2008.

### **Мартинюк І. В. Безперервна освіта в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України.**

Безперервна освіта в усьому світі сьогодні перетворюється на елемент повсякденного способу життя протягом усього періоду активної діяльності дедалі більшої кількості людей. Автор доводить необхідність безперервної освіти людини протягом усього життя.

*Ключові слова:* безперервна освіта, інформатизація суспільства, інформаційна революція.

### **Мартинюк И. В. Непрерывное образование в современных условиях социально-экономического развития Украины.**

Непрерывное образование во всем мире сегодня превращается в элемент повседневного образа жизни на протяжении всего периода активной деятельности все большего количества людей. Автор

доказывает неюходимость непрерывного образования человека на протяжении всей жизни.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, информатизация общества, информационная революция.

**Martunjuk I. V. Unceasing formation in modern condition social-economic development of the Ukraine.**

Continuous education in a whole world today grows into the element of everyday way of life during all period of active activity all the plenty of people. An author proves neoyukhodymost' continuous education of man during all life.

*Key words:* continuous education, informatization of society, informative revolution.

УДК [378.4:06.06] (477)

**В. В. Прошкін**

**«КРОК ДО НАУКИ» ЧЕРЕЗ НАУКОВУ ШКОЛУ**

На думку багатьох сучасних дослідників, залучення студентів до активної творчої діяльності наукової школи педагогічного університету є одією з основних умов удосконалення їхньої професійної підготовки. Для студентів молодших курсів цей процес, як правило, має ознайомлювальний характер. Це своєрідний підготовчий етап до майбутньої науково-дослідної роботи. Студенти старших курсів, у яких виявилися особливі нахили до наукової діяльності, активно беруть участь у роботі наукової школи, виконують завдання лідера – засновника школи.

У роботах українських і зарубіжних учених (О. Грезньова, О. Дубасенюк, Д. Зербіно, Б. Кедров, Г. Кловак, В. Криворученко, О. Леонтович, О. Микитюк, О. Хуторської, М. Ярошевський та ін.) розкривається значущість наукової школи в процесі підготовки науково-педагогічних кадрів, узагальнюється досвід і досягнення вже існуючих наукових шкіл. Разом з тим, не до кінця вивченими залишаються широкі можливості наукових шкіл педагогічних університетів для підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних кадрів. Це й стало метою нашої статті.

У контексті інтеграції освіти і науки однією з найважливіших форм наукової школи в університетській підготовці майбутніх учителів є дослідницька лабораторія. Її діяльність спрямована на організацію активної пошуково-дослідницької роботи викладачів і студентів. Основними ознаками лабораторії як форми наукової школи є:

– науковий лідер з високим рівнем педагогічної майстерності, що

має оригінальну наукову ідею, програму й концепцію;

- єдність проблематики наукових досліджень;
- утворення особливої творчої атмосфери, що забезпечує самостійність мислення студентів, сприяє їх ініціативі;
- спільність методологічних принципів і методичних основ вирішення наукових проблем;
- активізація актуальних науково-педагогічних проблем через підготовку висококваліфікованих учителів-дослідників, що здатні до самостійної дослідницької діяльності;
- забезпечення стійкого взаємозв'язку науки й практики, що сприяє безпосередньому впровадженню наукових розробок у навчальний процес і вдосконаленню професійної майстерності студентів, учителів [1, с. 270].

Так, студенти й магістранти спеціальностей “Соціальна педагогіка” і “Соціальна робота” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, що залучені до діяльності наукової школи соціальної педагогіки та соціальної роботи, є учасниками науково-практичної лабораторії “Волонтерський рух у соціальній роботі: теорія й практика”. Лабораторія займається науковим обґрунтуванням й організаційно-методичним забезпеченням волонтерського руху в університеті, упровадженням новітніх технологій соціальної роботи. Треба відзначити, що організація науково-дослідної діяльності школи соціальної педагогіки та соціальної роботи зі студентами, прийоми й методи їх залучення, ідентичні й для інших шкіл, але разом з тим відображають індивідуальні особливості лідера.

У контексті вдосконалення університетської підготовки майбутніх учителів, інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи особливий інтерес мають науково-педагогічні школи. Так, на думку Д. Аронова науково-педагогічні школи можуть характеризуватися такими ж критеріями, що й наукові, з урахуванням показників, що характеризують їх педагогічну складову[2].

У сучасних літературних джерелах, крім основних ознак наукової школи, виділяють ознаки, що відносяться тільки до науково-педагогічних шкіл:

- розробка навчальних матеріалів різного характеру, що отримали визнання на університетському й зовнішньому рівнях і повністю забезпечують навчальний процес з дисциплін спеціальності;
- використання оригінальної чи творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з обов'язковими елементами розвиваючого навчання й застосуванням сучасних засобів комунікації в науковому співтоваристві;
- проведення, разом з науково-практичними й науково-теоретичними конференціями, інших наукових заходів (регіонального, всеукраїнського й міжнародного рівнів), зокрема постійно діючого університетського науково-методологічного чи науково-методичного

семінару та ін.

В умовах безперервної педагогічної освіти, проголошеної в Національній доктрині розвитку освіти, наукові школи виконують роль центрів інтеграції й поширення передових наукових ідей і методів пізнання, що спрямовані на підготовку вченого, педагога-практика [1, с. 203].

На думку сучасних дослідників, діяльність наукових шкіл у педагогічних вищих навчальних закладах орієнтована на:

- удосконалення основних навчальних курсів, програм, збагачення їх новою інформацією;
- глибоку психолого-педагогічну й загальнокультурну підготовку педагога.

Ми розділяємо думку Г. Кловак, що майбутні вчителі – члени науково-педагогічної школи, потрапляють в особливу атмосферу наукового пошуку й творчості, розділяють разом з іншими членами школи відчуття значущості досягнутих результатів, засвоюють особливий стиль наукового мислення й дій, сприймають традиції одночасно з духом новаторства, формують наукову ідеологію й методологію [1].

Виходячи з цього, можна виділити головний принцип університетської підготовки майбутніх учителів в умовах наукової школи – навчання проходить через залучення до науково-дослідної діяльності (інтеграція науково-дослідної й навчальної роботи).

Формування професійної готовності майбутнього вчителя до самостійної науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності здійснюється за допомогою реалізації науковою школою певних функцій:

1. Інформаційно-навчальної (отримання знань теорії й методології пізнання в процесі різних форм діяльності);
2. Консультаційної (отримання консультацій від лідера наукової школи);
3. Організаційно-комунікативної (здійснюється в процесі психолого-педагогічного семінару, на якому розглядаються й обговорюються актуальні проблеми сучасної науки, реформування національної системи освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір);
4. Мотиваційно-стимулюючої (активізація самоосвіти, самореалізації студентів у науково-педагогічній діяльності);
5. Ціннісно-організаційної (актуалізація цінності професіоналізму й творчості; осмислення концептуальних основ науково-дослідної діяльності, перспектив професійного розвитку та ін.);
6. Розвиваючої (різні форми й методи науково-освітньої взаємодії педагогів, орієнтовані на розвиток усіх майбутнього вчителя в контексті ціннісних орієнтацій, концептуального мислення, спроможності до наукової діяльності та ін.);
7. Загальнокультурної (розширення загальнокультурного світогляду

педагогів, сприяння розвитку їх культури, здібностей до творчої самореалізації та ін.

Значуща роль наукової школи в процесі підготовки науково-педагогічних кадрів.

На думку В. Криворученко, підвищити рівень дисертаційних робіт можна за умови розгляду науковими школами тем майбутніх досліджень. Наукові школи зможуть скоординувати й внести необхідні поправки до мети, завдання, напрямків дисертаційної роботи, забезпечити здобувача науковими консультаціями провідних учених [3, с. 10].

Зазначимо, що механізм узгодження тем дисертаційних досліджень з представниками наукових шкіл успішно реалізовано на регіональному рівні. Так, у ЛНУ імені Тараса Шевченка кожна тема психолого-педагогічного дослідження розглядається на засіданні педагогічної кафедри. З метою підвищення якості й оцінки наукової значущості дисертаційних досліджень, тему потім виносять на розгляд експертної психолого-педагогічної ради, до складу якої входять відомі вчені університету, засновники й представники різних наукових шкіл. Після ретельного розгляду теми дослідження науковими школами, вона затверджується вченою радою університету й передається до Ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук, що функціонує при АПН України.

Як відзначає В. Криворученко, аспіранти й докторанти повинні на початку свого наукового шляху “примкнути” до наукової школи, визначити й затвердити в ній тему дослідження, проводити дослідження у взаємодії з її вченими. Здобувачі привносять свій внесок у діяльність наукової школи й одночасно використовують її науковий потенціал [4, с. 19].

Для наукових шкіл, що функціонують у ВНЗ, важливо враховувати специфіку університету як наукового центру. Як правило, колективи університетських наукових шкіл при виконанні різних науково-дослідних робіт функціонують як окремі групи, що відрізняються характером своєї діяльності від класичних наукових шкіл і від тимчасових трудових колективів [1, с. 206 – 207]. У науково-педагогічній роботі велике значення мають наукові школи, що активно співпрацюють з науково-дослідними інститутами НАН України, АПН України. Діяльність таких шкіл спрямована не тільки на розвиток наукового потенціалу університету й зміцнення його позицій на національному рівні, але й на підготовку майбутніх фахівців на основі традиції наступності норм і цінностей наукової роботи. Як приклад, наукові школи ЛНУ імені Тараса Шевченка успішно співпрацюють з науковими структурними підрозділами університету: науково-дослідними центрами АПН України і ЛНУ імені Тараса Шевченка (“Вища освіта регіону”, Центр з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи), філіалами інститутів НАН України (Східний філіал Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, філіал Інституту прикладної математики і механіки НАН України, філіал Донецького

фізико-технічного інституту імені О. О. Галкіна НАН України, філіал Інституту економіки промисловості НАН України, Східноукраїнський філіал Інституту археології НАН України).

Становлення наукової школи в педагогічному університеті здійснюється, коли теорія чи концепція достатньо сформована, довела своє право на існування й має певну популярність у наукових колах. Ця теорія затверджується як наукова традиція, а наукова школа розглядається як об'єктивно обумовлена форма організації наукової діяльності педагогів-дослідників і майбутніх учителів. Результатом діяльності наукової школи є не тільки отримання нового наукового знання, а ще й підготовка молодого педагога, науковця.

Виділимо основні концептуальні положення, що визначають сутність й основні характеристики наукової (науково-педагогічної) школи в процесі підготовки майбутнього вчителя, науковця:

- мета функціонування наукової школи – навчання наукової творчості, залучення майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності;
- наявність реальної інтеграції навчального й науково-дослідного процесів у науковій школі;
- системність діяльності наукової школи;
- результатом діяльності наукової школи є не тільки отримання нового наукового знання, а й становлення майбутнього вчителя як ученого.

Таким чином, залучення майбутніх учителів, молодих науковців до активної творчої діяльності наукової школи ми розглядаємо як найважливішу умову вдосконалення їхньої професійної підготовки. Перспективними для вивчення залишаються педагогічні умови інтеграції науково-дослідної і навчальної діяльності наукової школи.

### **Література**

- 1. Кловак Г. Т.** Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.
- 2. Аронов Д.** К проблеме определения понятия “научная (научно-педагогическая) школа” // Альма-матер, 2003. – №6. – С. 8 – 13.
- 3. Криворученко В.** Ни одной докторской диссертации вне признанной научной школы // Альма-матер, 2007. – №2. – С. 10 – 14.
- 4. Криворученко В. К.** Диссертации – важнейший элемент инновационной России // Альма-матер, 2008. – №7. – С. 14 – 21.

### **Прошкін В. В. «Крок до науки» через наукову школу.**

У статті досліджено можливості університетської наукової школи для підготовки майбутніх учителів, розкрито її роль у системі сучасного педагогічного університету. Як одну з найважливіших форм наукової школи розглянуто роботу дослідницької лабораторії.

*Ключові слова:* наукова школа, підготовка майбутнього вчителя, інтеграція освіти і науки.

**Прошкин В. В. «Шаг к науке» через научную школу.**

В статье исследовано возможности университетской научной школы для подготовки будущих учителей, раскрыта ее роль в системе современного педагогического университета. Как одну из важнейших форм научной школы розглянуто роботу исследовательской лаборатории.

*Ключевые слова:* научная школа, подготовка будущего учителя, интеграция образования и науки.

**Proshkin V. V. «Step to science» through scientific school.**

In the article are studying opportunities of university scientific school in the training of future teachers, also are looking for the role of this school in the system of modern pedagogical university. The one of the most important form of scientific school is researching laboratory.

*Key words:* scientific school, preparation of future teacher, integration of education and science.

УДК 37.0(4)(091) .001

**С. Ф. Рашидов**

**СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Визначивши орієнтири європейської інтеграції, Україна здійснює реформування освітньої діяльності в контексті Болонського процесу. Ці процеси вимагають детальнішого дослідження проблеми становлення й розвитку Болонського процесу.

Становленню й розвитку європейського освітнього простору присвячені численні статті в періодичному друці [1], публікації в наукових журналах [2], навчальні посібники [3] і деякі монографічні дослідження [4], у яких паралельно вирішуються і проблеми передісторії, становлення, а також розвитку Болонського процесу.

Метою статті є дослідження передісторії, процесу становлення й розвитку європейського освітнього простору — Болонського процесу.

“Болонським” прийнято називати процес створення країнами Європи єдиного освітнього простору.

Метою Болонського процесу є створення до 2010 р. європейського простору вищої освіти, що передбачає можливість вільного пересування викладачів, студентів і визнання їхньої кваліфікації. Ідея Болонських

реформ полягає в тому, щоб ВНЗ міг відповідати сучасним інтелектуальним і суспільним потребам.

“Болонський процес” отримав свою назву 19 червня 1999 р. після підписання міністрами 29 європейських країн, відповідальних за освіту, Болонської декларації “Зона європейської вищої освіти”.

В історії Болонського процесу іноді виділяють три етапи: передісторія: від “Великої Хартії Університетів” (1988 р.) до Болонської декларації; початок: Болонська декларація (1999 р.); розвиток: після Болонської декларації.

Період до Болонського процесу можна датувати 1954 р., коли Радою Європи була прийнята Європейська культурна конвенція.

Ще в 1971 році міністри освіти ряду європейських держав на своїй зустрічі обговорили наступні проблеми: взаємне визнання дипломів про вищу освіту; створення нового університету загальноєвропейського типу; кооперацію у сфері середньої і післядипломної освіти; створення Європейського центру вищої освіти; організацію позанаціональних інституцій вищої школи [5, с. 18].

Провісниками Болонської декларації вважають “Велику хартію університетів”, прийняту в Болонському університеті на з'їзді європейських ректорів 18 вересня 1988 р., скликаного до 900-ліття цього старого навчального закладу Європи.

У Хартії університетів знайшли віддзеркалення мета, принципи й способи реалізації цілей Болонського процесу .

До основних принципів належать:

- незалежність університетів від політичної та економічної влади;
- зв'язок викладання й наукових досліджень;
- досягнення на цій основі відповідності між потребами економіки й суспільства;
- свобода наукового дослідження й навчання;
- виконання своєї місії при дотриманні вимог свободи урядами країн та університетами;
- відторгнення нетерпимості й підтримка діалогу, перетворення університетів у місце зустрічі викладачів, здатних до передачі знань і їх поглиблення, і студентів, охочих збагатити цими знаннями свій розум;
- збереження європейських гуманістичних традицій;
- реалізація основних завдань у частині досягнення універсальних знань позагеографічними й політичними межами;
- взаємне пізнання і взаємодія різних культур.

Як інструменти здійснення названих цілей-принципів потрібні:

- доступність для членів університетського співтовариства інструментів для збереження свободи наукових досліджень і викладання;
- визначення статусу й звання викладачів відповідно до принципу неподільності викладання й науки;
- забезпечення студентам необхідних свобод і умов для досягнення ними культурної та освітньої мети;



- розвиток сучасних наукових проектів між європейськими університетами з розвитку навчання;
- розширення мобільності викладачів і студентів;
- взаємний обмін інформацією, документами;
- досягнення еквівалентності дипломів, ступенів, іспитів і правил присуджень стипендій при безумовній пошані до національних особливостей і неупередженому відношенні до них [6].

Наступним кроком до Болонського процесу з'явилося підписання в 1997 р. Лісабонській конвенції “Про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в Європейському регіоні” [7].

У Конвенції були визначені основні принципи й механізм визнання кваліфікацій, що дають доступ до вищої освіти.

Згідно з цим документом, основними принципами, що відносяться до оцінки кваліфікацій, є:

- принцип недискримінації;
- принцип відвертості, узгодженості й надійності процедур і критеріїв при оцінці й визнанні кваліфікацій.

Механізм визнання кваліфікацій, що дають доступ до вищої освіти, припускає таке:

- кожна Сторона визнає кваліфікації, видані іншими Сторонами, які відповідають загальним вимогам для доступу до вищої освіти в цих Сторонах;

- кожна інша Сторона надає володарям таких кваліфікацій доступ до аналогічних програм у навчальних закладах, складових її систему вищої освіти;

- у тому випадку, коли прийом на специфічні програми вищої освіти залежить від виконання особливих вимог до доступу на додаток до загальних вимог, повноважні органи відповідної Сторони можуть встановлювати такі ж додаткові вимоги й відносно отриманих кваліфікацій в інших Сторонах;

- кожна Сторона визнає періоди навчання, пройдені в рамках програми вищої освіти в іншій Стороні;

- кожна Сторона визнає кваліфікації вищої освіти, видані в іншій Стороні, окрім тих випадків, коли можуть бути обгрунтовано представлені істотні відмінності між кваліфікацією, відносно якої проситься визнання, і відповідною кваліфікацією в стороні, у якій проситься визнання.

Кожна Сторона надає інформацію з будь-якого навчального закладу:

- інформацію щодо методів оцінки вищих навчальних закладів, програм і результатів цієї оцінки, а також конкретних стандартів якості для кожного типу навчального закладу, що видає кваліфікації вищої освіти, і для програм, спрямованих на отримання таких кваліфікацій;

– інформацію щодо визнання різних кваліфікацій, отриманих у тому або іншому вищому навчальному закладі або в рамках якої-небудь програми вищої освіти, складових системи вищої освіти [7].

Після підписання 25 травня 1998 р. “Сорбонської декларації про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти” контури Болонського процесу стали виразнішими [7].

У документі підкреслюється, що Європа повинна стати континентом освіти: “Європа — це не тільки євро, банки й економіка: вона повинна стати також і Європою знань”.

У Декларації констатовалося, що “Студенти як доступневого, так і післяступеневого циклів повинні заохочуватися до того, щоб вони проводили принаймні один семестр в університетах поза своєю власною країною. У той же час, більша частина викладацького й дослідницького персоналу повинна працювати в європейських країнах, які відрізняються від своєї власної” [7].

У Декларації прописувалися механізми реалізації єдиного простору вищої освіти в Європі: дворівнева система вищої освіти, використання академічних кредитів, їх взаємовизнання і накопичення, навчання за семестр.

Відправною точкою Болонського процесу вважається підписання в 1999 р. Болонської декларації “Зона європейської вищої освіти”, у якій були сформульовані основні завдання, що ведуть до досягнення зіставності й гармонізації національних освітніх систем вищої освіти в країнах Європи.

Підписаний в італійському місті Болонья двадцятьма дев'ятьма країнами Європи документ припускає сумісне просування до основних цілей:

- ухвалення єдиної системи зрозумілих і стандартних дипломів;
- перехід до двоступеневої системи вищої освіти як базової;
- уведення системи кредитів;
- розвиток академічної мобільності;
- розвиток європейської співпраці в контролі за якістю освіти;
- сприяння впровадженню європейських цінностей у систему вищої освіти [7].

При цьому Сторони взяли на себе зобов'язання досягти цих цілей у рамках своїх інституційних повноважень й ухвалення повної пошани до різноманітних культур, мов, національних систем освіти й університетської автономії для того, щоб зміцнити Зону європейської вищої освіти.

Подальші дії після досягнення шести цілей Болонського процесу знайшли віддзеркалення в Празькому комюніке 2001 р. “До зони європейської вищої освіти”. Ними стали:

- ухвалення системи ступенів, яку легко розуміти і зіставляти, заснованої на двох основних циклах: бакалавра і магістра;

– установа кредитів — установлення для більшої гнучкості в процесах навчання й отримання кваліфікації загальних кваліфікацій, підтриманих кредитною системою, що забезпечує перезарахування і накопичувальну функцію;

– сприяння мобільності — уживання заходів для усунення всіх перешкод щодо вільного пересування учнів, викладачів, дослідників та апарату управління;

– сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості навчання;

– сприяння європейському підходу до вищої освіти;

– сприяння забезпеченню привабливості Зони європейської вищої освіти;

– навчання протягом усього життя.

Крім того, міністри підтвердили, що студенти повинні брати участь і впливати на організацію та зміст освіти у вищих навчальних закладах.

Наступною подією стало ухвалення 19 вересня 2003 р. Берлінського комюніке “Формування загальноєвропейського простору вищої освіти” [7].

На конференції міністри прийшли до угоди, що до 2005 р. національні системи забезпечення якості повинні включати наступне:

– визначення відповідальності організацій та інститутів, що беруть участь в освітньому процесі;

– оцінку програм ВНЗ, зокрема внутрішню оцінку, зовнішні відгуки, оцінку з боку студентів й опубліковані дані з цього питання;

– систему акредитації, сертифікації і подібних процедур;

– свідоцтва міжнародної участі в оцінці та міжнародній співпраці.

На конференції з системи кваліфікації в Копенгагені в січні 2005 р. міністри взяли на себе зобов'язання розробити універсальну систему кваліфікацій для Європейської зони вищої освіти й створити подібні ж системи у своїх власних країнах.

Відповідно до Бергенського комюніке “Європейський простір вищої освіти: добиваючись поставлених цілей” від 19-20 травня 2005 р. “Європейський простір вищої освіти організований в три рівні, де кожен рівень готує студента до ринку праці, постійного підвищення кваліфікації й активної цивільної позиції” [7].

Були визначені очікувані діями від країн-учасниць Болонського процесу:

– упровадження стандартів і принципів забезпечення якості;

– упровадження національних кваліфікаційних стандартів;

– присудження й визнання сумісних ступенів, аж до ступеня доктора філософії;

– створення умов для гнучких можливостей здобуття вищої освіти за рахунок визнання раніше здобутої освіти.

Останнім важливим документом Болонського процесу є Лондонське комюніке “До Європейського простору вищої освіти:

відгукуючись на виклики глобалізованого миру” від 18 травня 2007 р. [7].

На конференції було відзначено успіхи в здійсненні цілей Болонського процесу й визначені пріоритети на 2009 р.: трьохциклова система ступенів, забезпечення якості й визнання ступенів, а також періодів навчання. Особлива увага буде приділена наступним напрямом діяльності: мобільності студентів і співробітників; соціальному вимірюванню; працевлаштування тощо.

Таким чином, “Болонський” процес – це процес створення країнами Європи єдиного простору вищої освіти.

Період до Болонського процесу можна датувати 1954 р., коли Радою Європи була прийнята Європейська культурна конвенція. Передісторія – від “Великої Хартії Університетів” (1988 р.) до Болонської декларації. Початок власне Болонського процесу закладено ухваленням Болонської декларації “Зона європейської вищої освіти” (1999 р.).

Вступ України до Болонського процесу (травень 2005 р.) означає, що наша країна взяла на себе зобов'язання реформувати до 2010 р. національну систему освіти відповідно до основних вимог Болонського процесу.

### **Література**

- 1. См.: Долженко О.В.** Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению... // Вестник высшей школы: Alma mater. — 2000. — № 6; Кремень В.Г. Болонский процесс: сближение, а не унификация // Зеркало недели. — 2003. — № 48 (473). — 13 – 19 декабря.
- 2. См.: Барблан Андريس.** Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. — 2002. — № 1, 2; Ван дер Венде М. Болонская декларация: расширение доступности и усиление конкурентоспособности высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. — 2000. — № 3; Скотт Питер. Размышляя о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе // Высшее образование в Европе. — 2002. — №1, 2.
- 3. Напр.: Вища освіта України і Болонський процес :** навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.; Байденко В.И. Болонский процесс : курс лекций. — М. : Логос, 2004. – 208 с.
- 4. Корсак К.В.** Світова вища освіта: порівняння і визнання закордонних кваліфікацій дипломів : монографія. – К., 1997; Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – 200 с.
- 5. Байденко В.И.** Болонский процесс : курс лекций. — М. : Логос, 2004. — 208 с.
- 6. Магна Хартія** Університетов. [www.rudn.ru/index.php?pagec=285](http://www.rudn.ru/index.php?pagec=285).
- 7. bologna. spb.ru.**

**Рашидов С. Ф. Становлення та розвиток європейського освітнього простору.**

Стаття присвячена дослідженню становлення єдиного європейського освітнього простору – Болонського процесу.

*Ключові слова:* Болонський процес, європейський освітній простір, автономія університету.

**Рашидов С. Ф. Становление и развитие европейского образовательного пространства.**

Статья посвящена исследованию становления единого европейского образовательного пространства – Болонского процесса.

*Ключевые слова:* образование, Болонский процесс, европейское образовательное пространство, автономия университета.

**Rashidov S. F. Forming and development of European educational space.**

The article is devoted research of становлення of single European educational space – the Bolonskiy process.

*Key words:* education, Bolonskiy process, European educational space, autonomy of university.

УДК 37.046.4

**Т. І. Сердюкова**

**ФАХОВЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТИ ГРОМАДЯН  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Основною тенденцією модернізації системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є перехід до системи безперервної освіти, тобто освіти протягом усього життя. Зміст такої системи полягає в постійному задоволенні потреб особистості та суспільства в освітніх послугах, адаптивному управлінні розвитком освітнього середовища, у наданні кожному можливості реалізації власної системи одержання освіти й вибору професії, що користується попитом на ринку праці. Поєднання особистісно орієнтованої педагогіки з безперервною освітою повинно стати основою розвитку безперервної особистісно орієнтованої освіти.

Перехід до ринку помітно підвищив мобільність робочої сили, що збільшило значення сфери зайнятості та перепідготовки кадрів. Рішення таких питань у загальній структурі системи надання освітніх послуг покладається на систему додаткової та післядипломної професійної освіти, яка побудована на принципах безперервної особистісно орієнтованої освіти. Ця система являє собою, як правило, найбільш

ринковий сегмент освіти, еластичний у відношенні застосування ринкових механізмів регулювання. Вона гнучко й оперативно реагує на вимоги ринку у відношенні нових знань та вмінь.

У національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове вдосконалення освіти громадян, поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової професії на основі раніше здобутого рівня освітньої та професійної підготовки й набутого практичного досвіду.

Зміст післядипломної освіти визначається на основі вимог суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства, сучасними вимогами до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних програм відповідного освітнього напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, організаторської підготовки.

Планування – найважливіший етап процесу організації навчання слухачів у системі післядипломної освіти. Освітні програми навчання повинні відповідати Стандартам підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня, які є обов'язковим документом для вищих навчальних закладів, сприяти формуванню їх особистісних потреб в одержанні необхідних знань.

При плануванні важливим є осмислення процесу навчання всіма його учасниками, формування чіткого уявлення про всі етапи, елементи навчання; осмислення завдань, дій і результатів колективних форм роботи – лекції, семінари, консультативні заняття, презентація, виконання індивідуальних завдань, ділові та імітаційні ігри, круглі столи, тренінги, конференції з обміну досвідом роботи, зустрічі з цікавими людьми, створення проблемних ситуацій і їх розбір. Усі форми навчання дорослих повинні бути пов'язані з метою, видами й методами навчання, а форми контролю – наближені до реальних умов їхнього практичного застосування.

Навчальні програми й плани повинні спрямовувати слухачів на самостійну роботу в організації та реалізації процесу навчання, на вміння вибрати найбільш оптимальні шляхи досягнення мети навчання, які необхідні при організації процесу навчання та організації контролю за його результативністю.

Оскільки система післядипломної освіти – найбільш ринковий сегмент сфери освітніх послуг, то мережу маркетингових досліджень доцільно починати впроваджувати саме в цій системі. Це дозволить оперативно реагувати на постійні зміни кон'юнктури ринку освітніх послуг, орієнтувати всю діяльність системи післядипломної освіти на потреби особистості та, таким чином, забезпечувати планомірний розвиток суспільства.

Урахування циклічності інформаційних потреб керівництва системи післядипломної освіти регіону повинне знайти місце й

застосування в поточному й перспективному плануванні роботи, що позитивно позначиться на прийнятті управлінських рішень стосовно диференціації освітніх послуг, цінової та комунікаційної політики тощо.

Завдання післядипломної освіти полягає не тільки в тому, щоб підготувати хороших спеціалістів, але й щоб озброїти їх новими підходами до навчання, змінити стратегію навчання, яка дозволила б їм безболісно вступати в життя, бути конкурентоспроможними в Європейському просторі.

Безперечно, що різні підходи до трактування особистісно орієнтованої освіти не означають, що вони суперечать один одному чи виключають спільне їх використання; у нашому розумінні вони доповнюють одне одного й розглядають систему навчання з різних боків. Життя занадто різноманітне, воно надає викладачам широке поле діяльності в реалізації цих ідей особистісно орієнтованою освітою здійснюється на конкретних навчальних програмах через приватні методики. Чим більше буде таких індивідуальних підходів, тим цікавіше буде сприйматися сам матеріал і глибше буде його засвоєння, тим більш стійкими будуть пізнавальні інтереси до цього предмета, тим більш успішним буде навчання.

Другим напрямком роботи в системі післядипломної освіти є підвищення кваліфікації. Учителю, який вирішив пройти підвищення кваліфікації при ІПО, надається вибір змісту, форм і типів післядипломної освіти залежно від інтересів та можливостей самого вчителя. Оскільки в ІПО підвищення кваліфікації відбувається за чотирма формами навчання – стажування, групові курси, підвищення кваліфікації за кореспондентською та дистанційною формами. Стажування в ІПО здійснюється з метою вивчення передового досвіду, набуття професійних і організаторських навичок, формування й закріплення на практиці професійних знань, умінь і навичок, отриманих у результаті теоретичної підготовки. Разом із керівником узгоджується програма стажування, форма звітності. За час проходження стажування стажер знайомиться з новинками літератури, відвідує заняття провідних викладачів, отримує консультації.

Стратегічні напрямки модернізації освіти пов'язані не тільки з підготовкою людини до засвоєння знань, а й спрямовані на розвиток умінь самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, виробляти життєво важливі компетенції. Саме цьому сприяють кореспондентська та дистанційна форма підвищення кваліфікації. Кореспондентська форма підвищення кваліфікації дозволяє не виїжджати за межі місця проживання, виконувати завдання самостійно. Пакет завдань складається із 3 модулів – педагогічного, психологічного й спеціально-предметного. Після виконання завдань учитель готує письмовий звіт про свою роботу й одержує свідоцтво про підвищення кваліфікації. Навчання пов'язане в основному з бажанням підвищити рівень професійної компетенції, самовизначитися в професійній сфері, продовжити загальнокультурний

розвиток, що дозволить діяти в ситуаціях невизначеності, бути конкурентноздатними.

Зміст підвищення кваліфікації працівників має бути спрямований на оновлення та поглиблення соціально-гуманітарних та спеціальних фахових знань та вмінь, включаючи аналіз вітчизняного та іноземного досвіду педагогічної освіти. У наш час мають місце сприятливі умови для організації підвищення кваліфікації за дистанційною формою викладачів, оскільки як у державних, так і в комерційних освітніх закладах існують комп'ютерні класи, необхідне телекомунікаційне обладнання, яке б учителі могли використовувати для самоосвіти. Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес та кардинальне реформування системи взагалі, перехід від традиційної авторитарної освіти і фронтальних методів навчання до особистісно орієнтованої технології спонукає вчителів шкіл займатися самоосвітою. І саме мережа Інтернет може швидко допомогти викладачеві знайти необхідну інформацію, бо більшість учителів обтяжені сімейними справами, які не дозволяють їм досить часто відвідувати бібліотеки. Розв'язати таку проблему можна лише шляхом підвищення кваліфікації за дистанційною формою.

Для успішного здійснення основних можливостей організації навчальної діяльності слухачів в умовах дистанційної форми навчання слухач повинен: знати основні принципи функціонування телекомунікаційних систем; знати можливості щодо спілкування та пошуку інформації; знати основи телекомунікаційного етикету; володіти навичками інформаційної „навігації”; уміти працювати з інформаційними ресурсами; мати уявлення про перелік інформаційно-освітніх послуг.

Учитель, проаналізувавши всі форми, вибирає найбільш доцільну. Усі педагогічні цілі мають бути висвітлені в навчально-методичних матеріалах: навчальних планах, програмах, рекомендаціях, методичних указівках. Формування цих цілей – дуже складний процес і залежить від багатьох факторів, неврахування яких негативно впливає на кінцевий результат діяльності.

Складним компонентом професійної самоосвіти має бути усвідомлення педагогом власної творчої індивідуальності. Лише через усвідомлення власної індивідуальності можна досягти єдності педагогічного прийому та особистісних якостей вихователя; лише у випадку їх органічної єдності педагогічна майстерність буде „зростати з особистості педагога”, і тільки тоді здійсниться природна взаємодія вихователя й вихованця. Пізнати себе, свою індивідуальність у педагогічній діяльності – означає зробити засвоєну теорію і наявний педагогічний досвід надбанням особистості.

Одним із сучасних методів професійної самоосвіти є педагогічний портфоліо – своєрідний методичний портфель, який складається із описів методів роботи, аналізів їх ефективності, найбільш вдалих методичних



розробок, прикладів та творчих робіт тощо. Він може включити в себе і документи, що фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.); наукові, творчі роботи, статті відомих науковців, які розкривають і висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власник портфоліо; результати спостережень, психологічні дослідження, конспекти занять, виховних заходів, їх аналіз. Педагогічний портфоліо сприяє систематизації власного досвіду роботи, допомагає вихователю визначити «лінію» особистісного саморозвитку.

Актуальність розробки особистісно орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників полягає в тому, що суспільство потребує висококваліфікованих фахівців (педагогів, наукових працівників, керівників), здатних усвідомлювати завдання модернізації освіти, перспективи її розвитку, сутність інноваційних процесів, нових теорій, ідей, сучасних технологій, оволодівати знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології особистого розвитку та професійної діяльності, педагогіки, основ ринкової економіки, комп'ютерної грамоти, педагогічної конфліктології, державної, рідної, іноземних мов тощо. Такі розробки потребують якісної підготовки педагогічних працівників упродовж усього життя. Тут посідає система фахового зростання педагогічних кадрів – від кваліфікованого спеціаліста до наукового працівника. Особистісно орієнтоване навчання в системі підвищення кваліфікації може істотно забезпечити якість освіти, задовольнити потреби педагогічних працівників у систематичному вдосконаленні їхнього фахового рівня. Це у свою чергу забезпечить розвиток їхньої професійної кар'єри на засадах професійного вдосконалення. І найголовніше – швидко змінювані потреби суспільства постійно забезпечуватимуть висококваліфіковані педагогічні працівники всіх рівнів. Проблеми полягають не лише у формуванні якісно нових наукових знань (педагогічних, психологічних, соціологічних, економічних тощо), а в самому процесі застосування здобутих слухачами таких у їхній практичній роботі. Отже, саме особистісно орієнтований підхід у підвищенні кваліфікації педагогів доводить, що смислом і метою освіти є людина в постійному розвитку. Усі ці завдання в освіті сприяють формуванню таких якостей спеціаліста, які дозволяють молоді самореалізовуватися у будь-яких умовах.

### **Література**

1. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие. – М., 2002.
2. Чикурова М. Повышение квалификации кадров в школе // Народное образование. – 2001. – №7. – С. 3.
3. Особистісно орієнтована організація післядипломної освіти : збірник тез за матеріалами науково-практичної конференції (Луганськ, 2004 р.) / Ред. кол.: Є. М. Хриков та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – С. 32.
4. Гаргай В. Педагог для учителя // Народное образование. – 2002. – №1. – С. 104.

**Сердюкова Т. І. Фахове вдосконалення освіти громадян у системі післядипломної освіти.**

Стаття присвячена проблемі вдосконалення освіти у системі післядипломної освіти. Автор аналізує сучасну освіту, розглядає механізм вдосконалення рівня освіти в контексті післядипломної освіти.

*Ключові слова:* вдосконалення освіти, післядипломна освіта.

**Сердюкова Т. И. Профессиональное совершенствование образования граждан в системе последипломного образования.**

Статья посвящена проблеме совершенствования образования в системе последипломного образования. Автор анализирует современное образование, рассматривает механизм совершенствования уровня образования в контексте последипломного образования.

*Ключевые слова:* совершенствование образования, последипломное образование.

**Serdjykova T. I. Professional perfection of education of citizens in the system of posledyplomnogo education.**

The article is devoted to the problem of perfection of education in the system of posledyplomnogo education. An author analyses modern education, examines mechanism perfection of level of education in the context of posledyplomnogo education.

*Key words:* perfection of education, posledyplomnoe education.

УДК 378.147.001.63

**Н.О. Трунякова, І.І. Ярита**

**РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

Зараз в умовах стрімких соціально-економічних перетворень змінюються підходи до організації професійного навчання. Входження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Реформування системи вищої освіти в Україні, що має за мету підвищення якості рівня вищої освіти, здійснюється за допомогою вдосконалення організації навчального процесу на основі переходу до кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Це дає змогу педагогічним колективам вищих навчальних закладів конструювати навчальний процес, урахувавши нові ідеї, нові технології.

Саме тому в Стахановському педагогічному коледжі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка виникла необхідність

пошуку нової моделі практичної підготовки фахівців з використанням проектної технології.

Аналіз сучасної літератури свідчить про те, що популярність застосування методу проектів дозволяє розробити оптимальні, послідовні шляхи подальшої діяльності та передбачає розв'язання однієї або декількох проблем та прийняття конкретного рішення.

Проектна технологія передбачає наявність та усвідомлення будь-якої проблеми, але й процес її розкриття, рішення, що включає чітке планування дій, наявність гіпотези рішення цієї проблеми. Чіткість організації проектування визначається конкретністю постановки мети, визначенням результатів, алгоритму проектування.

Сутність методу проектів полягає, по-перше, у формулюванні проблемної ситуації, по-друге, здійснюється пошук засобів рішення (висування гіпотез), по-третє, організація дослідницько-пошукової діяльності і оформлення результатів.

Мета статті полягає в розкритті змісту методу проектів під час створення моделі професійного навчання в умовах кредитно-модульної системи.

Наш навчальний заклад здійснив перехід від традиційної організації навчального процесу до кредитно-модульної системи навчання, розроблене відповідне інформаційно-методичне забезпечення. Однак, ці перетворення не були впроваджені в таку форму організації професійного навчання у вищому навчальному закладі, як практика, що може позначитися на зниженні якості рівня підготовленості майбутнього фахівця.

Професійне навчання в умовах кредитно-модульної системи передбачає системний підхід до створення організаційно-методичного забезпечення й упровадження кредитно-модульної системи навчання в організацію педагогічних практик усіх спеціальностей. Отже, використання системного підходу припускає розробку моделі організації процесу професійного навчання.

Провідна мета педагогічної практики полягає у формуванні професійно-компетентного фахівця, орієнтованого на національні та світові освітянські цінності.

Для реалізації цієї мети викладачами, керівниками практики була створена модель професійно компетентного фахівця з початкової освіти.

Модель відбиває інтегративну єдність суб'єктивної та професійної компетентності фахівця з урахуванням вимог модернізації за Болонською угодою.

У структурі моделі визначено змістовні, процесуальні та контрольні-діагностичні блоки.

Реалізація проекту дозволить здійснити компетентний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, упроваджувати інноваційні технології, оновити робочі програми практик відповідно до вимог КМС, розробити наскрізні програми практики,

розробити оцінки, критерії, методи демонстрації компетентності випускника, методи педагогічного керівництва процесом формування професійної компетентності тощо.

У сучасній науковій літературі поняття “модель” є одним з основоположних. Разом з тим учені це поняття трактують неоднозначно. На думку М. Шевандріна, “модель завжди є спрощенням (редукцією) досліджуваного явища. Вона призначена для виділення найголовнішого (з огляду цілей використання) в досліджуваному об’єкті” [2, с. 281].

Психологи А. Реан і Я. Коломинський указують, що визначення моделі за В. Штоффом містить чотири ознаки:

– модель – це мислено подана або матеріально реалізована система;

– вона відбиває об’єкт дослідження;

– вона спроможна захищати об’єкт;

– її вивчення дає нову інформацію про об’єкт [1, с. 229].

В. Краєвський і В. Полонський запропонували класифікувати моделі на теоретичні й нормативні. За їхнім твердженням, “теоретична модель подає чіткий фіксований зв’язок елементів, припускає визначену структуру, що відбиває внутрішні, істотні відношення реальності.

Нормативна модель теж ідеалізована, вона дає проект, “сценарій” педагогічної діяльності, що повинно бути зроблене для досягнення результату” [1].

Оскільки модель виділяється вченими як аналог досліджуваної системи, то ми у своїй діяльності спиралися на це поняття. Створюючи модель професійного навчання, ми насамперед розглядали поняття “компетентність”, що пов’язана з професійно-педагогічною діяльністю. Основою для розгляду професійно-педагогічної компетентності є підхід Н. В. Кузьміної. Професійно-педагогічна компетентність розглядається як властивість особистості, що базується на поінформованості, авторитетності педагога й дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані на формування особистості іншої людини.

Створення моделі дозволяє по-новому підійти до змісту навчально-виробничої роботи в Стахановському педагогічному коледжі. Для реалізації мети проекту ми розробили модель. Усі компоненти цієї моделі дають можливість обґрунтувати умови ефективності й оцінити результати діяльності щодо організації педагогічної практики в педагогічному коледжі. Ключовим компонентом цієї моделі є мета. Мета дозволяє керівнику практики осмислити сутність процесу професійного навчання в умовах кредитно-модульної системи, надати цьому процесу більш цілеспрямованого характеру, прогнозувати результати проведеної роботи, причому не тільки у своїй діяльності, але й у діяльності студентів. Отже, метою проекту є створення організаційно-методичного забезпечення й упровадження кредитно-модульної системи в організацію практик педколеджу.

Розробка проекту «Моделі професійного навчання» вміщує:

- розробку організаційно-структурної моделі підготовки студентів до професійної діяльності за спеціальностями й освітньо-кваліфікаційними рівнями підготовки;
- створення творчих груп викладачів, керівників практики для оновлення змісту робочих навчальних програм практик в умовах переходу навчального закладу до кредитно-модульної системи навчання;
- визначення структури модульної програми практики з виробничого навчання;
- розробку системи оцінювання компетенцій як за окремими модулями (поточні оцінки), так і кінцеву оцінку досягнутої компетенції за видом практики (моніторингове оцінювання, метод навчального проекту тощо);
- розробку варіантів індивідуальних завдань до самостійної роботи на педпрактиці;
- розробку бально-рейтингової системи оцінювання всіх видів навчальної діяльності, орієнтуючись на шкалу Б. С. Блума;
- проведення інструктивно-методичних занять з викладачами, керівниками практики з питання впровадження в організацію практики кредитно-модульної системи навчання;
- організацію роботи теоретично-методичного семінару із залученням науковців кафедр Луганського національного університету імені Тараса Шевченка для керівників практик з питань роботи в умовах кредитно-модульної системи;
- обговорення й затвердження робочих програм практик на засіданні комісії психолого-педагогічних дисциплін;
- розгляд на педраді питання “Стан розробки інформаційно-методичного забезпечення педпрактики ECTS і втілення її, починаючи з 2008 н. р., у навчальний процес педагогічного коледжу;
- видання методичних рекомендацій “Організація педпрактики в умовах кредитно-модульної системи навчання” (на допомогу керівникам практики);
- обговорення на педраді питання “Про стан упровадження в педпрактику ECTS”.

#### **РОБОЧИЙ ПЛАН ПРОЕКТУ**

<b>Назва етапу</b>	<b>Терміни виконання</b>	<b>Відповідальні виконавці</b>	<b>Мета діяльності</b>
1	2	3	4
2007 – 2008 н.р.			
1. Створення творчих груп викладачів, керівників практики для роботи над оновленням змісту робочих навчальних програм практик в умовах переходу навчального закладу до кредитно-модульної системи	вересень 2007 р.	заступник директора з НВР	Створення кадрового потенціалу для організації роботи над проектом

навчання (наказ по педагогічному коледжу)			
2. Розробка організаційно-структурних моделей підготовки студентів до професійної діяльності за спеціальностями і освітньо-кваліфікаційними рівнями з урахуванням вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників	вересень-жовтень 2007 р.	заступник директора з НВР, керівники творчих груп викладачів, керівників практики	Технологізація професійного навчання в педагогічному закладі
3. Консультації з науковцями ЛНУ імені Тараса Шевченка з питання розробки організаційно-структурних моделей підготовки студентів до професійної діяльності	жовтень 2007 р.	заступник директора з НВР, керівники творчих груп викладачів керівників практики	Інтеграція з базовим навчальним закладом – ЛНУ імені Тараса Шевченка
4. Проведення інвентаризації програмного, науково-методичного і дидактичного забезпечення педагогічної практики	жовтень 2007 р.	керівники творчих груп викладачів керівників практики	Підготовка до проведення інструктивної наради з розробки структури модульної програми з виробничого навчання
5. Інструктивна нарада керівників творчих груп викладачів, керівників практики з питання “Структура модульної програми з виробничого навчання”. Розгляд проекту структури модульної програми з виробничого навчання.	жовтень 2007 р.	заступник директора з НВР	Розробка тактики роботи з оновлення програм практики в відповідно до вимог ECTS
6. Робота творчих груп над оновленням змісту робочих навчальних програм практик	листопад – січень	заступник директора з НВР, творчі групи викладачів керівників практики	Створення методичного забезпечення для реалізації кредитно-модульної системи в професійне навчання студентів

<p>7. Розробка системи оцінки компетенції випускника (поточне оцінювання за модулями, кінцеве оцінювання досягнутої компетентності);</p> <p>розробка варіантів індивідуальних завдань до самостійної роботи на педагогічній практиці;</p> <p>розробка бально-рейтингової системи оцінювання всіх видів навчальної діяльності в процесі організації професійного навчання (орієнтир – шкала Б. С. Блума)</p>	<p>грудень</p> <p>грудень</p> <p>грудень</p>	<p>заступник директора з НВР, керівники творчих груп викладачів керівників практики</p>	<p>Створення системи оцінювання якості освіти студентів, найбільш адаптованої до вимог Болонської декларації Задоволення індивідуальних потреб студентів Модернізація змісту професійного навчання відповідно до вимог ECTS</p>
<p>8. Зустріч ученими і викладачами ЛНУ імені Тараса Шевченка. Обговорення авторських модульних програм з виробничого навчання</p>	<p>лютий</p>	<p>заступник директора з НВР, заступник директора з науково-методичної роботи</p>	<p>Розширення співробітництва з науковцями ЛНУ імені Тараса Шевченка</p>
<p>9. Розгляд і затвердження робочих програм практик на засіданні предметних (циклових) комісій</p>	<p>березень</p>	<p>заступник директора з НВР, голови предметних (циклових) комісій, керівники творчих груп</p>	<p>Створення методичного забезпечення для впровадження в практику роботи</p>
<p>10. Робота над формуванням бази мультимедійних програм практики</p>	<p>квітень</p>	<p>заступник директора з НВР, заступник директора з науково-методичної роботи, програміст</p>	<p>Забезпечення умов для оволодіння студентами професійними знаннями</p>
<p>11. Підготовка методичних</p>	<p>квітень</p>	<p>заступник</p>	<p>Підвищення</p>

рекомендацій “Організація педпрактики в умовах кредитно-модульної системи навчання” (на допомогу керівнику практики)		директора з НВР, керівники творчих груп	наукової, методичної кваліфікації викладачів, керівників практики
12. Проведення інструктивно-методичного заняття з викладачами, керівниками практики з питання впровадження в організацію практик кредитно-модульної системи навчання	квітень	заступник директора з НВР	Підвищення наукової і методичної підготовки викладачів, керівників практики
13. Розгляд на засіданні педагогічної ради питання “Стан розробки інформаційно-методичного забезпечення педпрактики ECTS	травень	заступник директора з НВР, члени комісії з внутрішньо-коледжного контролю	Експертиза якості реалізації 1 етапу проекту
2008 – 2009 н.р.			
1. Проведення проблемної наради з викладачами, керівниками практики про організацію і зміст програм практики на 2008 – 2009 н.р. в умовах переходу до кредитно-модульної системи	до 1 вересня	заступник директора з НВР	Виявлення проблеми актуальної для закладу, знаходження оптимального варіанту для вирішення цієї проблеми
2. Створення робочої групи викладачів, керівників практики для підготовки на педраду питання про стан упровадження кредитно-модульної системи в організацію педпрактики	до 1 вересня	заступник директора з НВР, керівники практики	Розробка програм внутрішньо коледжного контролю
3. Складання графіків проходження практики студентами дошкільного, музичного та шкільного відділень з визначеними термінами проведення поточного і підсумкового оцінювання професійних компетенцій	до 1 вересня	заступник директора з НВР, керівники практики	Планування роботи студентів, керівників практики
4. Проведення установчих конференцій для студентів	до 6.09	заступник директора з НВР	Ознайомлення з структурою



			оновлених робочих програм практик
5. Проведення підсумкових конференцій з різних видів практики з використанням нетрадиційного оцінювання рівнів компетентності (метод проектів, комп'ютерне тестування, тощо)	згідно з розкладом	заступник директора з НВР	Виявлення якості професійної підготовки студентів
6. Участь у конкурсі педагогічної майстерності "Педагог ХХІ століття"	грудень	заступник директора з НВР, голова комісії психолого-педагогічних дисциплін, оргкомітет	Виявлення рівня професійної компетентності студентів
7. Індивідуальна методична робота з молодими керівниками практики	протягом року	заступник директора з НВР	Надання методичної допомоги
8. Контроль за станом ведення журналів педпрактики, щоденників студентів тощо.	протягом року	заступник директора з НВР, члени комісії з контролю	Виконання керівниками практики навчальних програм з практики відповідно до вимог кредитно-модульної системи
9. Відвідування й аналіз педпрактик	протягом року	заступник директора з НВР, члени комісії з контролю	Якість організації і проведення практик
10. Анкетування студентів, викладачів, керівників практики від навчального закладу й баз практики	березень - квітень	психолог коледжу	Визначення проблем, прогалин в організації педагогічної практики відповідно до вимог модульно-рейтингової системи навчання

11. Проведення проблемної наради з питання впровадження кредитно-модульної системи в організацію практик	січень	заступник директора з НВР	Виявлення проблем, знаходження шляхів їх вирішення
12. Робота постійно-діючого семінару на тему: “Кредитно-модульна система в організації педагогічної практики”	згідно плану роботи семінару	заступник директора з НВР, заступник директора з науково-методичної роботи	Підвищення педмайстерності викладачів, керівників практики
13. Розгляд на засіданні науково-методичної ради питання “Аналіз проблеми впровадження кредитно-модульної системи в процесі організації проведення різних видів практик”	січень	заступник директора з НВР	Визначення шляхів реалізації проблеми
14. Розгляд на засіданні педради питання “Стан упровадження кредитно-модульної системи в організацію педпрактик у педколеджі”	травень	заступник директора з НВР	Експертиза якості реалізації 2 етапу проекту

Реалізація моделі дозволяє застосовувати такі методи:

- участь у роботі творчих груп;
- робота постійно діючого семінару;
- проблемні, оперативні, інструктивно-методичні наради;
- індивідуальне консультування викладачів, керівників практики;
- участь у роботі науково-методичної ради навчального закладу;
- конкурси педмайстерності;
- публікації в періодичних виданнях;
- відвідування й аналіз педпрактик;
- моніторинг (інтерв’ю, спостереження, анкети, фокус-групи, періодичний аналіз поточної та підсумкової звітності тощо);
- контроль за станом ведення журналів успішності з педагогічної практики та щоденників студентів;
- оцінка (вхідна (або базова), поточна, підсумкова);
- співбесіди з керівниками практики;
- виступи на засіданнях педради навчального закладу;
- розробка навчально-методичного забезпечення педпрактик.

Творчий колектив нашого навчального закладу на чолі з заступником директора з навчально-виробничої роботи Труняковою Н.О. плідно працював і результатами колективного пошуку стала модель

підготовки до професійної діяльності студентів. Отже, модель професійного навчання ми бачимо такою:

- Виконання поставлених завдань надасть можливість
- підвищити рівень якості професійного навчання;
- впровадити в професійне навчання інноваційні педагогічні технології;
- розширити співробітництво з науковцями ЛНУ імені Тараса Шевченка;
- підвищити рівень науково-методичної підготовки, педагогічної майстерності викладачів, керівників практики;
- повне задовольнити індивідуальні освітні потреби студентів;
- створити систему оцінювання якості освіти студентів, найбільш адаптовану до вимог Болонської декларації.

Визначені пріоритети стануть основою для подальшої конструктивної діяльності колективу педколеджу на наступних етапах.

#### **Література**

**1. Реан А. А., Коломинский Я. Л.** Социальная педагогическая психология. – СПб. – М. – Х. – Минск, 1999. – 416 с.

**2. Шевандрин Н. И.** Социальная психология в образовании : учеб. пособие. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с

**Трунякова Н. О., Ярыта І. І.** Реалізація методу проектів у професійному навчанні в умовах кредитно-модульної системи.

Стаття присвячена проблемі проєктивних методик у професійному навчанні в контексті кредитно-модульного навчання.

*Ключові слова:* кредитно-модульне навчання, проєктивний метод.

**Трунякова Н. А., Ярыта И. И.** Реализация метода проектов в профессиональном обучении в условиях кредитно-модульной системы.

Статья посвящена проблеме проектировочных методик в профессиональном обучении в контексте кредитно-модульного обучения.

*Ключевые слова:* кредитно-модульное обучение, проектировочный метод.

**Trunyakova N. A., Yaryta I. I.** Realization of the method project in professional education in condition credit-module system.

The Article is dedicated to problem project methodses in professional education in context credit-module education.

*Key words:* credit-module education, project method.

**Організаційно-структурна модель підготовки до професійної діяльності студентів Стахановського педагогічного коледжу ЛНУ імені Тараса Шевченка**

<b>МЕТА: готувати спеціаліста на посаді вчителя початкових класів з додатковою кваліфікацією, забезпечуючи їх духовно-інтелектуальний розвиток в процесі творчого становлення в контексті інноваційних технологій.</b>				
<b>Сходинк</b>	Вступ у спеціальність	Перші кроки в школі	Лабораторія практичного досвіду	Формування професійної майстерності
<b>Форми та види роботи</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Навчальна практика „Вступ у спеціальність”</li> <li>2. Педлекторій</li> <li>3. Педчитання</li> <li>4. Екскурс за сторінками педпреси</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Навчальна практика з позанавчальної та виховної роботи</li> <li>2. Перегляд системи показових уроків і занять у школі</li> <li>3. Вивчення дисциплін спеціального курсу</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вивчення дисциплін спецкурсу</li> <li>2. Практика „Пробні уроки і заняття у школі”</li> <li>3. Літня педпрактика</li> <li>4. Конкурс-огляд „Табір запалює свічки”</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поглиблене вивчення дисциплін спецкурсу</li> <li>2. Практика „Перші дні дитини в школі”</li> <li>3. Практика в дод. кваліфікації</li> <li>4. Науково-пошукова робота</li> <li>5. Підготовка до переддипломної практики</li> <li>6. Переддипломна практика</li> <li>7. Моніторинг набутих знань, умінь і навичок</li> <li>8. Конкурс педмайстерності</li> <li>9. Конкурс „Сторінками літа”</li> </ol>
<b>Контроль</b>	Формування порт фоліо анотації на прочитані книги, творчі звіти, круглі столи, моніторинг	Формування портфоліо, круглі столи, творчі звіти, моніторинг	Робота над формуванням портфоліо, огляд – допуск, моніторинг	Створення портфоліо, захист творчих проєктів, заліки-допуски
	Громадський огляд знань	Звіт	Професійний аукціон	Комплексний державний екзамен
<b>Результати (сформовані компетенції)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- правильний педсвітогляд;</li> <li>- програма самопідготовки;</li> <li>- база для формування вмінь та навичок;</li> <li>- ознайомлення з кращим досвідом;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- всебічний розвиток ерудиція;</li> <li>- професійні педагогічні знання, уміння та навички;</li> <li>- культура педпраці;</li> <li>- інтерес до професії, педдіяльності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- професійні педзнання, уміння та навички;</li> <li>- культура педпраці;</li> <li>- формування позитивної, стійкої мотивації до професійної діяльності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- навички пошукової роботи;</li> <li>- ази педмайстерності;</li> <li>- завершення професійної підготовки спеціаліста згідно з вимогами ОКХ;</li> <li>- усвідомлення, оцінка і прогнозування свого, професійного “Я” і майбутньої педдіяльності</li> </ul>

УДК [378:62]:37.036

**Г. Б. Хабарова**

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ФОРМУВАННЯ  
ОСНОВ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ  
ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

Основою змісту підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі були і залишаються знання. Досягнення їх справжньої фундаментальності і високої якості є найважливішою вимогою формування сучасного змісту освіти. Відмітна особливість сучасного етапу науково-технічної революції - взаємодія фундаментальних і прикладних досліджень, яка не тільки знімає протиставлення одних - іншим, але і обумовлює їх безпосередній взаємообмін. Це один з основних процесів формування нової міждисциплінарної зовнішності науки майбутнього - наукового знання, яке, будучи в цілому високо теоретичним, абстрактним, фундаментальним, таким, що розкриває глибинні закономірності природної і соціальної дійсності, в той же час стає практично значущим безпосередньо саме по собі, а не через які-небудь спеціальні, прикладні дослідження і розробки.

Становлення творчих якостей майбутнього фахівця в процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі є однією із важливих складових загальнопрофесійної підготовки спеціаліста. В процесі творчості ним генерується нова інформація, не витікаюча безпосередньо із сприйнятої.

Творчість - неформалізований процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей чи об'єктів духовної або матеріальної культури, заснований на мисленні, яке виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкту, завдання або проблеми і свідомій відмові від уявлень, що склалися, або відомих способів.

Багато учених виділяють в процесах творчості 4 стадії: підготовка (накопичення), дозрівання, осяяння (інсайт), перевірку і повідомлення (іноді: занурення - осяяння - об'єктивізація). Центральним, специфічним творчим моментом вважають осяяння - інтуїтивне збагнення шуканого результату.

У вищій освіті важливо забезпечувати відповідальне відношення випускника як до розробки творчих (наукових або конструкторських) проблем, так і до рішення повсякденних організаційних і технічних питань. Без розуміння цих особливостей інженерної праці випускник, який у ВНЗ був націлений тільки на розвиток науки як найбільш престижній діяльності, відчуватиме себе нещасним, працюючи після закінчення вищого навчального закладу на виробництві або в експлуатації технічних засобів, де є свої напрями творчості.

Фундаменталізація змісту інженерної освіти припускає не тільки оснащення математичними, природничонауковими і спеціальними знаннями, але і формування способів творчої діяльності, умінь і навиків використання цих знань в конкретній професійній області, а також вироблення необхідної психологічної установки на реалізацію творчої потенції майбутнього фахівця, направленої на фундаментальну, концептуальну підготовку, орієнтовану на розвиток творчих завдатків, на подальшу самоосвіту людини.

Розвитком стратегії фундаменталізації вищої технічної освіти є інтелектуалізація змісту і технологій підготовки студентів, яка займає особливе місце в її структурі. Інтелектуалізацію змісту вищої освіти слід розглядати в якості одного з найважливіших чинників інтенсифікації підготовки майбутніх фахівців для науково-дослідної і інженерно-інноваційної діяльності.

Суттю інтелектуалізації змісту вищої освіти є розвиток інтелектуально-творчої спрямованості особи шляхом формування і закріплення стійких інтелектуальних якостей, для чого необхідно забезпечити насичення його сучасними науковими переконаннями, стимулюючими інтелектуальний розвиток і які збагачують мислення методологією наукового пізнання; формування систем знань, що характеризуються такими якісними параметрами, як системність, динамічність, узагальненість, і високим рівнем пізнавальних орієнтирів; розвиток механізмів мислення, пов'язаних з постановкою мети і виробленням концепції її досягнення, із здібністю до оцінних дій.

Поглиблення процесу інтелектуалізації змісту вищої освіти може бути реалізоване за допомогою віддзеркалення в змісті і технологіях навчання ряду вимог, що є його основними структурними компонентами. Інтелектуалізація вищої освіти досягається включенням в структуру його змісту компонентів, що забезпечують формування стійких інтелектуальних якостей, таких як здібність до «бачення» проблеми (інтелектуальна ініціатива), самостійність, гнучкість, критичність мислення, широта перенесення засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію.

Орієнтація змісту і технологій навчання на розвиток механізмів мислення, пов'язаних з постановкою мети і виробленням концепції її досягнення, розвиток здібностей до аналізу, критичному розбору і виробленню власних висновків необхідні для підвищення рівня підготовки у сфері ухвалення рішень (управління), включаючи їх наукове обґрунтування, облік можливих наслідків, аналіз шляхів подальшого розвитку керованих процесів.

Разом з формуванням аналітичної культури мислення, для вирішення завдань, що виникають в реальних соціальних, економічних, технічних і інших системах, складність яких перевершує деякий пороговий рівень, і вирішення проблемних ситуацій при високому

ступені невизначеності необхідно забезпечувати високий рівень інтуїції і асоціативного мислення.

Розвиток інтуїції найефективніше може відбуватися в процесі вивчення структури об'єктів і систем, законів взаємодії складових їх елементів, аналізу зовнішніх зв'язків об'єктів і їх взаємодій з іншими об'єктами в більш загальних системах, виникнення нових системних якостей і прогнозування змін систем в результаті їх дії один на одного, на основі посилення ролі як теоретичних підстав (сукупності законів, принципів і істотних положень), так і емпіричних (сукупності найважливіших експериментальних фактів і результатів спостережень) системного підходу.

Не менш важливе формування асоціативного мислення, яке допомагає забезпечити гнучкість і рухливість мислення, сформувати добре організовану і всесторонньо розчленовану систему репрезентації знань.

Необхідно забезпечити формування комплексу стійких інтелектуальних якостей: інтелектуальної ініціативи, самостійності, гнучкості мислення, критичності, здібності до оцінних дій, широти перенесення засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію, інтуїції, асоціативного мислення.

Перспективним і найбільш ефективним напрямом інтелектуалізації змісту вищої професійної освіти може стати використання сучасної методології, що відображає характер і динаміку науково-технічного прогресу і розвиток соціально-економічних процесів.

Для вирішення однієї з найважливіших проблем сучасного світу - управління інноваційними процесами, в першу чергу інноваційними технологіями, потрібно здійснити перехід на інший рівень математичного арсеналу інженера і технолога, оскільки принципові інновації не можуть бути досягнуті чисто технічними засобами.

Реалізацію зв'язку «наука - технологія», що вимагає відмови від екстенсивних методів, безнадійно застарілого «довідкового» знання, перегляду учбових планів і програм, слід засновувати на поєднанні професійно направлених фундаментальних знань з новими інтенсивними технологіями дослідження, що служить універсальним засобом формування системності мислення, розвитку мобільності майбутнього фахівця.

Однією із специфічних рис сучасного етапу інтелектуалізації змісту вищої технічної освіти повинна стати єдність системного стилю мислення з моделюючим пізнанням, що виражається в розширенні тенденції універсалізації методу моделювання, який, до того ж, сприяє посиленню напрямів, що забезпечують безпосереднє впровадження математичних методів, зокрема в завданнях технології.

Цілісне системне оновлення методології моделювання на основі розгалуженої ієрархії моделей і їх програмних реалізацій повинне стати принциповою передумовою до відповідного оновлення змісту підготовки

фахівців, перш за все, для науково-дослідної, а також інших видів професійної діяльності випускників не тільки інженерних і природничонаукових спеціальностей, але і гуманітарних.

Формування інтелектуального потенціалу особи студентів необхідно здійснювати з урахуванням вирішення проблеми інженерії знань (тобто їх надбання, уявлення, поповнення і передачі), що виникає в слабкоструктурованих і таких, що важко формалізуються, завданнях, невіддатливих аналізу точними математичними методами. Для цього в зміст вищої освіти за циклом загальних математичних і природничонаукових дисциплін повинні бути включені новітні відомості про інформаційні технології, прикладні інтелектуальні системи; за циклом загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін - завдання, пов'язані з інженерією професійних знань і по інтеграції різних інформаційних технологій, обробці чисельної і логічної інформації.

Спрямованість на розвиток творчих здібностей і формування основ професійно-творчої діяльності майбутніх фахівців повинна стати визначальною інновацією у вищій освіті. Це обумовлено тим, що в рамках професійної діяльності сучасного дослідника (конструктора, проектувальника і т.д.) володіння методологічними основами і сучасним інструментарієм наукової і технічної творчості, здібності до нього стають найбільш ефективним і доконаним видом сформованості конкурентоспроможності і самоствердження майбутнього фахівця.

Професійно-творча спрямованість навчання студентів припускає освоєння основ методології і досвіду наукової і технічної творчості і повинна забезпечувати активне володіння:

- принципами і методами відбору необхідної інформації, навиками ведення дискусій на основі застосування різноманітних методів навчання конструкторської діяльності з використанням проблемних завдань, а також інтенсифікації колективної науково-технічної діяльності;
- теорією і методикою рішення винахідницьких задач, що включає, залежно від профілю спеціальності і характеру вирішуваних задач, наступні розділи: винахідницькі прийоми, винахідницькі стандарти, фізичні ефекти, алгоритми рішення винахідницьких задач, пошуку науково-технічних рішень з використанням комп'ютерної технології технічної творчості.

Важливим показником якості вищої професійної освіти є готовність фахівця до рішення того класу професійних завдань, які йому належить виконувати в трудовій діяльності. Як правило, ці завдання міждисциплінарні в своїй теоретичній основі і носять при рішенні їх фахівцем з вищою освітою стратегічний характер, що вимагає, з одного боку, високого рівня інформованості, з іншої - володіння способами рішення складних задач.

Діапазон завдань, що вирішуються фахівцями з вищою освітою, їх складність, новизна постановки проблеми в кожному випадку характеризують спрямованість змісту навчання на розвиток у студентів



здатності бачити, усвідомлювати проблему і знаходити нестандартні її рішення, користуючись широким колом знань, отриманих в процесі навчання, а також уміння самостійно відшукувати, набувати, здобувати необхідну інформацію і використовувати її в процесі рішення задач.

Забезпечувати реалізацію вимог, орієнтованих на підвищення фундаментальності підготовки, інтелектуалізації учбово-пізнавальної діяльності, високу професійну компетентність і розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців, можливо за умови підвищення рівня математичної, аналітичної, професійно-творчої підготовки, розвитку асоціативного мислення, самостійності, здібності до бачення проблеми. Ці вимоги можуть бути розглянуті як принципові при розробці нових Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти.

### **Література**

**1 Савельев А.Я.** Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян. – М., 2005. **2 Кагерманьян В.С.,** Коханович Л.И., Бабочкин П.И., Кучер Н.И., Маркова Н.А. Современная система воспитания студентов вузов: состояние, концепция и направления развития. — М., 2002. — (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 6). **3 Кагерманьян В.С.,** Маркова Н.А. Проектирование содержания и технологий развития научно-технического творчества и профессионально-творческой подготовки будущих инженеров. — М., 2001. — (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 7). **4 Кагерманьян В.С.,** Гарунов М.Г., Семушина Л.Г. Влияние развития науки, техники, экономики и культуры на содержание высшего профессионального образования. — М., 1996. — (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 4). **5 Иловайский И.В.** Феномен техники как результат и сфера инженерной деятельности. — Новосибирск, 1997. **6 Митчем К.** Что такое философия техники? / Пер. с англ. Под ред. В.Г. Горохова. **7. Шубин В.И.,** Пашков Ф.Е. Культура. Техника. Образование : учебное пособие для технических университетов. — Днепропетровск, 1999. **8 Леднев В.С.** Содержание образования. — М., 1989. **9. Маркова А.К.** Психология профессионализма. — М., 1996. **10 Семушина Л.Г.** Стандарты уровней профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов. — М., 1993. — (Проблемы непрерывного образования: Обзор. информ.) / НИИВО; Вып. 1). **11. Зимняя И.А.** Ключевые социальные компетенции — новая парадигма результатов образования // Высшее образование в России. — 2003. — № 5.

**Хабарова Г. Б. Розвиток творчих здібностей і формування основ професійно-творчої діяльності шляхом інтелектуалізації вищої технічної освіти.**

Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей та формуванню основ професійно-творчої діяльності в контексті інтелектуалізації технічної освіти.

*Ключові слова:* творчі здібності, професійно-творча діяльність.

**Хабарова А. Б. Развитие творческих способностей и формирование основ профессионально-творческой деятельности путем интеллектуализации высшего технического образования.**

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей и формированию основ профессионально-творческой деятельности в контексте интеллектуализации технического образования.

*Ключевые слова:* творческие способности, профессионально-творческая деятельность.

**Khabarova A. B. Razvitie creative capabilities and forming of bases of professionally-creative activity of higher technical education.**

The article is devoted the problem of development of creative capabilities and forming of bases of professionally-creative activity in the context of technical education.

*Key words:* creative capabilities, professionally-creative activity.

УДК 37.0”20”

**М. А. Шегута, М. В. Плєтньов**

### **ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Відомий учений А. Тоффлер у книзі “Третя хвиля” людську історію уявляв у вигляді трьох “хвиль”. Перша “хвиля” охоплює агрокультурну революцію (аграрне виробництво було пріоритетним аж до середини XVII ст.), друга “хвиля” – промислову революцію, а третя “хвиля” (у яку ми вступили) – комп’ютерну, інформаційну революцію. Тобто, пріоритетним з 60-х років стало *інформаційне виробництво* [1]. Сутність нинішнього етапу у розвитку людського суспільства полягає в тому, що головним сьогодні є *виробництво знань*. Ось чому людство в нашу добу занепокоєне станом освіти.

Очевидно, що у ХХІ столітті основним ресурсом та джерелом добробуту суспільства стане його інтелектуальний потенціал. У свою чергу рівень цього потенціалу буде визначатися мірою розвитку фундаментальної науки, кількістю освічених громадян, розвитком

системи освіти. Сьогодні справедливо стверджують, що зростання інтелектуального потенціалу нашої країни є однією з важливих умов зростання економічного культурного потенціалу. Інформаційна революція радикально відрізняється від попередніх соціотехнічних революцій тим, що вона одночасно приводить до глибоких змін і у виробництві, і в соціально-економічних структурах, і у сфері духовно-культурного життя.

На етапі сучасної науково-технічної революції освіта конститується в один із найважливіших і найбільш масових видів діяльності, а також як чинник удосконалення людини.

Сьогодні самоочевидною постає істина: в інформаційному суспільстві провідна галузь – *інтелектуальне виробництво*, а його осереддя – виробництво знань; національне ж багатство країни створюється працею її самодіяльного населення, а ця праця ефективна тоді, коли частина високоосвічених людей – досить помітна. Тобто освіта є не тільки соціальне благо, а й громадська необхідність.

У сучасному суспільстві матеріальні витрати на освіту – це своєрідні “капіталовкладення в людину”, яка вдосконалюється в процесі освіти, своєю діяльністю, своїми знаннями, досвідом, талантом сприяє історичному прогресу взагалі, науково-технічному – зокрема.

Будучи важливим компонентом духовного виробництва, освіта разом з наукою виконує гуманістичну функцію розвитку людини.

З усіх різноманітних функцій освіти головною є діяльність по передачі культурних цінностей знань, накопичених людством, новим поколінням, тобто освіта виступає універсальним засобом передачі соціального й культурного досвіду. Результатом освітньої діяльності є освіченість засвоєння соціальних норм і цінностей, системи знань, культурна сформованість особистості.

Слід зважити на те, що освіта й суспільство є нероздільними. Це – одна система, і істинні масштаби цієї системи поки що є неусвідомленими цілком.

Водночас саме сфера освіти, відгукуючись на сучасні суспільні й цивілізаційні проблеми, будучи чутливою до них, здатна й зобов'язана істотно впливати на розвиток тих чи тих тенденцій у суспільстві, підтримувати їх, або, навпаки, гальмувати, знаходити свої специфічні можливості вирішення соціальних проблем, випереджувати небажаний розвиток подій.

Як, яким шляхом має розвиватися освіта в майбутньому? У чому повинні полягати її (освіти) стратегічні пріоритети й цінності, її найважливіші функції? Ці та інші питання очікують зваженої відповіді й не можуть не хвилювати, непокоїти людей, особливо тих, які безпосереднім чином зв'язані зі сферою освіти.

Освіта сьогодні стала могутньою соціокультурною силою, яка визначає стратегію країни на десятиріччя вперед; освіта перестала бути сферою послуг, вона є способом формування майбутнього нації.

XX століття можна назвати віком освіти. Адже ще в XIX ст. переважала неписьменність. Усезагальна початкова освіта стала впроваджуватися, як відомо, тільки наприкінці 80-х років XIX ст. і то тільки в розвинених країнах. У російській імперії, у межах якої існувала й Україна, а Росія була, до речі, не останньою серед індустріально розвинених країн, у 1897 р. тільки кожна п'ята дитина могла відвідувати школу. А вища освіта взагалі була елітарною, її отримували тільки одиниці.

І ось сьогодні непросто знайти країну, яка була б задоволена своєю системою освіти. І для цього є причини. Найбільшу занепокоєність сьогодні викликає якість освіти, особливо, як це не дивно, шкільної. І це не тільки в Росії чи Україні, а й у так званих “благополучних”, тобто індустріально і соціально розвинутих країнах. Скажімо, у найбільш “благополучній” країні – США освіта одна з найбільш слабких.

У свій час США стали передовим в індустріальному та соціальному відношенні суспільством завдяки тому, що в основу розвитку поклали результати першої загальноосвітової науково-технічної революції. На це виділялася значна частка державного бюджету, а підготовка кадрів нового типу здійснювалася шляхом синтезу національного й загальнолюдського інтелектуального досвіду.

Наведемо приклади (хоч вони сьогодні й загальновідомі) зниження рівня шкільної освіти в США, про спад якості знань випускників західних вищих навчальних закладів сьогодні. Наприклад, президент США Буш недавно (у 2006 р.) поставив амбіційне завдання перед працівниками освіти: навчити американських дітей читати до третього класу школи! На тесті з фізики – *Ridgents exat*, призначеному тільки для тих школярів, які бажають заробляти додаткові бали для вступу в Коледж, незадовільні оцінки отримали більше 80%. У перерахунку на всіх випускників школи ця цифра переважила 95%! І це при системі тестування, коли в більшості випадків треба було не зрозуміти й вирішити задачу, а просто вибрати правильну відповідь з пропонованого набору (*multic hoise system*), тобто відповідь можна було просто вгадати.

В Іспанії майже половина шестикласників ніколи не чула про обертання Землі, а майже чверть випускників середніх шкіл Німеччини – фактично малописьменні. Бездумне зазубрювання та алгоритмізація дій, які перетворюють існуючу освіту в програмування вузькоспеціалізованих людей-роботів, від яких потребується тільки гарна механічна пам'ять і чітке виконання інструкцій... [1].

Академік Російської Академії наук *Е. П. Кругляков* у статті “Криза сучасної освіти” (2004) пише: “...який би шлях розвитку не вибрало людство для того, щоб зберегти себе на планеті, це може бути тільки вибір розуму, який спирається на науку, на знання ... але якщо ми серйозно вдумаємося в зміст і методи сучасної освіти, то легко виявимо невідповідність існуючих традицій в освіті... потребам сьогоднішнього дня”. І ця **криза**, напевне, **найбільш небезпечна з усієї сукупності**

сучасних криз. Але, як наголошував відомий польський письменник-фантаст *Станіслав Лем*, цивілізації не вистачає знань, які б дали змогу вибрати певний курс із багатьох можливих замість того, щоб дрейфувати в річищі випадкових відкриттів...

Професор Паризького університету *В. С. Доценко* пише про своїх студентів: “Одна біда – думати вони не вміють абсолютно... Що-небудь вивчити, запам’ятати – будь ласка. А ось думати – ніяк... Коли люди, замість того щоб думати самим і вчити думати своїх дітей, пробують врешті – решт все на світі зводити до алгоритмів і тупих тестів, наступає всезагальне отупіння” [2]. Посилаючись на спостереження одного із своїх колег, *В. С. Доценко* пише, що сучасному суспільству потрібні тільки хороші виконавці, а творчих людей, які вміють думати, необхідно дуже мало. Тому вся система освіти налаштована на відбір, вирощування й дресировку саме хороших виконавців, а вчити думати молодих людей зовсім не треба...

*В. Цаплін* відзначає, що в США чимало сучасних учителів математики уяви не мають про дрібні числа, не можуть скласти половину з третиною. А серед учнів таких –95%.

Комітет з математики очолив нобелівський лауреат *Гленн Сіборг*, який склав вимоги до випускника школи. Головна з них – уміння сто одинадцять розділити на три! ... До 17 років школяр повинен цю арифметичну операцію здійснити без комп’ютера. Виявляється, зараз вони цього робити не вміють... Мета професійної, середньої чи вищої освіти – дати ремесло, яке може забезпечити цивілізований спосіб зароблювання їжі, житла й “нормального” особистого життя. І нічого більше. Тобто фактично виховання й освіта зводяться до дресування навичок, уяви та емоцій, які часто-густо приймають збочені форми, але не інтелекту [3]. На жаль, таких прикладів сучасних реалій в освітній сфері можна навести чимало.

Але ж сьогодні вже стало очевидним, що моральний, інтелектуальний, економічний і культурний потенціал кожної держави безпосередньо залежить від стану освітньої сфери й можливостей прогресивного її розвитку. У цьому смислі будь-яка держава має бути зацікавлена в розвитку освіти, надання цій сфері пріоритетної державної значущості. Але одними деклараціями про державну цінність освіти обмежитися не можна [4].

У звіті комісії Карнегі, який був підготовлений для Конгресу США, було сказано: “Між правом на вищу освіту і навчанням у коледжі лежать чимало бар’єрів і насамперед – грошові. Багато здібних молодих людей залишається за дверима коледжів тільки тому, що їх матеріальний стан не дає їм можливості продовжувати освіту. І чимало нездібних, лінивих людей заповнюють аудиторії університетів тому, що їх сім’ї досить багаті, щоб дозволити собі це” [5].

Не кращою, а може де в чому й гіршою, є ситуація в освітній сфері України. Декларації й лозунги, навіть якщо вони й

проголошуються на самому високому державному рівні, носять відверто популістський характер, не підкріплюючись ні конкретним механізмом реалізації, ні гідним фінансовим, матеріально-технічним, інформаційним, кадровим, правовим і науково-технічним забезпеченням. Незважаючи на численні декларації й обіцянки влади, укази та постанови, в умовах зростаючого зубожіння абсолютної більшості населення, зростання злочинності та повсюдної криміналізації суспільства, бездумного розгулу низькопробної *масової культури* з використанням гірших зарубіжних підробок, а також постійного протистояння в політичному житті країни освіта знову опинилася на задвірках державної уваги.

Слід визнати, що наука й освіта в Україні, як між іншим, і в Росії, знаходяться в занедбаному стані. Надмірна заорганізованість роботи вищої школи, постійна регламентація наукових колективів, недостатня увага держави до матеріального стану викладачів та наукових працівників зумовлюють невисокий рівень спеціалістів, відставання науки вищої школи не тільки від світового рівня, а й від рівня наших академічних стандартів. Спостерігається помітне зниження творчої активності педагогів і студентів.

Аксіома: не може бути свободи творчості в людини, яка матеріально не забезпечена! Держава, у якій учитель, викладач, доцент чи професор заробляють менше, ніж водій автобуса, не має майбутнього. Це аксіома.

Школа, як кажуть сучасні дослідники, – це такий соціальний інститут, який швидко всмоктує всі державні біди й катастрофічно довго від них позбавляється. Справа в тому, що недоліки освіти стають для всіх очевидними тільки через 10 – 15 років, коли сьогоднішні першокласники будуть вступати в самостійне життя. Ця обставина, як відзначає В. Гершунський, може породжувати в уявленнях про дійсний стан справ своєрідний “оптичний обман”, тобто невинувато благодушні настрої.

Реформа школи – це, врешті-решт, реформа суспільства. Мета реформи – безперервна освіта для всіх громадян. Адже людина, особливо в нашу добу, повинна неперервно вчитися, оскільки в неї з’являються зовсім інші життєві пріоритети, можливості, мета. Людина стає іншою, а водночас іншою стає й суспільство. Оскільки рівень роботи школи, стиль і методи її функціонування чимало вирішують у розвитку нашого суспільства.

Освіта й виховання складають основу, причому історично зумовлену основу освіти в цілому. Уся історія людства доводить, що освіта є необхідною. І хоч в основі лежить освіта первинна, початкова, шкільна, реформувати необхідно передусім вищу освіту. По-перше, обсяг є меншим; по-друге, результат буде отриманий швидше; по-третє, вища освіта висуває вимоги до середньої, а не навпаки; по-четверте, вища освіта формує корпус діячів освіти початкової й середньої, по-п’яте, у процесі вищої освіти їй (вищій освіті) підлягають люди вже дорослі, які можуть мати свої власні думки про те, як, чому й навіщо вчити [6]. Адже саме в стінах вищого навчального закладу, тобто в

студентські роки, молода людина розвиває свій таланти, щоб реалізувати себе для себе, для своєї країни, для людства в цілому. Дати вищу освіту – значить підготувати людину для майбутньої роботи, для виконання складної задачі.

Офіційна статистика засвідчує, що ефективність капіталовкладень у людину, підвищення її культурного та освітнього рівня у два рази вище, ніж у техніку. Адже недостатній рівень освіти гальмує впровадження більш досконалої технології, а це впливає на ефективність усього господарства. Російський учений *В. О. Лекторський* вважає, що "...характер системи освіти (ідеали освіти, набір навчальних дисциплін, способи взаємовідносин вчителя й учня, організація шкільного життя тощо) зумовлений відповідним типом культури й змінюється разом зі зміною культури, тобто історично й культурно є залежним" [7].

Однак, на жаль, за останні роки вища школа стала випускати спеціалістів з низькою гуманітарною й духовною культурою. Як наголошують дослідники, у системі вищої освіти відбулося обезцінення таких важливих загальнолюдських цінностей як гуманізм, інтелігентність, освіченість, власна гідність. Про це наголошував відомий філософ-екзистенціаліст *Карл Ясперс*: "...специфікою з часів Шіллера є "розбожествлення" світу, унаслідок чого в Європі склалася раціональність, яка не визнає нічого святого" [8]. Тому зовсім не випадково в останні роки в літературі широко обговорюється *проблема гуманізації та гуманітаризації освіти*. Адже ж традиційні цінності є серцевиною світогляду, вони задають ціннісне відношення людини до світу. Їх вилучення, як засвідчує історичний досвід, завжди породжує вакуум, а він, у свою чергу, заповнюється анти цінностями. Скажімо, вища технічна (інженерна) освіта не сформувала уявлень у фахівців про моральні обмеження, що існують при прийнятті технічних рішень. Формування духовного світу студентства залишається одним з актуальних завдань гуманітарної освіти.

Отже, завданням вищої школи має бути не просто підготовка спеціаліста світового рівня, а й виховання високоосвіченої й духовно багатой людини з гуманістичними поглядами та переконаннями, що знайде своє втілення у відношенні до навколишнього світу в усіх його проявах. Бо, як наголошував фундатор відомого Римського клубу *А. Печеї*, саме в людині містяться витoki всіх наших проблем, у ній зосереджені всі наші прагнення й надії, усі начала й звершення.

Урешті-решт треба ретельно вивчати зарубіжний досвід у сфері освіти, відібрати все краще. Та й свої вітчизняні знахідки у сфері освіти не гріх згадати та застосувати для побудови нової системи освіти. Адже ми ще не так давно мали найкращу у світі систему освіти... *Іммануїл Кант* у своєму творі "Про педагогіку" писав, що істинне виховання повинно готувати людей до майбутнього, кращого стану всього людства. Тоді вони, люди, викличуть до життя цей стан.

Обговорення проблем сучасної освіти, які сьогодні постали перед людством, не є самоціллю. Саме від їхнього вирішення залежить розуміння сутності цінностей і мети освіти, тенденцій розвитку того соціального й природного середовища, у якому буде функціонувати освіта в майбутньому, реальних можливостей впливу освіти на духовні, моральні пріоритети особистості. Освіта є вічною, вона має неперехідну цінність і за своєю суттю працює на майбутнє. Адже ж зовсім не випадково Організація Об'єднаних Націй віднесла проблему освіти до числа глобальних проблем сучасності.

### **Література**

1. **Toffler A.** The Third Ware. – Toronto etr., 1980.
2. **Калашников М., Кугушев С.** Третий проект. Погружение. Книгарасследование. – М., 2005.
3. **Доценко В.** Пятое правило арифметики // Наука и жизнь, 2004. – №12.
4. **Цаплин В.** Странная цивилизация. – М., 2006.
5. **Гершунский.** Философия образования. – М., 1998.
6. **Barriers to Higher Education.** – N.Y., 1971. – №4. – p. 2.
7. **Карлов Н. В.** Преобразование образования // Вопросы философии, 1995. – №11. – С. 9.
8. **Лекторский В. А.** Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход к образованию // Вопросы философии, 1997. – №2. – С. 3.
9. **Ясперс К.** Смысл и назначение истории. – М., 1991. – С. 296.

**Шегута М. А., Плетнев М. В. Освіта ХХІ століття: сучасні реалії, проблеми, перспективи.**

Стаття присвячена актуальним питанням сучасної педагогічної науки.

*Ключові слова:* педагогічний простір, освіта.

**Шегута М. А., Плетнев М. В. Образование ХХІ века: современны реалии, проблемы, перспективы.**

Статья посвящена актуальным вопросам современной педагогической науки.

*Ключевые слова:* педагогическое пространство, образование.

**Sheguta M. A., Pletnev M. V. Formation XXI age: modern problems, prospects.**

The article is dedicated to actual questions of the modern pedagogical science.

*Key words:* pedagogical space, formation.



## **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН**

УДК 372.851

**В. Г. Божко**

### **ФУНКЦІЇ КОМБІНАТОРНИХ ЗАДАЧ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

У період швидкого процесу комп'ютеризації суспільства, розвитку інформаційних мереж різного рівня та призначення, переходу до ринкових відносин в економіці, на виробництві суспільство зацікавлене в тому, щоб рівень математичної освіти молоді відповідав вимогам часу. Саме тому актуалізується необхідність включення комбінаторних знань і вмінь в інтелектуальний багаж кожної сучасної людини.

Проблеми комбінаторики привертали увагу видатних математиків на різних етапах розвитку цієї науки: Н.Тарталья, Г. Лейбніца, О. Блоха, Н. Віленкіна, А. Колмогоров, А. Скорохода, О. Халамайзера, М. Ядренка та інших [1; 2; 3; 4; 5].

Метою статті є розкриття особливостей та основних функцій комбінаторних задач, розв'язування яких сприяє здійсненню наскрізної комбінаторної лінії в навчанні математики.

У математичній енциклопедії під класичними комбінаторними задачами розуміють «задачі вибору та розміщення елементів скінченної множини, що мають в якості вихідного деяке формулювання розважального змісту типу головоломок» [6, с. 971]. Там наведено приклад класичної комбінаторної задачі – побудова магічного квадрату, – в процесі розв'язування якої використовуються елементи комбінаторики.

Серед множини задач можна виділити багато таких, у процесі пошуку розв'язання яких використовуються елементи комбінаторики. Як математики, так і дидакти, обговорюючи проблему навчання учнів пошуку розв'язання задач, підкреслюють важливість аналізу і синтезу, підводять цю проблему до прогнозування. Для них «прогнозування пов'язане з набуванням досвіду розв'язування задач, інтуїцією, вмінням мислити творчо». Але чекати, коли в учня наступить «інсайт», нереально. Тому бажано навчити учня алгоритмізованим способам дій з організації пошуку розв'язання задач. У таких випадках учневі доводиться робити перебір можливих розумових дій, здійснення яких під час послідовного їх застосування приведе до кінцевого результату. Такими розумовими діями можуть бути і аналіз, і синтез, і порівняння, і абстрагування, і аналогія, і узагальнення тощо. Пошук розв'язання таких задач носить «комбінаторний характер». Отже, з усього класу практичних задач відокремлюється підклас задач, пошук розв'язання яких або спосіб

розв'язування яких носить комбінаторний характер. Такі задачі викликають найбільшу складність у процесі пошуку розв'язання.

Специфічними для комбінаторного аналізу є задачі, що умовно можна віднести до чотирьох типів: а) задачі, в яких потрібно підрахувати кількість розв'язків; б) задачі, в яких вивчається питання про можливості або неможливості комбінаторного розміщення; в) задачі, в яких з усіх можливих варіантів треба обрати той, що задовольняє заданій додатковій умові; г) задачі, в яких потрібно знайти всі її розв'язки.

Особливостями комбінаторних задач, що поєднують їх, є такі:

а) об'єкти, що розглядаються в комбінаторних задачах, складаються з окремих, дискретних елементів, які потрібно занумерувати;

б) у задачах, як правило, використовуються два типи операцій – відбір підмножин та впорядкування множин. Кількість цих операцій, послідовність виконання та повторення визначаються умовами задач.

Незважаючи на невелику кількість первинних положень, комбінаторні задачі дуже різноманітні та часто викликають певні труднощі. Це обумовлюється: а) різноманітністю видів підмножин; б) різноманітністю видів підмножин, які обираються; в) необхідністю враховувати своєрідність елементів множин, для яких поставлена комбінаторна задача. Для кожної з комбінаторних задач можна надати різноманітні інтерпретації, важливі у практичному відношенні.

За способом використання задач у навчальному процесі можна виділити такі їх класи:

1) вправи – одно-, двокрокові задачі, що використовуються для формування понять, введення, закріплення й застосування математичних фактів та способів діяльності;

2) задачі для організації математичної діяльності на шкільному рівні у повному її обсязі – від постановки цілей, через організацію пошуку розв'язання (аналіз умови, зіставлення умови й відомих фактів, створення плану розв'язування та його реалізація) до критичного осмислення результатів розв'язування;

3) контрольні завдання.

Функції задач у навчальному процесі були предметом дослідження психологів, педагогів та методистів. Ю. Колягін визначає чотири головні дидактичні функції задач, які відповідають цілям шкільної математичної освіти: навчальна, розвиваюча, виховна, контролююча [7]. Комбінаторні задачі теж виконують ці функції.

Розглянемо кожну з цих функцій.

1. Під *навчальними* функціями задач розуміють такі функції, які спрямовані на формування системи математичних знань, умінь та навичок в учнів на різних етапах їх засвоєння [7, с. 103].

Задачі, які пропонуються з метою підведення учнів до вивчення нової теми, актуалізації знань та вмінь, складання проблемних ситуацій тощо, виконують пізнавальні функції. За допомогою задач, які

пропонуються учням перед поданням нового матеріалу, систематизують отримані знання та готують учнів до свідомого сприймання нових.

Наприклад, перед тим, як доводити формулу для обчислення кількості розміщень з  $n$  елементів по  $k$ , учням корисно пропонувати наступну задачу.

*Задача.* Тридцять перших букв українського алфавіту зображені на тридцяти картках. Скільки різних чотирибуквених слів можна утворити? (Словом будемо називати будь-яку послідовність чотирьох букв).

Розв'язуючи цю задачу, учні перекладають її на мову теорії множин, згадують, що таке впорядкована підмножина з 30 елементів по 4, правило множення, тобто актуалізують матеріал, необхідний для доведення формули. Але не тільки. У процесі виконання цієї конкретної задачі у свідомості більшості учнів виникає спосіб доведення формули. Після розв'язування цієї задачі доведення формули кількості розміщень з  $n$  елементів по  $k$  не викличе труднощів. Учні самостійно або під керівництвом вчителя можуть довести її.

Задачі, які пропонуються учням для усвідомлення теоретичного матеріалу, для розгляду нового методу розв'язування задач тощо, виконують усвідомлюючі функції. Ознайомлення з новим матеріалом – це лише перший етап засвоєння його учнями. Деякі з них у результаті пояснення запам'ятовують лише частину, не розуміючи основного. Інші розуміють формули, але не знають, як і де їх застосувати. У цей момент основна задача вчителя – правильно спрямувати засвоєння нового матеріалу. Конкретними задачами доповнити новий матеріал. Наприклад, після введення означень розміщень, перестановок та комбінацій можна запропонувати таку задачу:

*Задача.* З елементів  $\{a, b, c\}$  складіть:

- а) усі можливі комбінації по 2 елементи;
- б) усі можливі розміщення по 2 елементи;
- в) усі можливі перестановки.

Більшість задач пропонується учням з метою вироблення навичок та вмінь. Такі задачі виконують тренувальні функції. Перші задачі для тренування повинні бути простими, щоб учні могли розв'язати їх за відомими правилами, алгоритмами.

2. Під *розвиваючими* функціями розуміють такі, що спрямовані на розвиток мислення учнів, на оволодіння прийомами ефективної розумової діяльності [7, с. 107].

У процесі розв'язування комбінаторних задач є реальна можливість розвитку в учнів таких компонентів комбінаторного мислення, як гнучкість, варіативність, критичність, послідовність.

3. Говорячи про *виховні* функції задач, маємо на увазі виховання культури мовлення (усного та письмового), графічної культури, виховання позитивного ставлення учнів до навчальної діяльності,

розвиток інтересу до навчання тощо. Пильної уваги заслуговує питання про виховання графічної культури.

Під графічною культурою розуміють уміння правильно, раціонально, акуратно виконувати та застосовувати графічне зображення інформації. Під час розв'язування комбінаторних задач використовуються таблиці, схеми, діаграми, граfi. Всі вони є засобами структурованого відображення сутності математичних понять, фактів, способів діяльності та зв'язків між ними. Практика показує, що вільне володіння учнями такими засобами розширює можливості школярів у систематизації даних, зчитуванні та оперуванні інформацією, дозволяє витратити менше енергії, зробити цей процес більш результативним [8, с. 198].

4. *Контролюючі функції.* У навчанні математики за допомогою задач зручно контролювати засвоєння знань і сформованість умінь учнів, присутність недоліків в їх знаннях та вміннях, навички самоконтролю тощо. Як зазначає Ю.Колягін, якщо для практики шкільного навчання справедлива вимога: «навчаючи, розвивати і виховувати», то не менш справедливим є і: «контролюючи, навчати, розвивати і виховувати» [7, с. 109].

Для цього необхідно, по-перше, сформувані в учнів потребу в контролі. Учень повинен знати, що він завжди має реальні можливості показати свої знання та вміння, і останні будуть оцінюватися (не обов'язково оцінкою) вчителем з необхідними подальшими рекомендаціями. Контроль, що систематично і правильно здійснюється вчителем, разом із самоконтролем дає змогу кожному учню бачити свої результати навчання.

З контролюючими і навчальними функціями пов'язані *корегуючі* функції. Застосування задач з метою корекції дозволить учням підвищити рівень свідомого засвоєння знань, активізувати пізнавальну діяльність учнів, виховувати в учнів звичку до самокорекції.

Зрозуміло, що вся різноманітність комбінаторних задач не може скласти предмета для шкільного вивчення. Розгляд окремих задач не зможе скласти в учнів повного уявлення про цей розділ математики. Проте це і є дидактичною метою включення комбінаторики в зміст шкільної математичної освіти. Бажано ознайомити учнів з комбінаторними способами та засобами розв'язування задач, що знаходять широке застосування у повсякденному житті, науці, виробництві та були доступні учням.

Елементарний комбінаторний спосіб – спосіб безпосереднього перебору об'єктів. Особливістю великого класу комбінаторних задач є вимога утворити, перебрати всі можливі комбінації об'єктів, які задовольняють викладеним умовам або принаймні хоча б одній з них, як це є, наприклад, під час розв'язування комбінаторних задач, де з множини розв'язків обирають оптимальний за деякою ознакою. «Перебір», «спосіб спроб та помилок», «прийом цілеспрямованих

спроб», «спосіб підбору та здогад» – підвищує ефективність розв'язання. Всі вони визначають спосіб розв'язування задач, за яким розглядаються можливі ситуації, аналізуються та невідповідні відкидаються.

Якщо мати на увазі комбінаторні задачі, то більш вдалою назвою буде «спосіб перебору», тобто спосіб, за яким потрібно перебрати всі можливі варіанти та показати, що інших бути не може. При цьому важливо, як учень організував процес перебору. Оскільки, якщо діяти випадково, то не можна бути впевненим, що знайдено всі можливі комбінаторні конфігурації. Для цього треба виконати перебір у певній системі.

Комбінаторні задачі дозволяють застосовувати різні способи здійснення системного перебору, і учень може вибрати той, що є найбільш зручним у певній конкретній задачі та відповідає його індивідуальним особливостям. Тобто кожна дія учня не регламентується, учню дається роль не виконавця, а людини, що самостійно приймає рішення, думає, як краще виконати потрібне.

Ідея комбінування або перебір різноманітних комбінацій зустрічається й в багатьох питаннях шкільного курсу математики:

а) у доведеннях, що проводяться методом повної індукції, де загальний випадок, для якого будується узагальнене твердження, роз'єднується на скінченну кількість окремих випадків, і для кожного з них твердження доводяться окремо;

б) у переборі різних варіантів розв'язань задачі з метою пошуку оптимального за деякими ознаками;

в) у пошуку різних розв'язань рівнянь та нерівностей методом перебору;

г) у переборі різних значень параметрів та закономірностей між ними з метою дослідження розв'язків задачі, рівняння або нерівності з параметрами;

д) у різних інтерпретаціях умови задачі та отримання в залежності від цього різних розв'язків, і т. ін.

Таким чином, процедура перебору, яка за своїм характером є комбінаторною, використовується й у розв'язуванні шкільних задач, які за змістом далекі від тих, що традиційно називають комбінаторними. Застосування цього способу в розв'язуванні комбінаторних та інших задач учнями допомагає реалізувати важливі дидактичні завдання:

а) операція перебору лежить в основі ідеї комбінування та формування комбінаторних понять;

б) перебір усіх логічних можливостей, що відповідають тій чи іншій ситуації, завжди пов'язаний з аналітичною діяльністю мислення.

Недооцінка цього способу призводить до неповноти аналізу, який веде до помилкового синтезу. Цим обумовлені помилки учнів: неповнота дослідження питання; доведення теореми або розв'язування задач лише для окремих випадків, які не охоплюють усіх можливих; помилки у

знаходженні простору елементарних подій, які відповідають певному експерименту і т. ін.

Розв'язування комбінаторних задач перебором сприяє засвоєнню учнями математичних прийомів кодування та організації інформації, що стало найактуальнішим сьогодні, в час бурхливого прогресу інформаційних технологій. Так, з перших задач перед учнями постає проблема зображення комбінаторних об'єктів, що утворюються. Спочатку для цього застосовують схематичні малюнки, а потім переходять до використання умовно-символічних позначень (таблиць, графів). Скінченна та невелика кількість елементів у комбінаторних задачах та використання способу перебору дає можливість організувати елементарну дослідницьку діяльність, у процесі якої учні експериментують, спостерігають, зіставляються отримані факти.

Усе це дає нам змогу стверджувати: потрібно прищеплювати учням навички системного перебору об'єктів скінченної множини. Доцільність навчання цьому комбінаторному способу продиктовано пізнавальними та дидактичними особливостями, його ефективністю як з психологічного боку (розвиток мислення), так і з погляду розширення їх пізнавальних можливостей.

Елементарними способами розв'язування комбінаторних задач є правила додавання та множення. Вони являють собою теоретико-множинні правила знаходження числа елементів об'єднання та декартового добутку скінчених множин.

Серед великого розмаїття комбінаторних задач виявляється можливим визначити класи задач, для розв'язування яких з успіхом можна застосовувати геометричні методи комбінаторного аналізу, зокрема теорію графів.

Поняття графа використовується дуже часто не тільки в математиці, але й у фізиці, хімії, біології, техніці, у повсякденному житті під самими різними назвами – схема, діаграма, карта, лабіринт тощо.

Початок теорії графів як математичної дисципліни було покладено Л. Ейлером у 1736 році під час розгляду задачі про Кенігсберзькі мости. Значний інтерес до проблем графів з'явився десь у середині XIX століття під впливом ряду проблем природничих наук – дослідження структур молекул, моделей кристалів, електричних ланцюгів.

У наш час теорія графів набула широкої сфери застосувань. Граф розуміється як множина із заданим на ній бінарним відношенням; елементи множини називаються вершинами, а впорядковані пари елементів – ребрами.

Множина  $M$  вершин та множина  $Q$  ребер задають граф. Таке розуміння графів є найбільш загальним. З метою практичного застосування в нього вводять додаткові обмеження, які можуть бути різноманітними. Тому є велика кількість різноманітних графів, їх сімейств, класів тощо.

Для вивчення елементів комбінаторики в основній школі інтерес мають так звані «дерева» – різновид графів. Поняття дерева, яке ввів Артур Келі, припускає кілька означень. Наведемо одне з них: “дерево” є скінченний зв’язний граф без циклів, який має не менше двох вершин” [9, с. 165].

«Дерева» є гарною наочною ілюстрацією правила множення та застосування його під час розв’язування задач. Графи дозволяють наочно уявити ідею комбінування та процес підрахування комбінаторних об’єктів, тому використання цього способу в процесі вивчення комбінаторики в основній школі виправдано не тільки пізнавальними, але й педагогічними міркуваннями.

Слід визнати, що в математиці комбінаторні задачі розв’язуються шляхом використання відповідних формул, тобто використовується «формальна» методика: визначається вид сполуки, відповідна формула, підставляються числа та обчислюється результат – кількість можливих варіантів. Самі ж варіанти не утворюються. При «неформальному» підході до розв’язування комбінаторних задач на перший план виходить сам процес утворення різних варіантів. Тільки після того, як розглянуті всі можливі варіанти, спостерігається певна залежність між елементами розглянутої множини предметів та їх розміщенням. Особливе значення ми надаємо комбінаторним задачам, розв’язування яких можна здійснити «неформально» (спосіб перебору, наочні засоби перебору, правила множення та додавання). Ця категорія задач сприяє здійсненню наскрізної комбінаторної лінії в навчанні математики.

Ми дотримуємося такого розуміння мети розв’язування задач:

- задачі розв’язуються для свідомого засвоєння теорії;
- розв’язування задач сприяє інтелектуальному розвитку учнів, формуванню їх пізнавального інтересу, прийомів ефективної розумової діяльності.

Майже кожна комбінаторна задача створює проблемну ситуацію, на розв’язання якої спрямовані пізнавальні можливості та діяльність учня. Але задачі будуть ефективно сприяти розвиткові комбінаторного мислення учня лише тоді, коли їх включення в систему проводиться з урахуванням деяких вимог. По-перше, комбінаторна задача повинна відповідати загальним вимогам до будь-якої задачі, по-друге, вчитель заздалегідь повинен продумати функції кожної з них і їх місце в системі.

### **Література**

- 1. Блох А. Я.** Изучение дискретной математики в школе // Математика в шк. – 1977. – №6. – С. 64 – 68.
- 2. Виленкин Н. Я.** Комбинаторика. – М. : Наука, 1969. – 328 с.
- 3. Виленкин Н. Я.** Популярная комбинаторика. – М. : Наука, 1975. – 208 с.
- 4. Колмогоров А. М.** Современная математика и математика в современной школе // Математика в шк. – 1971. – №6. – С. 2 – 3.
- 5. Ядренко М. Й.** Дискретна математика. – К. : Вид-во «Експрес», 2003.

– 200 с. **6. Математическая энциклопедия:** В 5 Т. / Под ред. И. М. Виноградова. – М.: Сов. энциклоп., 1979. – Т. 2. – 2000 с. **7. Колягин Ю. М.** Задачи в обучении математике. В 2 ч. – М.: Просвещение, 1977. – Ч. 1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. – 110 с. **8. Тарасенкова Н. А.** Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики. – Черкаси: Відлуння, 2002. – 400 с. **9. Берж К.** Теория графов и ее приложения: Пер. с фр. / Под ред. И. А. Вайнштейна. – М.: Изд-во иностр. Лит., 1962. – 319 с.

**Божко В. Г. Функції комбінаторних задач у навчальному процесі.**

У статті розкриваються особливості та основні функції комбінаторних задач, розв'язування яких сприяє здійсненню наскрізної комбінаторної лінії в навчанні математики. Особливе значення надається комбінаторним задачам, розв'язування яких можна здійснити “неформально” (спосіб перебору, наочні засоби перебору, правила множення та додавання).

*Ключові слова:* комбінаторні задачі, функції комбінаторних задач, “неформальні” способи розв'язування комбінаторних задач.

**Божко В. Г. Функции комбинаторных задач в учебном процессе.**

В статье раскрываются особенности и функции комбинаторных задач, решение которых благоприятствует осуществлению сквозной комбинаторной линии в обучении математики. Особенное значение придается комбинаторным задачам, решение которых можно осуществить «неформально» (способ перебора, наглядные средства перебора, правила умножения и сложения).

*Ключевые слова:* комбинаторные задачи, функции комбинаторных задач, «неформальные» способы решения комбинаторных задач.

**Bozhko V. G. Functions of the combinatory problems in educational process.**

The peculiarities and main function of combinatory problems are revealed in the article. Especial attention is given to the combinatory problems which can be solved "informally" (search method, visual means of search, a multiplication and addition rules).

*Key words:* combinatory problems, functions of the combinatory problems, "informally" methods of the combinatory problems.



УДК 377.8:78

**С. В. Воронова**

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ  
ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ**

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються значні зміни як у соціально-економічній, так і в культурній сферах життя України.

Значне місце в духовному становленні особистості належить майбутнім учителям, які навчаються в педагогічних навчальних закладах. Саме їх діяльність спрямована на формування морально-естетичних ідеалів та почуттів, художньо-естетичних смаків.

Важливим аспектом гуманізації освіти є музично-творча діяльність студентів педагогічних коледжів, оскільки саме ця діяльність розглядається як особлива форма самовираження вчителя, розвитку його музично-творчих здібностей. Уміння наповнювати практичну діяльність творчим змістом, у край необхідне для вчителя сучасної школи.

Актуальним на сьогоднішній день ми вважаємо питання музично-творчої діяльності студентів, розвиток і відкриття музичних здібностей, акторської майстерності, ґрунтовної науково-теоретичної підготовки, що є важливою умовою професійної майстерності педагога.

Розуміючи потреби часу, ми ставимо перед собою мету – максимально сприяти духовній самореалізації особистості кожного учня, розвитку творчого потенціалу, оволодіння духовними цінностями українського народу й світової цивілізації.

Проблема творчої діяльності досліджується багатьма вченими й розглядається в різних аспектах. Так, процес творчості і його психологічні механізми досліджували Ж. Адамар, А. Брушлінський, Т. Кудрявцев, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.; виховання творчої самостійності в процесі навчання – С. Василевський, Н. Левітов, Є. Мілерян, П. Якобсон та ін.; музично-творчу діяльність школярів, як органічний компонент навчально-виховної системи сучасної школи, що охоплює як класну, так і позакласну діяльність учителів та учнів вивчають: В. Бутенко, О. Дем'янчук, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, Г. Тарасенко, А. Щербо, Ю. Юцевич та ін.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблем творчості (Б. Ананьєв, О. Бодальов, В. Бондар, Л. Венгер, Л. Виготський, В. Дранков, В. Крутецький, О. Ковальов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Н. Лейтес), а також музично-теоретичну діяльність (Г. Артоболевська, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, М. Вишнякова, Н. Гродзенська, М. Румер, В. Шацька), слід зазначити, що для вирішення цієї проблеми важливою є цілеспрямована діяльність загальноосвітніх та музичних шкіл, музичних

студій, котра, володіючи величезною силою, збагачує духовний світ школяра та сприяє його всебічному гармонійному розвитку.

Людина стверджує себе в предметному світі не тільки за допомогою мислення, але й за допомогою всіх своїх пізнавальних здібностей. Розв'язання проблеми формування світогляду особистості молодшої людини, майбутнього педагога буде ефективною за допомогою музичного мистецтва. Музика сприяє розвитку творчого ставлення до неї, тому що має вплив у сфері емоцій, відчуттів, переживань. Нині науково доведено, що мистецтво є найприроднішим засобом самовиявлення людини.

На жаль, існуюча система педагогічної освіти поки що неспроможна повністю задовольнити потреби часу. Особистісний розвиток кожного студента в масовій практиці, ще не стає орієнтиром реальної педагогічної діяльності. Проблеми підготовки майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації розглядаються відповідно до загальних вимог професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не виявлені особливості творчого розвитку студента в процесі викладання музично-теоретичних дисциплін.

Аналіз досвіду роботи педагогічних коледжів зумовив визначення таких протиріч: між вимогами суспільства щодо духовно-інтелектуального розвитку молоді та рівнем сформованості якостей особистості майбутнього вчителя; між змістом музично-теоретичної підготовки й педагогічними технологіями реалізації цього змісту; традиційним уявленням педагогів про розвиток студентів та навчальною потребою в музично-творчій діяльності. Вивчення філософської, психолого-педагогічної, методологічної літератури дозволяє стверджувати, що вітчизняною та зарубіжною наукою накопичений позитивний досвід у розробці загальних теоретичних основ проблеми музично-творчої діяльності.

Пошук шляхів розв'язання вказаних протиріч, дозволив визначити основну проблему нашого дослідження, яка є актуальною для сьогодення. Потреба суспільства в духовному розвитку особистості, її музично-творчому потенціалу, з новим типом мислення, педагогічною культурою зумовлена педагогічними коледжами в розробці нових комплексних програм викладання музично-теоретичних дисциплін, обумовили пошук нових концептуальних підходів до формування творчої особистості студента педколеджу, здатної до самовдосконаленості й розвитку своїх здібностей.

До теоретичних аспектів підготовки студентів відносяться знання з філософії, психології, педагогіки, світової художньої культури. Розуміння цих основних положень та завдань розкриває нам такі важливі поняття, як творчість, творча особистість, музично-творча діяльність, креативна особистість та ін. У сучасних умовах, що постійно

змінюються, найкраще орієнтується, успішно працює людина творча, гнучка, здатна до використання нових ідей, задумів, рішень.

Творчу особистість учителя можна розглядати як складну структуру, що містить культурологічні, професійно-педагогічні та психологічні знання, гуманітарний світогляд, емоційну культуру, ціннісні орієнтації, здатність оцінювати педагогічні явища з творчих позицій, образне мислення, організацію, розвинену образну уяву, інтуїцію, художньо-естетичне бачення, генетичне задане обдарування, здатність моделювати й використовувати різноманітні способи творчої діяльності [1, с. 35].

Проблема музики як соціально-виховної сили не втрачає актуальності впродовж багатьох століть згідно з соціально-історичними умовами тієї чи іншої країни. Ідеальною моделлю особистості є реалізація ідеї гармонійного розвитку людини, гармонізація людини, природи й суспільства засобами музичного мистецтва. Вияв гармонії завжди відносний та історично-конкретний. Вона є об'єктивним проявом співпадань зовнішнього світу з потребами саморозвитку людини, єдністю реального та ідеального. Тому музичному мистецтву належить заслуга у відкритті різноманітних гармонійних відносин людини зі світом, прогнозування можливостей гармонійного та різнобічного розвитку особистості.

Музика здатна бути як інструментом трансляції емоцій, так і засобом художнього пізнання діяльності. Естетичне освоєння музичних творів означає не тільки сприйняття їх студентами з позицій особистого смислу, але й перетворення реальної діяльності й самого себе за законами краси, добра, істини [20, с. 27].

У творчо працюючого викладача студенти відображають, як у дзеркалі всі його психолого-педагогічні, предметно-змістовні принципи. Студенти відчувають повну довіру до такого викладача, дотримуються тих правил, норм, того, чому він учить. Здатність до творчості ще не означає творчості. Ніщо так не заважає людям творити, як невіра у власні творчі сили. Також здатність до творчості невіддільна від здатності до праці. Завдяки напруженій праці й силі волі, людина здатна досягти високих результатів.

Перед людством весь час стоять завдання осягнути таємниці світу, природи, буття. Проблема творчості торкається кожного: політика, діяча науки, педагога й того, хто вчиться; молоді, яка шалено видається в безконечний вир життя, а також того, хто робить лише перші кроки в цьому таємничо-дивовижному світі [3, с. 25].

Позитивний результат дає використання принципів навчально-виховного процесу, які сприяють формуванню творчих здібностей студентів. Серед них можна назвати:

– принцип розвитку, який припускає врахування індивідуальних особливостей студентів;

– принцип самодіяльності, що має на межі діяльний підхід, коли студенти відчувають себе співучасниками навчального процесу, а ідеї викладача повністю оволодівають ними;

– принцип самоорганізації, який повинен бути добре відпрацьований викладачем.

Таким чином, навчально-виховний процес має носити творчий характер, спрямований у майбутнє.

Важливою умовою творчої діяльності виступають інтерес та потреба. Розглядаючи взаємовідношення інтересу та потреби, ми виходимо з того, що формування інтересу не завжди починається з усвідомлення потреб. Інтерес може з'явитися стихійно та несвідомо внаслідок емоційних проявів, а вже потім усвідомлюється його значення, яке може визначатися багатьма причинами: потребами та здібностями. Якщо потреба виражена в необхідності, яка спонукає людину до здійснення певної діяльності, то інтерес проявляється у вибірковому ставленні до цієї діяльності.

Потреба та інтерес у структурі музично-творчої діяльності віддзеркалюють найбільш суттєве в емоційному світі людини, тобто виступають як мотив.

Мотиви діяльності студентів формуються на основі потреб та інтересів, що розвиваються як у ході музично-творчої підготовки, так і в самій музично-творчій діяльності. У процесі підготовки студентів до музично-творчої діяльності мотиви набувають декілька значень: сприяють виробленню об'єктивного ставлення до власних умінь, допомагають поглибити інтерес до музично-творчої діяльності, активізують творчі можливості; стимулюють розумові процеси при вирішенні навчально-виховних завдань.

Таким чином, успіх підготовки студентів до музично-творчої діяльності визначається насамперед потребнісно-мотиваційною спрямованістю особистості. Саме така спрямованість має вирішальний вплив як на якість знань та вмінь студента, так і на потребу їх здобування. Воля, уважність, почуття індивіда, пошук зливаються воедино, а творча діяльність стає потребою особистості.

Важливу роль відіграють завдання:

– підбір учителем завдань, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, умінь та навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування, пошуку;

– створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль «пускового» механізму в здійсненні діяльності;

– використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності учнів, їх творчих можливостей;

– розв'язання творчих завдань [4, с. 119].

Кожен учитель повинен мати свою систему роботи, свій особистий шлях у професійній діяльності, неповторний набір психологічних задатків, дослідницьких умінь, здібностей.

Підсумовуюче сказане, можемо визначитися в тому, що готовність студентів педагогічних коледжів до творчого пошуку, уміння створювати атмосферу продуктивного пізнання залежить від їх обізнаності та володіння арсеналом педагогічних умінь та навичок, знання предмета, глибокого інтересу до нього. Лише на основі цього вчитель може творчо працювати, комбінувати, упроваджувати нові методики, виробляти нові, нестандартні прийоми. Це можливо завдяки особистісному підходу до кожного учня, використанні неординарних форм навчання. Учитель, який формує творчу особистість, повинен бути новатором, носієм нових ідей, упроваджувати різноманітні інновації в навчально-виховний процес. Тільки тоді буде перебудовано всю систему виховання і навчання в бік підвищення її ефективності.

### **Література**

**1. Мартинович Н. С.** Розвиток творчого потенціалу особистості : науковий збірник – Луганськ, 2000. – 348 с. **2. Луганська Л. М.** Проблема формування світогляду особистості студента педагогічного коледжу засобами музичного мистецтва // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка. — 2001. — №11 (55). — 236 с. **3. Заїченко Г. А.,** Саратовський В. М., Кальний І. І. Філософська концепція творчості. – К., 1995. – 455 с. **4. Пехота О. М.,** Кіктенко О. З., Любарська О. М. Технологія формування творчої особистості. – В кн. Освітні технології. – К., 2003. – 256 с.

#### **Воронова С. В. Теоретичні аспекти підготовки студентів педагогічних коледжів до музично-творчої діяльності.**

У статті акцентовано увага на теоретичних аспектах підготовки студентів педагогічних коледжів щодо музично-творчої діяльності. Розкриті завдання, які необхідно вирішити в процесі навчання студентів, шляхи нових підходів до формування творчої особистості.

*Ключові слова:* музика, музично-творча діяльність, творча особистість.

#### **Воронова С. В. Теоретические аспекты подготовки студентов педагогических колледжей к музыкально-творческой деятельности.**

В статье акцентируется внимание на теоретический аспект подготовки студентов педагогических колледжей относительно музыкально-творческой деятельности. Раскрыты задания, которые необходимо решить в процессе обучения студентов, пути новых подходов формирования творческой личности.

*Ключевые слова:* музыка, музыкально-творческая деятельность, творческая личность.

#### **Voronova S. V. Theoretical aspects preparation student of the pedagogical colleges to music-creative activity.**

Attention is accented in article on theoretical aspect of preparation student pedagogical colleges comparatively music-creative activity. reveal; open tasks, which necessary to solve in process of the education student, way new approach shaping to creative personality.

*Key words:* music, music-creative activity, creative personality.

УДК 377.5

**В. В. Дородних**

### **ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В КОЛЕДЖАХ**

Розбудова економіки внаслідок фінансово-економічної кризи об'єктивно потребує підвищення уваги до якості професійної підготовки фахівців у різних галузях знань вищої освіти. Якість освіти впливає на рівень та ефективність виробництва в економіці, науково-технічний розвиток, стан соціальних відносин в суспільстві та духовне становлення окремої особистості. Актуальність проблеми зумовлена створенням педагогічних умов організації методичної роботи в сучасному коледжі, як складової в системі безперервної освіти, що забезпечує якість вищої освіти в навчальних закладах I – II рівнів акредитації.

Досліджуючи проблеми організації методичної роботи в сучасному коледжі, ми звернули увагу на різноманітність її форм і здійснення в різних типах навчальних закладів.

Оскільки нами виявлено, що основною метою методичної роботи, яка здійснюється безпосередньо в навчальних закладах, є підвищення професійної кваліфікації викладачів та вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, то не викликає сумніву, що можуть використовуватися однакові форми її організації в різних закладах. Проте, зміст науково-методичної роботи в них буде різним, тому що він підпорядкований завданням і змісту функціонування конкретного типу навчального закладу.

Аналіз проведених досліджень дозволяє також помітити, що мають місце особливості організації науково-методичної роботи в коледжі, що визначається його специфікою – вищих навчальних закладів II рівня акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів та бакалаврів.

Форми організації методичної та науково-методичної роботи були предметом дослідження багатьох науковців, зокрема: В. М. Алфімова, Н. П. Волкової, Т. С. Гриценко, Г. С. Данилової, Н. В. Дудніченко, А. М. Єрмоли, І. П. Жерносека, О. О. Кіяшка, Н. Г. Комаренко, Г. Ю. Кравченко, О. Є. Остапчука, В. С. Пікельної, В. В. Семенюка, О. Л. Сидоренка, Л. Л. Сушенцевої та ін.

Основною метою статті є визначення основних форм науково-методичної роботи в коледжі, дослідження підходів до розуміння цієї проблеми в роботах провідних науковців та виявлення напрямків подальшого дослідження визначених складових.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження та вивчення досвіду роботи коледжів показали, що в них використовуються як традиційні, так і нетрадиційні форми організації науково-методичної роботи.

Відомо, що в коледжах (як і в інших навчальних закладах) використовуються три групи форм організації науково-методичної роботи: колективні, групові та індивідуальні.

Колективні форми НМР роботи використовуються з метою вироблення єдиного підходу до вирішення певних проблем, обговорення актуальних питань організації навчально-виховного процесу, аналізу результатів колективної діяльності, вивчення й поширення кращого педагогічного досвіду, науково-технічної та педагогічної інформації. Колективними формами НМР в коледжі є: педагогічна рада (якщо розглядаються методичні питання), методична рада, педагогічні читання, науково-практичні конференції та ін.

У вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації методична робота традиційно розглядалася в складі “навчально-методичної роботи”. Такий підхід був досить розповсюдженим і має місце в деяких сучасних коледжах. Навчально-методична робота планується на навчальний рік (на основі заходів, тематику яких визначають Педагогічна і Методична ради коледжу, предметні (циклові) комісії, відділення). План навчально-методичної роботи враховує можливості педагогічного колективу, специфіку підготовки фахівців у коледжі. Його зміст розглядається на засіданні Педагогічної ради й затверджується керівництвом коледжу.

На колективних формах організації навчально-методичної роботи розглядаються головні, нагально важливі питання щодо підвищення кваліфікації викладачів коледжу. Предметом колективного обговорення стають сучасні проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу, організація й розвиток діяльності викладачів творчого характеру тощо.

На Методичній раді здійснюється аналіз діяльності викладачів у системі науково-методичної роботи, розгляд питань щодо результативності її функціонування. Особлива увага звертається на ті форми організації навчально-методичної роботи, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Методична рада коледжу, ураховуючи завдання, що поставлені перед педагогічним колективом, розглядає шляхи розв'язання актуальних проблем, координує роботу предметних (циклових) комісій. Вона здійснює підготовку програм семінарів, педагогічних читань, науково-практичних конференцій, методичних шкіл майстерності тощо. У необхідних випадках Методична рада виносить окремі питання на обговорення Педагогічної ради. У свою чергу, Методична рада реалізує й упроваджує в навчально-виховний процес рішення Педагогічної ради.

Традиційною формою організації колективної науково-методичної роботи в коледжах є педагогічні читання. Призначення цієї важливої форми роботи полягає в тому, як зазначає Л. Л. Сушенцева, щоб, перш за все, «показати результативність діяльності педагогічного колективу над певною науково-методичною проблемою; виявити кращий педагогічний досвід у межах навчального закладу; розкрити роль творчого педагогічного пошуку в навчально-виховному процесі; довести результативність певних інноваційних технологій...» [14, с. 88].

Потрібно зазначити, що серед колективних форм організації науково-методичної роботи актуальний характер носить проведення конференцій: науково-методичних, науково-теоретичних, науково-практичних. Вони активізують творчий потенціал значної частини педагогів коледжу. Сьогодні відбуваються зміни в ставленні педагогічних працівників до участі в конференціях, оскільки виступаючи на них, викладачі намагаються інформувати зібрання про свої педагогічні досягнення, обмінятися педагогічними знахідками, саме тому проведенню конференцій передує, як правило, певна наукова робота, результати якої потребують колективного обговорення.

У різних типах навчальних закладів спостерігається збільшення уваги до нетрадиційних колективних форм науково-методичної роботи. Досліджуючи проблему розвитку творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи, Н. В. Дудніченко слушно зауважує, що активні форми методичної роботи сприяють розвитку творчого стилю педагогів. Такими формами роботи можуть бути «педагогічні фестивалі, читання, аукціони, референдуми, диспути, телемости...» [3, с. 12].

Зважаючи на вимоги сьогодення щодо запровадження інноваційних форм організації науково-методичної роботи, навчальні заклади ведуть активний їх пошук. Так, досліджуючи шляхи вдосконалення системи управління методичною роботою, Е. Н. Ричихіна та Г. В. Ніколаєва пропонують «Педагогічні ради» проводити «у формі проблемних (колективна аналітична діяльність) проектувальних семінарів, де в результаті діяльності всього колективу створюються важливі ... проекти» [11, с. 94].

Як показує досвід, найбільш вагомі досягнення в запровадженні інноваційних форм НМР мають педагогічні працівники тих коледжів, що входять до складу (або комплексу) вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації. У цьому випадку викладачі коледжів тісно співпрацюють з науковцями, мають спільні науково-методичні розробки, на науковому рівні беруть участь у регіональних, всеукраїнських і міжнародних конференціях.

Не менш важливими виступають групові форми організації методичної роботи. Вони є найбільш мобільними та динамічними, оскільки об'єднують педагогів за інтересами, і, як слушно зауважує Л. Л. Сушенцева, дозволяють одночасно показати викладачам свою педагогічну майстерність, «навчити педагогів проводити аналіз або



самоаналіз занять, обмінятися досвідом або отримати методичну допомогу від більш досвідчених педагогів» [14, с. 95].

Серед групових форм організації науково-методичної роботи в коледжах досить розповсюдженими є семінари й робота методичних об'єднань педагогічних працівників.

На теоретичних семінарах викладачі розглядають положення, що стосуються нових напрямів у розвитку психолого-педагогічних наук, вивчають положення теорій (теорії управління, теорії систем, теорії моделювання тощо). Особлива увага приділяється системному підходу до розв'язання окремих педагогічних проблем. Як слушно зауважує О. Є. Остапчук, метою таких семінарів є «формування у викладачів системного підходу до вирішення навчально-методичних проблем, сприяння творчому розвитку педагогів» [9, с. 100].

О. Л. Сидоренко слушно зауважує, що однією з найбільш популярних групових форм науково-методичної роботи є методичні об'єднання, основне призначення яких полягає у «колективному опрацюванні педагогами найактуальніших проблем, пов'язаних з родом їхньої професійної діяльності, взаємний обмін досвідом» [13, с. 48].

Зміст їхньої діяльності включає розробку навчальних планів і програм, установалення міжпредметних зв'язків, обговорення відкритих занять і окремих методичних питань.

Досить популярною залишається діяльність обласних методичних об'єднань педагогічних працівників (викладачів, методистів, завідувачів відділеннями, заступників директора та ін), які діють при Обласних радах директорів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

Серед існуючих форм організації методичної роботи обов'язковими є взаємовідвідування занять викладачами, а також проведення ними відкритих занять. Водночас, як стверджує А. М. Єрмола, сьогодні набувають розвитку такі форми організації методичної роботи, як діяльність творчих груп викладачів, педагогічні майстерні [4, с. 18].

У коледжах діяльність творчих груп має на меті вирішення актуальних проблем методики навчання і виховання, наукової організації праці, узагальнення і запровадження передового досвіду роботи педагогічних працівників.

На думку Л. Л. Сушенцевої, творчі групи – це одна з важливих групових форм організації методичної роботи, оскільки «вони здійснюють консультативну допомогу колегам з найбільш складних методичних питань, розробляють інструкції щодо використання оптимальних форм і методів роботи» [14, с. 93].

Не менше значення в системі науково-методичної роботи мають індивідуальні форми її організації. Вони також різноманітні, а вибір їх залежить від професійної компетентності організаторів НМР, специфіки діяльності навчального закладу, індивідуальних можливостей педагогічних працівників. Індивідуальними формами методичної роботи

є: самоосвіта, наставництво, консультації (проводяться заступниками директорів з навчальної та науково-методичної роботи, головами методичних об'єднань викладачів, досвідченими педагогами, провідними спеціалістами), проведення індивідуальних науково-дослідницьких та пошукових робіт, стажування тощо.

Самоосвіта як форма науково-методичної роботи педагогічних працівників спрямована на підвищення рівня знань за фахом, загальної та професійної культури, вивчення передового педагогічного досвіду, безпосередню участь у науковій роботі, відвідування відкритих методичних заходів. Самоосвіта є обов'язковим компонентом розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, що робить їх спроможними обґрунтовано обирати необхідні форми, методи й засоби навчання. Відмінною рисою самоосвіти педагога, як зазначає І. П. Жерносек, «є те, що результатом його роботи виступає ефект розвитку учнів, а не тільки власне самовдосконалення в особистому та професійному плані» [6, с. 31]. Окрім самоосвіти, до індивідуальних форм організації науково-методичної роботи науковець відніс індивідуальну роботу над науково-методичною темою (проблемою), стажування, консультування, творчі звіти педагога, наставництво, опрацювання фахової та методичної літератури.

Постійна робота над власним професійним удосконаленням визнана важливою ланкою зростання педагогічного професіоналізму та об'єктивною й суб'єктивною умовами розвитку творчої особистості педагога.

Відомо, що розвиток творчого потенціалу викладачів є основою формування їхньої методичної культури. Г. С. Данилова, розкриваючи проблеми управління методичними службами, відзначає, що під творчим потенціалом викладачів розуміють “систему знань, переконань, на підставі яких будується і регулюється діяльність людини” [2, с. 88]. Крім того, дослідник підкреслює, що компетентність викладача означає високий ступінь розвитку професійного мислення, його гнучкість.

Водночас, на сучасному етапі розвитку коледжів спостерігається все більша зацікавленість педагогів нетрадиційними формами науково-методичної роботи, участь у яких, безперечно, сприяє розвитку їхньої творчих здібностей.

Досліджуючи особливості організації науково-методичної роботи в ліцеї-інтернаті, В. В. Семенюк зазначає, що розвитку творчого потенціалу викладачів закладу сприяє впровадження в методичну роботу таких форм її організації, як «предметні тижні, творчі портрети вчителів, декади огляду знань, фестивалі, панорами педагогічних ідей, презентація цікавих методичних розробок, дидактичного матеріалу, проведення нестандартних уроків, творчих звітів учителів...» [12, с. 129]. Указані форми НМР широко застосовуються в діяльності сучасних коледжів.

Відома й така цікава форма методичної роботи, як огляди-конкурси предметних і методичних кабінетів. Ці конкурси проводяться

на основі розроблених положень про їхню організацію на різних рівнях (міському, обласному, всеукраїнському). У системі вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації зазначені огляди-конкурси організують Рада директорів, вони ж розробляють відповідні положення. Метою таких конкурсів є вдосконалення науково-методичної роботи, підвищення професійної майстерності, виявлення й поширення сучасних технологій і моделей системи методичної роботи тощо [10, с. 25].

Досліджуючи педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї, В. М. Алфімов зауважує на особливому значенні підвищення педагогічної майстерності педагогів через включаються їх у нетрадиційні форми методичної роботи, а також на важливості науково-дослідної діяльності в системі НМР. Дослідник справедливо стверджує, що науково-дослідна робота в сучасному навчальному закладі виступає “таким же основним компонентом цілісного навчально-виховного процесу, як навчальний процес і виховна робота” [1, с. 9]. На його погляд, названі процеси взаємообумовлюють один одного й спрямовані на розвиток творчої особистості. З цим важко не погодитися, маючи на увазі й коледжі, оскільки за результатами науково-дослідної роботи викладачі демонструють проведення занять творчих майстерень, виступи в науковій педагогічній пресі з результатами досліджень, розробляють авторські програми, посібники.

На важливість науково-дослідної роботи викладачів у системі науково-методичної роботи вказує також Н. В. Житнік, яка вважає, що вдосконалення навчально-виховного процесу в коледжі не можливо без постійної уваги до педагогічної майстерності викладацького складу [5, с. 144]. Відомо, що обмін передовим педагогічним досвідом вважається одним із найважливіших завдань науково-методичної роботи й може відбуватися в різних її формах. До таких форм дослідники відносять методичні ринги, проведення виставок індивідуальних методичних розробок, виступи на конференціях, заняття на семінарах-практикумах, проведення майстер-класів, обмін методичними ідеями тощо.

Визнано, що досвід викладача – це «педагогічний скарб», який набувається в процесі його безпосередньої педагогічної діяльності. Йдеться не тільки про власний досвід, але й про вивчення, розповсюдження і впровадження досягнень освітян у різних видах їх діяльності. Тому вважають, що вивчення й засвоєння передового педагогічного досвіду – це певна методична форма організації процесу взаємозбагачення колег своїми раціональними здобутками.

Підготовка до атестації педагогічних працівників (для кожного – не рідше, ніж один раз на п’ять років) у навчальних закладах є однією із форм організації науково-методичної роботи. Це один з відповідальних етапів у діяльності закладу й проводиться з метою визнання рівня кваліфікації педагогів. Як зауважено в Законі України «Про освіту», атестація, «базується на принципах демократизму, загальності, всебічності, систематичності, колегіальності, доступності та гласності,

безперервності освіти і самовдосконалення, морального і матеріального заохочення» [7, с. 267].

Водночас, організація науково-методичної роботи має певні труднощі, про що свідчить практичний досвід діяльності навчальних закладів і дослідження науковців-практиків.

На думку Г. Ю. Кравченко, найбільша допомога викладачам у процесі освоєння педагогічних інновацій повинна надаватися з боку методичних (предметних, циклових) комісій. Дослідник також виділив основні недоліки, які досить часто зустрічаються в організації НМР, і відніс до них:

- відсутність системності в підходах до організації роботи;
- недостатній рівень індивідуалізації та диференціації НМР;
- недостатність заходів, спрямованих на впровадження інновацій;
- низький рівень активності педагогічних кадрів;
- авторитаризм адміністрації в управлінні науково-методичною роботою [8, с. 13].

Звертає увагу на необхідність подолання недоліків в організації методичної роботи і Н. В. Дудніченко. На думку дослідника, значним недоліком у зазначеній діяльності «залишається ігнорування в її системі самої особистості вчителя» [3, с. 2]. Ми цілком згодні з науковцем, що методична робота повинна носити особистісний характер, має враховувати індивідуальні особливості та інтелектуальні потреби кожного педагога.

Використання всіх форм методичної роботи в сучасному коледжі сприяє утворенню та існуванню цілісної системи науково-методичної роботи, спрямованої на підготовку конкурентоспроможних фахівців та закладає основу якісної вищої освіти.

Подальший розвиток і вдосконалення форм організації науково-методичної роботи в коледжах забезпечить формування потужного педагогічного колективу в них, підсилити інноваційний характер діяльності цих навчальних закладів. Проте, потребують розгляду педагогічні умови організації методичної роботи в коледжах, без створення яких зазначені процеси неможливі.

### **Література**

- 1. Алфімов В. М.** Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997. – 51 с.
- 2. Данилова Г. С.** Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка : навч.-метод. посіб. – К. : ІЗМН, 1997. – 256 с.
- 3. Дудніченко Н. В.** Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
- 4. Єрмола А. М.** Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з

учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1998. – 255 с. **5. Житнік Н. В.** Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2002. – 233 с. **6. Жерносек І. П.** Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях : монографія. – К., 2001. – 204 с. **7. Закон України** “Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 253 – 278. **8. Кравченко Г. Ю.** Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Криворізький держ. Педагогічний ун-т. – Кривий ріг, 2003. – 22 с. **9. Остапчук О. Є.** Організація науково-методичної роботи в ліцеї : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 250 с. **10. Про Всеукраїнський огляд-конкурс методичних кабінетів відділів (управлінь) освіти міських рад та районних державних адміністрацій на кращу організацію методичної роботи з педагогічними кадрами** // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №21. – С. 23 – 31. **11. Рычихина Э. Н., Николаева Г. В.** Совершенствование системы управления методической работой // Инновации в образовании. – 2004. – №1. – С. 91 – 99. **12. Семенюк В. В.** Організаційно-педагогічні умови навчально-виховного процесу в ліцеї-інтернаті : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Тернопільський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 1999. – 187 с. **13. Сидоренко О. Л.** Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1996. – 189 с. **14. Сушенцева Л. Л.** Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 1999. – 211 с.

**Дородних В. В. Форми організації методичної роботи в коледжах.**

В статті визначаються основні форми науково-методичної роботи в коледжі, досліджуються підходи до розуміння даної проблеми в роботах провідних науковців, розглядаються труднощі у створенні

цілісної системи науково-методичної роботи та зазначаються напрямки подальшого дослідження визначених складових.

*Ключові слова:* методична робота, науково-методична робота, колективні, групові, індивідуальні форми методичної роботи.

**Дородных В. В. Формы организации методической работы в колледжах.**

В статье определяются основные формы научно-методической работы в колледже, исследуются подходы к пониманию данной проблемы в работах ведущих научных работников, рассматриваются трудности в создании целостной системы научно-методической работы и отмечаются направления последующего исследования определенных составляющих.

*Ключевые слова:* методическая работа, научно-методическая работа, коллективные, групповые, индивидуальные формы методической работы.

**Dorodnuh V. V. Forms of organization of methodical work in colleges.**

In clause the basic forms are defined is scientific – methodical works in college, the approaches to understanding of the given problem in works of the conducting science officers are investigated, the difficulties in creation of whole system are allocated is scientific – methodical works and the directions of the further research determined compound are marked.

*Key words:* methodical work, scientifically-methodical work collective, groups, individual forms of methodical work.

УДК 37.0.001.76

**О. В. Єфремова**

**ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

Основним чинником оновлення професійної освіти фахівців є запити економіки й соціальної сфери, науки, техніки, територіальних ринків праці, а також перспективні потреби їхнього розвитку. З метою реалізації цих запитів необхідна система постійного моніторингу поточних і перспективних потреб ринку праці в кадрах різної кваліфікації, зокрема з урахуванням міжнародних тенденцій. Відповідно до цих потреб необхідно створити оптимальну систему освіти в Україні, причому головним критерієм її динамічного розвитку є якість освітніх програм і послуг. Для досягнення нової якості освіти актуальними стають завдання побудови дієвих механізмів прогнозування потреб

ринку праці й розробки системи ефективного діагностування поточного стану освітнього процесу. Вирішення завдання поліпшення якості організації процесу підготовки фахівців впливає на ефективність функціонування й розвитку цілісної системи навчання у вищому навчальному закладі та складових її освітніх процесів. Серед численних проблем якості ключовою залишається проблема діагностики й оцінки якості освіти, оскільки діагностика є обов'язковим компонентом будь-якої освітньої системи. Проте необхідно не тільки вміти діагностувати рівень якості освіти, але й визначити умови, при яких забезпечуватиметься необхідна якість освіти. Необхідність діагностики якості освіти виникає у зв'язку з такими обставинами. По-перше, якість освіти є найважливішим критерієм досягнень у науковій і практичній сферах, тому необхідно вміти її діагностувати; по-друге, діагностика необхідна для осмислення й формулювання напрямів, шляхів розвитку освітнього простору, створення "ідеальних" освітніх моделей; по-третє, цінна система, методика діагностики дозволяє виявити умови, темп розвитку тих, хто навчається.

Вирішення завдань удосконалення навчального процесу у вищому навчальному закладі, підвищення його якості, пов'язаних з вибором змісту, засобів і технологій навчання, припускає представлення об'єктів, суб'єктів і процесу підготовки майбутніх фахівців у вигляді певних систем, ефективна діагностика яких з метою ухвалення рішень щодо оптимізації, придатності, нерозривно пов'язана зі створенням їх моделей. При цьому кожна система, що діагностується, може бути представлена кількома моделями (підсистемами), вид яких залежить від потрібної глибини пізнання, рівня абстрагування, форми її матеріальної презентації. З позицій системно-діяльнісного, а також основних положень теорії діагностування педагогічних систем доцільно представити спеціальне професійно-орієнтоване навчальне середовище у вигляді її інтегральної моделі. Остання включає шість самостійних, взаємозв'язаних і взаємозалежних підмоделей – підмодель фахівця, навчальної дисципліни, керівництва процесом навчання, того, хто навчається, і того, хто навчає.

При діагностиці змістовної частини підмоделі майбутнього фахівця необхідно враховувати те, що вона відображає вимоги до фундаментальної, теоретичної, спеціальної й прикладної підготовки, значущих професійних якостей випускника ВНЗ. При діагностиці підмоделі навчальної дисципліни необхідно знати, що вона включає навчальну мету, особливості професійно-орієнтованої системи знань, навичок і вмінь, ступінь і глибину вивчення наочності, інформаційну ємкість і дидактичні вимоги. При діагностичному аналізі моделі керівництва процесом навчання враховуються особливості реалізації викладачем дидактичних можливостей розробленої ним методики діагностування. Підмодель того, хто навчається, є певною проекцією особистості студента, яка дозволяє викладачеві діагностувати й

ураховувати у своїй педагогічній діяльності психофізіологічні й соціально-психологічні якості того, хто навчається, рівень його підготовленості до роботи. Підмодель того, хто навчається, ураховує особистісні якості викладача – професійно педагогічні, глибину знання наочності, володіння сучасними методами й технологіями навчання, її інформаційну культуру.

Порівняльний аналіз існуючих методів і методик моделювання й подальшого діагностування професійної діяльності дозволив виділити серед них такі, які найбільшою мірою відповідають меті й завданням створення у ВНЗ спеціального професійно-орієнтованого освітнього середовища. Нею стала *нормативно-функціональна модель* професійної діяльності фахівця (НФМС), яка є матрицею, за вертикаллю якої вказуються значущі професійні якості фахівця (провідні чинники професійної діяльності), а за горизонталлю в процентному відношенні необхідний рівень їх сформованості у випускників вищого навчального закладу, які успішно виконують професійні обов'язки.

Модель педагогічної діагностики, за якою конструюється система методик діагностики, і оцінки якості може бути побудована, якщо передбачається співвідношення рівня пізнавальних дій з видами знань (методологічні, прикладні, оцінні) й елементами змісту освіти. Таке співвідношення необхідне, оскільки кожен рівень пізнавальних дій безпосередньо зв'язаний з виглядом навчально-пізнавальної діяльності (потенційно зі способом застосування знань на практиці). У цьому контексті проблема вирішення сформульованих завдань діагностики повинна бути пов'язана з конкретною типологією й моделлю індивідуальних відмінностей суб'єктів освітніх взаємодій, відповідно до яких і надалі розроблятимуться технології навчання й управління навчально-пізнавальними процесами.

Викладена вище процедура діагностики й оцінки якості пізнавальної діяльності тих, хто навчається, лежить у рамках, так званого, “модельного підходу”. При цьому перша умова ефективної діагностики полягає в наявності певної дії з боку суб'єкта в структурі обраної моделі. Друге – у наявності матриці перекладів керованого процесу з одного стану в інший з чітко обумовленими в них кількісно-якісними варіантами й просторово-часовими обмеженнями. Третє – у наявності орієнтованої дії того, хто навчається, адекватно поставленій меті. Четверта умова необхідна для здійснення ефективної діагностики, знання структурного й функціонального складу виділеної дії з обов'язковою оцінкою отриманих результатів. П'яте – представлення всіх елементів дії в зовнішній, матеріалізованій формі. Шосте – послідовність, поетапність формування навчально-пізнавальних дій тих, що навчається. Сьоме – наявність оперативного контролю за становленням основних компонентів учбово-пізнавальної діяльності.

У цілому діагностика готовності тих, хто навчається, служить основою для отримання ряду кваліметричних характеристик і показників,



необхідних для обліку їхніх індивідуальних особливостей, знання яких відкриває шлях для реалізації гуманістичного підходу в освітньому процесі.

**Єфремова О. В. Педагогічна діагностика в системі забезпечення якості підготовки майбутнього спеціаліста.**

Стаття присвячена проблемі якості підготовки спеціаліста в системі педагогічної діагностики.

*Ключові слова:* підготовка спеціаліста, якість підготовки спеціаліста.

**Ефремова О. В. Педагогическая диагностика в системе обеспечения качества подготовки будущего специалиста.**

Статья посвящена проблеме качества подготовки специалиста в системе педагогической диагностики.

*Ключовые слова:* подготовка специалиста, качество подготовки специалиста.

**Efremova O. V. Pedagogical diagnostics in system of the provision quality preparing the future specialist.**

Article is dedicated to problem of the pedagogical diagnostics in system of the provision quality preparing of the specialist.

*Key words:* preparing the specialist, quality of preparing the specialist.

УДК 62.007.2:378

**Н. В. Карчевська**

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ  
ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

Реформування вищої освіти, яке спричинено соціально-економічними та суспільно-політичними перетвореннями, постійне зростання обсягу інформації, збільшення кількості дисциплін, що вивчають при стабільних термінах навчання в вищому навчальному закладі, поставили перед системою професійної підготовки інженерів-педагогів ряд важливих проблем.

Ключовими є перехід студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на якісно новий рівень, що відповідає сучасним вимогам, з урахуванням багаторівневої структури вищої освіти України, відповідно до нормативних актів; підвищення фундаментальності освіти, його гуманізація та гуманітаризація в єдності з підсиленням практичної спрямованості; інтенсифікація освітнього процесу за рахунок оптимального поєднання традиційних та нетрадиційних форм, методів та

засобів навчання, чіткої постановки дидактичних задач та їх реалізація відповідно до мети та змісту навчання; інформатизація освіти, яка заснована на творчому впровадженні сучасних інформаційних технологій навчання (ІТН). Остання з названих проблем у наш час стає все більш актуальною.

Інформатизація вищої школи формує для професорсько-викладацького складу ряд нових професійних задач. Серед яких однією з найбільш значущих є формування інформаційної культури педагогів. Розв'язання цієї задачі приводить до потреби у виборі та обґрунтуванні критеріїв дидактичної ефективності, які дозволяють проводити відповідні педагогічні виміри.

Мета статті – дослідити формування інформаційної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у ході вивчення педагогічних дисциплін.

Інформаційна культура – це та специфічна сторона культури, яка прямо і безпосередньо пов'язана з інформаційним аспектом життя людей у всій його повноті. Вона об'єктивно характеризує рівень усіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів та існуючих суто інформаційних відносин. Вона є інформаційним компонентом людської культури в цілому. Аналіз поняття «інформаційна культура» показав, що різні дослідники формулюють визначення інформаційної культури, виходячи або з однієї, або з іншої універсали. Тому можна виділити «інформаціологічний» і «культурологічний» підходи до трактування. У рамках цього першого підходу більшість визначень має на увазі сукупність знань, умінь і навичок пошуку, відбору, аналізу інформації, тобто всього того, що складає інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення інформаційних потреб.

При використанні «культурологічного» підходу до трактування поняття «інформаційна культура» його зміст розширюється, що цілком закономірно, оскільки вся накопичена людством інформація є надбанням світової культури. У такому плані інформаційна культура розглядається як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, як складова процесу формування культури людства (способи й результати інформаційної діяльності), як процес гармонізації внутрішнього світу людини в ході освоєння всього об'єму соціально значущої інформації.

Питанням комп'ютерної грамотності та інформаційної культури присвячено багато досліджень А. Т. Ашєрова [1]. Відмінністю комп'ютерної грамотності від інформаційної культури є те, що інформаційна культура передбачає наявність у сучасної людини сформованої навички отримати знання з використанням можливостей сучасних інформаційних технологій. У той час, як комп'ютерна грамотність передбачає тільки наявність практичних умінь та навичок роботи з комп'ютером. У свою чергу інформаційна грамотність, на відміну від інформаційної культури, не передбачає вміння створювати власні інформаційні об'єкти, а також не акцентує увагу на обов'язковому

вмінні використовувати сучасні інформаційні технології для роботи з інформацією.

На підставі аналізу досліджень А. Т. Ашерова та Богданової Т. Л., можна навести приклад наступного визначення інформаційної культури. Інформаційною культурою спеціаліста будемо називати сукупність знань, умінь та навичок з пошуку, переробки, збереженню та створенню інформаційних об'єктів з використанням характерних у певній галузі нових інформаційних технологій, з усвідомленням необхідності використання інформаційних ресурсів сучасного суспільства в професійній діяльності.

У структурі інформаційної культури особистості можна віокремити такі аспекти: *когнітивний* (знання та уявлення про нову інформаційну картину світу в гіпотезах та теоріях); *операційно-змістовний* (практичні вміння та навички, пов'язані з отриманням, збереженням, передачею та обробкою інформації); *комунікативний* (принципи та правила поведінки особистості в інформаційних та комунікативних системах; *ціннісно-рефлексивний* (життєві установки, оцінки і відношення до світу).

Інформаційна культура окремої людини не може розглядатися у вигляді середньоарифметичної або середньостатистичної величини в масштабі всього суспільства. Необхідний якісно інший підхід, котрий глибоко враховує особисті властивості кожної людини, на якій лежить відбиток культури певної епохи й соціально-етнічного середовища як своєрідного результату. Прогрес матеріального виробництва й різні прояви духовного життя людей виявляються причетними до формування інформаційної культури суспільства. Без глибокого оволодіння постійно зростаючими об'ємами й потоками різноманітної інформації серйозні соціальні зміни неможливі. Цим визначається важливість інформаційної культури, яка давно виступає як особлива й істотна характеристика розвитку суспільства.

Формування інформаційної культури є однією з головних задач сучасного суспільства, оскільки,

– по-перше, вона визначає соціально необхідний рівень інформованості індивіда відповідний рівню розвитку суспільства;

– по-друге, вона формує систему ціннісних орієнтацій, яка виявляється у відборі циркулюючої інформації, її оцінці, критичному осмисленні;

– по-третє, інформаційно-культурне середовище сприяє засвоєнню індивідом знань і цінностей у формі переважаючих в епоху стереотипів;

– по-четверте, безпосереднім помічником у становленні й вихованні інформаційної культури особи сьогодні виступають нові інформаційні технології, володіння якими стає складовою частиною інформаційного суспільства й сприяє якнайповнішому розкриттю особи в усіх видах діяльності.

Виділяють основні компоненти інформаційної культури інженера-педагога:

– розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їхньої ролі в пізнанні навколишньої дійсності та творчої діяльності людини, в управлінні технічними й соціальними процесами, у забезпеченні зв'язку живого із зовнішнім оточенням;

– розуміння проблем подання, оцінювання й вимірювання інформації, її сприймання й розуміння сутності формалізації суджень, зв'язку між змістом та формою, ролі інформаційного моделювання в сучасній інформаційній технології.

Особливе значення для навчального процесу мають у цьому зв'язку сучасні інформаційні засоби навчання: комп'ютерні навчальні програми, які включають електронні підручники, тренажери, лабораторні практикуми; навчальні системи на базі мультимедіа технологій, побудовані з використанням персональних комп'ютерів, відеотехніки, накопичувачів на оптичних дисках; інтелектуальні й навчальні експертні системи, що використовуються в різних предметних областях; розподілені бази даних по галузях знань[2].

Важливе місце в навчанні повинні зайняти сучасні засоби телекомунікацій, включаючи електронну пошту, телеконференції, локальні й регіональні мережі зв'язку, а також електронні бібліотеки, розподілені й централізовані видавничі системи. Проте використання нових інформаційних технологій і засобів у навчанні не повинно виключати підготовку фахівців у реальному наочному напрямі. Недопустима заміна реальних фізичних явищ тільки модельним представленням їх на екрані комп'ютера. Методи формування інформаційної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у цьому випадку виступають упорядковані процеси діяльності для вирішення задач по формуванню всієї сукупності структурних елементів інформаційної культури в рамках навчально-виховного процесу вищого навчального закладу і в умовах саморозвитку особи.

Інформаційна культура майбутніх фахівців характеризується високою якістю знань інформаційних технологій; прийняття соціокультурних норм на особистому рівні; розвитком інформаційного стилю мислення; гнучкістю й адаптацією надбаних способів інформаційної діяльності й ефективною співпрацею в інформаційному середовищі; стійкою відповідальною позицією, свідомою й довільною саморегуляцією поведінки у сфері інформаційних відносин; умінням вирішувати технічні, організаційні, управлінські задачі, моделюючи й прогнозуючи можливі наслідки своєї професійної діяльності.

На гірничому факультеті Української інженерно-педагогічної академії для досягнення мети інформатизації освіти пропонують систему інформаційної підтримки діяльності викладача й підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, у якій особлива увага

приділяється інформаційним технологіям у вивченні педагогічних дисциплін.

Показники сформованості інформаційної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі вивчення педагогічних дисциплін: пошук, аналіз інформації в мережі Internet; участь студентів в Інтернет-конференціях; складання узагальненої психологічної характеристики студентів у вигляді баз даних; створення баз даних для професійної орієнтації; створення баз даних з навчальної та наукової літератури; розробка наочного матеріалу для проведення занять під час педагогічної практики (активний роздатковий матеріал; мультимедійні презентації до заняття; матеріал для діагностики знань; електронний конспект-розробка навчаючої програми; аудиторне тестування з метою перевірки знань у галузі можливостей використання інформаційних технологій у професійній діяльності педагога).

### **Література**

**1. Ашеров А. Т.,** Богданова Т. Л. Формирование информационной культуры будущего инженера-педагога // Проблемы инженерно-педагогической освіти, 2005. – №10. – С. 284 – 292. **2. Полат Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

#### **Карчевська Н. В. Формування інформаційної культури інженера-педагога.**

Інформаційна культура – це та специфічна сторона культури, яка прямо і безпосередньо пов'язана з інформаційним аспектом життя людей у всій його повноті. Стаття присвячена аналізу проблеми інформаційної культури майбутнього інженера-педагога в сучасному педагогічному просторі.

*Ключові слова:* інформаційна культура, інформаційні технології, соціокультурні норми.

#### **Карчевская Н. В. Формирование информационной культуры инженера-педагога.**

Информационная культура – это специфическая сторона культуры, которая прямо и косвенно связана с информационным аспектом жизни людей во всей ее полноте. Статья посвящена анализу проблемы информационной культуры будущего инженера-педагога в современном педагогическом пространстве.

*Ключевые слова:* информационная культура, информационные технологии, инженер-педагог.

**Karchevskaya N. V. Shaping the information culture of the engineer-teacher.**

The Information culture – a specific side of the culture, which straight and is obliquely connected with information aspect of the lifes of the people in the whole its fullness. The Article is dedicated to analysis of the problem of the information culture of the future engineer-teacher in modern pedagogical space.

*Key words:* information culture, information technologies, engineer-teacher.

УДК [811:378]:004

**М. Г. Мельник**

**ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ**

Сьогоднішнє життя характеризується бурхливим розвитком усіх галузей людської діяльності. Кожного дня значно збільшується обсяг інформації, обізнаність з якою в наш час дає безпрецедентні можливості для розвитку кожної людини, сприяє підвищенню її професійного рівня та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Проте використовувати ці можливості зможуть лише ті члени суспільства, які будуть володіти необхідними знаннями й уміннями, що дозволять їм орієнтуватися у світовому інформаційному просторі. І саме новітні комп'ютерні інтернет-технології навчання стають головним засобом доступу до різних джерел інформації й формування мотивації до її пошуку, обробки, сприйняття та використання.

Звичайно, навчання у вищому навчальному закладі не може забезпечити студентів знанням усіх новітніх інформаційних технологій, оскільки останні постійно змінюються й оновлюються в умовах перманентного розвитку суспільства, тому велику увагу необхідно приділяти формуванню навичок продовження самоосвіти після закінчення вищих навчальних закладів та вихованню самосвідомості щодо її необхідності.

Сучасний соціум значно корегує роботу кожного навчального закладу, примушуючи враховувати віяння часу. За цих умов набуває значення широке використання комп'ютерів та Інтернету в процесі навчання, тому що вони є безмежним джерелом отримання різноманітних знань.

Проблема впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання постійно порушується на засіданнях циклової комісії, де обговорюються питання методики та форми проведення практичних занять із застосуванням комп'ютерних технологій. Хоча комп'ютери та інформаційна мережа не створювалися безпосередньо як засіб навчання,

але їх майже безмежні можливості доступу до найновітнішої інформації все більше привертають увагу викладачів різних дисциплін. Особливого значення комп'ютерні технології набувають під час вивчення іноземних мов, а при поглибленому вивченні знання іноземних мов (англійської, насамперед) значно розширюють можливості користувачів Інтернету (понад 80% всесвітньої інформації надається та зберігається англійською мовою).

Оскільки основна мета навчання іноземній мові – це навчити спілкуванню, сприйняттю та передачі інформації, то використання комп'ютерних технологій та Інтернету може вивести процес навчання іноземної мови на суттєво новий рівень.

Інтернет технології передбачають наступні етапи: комунікацію, отримання інформації та публікацію. Комунікація здійснюється за допомогою електронної пошти; великий обсяг інформації накопичено у всесвітній мережі Інтернету; публікація може здійснюватися шляхом створення власної сторінки вебсайту.

Останнім часом популярності набувають так звані Інтернет-проекти, які спрямовані підвищувати рівень мовленнєвих навичок студентів та допомагають навчитися отримувати великий обсяг країнознавчої інформації. Існують два види проектів, планування, проведення та результати яких суттєво відрізняються між собою: www-проекти та E-mail проекти. Перші спрямовані на розвиток умінь знаходити інформацію в Інтернеті та презентувати результати власного пошуку, а E-mail проекти підвищують рівень писемної комунікації. У цілому ж проект являє собою цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси тих, хто навчається.

Згідно з дослідженнями Пехоти О. М. стосовно інноваційних освітніх технологій, слід зазначити, що технологія проектування передбачає розв'язання студентом або групою студентів проблеми, яка стосується використання різноманітних методів і засобів навчання та інтегрування знань і вмінь з різних галузей науки, техніки та творчості.

Використання проектної технології ставить за мету стимулювання інтересу студентів до вирішення певних проблем, а саме: володіння належним рівнем знань, та через проектну діяльність, яка й передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування отриманих знань.

Під час використання проектної технології вирішується ціла низка різнорівневих завдань. Розвиваються пізнавальні навички студентів, критичне мислення та комунікаційні навички, формуються вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі.

Технологія створення проектів допомагає вирішувати низку дидактичних, виховних та розвиваючих освітніх цілей:

– усвідомити необхідність отримання знань (володіння іноземною мовою);

– навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

– сприяти формуванню комунікативних навичок студента, а саме: здатність працювати в різноманітних групах, виконуючи різнорівневі соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);

– розширити коло спілкування студентів, знайомство з іншими культурами, різними поглядами на одну проблему;

– прищепити студентам уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних поглядів, систематизувати та висувати різні гіпотези, вміти робити висновки.

Залучення комп'ютерних технологій та Інтернету додає проекту більшого динамізму, змінює його часові межі та найголовніше – навчає обробляти та аналізувати великий обсяг інформації.

Під цим кутом зору вартий уваги так званий WWW-проект, який передбачає наступні етапи: отримання студентами завдання, пошук інформації в Інтернеті та представлення результатів свого пошуку.

Тему проекту можна обрати з-поміж тем, які передбачені навчальною програмою, але припустимо визначати напрям дослідження за інтересами студентського колективу.

Для проведення проекту, крім окресленої теми проекту та наявності комп'ютерного класу, підключеного до Інтернету, потрібно провести підготовчу роботу: сформувати групи (3 – 4 учасника проекту), визначитися з часом тривалості проекту, зазначити додатковий матеріал, який слід використовувати, окрім Інтернету, а також обрати форму презентації результатів проектування.

Як приклад практичного використання WWW-проекту, можна запропонувати студентам підготувати проект «*Welcome to Ukraine*» («*Ласкаво просимо до України*»), оскільки навчальною програмою передбачається вивчення теми «*Україна*».

Студентам пропонується уявити себе працівниками туристичної агенції, яка розробляє тури для представників інших країн, бажаючих ознайомитися з Україною. Оскільки конкуренція в туристичному бізнесі дуже серйозна, то необхідно не лише розробити захоплюючі маршрути, але й скласти своєрідну їх презентацію, яка б спонукала іноземних туристів до знайомства з мальовничими історичними та природничо-ландшафтними краєвидами України.

Після остаточного визначення теми проекту, слід розподілити студентів на мікрогрупи (по 3 – 4 студента в кожній), які виконують власні окремі завдання. Можна запропонувати наступні теми маршрутів:

1. Україна. Минуле й майбутнє;
2. Київ, його легенди та реальність;
3. Карпати – духовна спадщина українців;
4. Крим – стародавня Таврія;
5. звичаї та традиції українського народу.



Одним із важливих етапів підготовки до виконання проекту є планування та розподіл навчального часу.

Якщо брати за основу навчальне навантаження, відведене на вивчення іноземної мови (2 год. на тиждень), то перші заняття відводяться на оволодіння лексичними одиницями та опрацювання текстів основного підручника й додаткової літератури за темою проекту.

Після цього слід переходити до безпосереднього використання Інтернету, але й тут слід допомогти студентам, надавши електронні адреси, які можуть стати в пригоді:

1. [www.ukraine.ru](http://www.ukraine.ru);
2. [www.ukrainet.com.ua](http://www.ukrainet.com.ua);
3. [www.ukraine – international.com](http://www.ukraine-international.com);
4. [www.ukraine – uazone.net](http://www.ukraine-uazone.net).

Доцільно ще на підготовчому етапі об'єднатися з викладачами інформатики, використовуючи елементи бінарного заняття, протягом яких слід звернути особливу увагу на використання пошукових систем в Інтернеті задля пошуку англomовної інформації, яка стосується тематики проекту. Викладачі інформатики допомагають студентам в оформленні та подачі опрацьованої інформації, наприклад, у вигляді слайдів технічному редагуванні у виконанні комп'ютерної графіки та верстки.

Після завершення збору інформації студенти можуть переходити до наступного етапу проекту – добір ілюстративного матеріалу до зазначеної теми, який збагачує проект та робить його більш привабливим.

Коли всі мікрогрупи завершили пошукову роботу в мережі Інтернету та готові запропонувати складові частини проекту, переходимо до передостаннього етапу – студенти об'єднують свої розробки, готують спільну презентацію, наприклад, у вигляді Інтернет сторінки.

Результат проектування студенти презентують на заключному занятті за цією темою або як варіант модульного заліку за темою «Україна».

Під час роботи студенти отримують країнознавчу інформацію англійською мовою, знайомляться з англomовними текстами, збагачують словниковий запас та вчаться працювати з великими обсягами інформації. При цьому в них виникають позитивні емоції, оскільки студенти усвідомлюють практичну значущість вивчення іноземної мови, а також те, що вони володіють нею на певному рівні. Цей факт є суттєвим стимулом для подальшого поглиблення та вдосконалення своїх знань.

### **Література**

1. **Освітні технології** : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002.
2. **Подопригорова Л. А.** Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 25 – 31.
3. **Скалій Л. І.**

Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов // Іноземні мови. — 2003. — №4. — С. 5 – 9.

**Мельник М. Г. Використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземної мови.**

Сьогоденне життя характеризується бурхливим розвитком усіх галузей людської діяльності. Використання комп'ютерних технологій у навчанні – вимога та атрибут сучасності. Автор доводить необхідність застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови.

*Ключові слова:* інформаційні технології, мережа інтернет, проект.

**Мельник М. Г. Использование современных компьютерных технологий в процессе обучения иностранного языка.**

Сегодняшняя жизнь характеризуется бурным развитием всех отраслей человеческой деятельности. Использование компьютерных технологий в учебе – требование и атрибут современности. Автор доводит необходимость применения компьютерных технологий в обучении иностранному языку.

*Ключевые слова:* информационные технологии, сеть интернет, проект.

**Melnik M. G. Using modern computers technologies in the process of teaching of foreign language.**

Today's life is characterized by stormy development of all industries of human activity. The use of computers technologies in studies is the requirement and attribute of contemporaneity. An author leads to the necessity of application of computers technologies in teaching to the foreign language.

*Key words:* informations technologies, network the internet, project.

УДК [811:378]:37.036

**Н. Б. Семенова**

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Зміст естетичного виховання, його будова суперечливі та багаторівневі. Складність полягає в тому, що естетичне виховання, безумовно, маючи свою специфіку, є аспектом усіх інших видів виховання та в реальному виховному процесі є таким, що важко відокремлюється від них. З іншого боку, зміст естетичного виховання містить, хоча й не обмежується ними, художнє виховання, естетичну

освіту, художнє навчання тощо, тобто створює внутрішню структуру. Рівень естетичного виховання, його впливовість, вибір тих чи інших засобів, форм, методів визначається розвитком особистості, народу, суспільства. Урешті, кожна нова історична епоха вносить свої відтінки в розуміння сутності, цілей та значущості естетичного виховання [5, с. 179].

Результатом естетичного виховання є естетична вихованість, естетична культура людини.

Важливим компонентом естетичної культури студента є вишуканість мовленнєвої підготовки. Провідними питаннями естетики мовлення є багатство словникового й фразеологічного запасу: оволодіння синонімами, антонімами, уміння добирати відповідну лексичну одиницю вираження в кожному окремому випадку та зосередитися на найдоцільнішому варіанті, що є важливим показником естетики мовленнєвої діяльності й загальної естетичної культури студента. Естетичний вплив процесу мовлення здійснюється в елементах артистизму, які виражаються в міміці, жестах, пантоміміці під час розмови; у способах постановки запитань і манерах відповіді; у готовності слухати й чути або промовчати – узяти паузу. Як доводить наше дослідження, мовленнєва діяльність – це складна скриня, у якій заховано й багатство думки, і розмаїття почуттів, намірів і можливостей [8, с. 8].

Зміст освітньої галузі „Іноземна мова” у вищій школі складає формування міжкультурної комунікативної компетенції. Багато дослідників підкреслюють велику роль діалогу культур у процесі становлення вчителя (Бориско Н. Ф., Бочкарьова О. В., Орешкіна Л. І., Романова Л. О.). Якщо йдеться про діалог культур, то мають на увазі багатосторонній обмін цінностями матеріальної та духовної культур – міжкультурна комунікація.

Спілкування іноземною мовою становить собою діалог культур, тому комунікативна компетенція повинна розвиватися у взаємозв'язку з соціокультурною. Соціокультурні знання, навички та вміння мають бути органічною частиною загальних при навчанні іноземної мови. Структурно-змістова модель будь-якої компетенції включає: мовні, культурно- й предметно-змістовні соціальні (соціально-психологічні та соціолінгвістичні) знання, а також навички та вміння користуватися ними для вирішення завдань міжкультурного спілкування в простих та комбінованих видах комунікативної діяльності [10, с. 198].

Курс іноземної мови повинен забезпечити безпосередній доступ до іншої національної культури, збагатити учнів художньо-естетичною інформацією. Тому цим принципом ми передбачаємо, що при вивченні іноземної мови слід підходити до неї не тільки як до засобу комунікації, але і як до засобу залучення до іншої національної культури, можливості ознайомитися з традиціями, звичаями, повсякденним життям, мистецтвом, літературою, історією, цивілізацією народу – носія цієї мови [7, с. 103].

Згідно з Програмою вивчення іноземних мов головною метою навчання є формування іншомовної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Іншомовна комунікативна компетенція включає мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції.

Під соціокультурною компетенцією ми розуміємо знання, навички та вміння, які забезпечують здатність і готовність особистості до іншомовної комунікації в досягненні взаєморозуміння між представниками різних культур.

Для формування соціокультурної компетенції потрібно створити такі умови спілкування-навчання, які б виступали як механізм соціальної взаємодії та сприяли не тільки засвоєнню країнознавчих знань і лексики, але й засвоєнню норм, правил, моделей мовленнєвої й немовленнєвої поведінки, сценаріїв спілкування, прийнятих у даній культурі [6, с. 189].

Проблема формування соціокультурної компетенції є однією з актуальних у методиці викладання іноземних мов і була об'єктом дослідження багатьох авторів (Бориско Н. Ф., Галькова Н. Д., Сафонова В. В., Тер-Минасова С. Г. та ін.).

Сучасні технології навчання іноземної мови в університетській аудиторії ґрунтуються на відповідних досягненнях у галузі лінгвістики, педагогіки, психології, психолінгвістики, комп'ютерної техніки. Усі ці компоненти об'єднані естетичною парадигмою.

Естетика, як наука, що вивчає сутність і форми прекрасного й краси, пронизує всі сфери діяльності цивілізованої особистості.

Педагогічний процес університетської освіти, зокрема курсу викладання іноземної мови, навчання студентів англомовного спілкування, неможливий без естетичної парадигми краси, складовими якої є: 1) краса, наприклад, англійської мови, її мелодійність, фонетичне багатство, лексико-граматичне розмаїття; 2) краса природи та культури країн, у яких англійська мова є державною (Великобританії, США, Австралії, Канади, Нової Зеландії; 3) краса мистецтва цих країн (літератури, живопису, архітектури, музики, театру, кіно; 4) естетика особливостей національного спілкування носіїв англійської мови; 5) краса дій та характерів особистостей – видатних постатей англомовних країн; 6) естетика аудиторних занять з англійської мови, під час яких педагогічний такт викладача, помножений на високий професіоналізм, створює атмосферу краси змістовного спілкування.

Естетична парадигма об'єднує всі психолінгвістичні компоненти усного мовлення, забезпечує його ефективну реалізацію.

Естетична парадигма в навчанні англомовного спілкування не обмежується лише матеріалами англомовних країн. Обов'язковою умовою її функціонування є компаративний підхід, коли велика увага надається аналогічним згаданим складовим на матеріалі краси України, її культури, мистецтва, краси життя видатних постатей історії України,

усього багатства змісту навчання перекладу з англійської мови на українську й навпаки.

Невичерпним джерелом функціонування естетичної парадигми є теми: мистецтво, географія, природа, екологія, особистості, сім'я (краса взаємовідносин). Адже саме ці теми охоплюють і висвітлюють елементи мистецтва та творчості народів, які ввібрали досвід тисячоліть та стали результатом багатовікового відбору за доцільністю й красою.

Лінгвістичні відкриття, які ми робимо в ході викладання цих тем, не тільки живі й вражаючі, це відкриття мовної краси й краси життя, пізнання мови, яке відбувається через мистецтво, творчість і красу, зігріте людськими почуттями.

Під час аудіювання та перекладу англійських текстів викладач підбирає матеріали естетичного забарвлення, які особливо стимулюють і надихають творче мислення студентів, розвивають їхні англійські комунікативні навички.

Читання й переклад автентичних текстів естетичного забарвлення – вагомий потенціал оволодіння студентами англійською мовою та розвитку їх творчих задатків [9, с. 96].

Виявлення національно-культурних особливостей є варіантом декодування системи одиниць тексту для взаємопізнання своєрідних „одиниць спілкування”, тобто уявлень і стандартних символів з певним змістом.

Отже, парадигма навчання читанню забезпечує не лише кількісне зростання мовного матеріалу, прогресію в обсязі та змісті мовлення, але й уміння відчувати та інтерпретувати одиниці спілкування культури через текст [2, с. 158].

Для формування соціокультурної компетенції в процесі читання необхідно створити комплекс вправ, відібравши при цьому лінгвокраїнознавчі тексти за основними принципами й критеріями. До основних принципів відносять автентичність, інформативність і змістовність, урахування вікових особливостей і національної ментальності студентів, культурну та країнознавчу цінність, загальновідомість включених до них реалій серед носіїв мови.

Важливим напрямом підготовки майбутніх учителів є формування студента як суб'єкта діалогу культур. Одним із шляхів виховання студента як суб'єкта діалогу культур є читання іноземних художніх текстів.

Вивчення іноземної мови має також відбуватися за умови сприйняття художнього тексту як предмета мистецтва. Для цього, крім згаданого раніше коректного введення в хід уроку оригінального твору, треба враховувати й поступове нарощення складності художнього тексту; залучення краєзнавчого матеріалу для повнішого ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається; ознайомлення з творчою біографією письменника; використання "зоряного методу", коли в процесі читання розсуваються кордони читацьких інтересів, поглиблюються знання зі світової культури тощо.

Для того щоб мова постала перед учнями як феномен культури, необхідно читати художні класичні твори мовою оригіналу, коректно вводячи їх у хід занять; удосконалювати вміння щодо виразного читання, розвивати навички роботи зі словником [7, с. 121].

Засобами художнього тексту, що впливають на процес навчання читання в аспекті міжкультурного спілкування, є його естетичний або соціокультурний потенціал. Включення естетичних, соціокультурних знань у процес соціально спрямованої комунікативної діяльності, якою виступає читання, є важливим чинником засвоєння іноземної мови, з одного боку, і процесом гуманістичного становлення особистості – з іншого. Отже реальні можливості для формування майбутнього вчителя як суб'єкта діалогу культур закладені як у самому процесі читання, яке ми розглядаємо як комунікативно-пізнавальну діяльність, так і в природі іншомовного художнього тексту, що зумовлюється його естетичним, соціокультурним потенціалом [3, с. 160].

Останнім часом учені зосереджують увагу також на лінгвокраїнознавчій орієнтації щодо вивчення мовних одиниць (О. Д. Райхштейн, Денисенко С. Н., Гак В. Г., W. Fleischer, Ch. Palm, Cs. Földes), зокрема стосовно виділення національно-культурного компонента як складової частини значення фразеологічних одиниць.

Культурно-самобутня основа фразеологічного складу мови передбачає вияв і опис своєрідних для певної лінгвокультурної єдності одиниць, фразеологічного складу мови й перш за все – ідіом – мовних знаків, що мають образно-мотивований характер, який не виводиться із значення слів.

Фразеологічні одиниці є цінним джерелом інформації про культуру й менталітет народу, у них виявляється самобутність мови, її специфічний колорит, особливості народного мислення. Фразеологізми мають великий національно-культурний потенціал завдяки своєму образно-асоціативному фону за рахунок культурно-історичних конотацій та етноситуативної вмотивованості внутрішньо фразового контексту. Національно-культурний елемент, виражений експліцитно та імпліцитно, не тільки утворює фон фразеологічної єдності, але й є основою смислового значення. Таким чином, для успішного формування соціокультурної компетенції слід приділяти увагу вивченню такого вагомого пласта лексичних одиниць як фразеологізми [1, с. 159].

Важливою ланкою в опануванні учнями естетики звуку є інтонація. Принцип естетичної актуалізації мовних одиниць передбачає акцент на інтонації як загальноестетичної категорії.

До арсеналу естетичного вираження в процесі мовлення належить і постановка голосу. Людський голос, як зазначають А. Капська і Ю. Юцевич – то є найдосконаліший музичний інструмент, а оволодіти ним і вміти користуватися, то є високе мистецтво впливу на соціальне довкілля й самого себе.

Принцип естетичної актуалізації мовних одиниць створення естетичної логосфери охоплює також і навчання письму як орфографічних навичок; письму як писемній формі мови, що становить собою вершину майстерності в користуванні рідною або іноземною мовою. Письмо – це втілена стабільність, найзначніший і надійний представник писемної культури народу [7, с. 114].

Культура мови будь-якого індивідуума залежить перш за все від виконання ним тих нормативних приписів мови, які мають на увазі знання правил вимови, орфограм, синтаксису, законів лексики. Не збагнувши глибинної суті граматичних категорій, важко сприяти естетичній актуалізації граматичного змісту на рівні художнього тексту. Використання словотворних варіантів дозволяє досягти виключної гнучкості фрази воно є важливим засобом удосконалення ритмомелодики мови, поширює можливості римотворення, забезпечує високий рівень естетики усної мови.

Грамматика як зібрання правил, що стосуються системи мовленнєвих способів словотворення, синтаксичних конструкцій, які утворюють основу для мовленнєвого спілкування, виникла в руслі нових культурно-пізнавальних інтенцій, що були прищеплені Гуманізмом та Відродженням.

Формування граматичної компетенції неможливе без урахування соціокультурного фактора, оскільки знання значення слів і правил граматики недостатні для володіння мовою як засобом спілкування. Формування граматичної компетенції є доцільним з урахуванням соціокультурних реалій мови, яку вивчають, і рідної, власного досвіду студента, адже всі тонкощі, вся глибина проблеми міжмовної та міжкультурної комунікації стають особливо явними при зіставленні іноземних мов з рідною й чужою культурою з рідною [12, с. 204].

Зміст соціокультурного аспекту полягає в засвоєнні певних соціокультурних знань. Перш за все, це фонові знання країнознавчого характеру. Як визначає О. В. Тополева, фонові знання – це сукупність нерозривно пов'язаних між собою слів та їх значень, які є загальними для носіїв мови та їх культури. Наприклад, кожний британець знає, яким є різдвяний обід, коли традиційно готують запечену індичку з жареною картоплею та овочами, пудинг чи пиріг. Такими є фонові знання носіїв мови та іноді спостерігається їхня відсутність у представників іншої культури. Тому формування та засвоєння соціокультурних фонових знань повинно здійснюватися шляхом відбору матеріалу, який би містив відомості про життя іноземців та відображав національну та культурну спадщину народу.

Фонові знання реалізуються за допомогою певних мовних засобів, а саме: реалій, лексики, прислів'їв, крилатих виразів, лексико-фразеологічних одиниць, правил мовленнєвого етикету, жестів та інших засобів невербального спілкування [4, с. 182].

У методиці викладання іноземних мов завдання організації навчальних ситуацій, які моделюють життєві ситуації спілкування, традиційно прийнято вирішувати через навчання типових для даної спільноти моделей комунікативної поведінки. Найважливішим серед них визначають соціально-побутові, або моделі комунікативної поведінки стилю життя, тому що цією сферою охоплено все спілкування повсякденного життя нації. Якщо вербальні моделі комунікативної поведінки включаються до підручників, наприклад, з французької мови, то невербальні й змішані повністю ігноруються. Невербальні засоби спілкування, за допомогою яких відбувається від 40% до 80% комунікацій, є різними для представників різних культур і незрозуміння їхньої специфіки порушує комунікацію між представниками двох способів життя. Багато розбіжностей існує щодо інтерпретації жестів. Так, наприклад, кільце з пальців – це жест, який зазвичай у Франції означає „нуль”, чи „нічого”. В українській етнокультурі він взагалі відсутній. У вітчизняній культурі потиск руки під час зустрічі є загальноприйнятим ординарним жестом. У Франції потиск руки під час привітання є дуже важливим, тому що може бути різним: холодним, палким, недбалим, дружнім, поблажливим тощо [11, с. 199].

Отже, можливості іноземної мови в естетичному вихованні необмежені. Рольові ігри, конференції, інтерв'ю, симпозіуми, дискусії, як форми проведення аудиторних занять з іноземної мови, сприяють розквіту їхньої естетичної функції – носія парадигми краси, а естетична парадигма в навчанні спілкування іноземною мовою дає максимальний поштовх для актуалізації інтересу та мотиваційного спрямування комунікативної діяльності студентів і викладачів [9, с. 96].

### **Література**

- 1. Бондар С. В.** Формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови засобом англійської фразеології // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму. – Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 159 – 160.
- 2. Б'ялик В. Д., Копчак О. Р.** Національно-культурний компонент в алгоритмі навчання читання // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму. – Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 158 – 159.
- 3. Вдовіна Т. О.** Художній текст як засіб міжкультурного спілкування // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму. – Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 160 – 161.
- 4. Давиденко О. В.** Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови на старших курсах факультетів іноземних мов // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму, Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 182 – 183.
- 5. Колесніков М. П.** Естетика. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 208 с.
- 6. Корейба І. В.** Формування соціокультурної компетенції студентів – філологів у процесі навчання читання



німецькою мовою // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму, Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 189 – 190. **7. Миропольська Н. Є.** Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К. : Парламентське виробництво, 2002. – 204 с. **8. Нечепоренко М. В.** Формування естетичної культури студентів класичних університетів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Харків. **9. Ніколаєва С. Ю.,** Гринюк Г. А., Олійник Т. Г. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування. – К. : Освіта, 1997. – 96 с. **10. Олексієнко Л. В.** Навчання фахової усної доповіді учителів англійської мови у контексті діалогу культур // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму, Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 198. **11. Пашко К. В.** Соціально-побутові моделі комунікативної поведінки як компонент процесу формування франкомовної соціокультурної компетенції у старшій школі // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму, Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 198 – 199. **12. Стеченко Т. О.** Формування у майбутніх учителів англійської граматичної компетенції із соціокультурним компонентом // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : матеріали міжнародного форуму, Київ, 17 – 18 березня 2005 р. – Київ, 2005. – С. 204 – 205.

**Семенова Н. Б. Сутність і зміст естетичного виховання засобами іноземної мови.**

Автор аналізує проблему естетичного виховання засобами іноземної мови.

*Ключові слова:* естетичне виховання, духовна культура особистості.

**Семенова Н. Б. Сущность и содержание эстетического воспитания средствами иностранного языка.**

Автор анализирует проблему эстетического воспитания средствами иностранного языка.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, духовная культура личности.

**Semenova N. B. Essence and maintenance of aesthetic education by facilities of foreign language.**

An author analyses the problem of aesthetically beautiful education by facilities of foreign language.

*Key words:* aesthetically beautiful education spiritual culture of personality.

УДК [159.9+37]:378

**Т. Є. Фіногєєва**

**ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ  
ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ  
СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ДИСЦИПЛІН**

Останнім часом здійснюється активний пошук нових педагогічних технологій професійної підготовки майбутнього фахівця, які орієнтовані на формування особистості, розвиток її творчості й самостійності. Про роль самостійності у формуванні особи майбутнього інженера-педагога ми вже говорили раніше [2]. На даному етапі нашого дослідження ми детальніше розглянемо практичні питання розробки системи пізнавальних завдань, як засобу вдосконалення організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Спочатку розглянемо, наскільки вивчений аспект організації навчально-виховного процесу в інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі. В результаті аналізу дисертаційних досліджень, захищених у період 2000 – 2007 рр., можна виділити дослідження Кислякова В. В., Плієва Г. О., Назарової Л. І., Зоніної Н. О., Коваленко О. Е., Чижо О. Н., Логвиненко В. Г., Федорової О. В.

При розгляді питань організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів слід враховувати характер останньої, необхідність розвитку творчої особистості, здатної в майбутньому організувати самостійну роботу власних учнів. Ці завдання можливо вирішити шляхом підбору засобів навчання. Перспективним у цьому плані є використання системи пізнавальних завдань для самостійної роботи [1].

Далі представлено алгоритм розробки системи пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів:

- блок №1: вивчення нормативної документації зі спеціальності, яка визначає необхідні знання та вміння майбутнього фахівця;
- блок №2: визначення системи знань та вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності фахівця;
- блок №3: виділення з системи блоку №2 знань та вмінь, які формуються під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- блок №4: розробка системи пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів, виконання яких забезпечує формування знань та вмінь блоку №3;
- блок №5: розробка розширеної системи пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів, яка містить *n*-у кількість індивідуальних завдань з кожного компонента системи блоку №4;

– блок №6: формування шкали та правил оцінювання пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів залежно від рівня складності;

– блок №7: вибір способів контролю виконання пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів;

– блок №8: розробка електронного каталогу пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів.

З метою вдосконалення організації самостійної роботи студентів ми пропонуємо розробити систему пізнавальних завдань, яка відповідає наступним вимогам: професійна спрямованість, індивідуальний характер і варіативність, диференційованість, використання інформаційних технологій, систематичність, можливість якісного й усебічного контролю. Далі наведений конкретний приклад реалізації вимог до складання пізнавальних завдань на конкретному прикладі – при розробці системи пізнавальних завдань для самостійної роботи з дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти».

Розглянемо реалізацію вимоги професійної спрямованості на конкретному прикладі. Підсумком вивчення дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» є система виконаних пізнавальних завдань для самостійної роботи й написання курсової роботи.

Знання й уміння, отримані в процесі вивчення дисципліни й виконання необхідних завдань для самостійної роботи використовуються при вивченні дисциплін «Методика професійного навчання», «Технічні засоби навчання», виконанні курсової роботи з дисципліни «Методика професійного навчання: дидактичне проектування», проходженні педагогічних практик, складанні державного іспиту на отримання освітньо-кваліфікаційних рівнів, написанні методичного розділу дипломного проекту.

На основі вищесказаного слід зазначити, що всі пізнавальні завдання повинні бути професійно орієнтованими, тобто знання й уміння, отримані при їхньому виконанні, повинні знайти своє застосування в подальшій професійній діяльності інженера-педагога.

Дотримання вимоги індивідуального характеру й варіативності досягалося кількома способами: діагностика індивідуального розвитку учнів; індивідуальні консультації зі студентами до завдань репродуктивного й реконструктивного рівнів; індивідуальні консультації зі студентами до завдань творчого рівня; обговорення творчих рішень; розробка пізнавальних завдань як обов'язкових для всіх студентів, так і варіативних, що передбачає добровільний вибір студентами; розробка *n*-ї кількості пізнавальних завдань з метою закріплення знань і вмінь, отриманих при виконанні фронтальних завдань на практичних заняттях. У результаті було розроблено по 25 варіантів пізнавальних завдань з кожного виду завдань відповідно до тем.

Згідно з розробленим нами планом-графіком навчальних досягнень студентів з дисципліни «Дидактичні основи професійної

освіти» в осінньому семестрі студент може визначити загальну кількість балів, які він може отримати при виконанні завдань для самостійної роботи. Студентові надається можливість виконати пізнавальні завдання різного рівня (продуктивного, реконструктивного, творчого), причому кожен рівень оцінюється по-різному. Ми пропонуємо оцінювати завдання 1-го (продуктивного) рівня – 1 бал, завдання 2-го (реконструктивного) рівня – 2 бали, 3-го рівня – 3 бали. Тобто студент може виконати як завдання тільки одного рівня, так і завдання всіх трьох рівнів.

Виконання умов вимоги використання інформаційних технологій досягається наступними діями: виконання пізнавальних завдань за допомогою комп'ютерної техніки (90 – 95% студентів); окремі завдання припускають уміння розробляти дидактичні матеріали для проведення уроків з використанням комп'ютерної техніки (98 – 100% студентів); у кінці вивчення дисципліни студентам необхідно подати «Комплекс пізнавальних завдань для самостійної роботи», що включає всі завдання за семестр (90 – 95% студентів виконують в електронному вигляді); електронний каталог пізнавальних завдань для самостійної роботи використовується не тільки при виконанні курсової роботи з дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти», й інших дисциплін (див. вимога професійної спрямованості); електронний каталог пізнавальних завдань для самостійної роботи дозволяє створити навчальні програми для виконання як пізнавальних завдань, так і курсової роботи для студентів наступних років.

Систематичність виявляється в підготовці системи пізнавальних завдань для самостійної роботи з дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти».

Виконання вимоги систематичності при складанні пізнавальних завдань досягається наступними діями: усі пізнавальні завдання для самостійної роботи складаються за тематичною ознакою, що виключає наявність «випадкового» матеріалу; виконання пізнавальних завдань для самостійної роботи відбувається паралельно з вивченням певної теми дисципліни, тобто немає «випереджаючого» вивчення (окрім завдань творчого рівня); пізнавальні завдання для самостійної роботи взаємозв'язані між собою і в результаті приводять до формування вмінь розробляти методичне забезпечення для проведення уроків у системі професійно-технічної освіти.

Контроль за ходом виконання пізнавальних завдань для самостійної роботи здійснюється таким чином: вхідний контроль знань й умінь студентів на початку вивчення дисципліни; поточний контроль; проміжний контроль після закінчення вивчення розділу або модуля курсу; самоконтроль, здійснюваний студентом у процесі вивчення дисципліни при підготовці до контрольних заходів; підсумковий контроль з дисципліни у вигляді заліку або іспиту; контроль залишкових знань й умінь через певний час після завершення вивчення дисципліни.

Наприкінці нашого дослідження ми можемо зробити такі висновки:

– пізнавальні завдання для самостійної роботи є засобами вдосконалення організації самостійної роботи студентів, які приводять до набуття студентами нових знань про об'єкт, спосіб дій або засіб діяльності, спрямованої на вдосконалення знань;

– розробляти пізнавальні завдання для самостійної роботи студентів бажано дотримуючись певного алгоритму та певних вимог: професійна спрямованість, індивідуальний характер і варіативність, диференційованість, використання інформаційних технологій, систематичність, можливість якісного й усебічного контролю.

### **Література**

**1. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посібник. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с. **2. Чиж О. Н.,** Фіногєєва Т. Є. Механізми процесу становлення та розвитку самостійної роботи студентів // Вісник ЛНПУ : Пед. науки. — 2006. — №8 (жовтень). — С. 268 – 275.

**Фіногєєва Т. Є. Практичні питання розробки системи пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.**

В статті автор аналізує питання самостійної роботи студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, розробляє та впроваджує систему пізнавальних завдань для підвищення ефективності цього процесу.

*Ключові слова:* самостійна робота студентів, пізнавальні завдання.

**Финогеева Т. Е. Практические вопросы разработки системы познавательных заданий для самостоятельной работы студентов при изучении психолого-педагогических дисциплин.**

В статье автор анализирует вопрос самостоятельной работы студентов при изучении психолого-педагогических дисциплин, разрабатывает и внедряет систему познавательных заданий для повышения эффективности данного процесса.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, задания познавательного характера.

**Finogeeva T. E. Practical questions of the system development of the cognitive tasks for independent work student at study pedagogical discipline.**

The question of the independent work student analyses In article author at study pedagogical discipline, develops and introduces the system of the cognitive tasks for increasing of efficiency given process.

*Key words:* independent work student, tasks of the cognitive nature.

## **ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ**

УДК 371.134:373.211.24

**Г. В. Аніщенко**

### **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПОВЕДІНКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Упровадження сучасних новітніх технологій виховання, що ґрунтується на нових підходах щодо подання та засвоєння знань, потребує нових, сучасних методів їх вимірювання та оцінювання. Пошук досконалих методів вимірювання рівня професійної підготовки студентів на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій набуває надзвичайної актуальності, оскільки об'єктивізація процесу вимірювання, забезпечуючи зворотний зв'язок, дає можливість координувати цей розвиток. Отже, об'єктивні та точні методи вимірювання та оцінювання знань стають основою наукового прогресу.

Педагогічна професія – професія вихователя – одна із найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потреби передавати підростаючому поколінню набутий досвід, виділившись згодом в окрему галузь. На перших порах повинні були передаватися знання й навички володіння знаряддям праці, зброєю тощо.

Працівники-вихователі повинні бути особами з високими моральними якостями, які мають відповідну педагогічну-виховательську освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснювати педагогічну діяльність та забезпечувати результативність та якість своєї роботи, фізичний та психологічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в дошкільних закладах. З моменту виникнення професії викладача, вихователя за ними закріпилася передусім виховна функція. Вихователь – це передусім наставник, помічник. У цьому є його громадське, людське призначення. Тому робота вихователя є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців [1, с. 20 – 22].

Розвиток способів пізнання й бурхливе пізнання наукових знань у суспільстві спричинили потребу в спеціальній передачі знань, умінь, навичок. У зв'язку з цим у галузі чистого виховання в педагогічній професії виділилася самостійна функція – виховна. Виховна діяльність здебільшого спрямована на управління пізнавального процесу вихованців. «Навчання, що виховує», і «виховання, що навчає» – писав А. Дістервег, воєдино злиті в цілісному педагогічному процесі, який має

місце в діяльності вихователя будь-якої спеціальності. Про авторитетну людину спеціаліста завжди говорять, що в неї були добрі та грамотні наставники, пішло прислів'я «дерево та вихователь пізнаються по плоду». Суттєва особливість педагогічної праці – вона спочатку і до кінця є процесом взаємодії людей. Це посилює роль особистісних взаємин у вихователівській праці: підкреслює важливість моральних аспектів. Специфічним є і результат вихователівської діяльності – людина, яка володіє певною частиною суспільної культури, здатна до соціального саморозвитку й виконання певних соціальних ролей в суспільстві. Вихователем у широкому розумінні слова називають тих, хто озброює молоде покоління знаннями, вміннями, навичками, які повинен мати й сам.

У вузькому значенні слово вихователь – це людина, яка одержала педагогічну підготовку й займається вихованням дітей у дитячому садку. Ця професія захоплююча, творча; для людини, що її обрала, вона є джерелом постійного зростання й удосконалення, це велика праця душі.

Одним із важливих аспектів розвитку професійно-педагогічної підготовки вихователів є організація спільних зусиль щодо охорони й неодмінного підвищення громадянського й фахового авторитету кожного вчителя, як молодого спеціаліста, так і досвідченого. У змісті нормативних курсів з педагогіки й спецсеминарів, на всіх практичних заняттях студентів у педагогічних коледжах і під час керівництва практикою випускників стало все більше приділятися уваги ролі вихователя в дошкільному виховному процесі, створенню в кожному дошкільному колективі обстановки шанобливого ставлення до вихователя, до його думки, його громадянської позиції, до прийнятих ним рішень, обстановки справжньої турботи про належну висоту вихователівського імені, про створення оптимальних умов для справді творчої діяльності вихователя, для задоволення його духовних і матеріальних потреб [3; 4, с. 109 – 111].

Ці питання мають бути основною метою статті та широко представлені в спільній роботі вихователів та педагогів, які їх навчали, адміністрації й органів освіти, з вихователями міста, області, особливо з адміністрацією дитячих садків.

Наполегливо проводиться думка (писав І. Д. Бех), що для найповнішого вияву таланту вихователя в його нелегкій праці щодо виховання потрібні, крім високих особистих якостей самого педагога, ще принаймні такі неодмінні умови, як забезпечення його всім необхідним для постійного зростання фахового й загальнокультурного рівня; надання йому можливості використання у своїй роботі будь-яких форм і засобів педагогічно-виховної організації виховного процесу, які сприяють усебічному розвитку особистості кожної дитини; забезпечення недоторканності часу вихователя, відведеного дошкільним розпорядком для виконання покладених на нього функцій і обов'язків.

Ми вважаємо вкрай потрібним проведення відповідними закладами глибоких і всебічних наукових досліджень, пов'язаних із виявленням умов, за яких весь виховний процес оптимально сприяє формуванню в майбутніх вихователів педагогічного мислення й досвіду педагогічної поведінки.

Особливої уваги в навчальному закладі, який готує майбутніх вихователів дошкільних закладів (висновки дослідників В. І. Лозової та Г. В. Троцько), повинна набути методика ведення занять з урахуванням досягнення неодмінної мети – готувати не просто грамотних людей, а широко освічених вихователів, спеціалістів, які мають не тільки педагогічне мислення, але й володіють достатніми музичними здібностями. Не менше треба зробити й щодо перегляду змісту навчальних дисциплін під цим же кутом зору: якою мірою навчальний матеріал, приклади, що наводяться в тексті посібника для студентів-дошкільників, пов'язані з виховательською діяльністю, із процесом навчання і виховання підростаючого покоління, тобто дітей. Відзначимо одразу, що ця ділянка роботи щодо музичного виховання дошкільників – справжня цілина, неторкана музично-педагогічною наукою. Адже програми багатьох дисциплін майже не мають музично-психологічної та музично-педагогічної орієнтації. Ідея про таку саме орієнтацію взагалі ніяк не закладена в системі викладання загальних спеціальних дисциплін у сучасному педагогічному навчальному закладі [2, с. 64 – 69].

Програми для педагогічних коледжів наполягають на вивченні хоча б найвідоміших музичних творів знайомих композиторів, щоб студент хоча б на загальному рівні повинен бути знайомим більшості студентів.

Здобувши педагогічну освіту, молодий вихователь, як правило, знає музичних творів, знайомих більшості учнів в школі. І молодих вихователів важко обвинувачувати в цьому, оскільки їх не орієнтує на вивчення настільки важливих музичних знань навчальна програма професійної підготовки.

Аналогічні недоліки в орієнтації змісту виучуваного на підготовку спеціалістів із педагогічним мисленням наявні й у програмах педагогічного коледжу з інших навчальних дисциплін. Усе це актуалізує завдання проведення спеціальних наукових досліджень, у яких, на нашу думку, важливо брати участь вихователям усіх педагогічних коледжів, та займатися проблемою введення в курс підготовки музичних дисциплін. Такі наукові дослідження повинні, природно, мати своїм результатом видання праць, що відбивають конкретні шляхи розв'язання завдань значного поліпшення педагогічної озброєності майбутніх вихователів засобами всього навчально-виховного процесу і, насамперед, засобами викладання кожної навчальної дисципліни та й музичної взагалі. Тому в посиленні дошкільного акценту у викладанні дисциплін ми вбачаємо один із шляхів реалізації вимог і дошкільної реформи, і перебудови роботи вихователів.



Доцільне формування в майбутнього вихователя підростаючих поколінь досвіду педагогічного мислення й поведінки, на погляд О. В. Киричука та В. А. Фоменця, тісно пов'язане з педагогічною фаховою орієнтацією старших класів загальноосвітніх шкіл. Без цієї роботи важко розв'язати питання про залучення до навчання в педагогічних коледжах справді талановитих дівчат і юнаків. Багаторічна практика проведення вступних іспитів поки досягає лише однієї мети – з'ясувати, як засвоєний абітурієнтом програмовий матеріал за середню школу. Визначити ж у вступників схильність до виховательської роботи ці іспити достатньою мірою не можуть. Тому так потрібні орієнтація учнів на виховательську професію і їх добір безпосередньо в дошкільному навчальному закладі. Необхідна серйозна, уміла робота виховательських колективів із можливо великою кількістю підлітків, юнаків та дівчат. І керівництво цією роботою повинно стати одним з найважливіших завдань кожного викладача педагогічних коледжів [5, с. 38 – 45].

Таке керівництво тим більше допоможе справі, чим більше вихователь, дитячий садок переконуються в тому, що їхня робота з дітьми дійсно необхідна (вважає іноземний дослідник Д'юї Джон), що її результати неодмінно необхідні, інакше кажучи, за умови, якщо з думкою школи по-справжньому рухаються. Стимулювання дошкільної роботи – це те головне, що потрібне тепер для успішного добору в педагогічні коледжі найздібніших абітурієнтів, а значить, і для забезпечення потреби дитячих садків у висококваліфікованих кадрах. Треба всерйоз брати до уваги шкільні рекомендації вступникам до педагогічного коледжу, так само всерйоз, як і атестати про середню освіту.

Таким чином, формування в майбутнього вихователя досвіду педагогічного мислення й поведінки є одним із важливих напрямків підготовки сучасного вихователя дошкільних закладів, основними складовими якої є психолого-педагогічна освіта, моральне виховання, формування педагогічного мислення і досвіду педагогічної поведінки. Причому основними принципами дидактики й теорії виховання повинні стати педагогічне співробітництво й усебічна педагогічна озброєність майбутніх вихователів.

Очевидно, що система педагогічної освіти України потребує комплексного реформування з огляду на нові виклики часу. Лише зміна філософії підготовки майбутнього вихователя, новий погляд на навчально-виховний процес здатні принести бажаний результат. У цьому контексті формування в майбутнього вихователя підростаючого покоління досвіду педагогічного мислення і поведінки може стати основою не тільки для підготовки конкурентоспроможного вихователя XXI ст., але й для оновлення змісту виховної роботи дитячих садків, що в остаточному підсумку відкриє нові можливості для піднесення інтелекту

української нації й приведе до покращення іміджу української держави у світі.

### **Література**

**1. Амонашвили Ш. А.** Психологические основы педагогического сотрудничества. — К. : Освіта, 1991. — 111 с. **2. Беземчук Л. В.** Впровадження технологічного підходу до творчого розвитку школярів у системі музичного виховання // Засоби навчальної та наукової дослідної роботи : зб. наук. праць. — Харків : ХДПУ. 2000. — Випуск 14. — С. 20 — 27. **3. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. — К., 1998. **4. Демчишин М.** Про викладання дисциплін художньо-естетичного циклу // Освіта України. — 2001. — Серпень. **5. Масол Л. М.** Образ-слово-думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво та освіта. — 1999. — №4. — С. 38 — 45. **6. Смирнова О. В.** Предуказанный путь // Модернизация художественного образования : материалы международной конференции «Д. Б. Кабалевский — ученый, композитор, педагог» — М. : ИХОРАО, 2004. — С. 64 — 69.

#### **Аніщенко Г. В. Формування педагогічного мислення та поведінка майбутнього вихователя дошкільного закладу.**

У статті автор дає чітке уявлення про стан та формування в майбутнього вихователя досвіду педагогічного мислення та поведінки. Ця проблема є однією з найважливіших у напрямку підготовки сучасного вихователя дошкільних закладів, де основними складовими є психолого-педагогічна освіта і моральне виховання студентів. При цьому підкреслимо, що основними принципами дидактики та теорії виховання повинні стати педагогічне співробітництво й усебічна педагогічна озброєність майбутніх вихователів.

*Ключові слова:* моральне виховання, педагогічне співробітництво.

#### **Анищенко А. В. Формирование педагогического мышления и поведение будущего воспитателя дошкольного заведения.**

В статье автор дает четкое представление о формировании у будущего воспитателя опыта педагогического мышления и поведения. Эта проблема является одной из важнейших у направлении подготовки современного воспитателя дошкольного учреждения, где основной составляющей является психолого-педагогическое и моральное воспитание студентов. При этом подчеркнута, что основными принципами дидактики и теории воспитания должны выступать педагогическое сотрудничество и всесторонняя педагогическая подготовка будущих воспитателей.

*Ключевые слова:* моральное воспитание, педагогическое сотрудничество.

**Anishenko G. V. Formation of pedagogical thinking of a future pre-school teacher at educational establishments.**

The article "Formation of pedagogical thinking of a future pre-school teacher at educational establishments" gives a clear idea of the state and of pedagogical thinking experience and behaviour. This problem is one of the most important in the sphere of modern pre-school teacher's training, and the main components fit are psychological, pedagogical and moral education of students.

*Key words:* moral education, pedagogical cooperation.

УДК 372.4

**В. О. Гринько**

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕБУДОВИ ЗМІСТУ  
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Зміни, що відбувалися в системі загальної середньої освіти України, починаючи з середини ХХ ст., обумовили реформування самого змісту освіти, який безпосередньо пов'язаний із рівнем економічного та соціального розвитку держави.

Проблеми оновлення змісту освіти досліджували Ю. Бабанський, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Сохор та ін. Вагомий внесок у перебудову змісту початкової освіти в Україні зробили М. Богданович, Т. Горбунцова, Г. Коваль, Л. Нарочна, В. Помагайба, Н. Скрипченко, О. Савченко.

У педагогічній науці існують різні тлумачення змісту освіти як компонента процесу навчання. Якщо в педагогіці 1950 – 1960-х рр. поняття «зміст освіти» означало певну систему наукових технічних знань, трудових умінь і навичок, якими повинні опанувати учні, то з упровадженням у практику особистісно орієнтованого підходу сутність цього поняття значно розширилася, висунувши на перший план саме людину, а не її знання [1, с. 4].

Найбільш вдалою, ми вважаємо, його характеристику як системи наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя та праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, накопиченого людством [2].

Серед багатьох проблем, які стоять перед сучасною школою, реформуванню змісту освіти належить визначальна роль. Що слід включити в зміст початкової освіти, щоб забезпечити повноцінне навчання відповідно вимог часу? – Відповідь на це питання становить не

лише теоретичний, а й практичний інтерес. Тому вважаємо за доцільне простежити, як саме змінювався зміст початкової освіти.

Мета статті – спроба здійснити історичний аналіз відповідності структурних змін у змісті початкової освіти в Україні в II половині ХХ ст. відповідно до існуючих в означений період соціально-економічних потреб суспільства.

Ще наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ століття в педагогіці сформувалися теорії «формальної» та «матеріальної» освіти. Якщо прихильники першої віддавали перевагу класичній освіті, вивченню мов, математики, то прихильники матеріальної освіти – підходили до визначення змісту з погляду її користі для людини в майбутній діяльності, віддаючи перевагу значенню обсягу знань, водночас недооцінюючи цілеспрямований розвиток мислення.

У сучасній теорії та практиці навчання ці підходи в завуальованому вигляді ще й досі протистоять один одному, хоча М. Скаткін і І. Лернер обґрунтували необхідність поєднання в змісті шкільної освіти формального й матеріального підходів і довели, що шкільна освіта має бути особливою формою відображення матеріальної й духовної культури людства.

Початкова ланка освіти в радянській і пострадянській періоди зазнала кількох істотних перебудов її змісту, пережила зміни в тривалості навчання, відчула якість і досконалість (або недосконалість) існуючого методичного забезпечення. Зміни, що відбувалися в змісті початкової ланки освіти України, починаючи з 20-х років, відбивають загальні риси розвитку народної освіти в колишньому Радянському Союзі.

На початку 20-х років минулого століття в 1 – 4-х класах українських шкіл вивчалось лише п'ять предметів: краєзнавство, малювання й ліплення, ручна праця, ігри й фізичні вправи та співи. У четвертому класі з інтегрованого курсу «Краєзнавство» виокремлювали як самостійні рідну мову, математику, природознавство, історію з громадянознавством, географію; започатковувалось вивчення другої мови. Це були роки національного відродження, активної українізації не лише змісту освіти, а й усього соціально-культурного середовища. Бурхливого розвитку набуває освіта серед національних меншин радянської держави.

Після відомих постанов ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» (1931 р.) і «Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932 р.) в Україні активно запроваджується політехнізація школи.

Перед органами освіти постало завдання – сформувати єдиний стандарт освіти для сільських і міських шкіл, тим самим забезпечити високу якість навчання. Було прийнято рішення покінчити з поширеною тоді практикою складання «місцевих» навчальних планів. Було створено спеціальну Комісію з числа науковців Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) та інших установ, яким було рекомендовано визначити основні принципи побудови нових навчальних

програм. Та, на превеликий жаль, новостворені програми були досить перевантаженими, украй політизованими, мали нечіткі вимоги щодо засвоєння знань, умінь і навичок, у них порушувався досить важливий принцип дидактики – систематичності й наступності викладу матеріалу [5].

Середина 30-х років стала початком реалізації курсу на поступову відмову від трудового й політехнічного навчання, тому основні зусилля радянської школи в цей період аж до середини 50-х років спрямовувалися на підготовку учнів до навчання у вищих навчальних закладах і технікумах.

Уведення в 1959 р. загальної обов'язкової восьмирічної освіти дітей і молоді призвело до втрати початковою школою своєї функціональної самостійності й перетворило її на перший етап у подальшому навчанні.

У 1965-70-х роках навчальні плани та програми для початкових шкіл неодноразово уточнювалися, але ці уточнення не мали наукового обґрунтування. Початкова школа дедалі все більше перевантажувалася за змістом, але за методикою вона залишалася школою повторень, вправ і навичок. Це гальмувало розвиток дітей, призводило до значного перевантаження їх навчальною роботою, а нехтування такими бажаннями й природними для молодших школярів видами діяльності, як художня, ігрова, трудова, фізична, звужувало, збіднювало процес виховання та розвитку молодших школярів. Така ситуація в початковій освіті суперечила новим вимогам суспільства й науковим розробкам, здійсненим психологами стосовно зростанню потенціальних можливостей молодших учнів [6].

У середині 70-х років уперше після 30-х розпочалися експериментальні розробки в галузі початкового навчання, які мали на меті істотно змінити його мету, зміст, тривалість (Л. Занков, Г. Ельконін, В. Давидов, О. Рєпкін та ін.) саме в цей час під керівництвом М. Богдановича методисти лабораторії початкового навчання НДІ педагогіки України розпочали низку наукових досліджень, спрямованих на розробку нового змісту початкової освіти.

У 1969 р. було засновано науково-педагогічний і методичний журнал «Початкова школа», на шпальтах якого відомі методисти М. Богданович, М. Вашуленко, Т. Горбунцова, Г. Коваль, Л. Нарочна, Н. Скрипченко та інші публікували експериментальні програми, дидактичні матеріали, календарні плани з різних предметів.

За результатами досліджень, які широко висвітлювалися в педагогічній пресі, обґрунтовувалася потреба підвищення теоретичного рівня початкової освіти, зміцнення її виховної та розвивальної спрямованості. Саме в ці роки розпочала свою роботу комісія АН СРСР і АПН СРСР зі створення нових навчальних планів і програм. Це був підготовчий період для переходу до загальної середньої освіти.

Найбільші зміни відбулися саме в початковій школі. Так, основними напрямками перебудови змісту початкової освіти були перехід від традиційного концентричного принципу побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту предметів, підвищення теоретичного рівня засвоєння знань, прискорення темпів навчання [7].

Було доведено доцільність структурних змін у початковій освіті, можливість скорочення тривалості навчання в початковій школі до трьох років і підвищення її розвивальної ролі.

Підсумком цього етапу розвитку початкової школи став перехід на трирічне навчання за новими програмами та підручниками. Ці зміни відбулися майже одночасно на всій території СРСР, але, на превеликий жаль, без урахування реальної готовності до них шкіл, педагогів і батьків.

Оновлений зміст, як і в попередні роки, був уніфікованим для всіх республік. Розподіл годин за предметами залишився традиційним. У всіх школах країни діяла типова програма, вивчення української мови за кількістю годин і методичними підходами будувалося за аналогією з російською.

У 1971 р. перехід до 3-річної початкової школи було завершено. У ній, порівняно з попереднім етапом, більше уваги приділялося розвитку дітей, однак зміст освіти, як і раніше, визначався на основі єдиної типової програми, розробленої в АПН СРСР. Національна специфіка знайшла своє відображення лише в змісті рідної мови й читання.

Новий етап розвитку початкової освіти розпочався після прийняття «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.). В Україні, як і в усьому СРСР, розпочалися дослідження можливості навчання дітей з 6-річного віку.

Метою визначення нового змісту 4-річної початкової школи було:

- створення сприятливіших умов для загального розвитку учнів, підвищення ролі предметів естетичного циклу та фізичного розвитку;
- забезпечення оптимального співвідношення теоретичного матеріалу й вправляння;
- подолання перевантаження матеріалу, зменшення концентризму;
- реалізація внутріпредметних і міжпредметних зв'язків;
- наступність змісту дошкільця й початкової школи в реалізації освітніх, виховних і розвивальних функцій [7].

За основу нового змісту було взято вдосконалені програми для 3-річної школи, але цілі його вивчення, розподіл за класами, методична реалізація не мали суттєвих відмінностей. З метою досягнення кращих результатів у розвитку дитини був розширений і змінений склад компонентів початкової освіти, яка включала: цілеспрямоване формування навчальної діяльності; засвоєння знань, формування вмінь і навичок предметного змісту; формування соціальних і моральних знань, досвіду правильної поведінки; формування оцінної діяльності учнів.

Програмування всіх цих компонентів змісту в межах 4-річної початкової школи давало можливість урізноманітнювати форми навчальної діяльності, закладати основи самостійного учіння. У нових програмах зменшувався концентризм у вивченні основних розділів із мови та математики, посилювався лінійний принцип розміщення навчального матеріалу, що створювало певний резерв часу та сприяло більшій систематичності й наступності навчання.

80 – 90-ті роки – час створення українськими методистами оригінальних підручників для початкової школи з усіх предметів, це період паралельного функціонування двох типів початкових шкіл: трирічної і чотирирічної. Розробка нового змісту за новими вимогами суспільства ускладнювалася тим, що в цей час не було розроблено єдиної теорії змісту початкової освіти.

Концепції неперервної освіти, базової освіти, початкової школи з'явилися в 90-х роках. Державна національна програма «Освіта», прийнята в 1993 р., визначала основні напрями реформування змісту шкільної освіти в Україні наприкінці ХХ ст.

Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти – гуманітаризація, диференціація та інтеграція, реалізація яких передбачає формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання.

Гуманітаризація змісту освіти, як вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства, передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання і може виявлятися в тому, що одні й ті самі цілі початкової школи досягаються на різному матеріалі.

Інтегровані предмети об'єднують навколо певного поняття чи теми різнорідні знання, сприяють цілісності сприймання навколишнього; допомагають показати об'єкт із різних боків, розкрити взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати навички аналізу, порівняння, узагальнення.

Отже, зміст сучасної шкільної освіти багатокomпонентний. Він включає знання, різноманітні вміння та навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення людини до природи, до себе та інших людей. Формою відображення змісту є навчальні предмети, інтегровані курси, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення [3].

Українські вчені продовжують розробки в напрямку формування змісту початкової освіти, визначенні форм організації навчальної діяльності учнів молодших класів, враховуючи психологічні та вікові особливості дитини, і сучасний стан розвитку українського суспільства.

### **Література**

1. **Дидактика** средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие для студентов педагогических ин-тов / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
2. **Жерносек І.** Науково-методична робота відділу освіти // Рідна школа, 1997. – №7 – 8. – С. 32 – 36.
3. **Зайка А.,** Бабенко О. Організація навчально-виховного процесу в початкових класах (1999 / 2000 н. р.) // Початкова школа. — 1999. – №8. – С. 25 – 28.
4. **Лернер И. Я.** Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещения, 1978. – Выпуск 6. – С. 46 – 64.
5. **Педагогика** / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988. – 366 с.
6. **Погрібний А.** Освіта в Україні: час демократизації, час реформ: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К., 1997. – С. 13 – 15.
7. **Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

#### **Грінько В. О. Проблема перебудови змісту початкової освіти.**

Зміст освіти безпосередньо пов'язаний з рівнем економічного і соціального розвитку держави і має найважливіше значення у формуванні всесторонньо розвиненого громадянина країни. У статті розглядаються зміни, які відбулися у вмісті української початкової освіти в другій половині ХХ ст.

*Ключові слова:* зміст освіти, реформування, оновлення.

#### **Гринько В. А. Проблема перестройки содержания начального образования.**

Содержание образования непосредственно связано с уровнем экономического и социального развития государства и имеет важнейшее значение в формировании всесторонне развитого гражданина страны. В статье рассматриваются изменения, которые произошли в содержании украинского начального образования во второй половине ХХ ст.

*Ключевые слова:* содержание образования, реформирование, обновление.

#### **Grinko V. O. Problem of alteration of maintenance of nachal'nog education.**

The chenging, which occur in modern society обуславливают реформирование contentses of the formation that is connected with level economic and social development state. The author motivates need of the reformation initial formation in context independent society.

*Key words:* table of contents of education, reformation, update.



УДК 373.3.03:37.018.26

**А. В. Дятлова**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ СІМ'Ї  
НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ  
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Найважливішими соціальними інститутами, що суттєво впливають на процес цілісного розвитку особистості молодшого школяра, забезпечують формуванню високоморальної, гуманістично спрямованої особистості, виступає сім'я і школа. Нова парадигма освіти, соціокультурні традиції української педагогіки визначають діяльність навчального закладу та сім'ї як провідні фактори формування світогляду особистості, життєвих компетенцій, творчих нахилів дітей. Гуманістично спрямоване, особистісно орієнтоване виховання дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі можливе лише за умови компетентного здійснення роботи вчителем початкових класів, а також підвищення педагогічної культури батьків молодших школярів.

Практика показує, що співпраця сім'ї та школи стає особливо актуальною сьогодні, оскільки руйнування традиційних устоїв самої сім'ї є однією із причин кризи духовно-моральної та соціокультурної сфер сучасного суспільства. Особливо це стосується економічно-депресивних регіонів України, до яких належить і місто Красний Луч Луганської області.

Характерним для сімей цього регіону є зниження рівня життя. Батьки сьогодні, в основному, зайняті добуванням засобів для прожиття, що часто призводить до обмеження спілкування з дітьми, зростання психологічної напруженості в сім'ї, виникненню конфліктних стосунків між її членами. Дестабілізуючий вплив соціально-економічної ситуації позначився на характері сімейного виховання, призвів до змін у структурі сім'ї. Сьогодні відбувається масова нуклеаризація сім'ї, зменшення сімей, що складаються з трьох поколінь; зниження кількості шлюбів, що офіційно реєструються; збільшення кількості одиноких матерів (материнство поза шлюбом), зростання кількості сімей з одним із батьків і дітьми, розповсюдження повторних шлюбів, збільшення кількості сімей змішаного типу, у яких є діти від повторного шлюбу та від попередніх шлюбів кожного з подружжя; масова малодітність та одностітність сім'ї; значне та різке скорочення міжсімейних і навіть внутрісімейних контактів; зростання кількості розлучень; дестабілізуючий вплив пияцтва та алкоголізму, цинізму та бездуховності на стійкість сімейних стосунків.

Наслідком кризи сім'ї стають багаточисленні проблеми дитинства, якими є: великий відсоток дітей з відхиленням від норми в стані здоров'я, емоційно-вольового розвитку та поведінці; порушенні процесів формування моральної сфери, що призводить до культу жорстокої сили,

панування матеріальних цінностей над духовними; поширюється алкоголізм, наркоманія, кримінал у дитячому середовищі та ін.

Можливий вихід із даної кризової ситуації – це сприяння зміцнення сім'ї, об'єднання зусиль сім'ї та школи щодо створення належних умов для розвитку дитини. Звідси випливає, що завданнями роботи вчителя з сім'єю на цьому етапі виступають: пропаганда педагогічних знань з метою підвищення педагогічної культури та грамотності батьків; організація заходів, спрямованих на оволодіння батьками системою вмінь, необхідних для організації життєдіяльності дитини вдома; гуманізація змісту та форм роботи з сім'єю і взаємовідносин у системі «учитель-батьки».

Визначаючи теоретичні засади роботи з батьками в сучасних умовах, ми спиралися на науковий доробок таких видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів як К. Д. Ушинський, П. Ф. Лесгафт, П. П. Блонський, С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович та інші [10, с. 11] Сучасним психолого-педагогічним і соціальним проблемам сім'ї та вихованню дітей присвячені спеціальні дослідження Т. Ф. Алексеєнко, Г. В. Беленької, О. Я Савченко, З. Г. Зайцевої, Н. М. Стрельнікової, Л. О. Хомич, В. Г. Постового, В. А. Семиченко, Ю. М. Якубової [2; 8, 9]; зарубіжних педагогів: С. Лупан, А. Торре Делла, Дж. Уінделл, Г. Фігдорта [5, с. 12] та ін.

Нові соціально-педагогічні умови вимагають розробки педагогічної моделі роботи вчителів з батьками, запровадження відповідної соціально-педагогічної технології взаємодії школи та сім'ї. Розв'язання цього завдання першочергово потребує всебічного вивчення сучасної сім'ї.

Мета статті полягає у висвітленні результатів психолого-педагогічної діагностики сім'ї та визначені її виховного потенціалу.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі молодших класів спеціалізованої середньої школи №29 міста Красний Луч. Експериментом були охоплені учні та батьки 3 А та 3 Б класів. До окремих видів анкетних опитувань залучались вчителі початкової школи та батьки учнів четвертих класів.

Отримані матеріали засвідчили, що значній кількості батьків (41,0%) бракує чітких знань про особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку. Одні з них уважають своїх сина, доньку ще маленькими, за яких треба все вирішувати, якими потрібно керувати. На думку цих батьків (28,3%), діти ще не мають будь-яких сталих якостей, але формувати їх зарано.

Інша група батьків (12,7%), навпаки пов'язує статус учня з високим рівнем його самостійності та відповідальності. На їхнє переконання, дитина має знати, як треба поводитися в різних ситуаціях, брати на себе різноманітні обов'язки й старанно їх виконувати. Проте поглиблене вивчення цього питання показало, що дорослі не замислюються над тим, як саме син або донька мають набути

відповідних якостей, тому й не приділяють цим питанням належної уваги.

Стосовно вияву поваги до дитини, оцінювання її як особистості, урахування її потреб та інтересів близько 51,9% респондентів висловилися так: «Вона ще досить маленька для цього», «Син має мене поважати, а не я його», «Які там інтереси й потреби? Я сама знаю, що йому треба».

Опитування батьків передбачало також виявлення їхньої обізнаності з правилами культури поведінки та спілкування, яких потрібно дотримуватися в повсякденному житті та які слід прищеплювати дітям. Як засвідчили результати опитування батьків, що супроводжувалися паралельними спостереженнями за ними та характером взаємин з дітьми, для 90,0% їх не існує цієї проблеми як такої. Дорослі не звертають уваги на ці питання в процесі розвитку взаємин з дітьми (відсутні спеціальні роз'яснювальні бесіди, бракує власного прикладу).

Так, за методикою М. О. Алексєєвої нами було проведено вивчення рівня психолого-педагогічної підготовленості батьків до розвитку культури взаємин з дітьми, формування певного характеру міжособистісних стосунків. За результатами ми склали стислі характеристики батьків і дітей, визначили їхні ціннісні орієнтації, рівні психолого-педагогічної компетентності, поведінкову характеристику, виділили педагогічні типи стосунків між батьками та дітьми [7].

Для вивчення ціннісних орієнтацій батьків ми застосовували адаптовану методичку «Життєві цінності» [4]. Обробка даних опитування та їх аналіз показали, що серед цінностей батьків (61,0%) перші місця посідають цінності матеріально забезпеченого життя, розваги, суспільне визнання, здоров'я й упевненість у собі, щасливе сімейне життя. Такі цінності, як щастя інших людей, творчість, пізнання, особистісний розвиток та моральні якості (чуйність, чесність, щирість, доброзичливість) виявилися на нижчих щаблях ієрархічної сходинки. Дві третини опитаних батьків надають пріоритет ефективності в справах. Узагальнені результати опитування батьків подано в таблиці 1.

З метою виявлення характеру стосунків між батьками та дітьми було проведено опитування 42 молодших школярів за модифікованою методикою «Типовий сімейний стан» [4]. Результати показали, що 61,1% молодших школярів завжди пишаються своїми батьками; 38,9 % – іноді. Своє дозвілля разом із батьками проводять 61,1 % опитаних; рідше – 33,4%; ніколи – 5,6 % молодших школярів.

Таблиця 1

**Ранжування цінностей сімейного життя батьками молодших школярів 3 – 4 класів (середня спеціалізована школа №29 міста Красний Луч)**

Цінності сімейного життя	Рангове місце	% респондентів
Матеріально забезпечене життя	1	75,7
Ефективність у справах	2	74,2
Громадське визнання	2	72,5
Здоров'я і впевненість у собі	3	71,8
Щасливе сімейне життя	4	62,7
Непримиренність до недоліків інших	4	59,7
Свобода як незалежність у діях	5	58,4
Самоконтроль (самодисципліна)	5	53,9
Утіхи (розваги, дозвілля)	6	52,3
Сміливість у відстоюванні поглядів	6	50,4
Краса й затишок в оселі	7	48,5
Творчість (можливість творчої діяльності)	8	48,1
Життєрадісність (почуття гумору)	8	45,8
Упевненість у собі	9	45,3
Ретельність (дисциплінованість)	9	43,4
Кохання (духовна і фізична близькість)	10	43,3
Відповідальність (почуття обов'язку)	10	38,9
Вихованість (добрі манери, ввічливість)	11	35,7
Активне, діяльне життя	11	35,3
Наявність добрих, вірних друзів	12	34,2
Чесність (правдивість, щирість)	12	33,5
Висока загальна культура	13	32,4
Нормальна ситуація в країні, суспільстві	13	31,9
Чуйність (дбайливість)	14	30,7
Рівність (братерство)	14	30,5
Самостійність як незалежність у судженнях і	15	30,3
Пізнання (можливість поглиблення освіти)	15	30,1
Охайність (уміння утримувати порядок)	16	29,7

Життєва мудрість	16	29,6
Терпимість до поглядів інших	17	29,5
Вихованість (добрі манери, ввічливість)	18	27,4
Уміння розуміти, поважати інших	18	26,7

Свої стосунки з батьками як «дуже добрі» визнали 72,2% опитаних; напруженими – 5,6%; конфліктними – 11,1%; ніякими – 11,1%. Завжди діляться з батьками своїми радощами та проблемами – 27,8%; іноді – 72,2%. 5,6% учнів вважають, що батьки розуміють їх повністю; 88,9% – частково; на нерозуміння з боку батьків указують – 5,6% учнів. Вирішальний голос у сім'ях 61,1% учнів належить обом батькам; у 22,2% сімей батькові та у 16,7% – матері.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок про переважання авторитарних та психологічно напружених взаємостосунків між батьками та дітьми. Це призводить до обмежень у взаємовідносинах між ними, знижує якість виховного впливу на дітей з боку батьків. У зв'язку з цим завдання вчителя початкових класів полягає у створенні та реалізації спеціальної програми роботи з батьками, яка буде спрямована на підвищення педагогічної культури батьків, їх психолого-педагогічної обізнаності та компетентності.

### **Література**

- 1. Виховний** потенціал сім'ї в сучасних умовах : тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками, 2001 року. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 144 с.
- 2. Заслуженюк В. С., Семиченко В. А.** Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение: Книга для родителей. – М. : Просвещение, 1996. – 191 с.
- 3. Зверева И. Д.** Дети в кризисных ситуациях: профилактика негативных явлений и социально-психологическая помощь / Под общ. ред. И. Д. Зверевой. – К. : Наук. світ, 2001. – 63 с.
- 4. Ламзина С. А.** Диагностика семейного воспитания // Школьные технол. – 1997. – №4. – С. 92 – 108.
- 5. Нельсон Джейн.** 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я: Все, что Вам нужно знать о проблемах воспитания ваших детей / Пер. с англ. – М. : Крон – Пресс, 1995. – 347 с.
- 6. Педагогічний** словник для молодих батьків / Відп. ред. В. Г. Постовий. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с.
- 7. Родинна** педагогіка : навч.-метод. посіб. / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
- 8. Савченко О. Я.** Сімейне виховання. Молодші школярі. – К. : Рад. шк., 1979. – 141 с.
- 9. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С.** Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К. : Веселка, 1998. – 214 с.
- 10. Стельмахович М. Г.** Українська родинна педагогіка. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
- 11. Сухомлинський В. О.** Слово до батьків // Вибр. тв. В

5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т.5. – 540 с. 12. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. – М. : Центр общечеловеч. ценностей, 1992. – 511 с.

**Дятлова А. В. Експериментальне вивчення впливу сім'ї на формування особистості молодшого школяра.**

Вплив родини на соціалізацію молодшого школяра є незаперечним. Саме цьому питанню присвячена ця стаття, де автор розглядає сутність процесу соціалізації молодшого школяра в умовах благонадійної та асоціальної сімей.

*Ключові слова:* сім'я, соціалізація, особистість молодшого школяра.

**Dyatlova A. V. Экспериментальное изучение влияния семьи на формирование личности младшего школьника.**

Влияние семьи на социализацию младшего школьника является неоспоримым. Данной проблеме посвящена статья, где автор рассматривает сущность процесса социализации младшего школьника в условиях благополучной и асоциальной семей.

*Ключевые слова:* семья, социализация, личность младшего школьника.

**Djatlova A. V. Experimental study of the influence to families on shaping the personalities of the younger schoolboy.**

The influence to families on shaping the personalities of the younger schoolboy explored in given to article. The author reveals essence to socializations schoolboy in condition successful and not successful family.

*Key words:* family, socialization, personality of the younger schoolboy.

УДК [37.018.26+373.3]:37.033

**О. В. Карташова**

**СІМ'Я І ШКОЛА В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Проблема екологічного виховання в теорії та на практиці шкільного навчання не нова. Особливий інтерес до цієї проблеми виник ще в 70 – 80 роки. За цей час була розроблена «Концепція неперервного екологічного виховання на Україні», у якій наголошується: «...перед сучасною педагогічною наукою й практикою створилися нові невідкладні завдання. Необхідно забезпечити підготовку молодого покоління, яке зможе вивести Землю зі стану глибокої екологічної кризи,

у яку вона потрапила через незнання або ігнорування законів взаємовідношення суспільства й природи...»

Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу життю людей, тому навчально-виховна діяльність школи має бути спрямована на виховання екологічної культури учнів, щоб виростило покоління, яке охоронятиме довкілля.

Працюючи з учнями початкових класів, вирішуємо проблему дбайливого, господарського ставлення до природи та охорони навколишнього середовища. Від успішного здійснення екологічного виховання, формування нового екологічного мислення залежить наше майбутнє, майбутнє наших дітей та, зрештою, майбутнє нашої держави.

Спілкування з природою завжди було засобом виховання. Про її вплив на розумовий розвиток, на формування моральних та естетичних якостей особистості писали видатні педагоги Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Пестолоцци, Ф. А. Дістевберг, К. Д. Ушинський.

В. О. Сухомлинський доводив, що природа сама собою не виховує. Виховує лише активна взаємодія дитини з нею. Тому екологічне виховання та екологічна культура тісно пов'язані з природоохоронною діяльністю.

Історія людства пов'язана з історією природи. На сучасному етапі питання традиційної взаємодії її з людством виростили в глобальну проблему. Якщо люди в майбутньому не навчаться бережливо ставитися до природи, вони загублять себе. А для цього потрібно виховувати екологічну культуру та відповідальність. І починати екологічне виховання потрібно з молодшого шкільного віку, тому що в цей час надбані знання можуть у подальшому перейти в переконання.

Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури.

Його завдання – сприяти нагромадженню екологічних знань, виховувати любов до природи, прагнення берегти, примножувати її багатства, формувати вміння й навички діяльності в природі. Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природи – середовище перебування людини, яка має бути зацікавлена в збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі. Це, зокрема, вміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Естетична краса природи сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності. Отож, любов до природи слід виховувати з раннього дитинства. Її завдання перш за все покладається на сім'ю.

Вищезазначене є підставою до впровадження широкої й різнобічної освіти з екології. У формуванні свідомої людини майбутнього, а отже і в збереженні свого довкілля, мають узяти участь і нести відповідальність насамперед дорослі – батьки, вчителі.

Родинна педагогіка є невід'ємною часткою культури українського народу. Саме в сім'ї формуються ті першорядні якості людяності, ті риси характеру, які згодом повинні плекатися в дитячому садку, школі.

Разом із батьками вчитель є організатором життєдіяльності дитини, що забезпечує її кардинальні потреби в самоактуалізації й визнанні. Його терпимість та стриманість у процесі виховання, оберігання дитини від грубощів, жорстокості формує особистість, збагачену позитивними емоціями, й налаштовує її на доброзичливість, толерантність до людей, що її оточують. Щоб підсвідомість у дитини набирала найкращих вражень від життя, бажано частину занять відповідно до сезонів року проводити в межах природної лабораторії: у лісі, у степу, на водоймі. Саме в таких умовах душа дитини розквітає, поведінка її стає природною, простою, щирою, без фальшивості й умовності. Ці фактори, компоненти навколишнього середовища сприяють природному розвитку дитини і не провокують негативних імпульсів. Розвиток дитини відбувається під впливом спадковості, виховання, оточення.

Виховання відбувається перш за все і найбільше в сім'ї, де дитина проводить більшу частину життя. Саме в сім'ї закладається основа виховання, навчання та навіть освіти, на які людина спирається в повсякденному житті. У сім'ї дитина отримує найперші трудові навички, уявлення про світ, людину. Але сім'я своїми силами не може вирішити задачу освіти, тому на допомогу їй приходить школа, значно розширює та поглиблює отримані в родині знання. Школа в історичному процесі, що виникла значно пізніше родини, була покликана підтримувати родинне виховання та виховувати необхідним комплексом знань, формувати світогляд учнів.

Учні початкової школи, ознайомлюючись з об'єктами природи, поступово вчать сприймати її красу, спорідненість з людиною та її життям. Популярна нині теорія біофілії підтверджує, що в кожній дитині в генах закладена зацікавленість природою, її чарівністю, звуками, різними формами й компонентами.

Сьогоднішня екологічна ситуація така, що більше неможливо обійтися без радикальних та всебічних перевиховань практично всіх аспектів суспільного життя.

Вищезазначене і є підставою до впровадження широкого і різнобічного виховання з екології, що покладає на старше покоління відповідальність за системну й всебічну екологізацію навчально-виховного процесу. У формуванні свідомої людини майбутнього, а отже, і в збереженні свого довкілля, мають узяти участь і нести відповідальність насамперед дорослі – батьки, вихователі, учителі, громадкість.

Родинне виховання – це виховання дітей у сім'ї батьками, родичами, опікунами або особами, що замінюють батьків. Специфічною особливістю родинного виховання є те, що воно здійснюється в контексті



життя самої сім'ї, на основі родинних стосунків, трудових обов'язків та духовного життя дитини. Як зазначав В. О. Сухомлинський: «Сім'я – перше джерело, з якого починається велика ріка почуттів і переконань».

Жодне суспільство не може розвиватися, не спираючись на родину, сім'ю, де зароджуються й плекаються найвищі духовні й моральні цінності, а отже, розвивається нація, зміцнюється держава.

Витоки української родини починаються ще з раннього палеоліту (приблизно 200 тис. років до н. е. Поступово утверджувався авторитет сім'ї та її спадковість.

Традиції родинного виховання склалися впродовж багатьох століть і змінювалися в ході історичного розвитку людства. З давніх-давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків: завдяки вихованню в родині народ продовжував себе у своїх дітях, генерував свій національний дух, характер, менталітет, традиційну родинно-побутову культуру.

В українських родинах дітей завжди вчили, що людина невіддільна від свого роду, нації. Головним охоронцем ладу в родинах та суспільних взаєминах був звичай. Повага й любов до свого роду, рідної землі плекалася дитині з самого дитинства.

Родинна навчально-виховна мудрість нашого народу йде від діда-прадіда, батька-матері, родини, рідної оселі, мови, природи, Землі взагалі. Добре серце, щира душа, глибокі людські переживання, чесність, любов до батьків, Батьківщини, праці – це чи не найхарактерніші риси українського народу. Їх слід плекати, на них акцентувати увагу, ними постійно повинні оперувати вчителі, педагоги.

Кожен народ, український у тому числі, через свою національну спадщину продовжує й надалі розвивати у своїх дітях генами переданий національний дух, менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя. Тому позашкільний заклад цілком природно може започаткувати створену ним систему родинного виховання у вигляді школи майбутніх батьків.

Родинне виховання – провідний компонент безперервної освіти. Він на різних етапах розвитку людини є основою, тлом, на якому особистість самовдосконалюється, використовуючи форми й методи навчально-виховного процесу впродовж усього свого життя. Тому педагогічна цілеспрямованість обох батьків, їхній повсякденний приклад трудового дружнього родинного життя, авторитет, який створюється поступово з окремих елементів батьківської громадської активності, взаєморозуміння та взаємоповаги, готує дітей до життя і життєдіяльності.

Піклування про сім'ю і родинне виховання відображено в «Руській правді», у Конституції Пилипа Орлика та документах державного відродження самостійної України з 1917 – 1920 рр. У Конституції України, затвердженій Верховною Радою України 28 червня 1996 року, також чотири статті присвячено сім'ї.

На важливості родинного виховання наголошували у своїх працях такі видатні діячі та педагоги, як Володимир Великий, Ярослав Мудрий, М. Грушевський, Г. Сковорода, К. Ушинський, О. Духнович, Б. Грінченко, А. Волошин, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.

В. Сухомлинський у «Батьківській педагогіці» зазначав: «У сім'ї шліфуються найтонші грані людини – громадянина, людини-трудівника, людини – культурної особистості. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи».

Українці розглядають сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків. Найголовнішими спільниками педагогів у навчально-виховному процесі є батьки, їхній повсякденний власний приклад, чистота помислів, чесність вчинків і любов до України. їм належить орієнтувати передусім свою дитину на лише їхньому народу притаманні тяжіння до тієї чи іншої справи.

Кожна дитина в сім'ї, кожна особистість у суспільстві – центральний об'єкт, на який спрямовані сили й можливості сім'ї, дошкільної установи і вищого навчального закладу. І щоб створити, сформувані цю особистість, батьківсько-педагогічна спільнота бере на себе найвищу відповідальність, а саме – бути прикладом з основних трьох напрямків навчально-виховного процесу: дисциплінованість, працелюбність і любов до тих об'єктів, з якими налаштовані працювати, кого хочуть виростити здоровими й працелюбними.

Сім'я – своєрідний осередок, де формується поступово свій, притаманний лише цій сім'ї, мікроклімат, виникають свої форми спілкування, за якими з часом відбувається спілкування поза межами сім'ї. Але, незважаючи на індивідуальність сімейних стосунків, батьки повинні розвивати комунікативну функцію на основі науково обґрунтованих педагогічних рекомендацій, ігнорування яких не дасть позитивних результатів. Це передусім дотримання режиму життя, що веде до утвердження дисциплінованості. А моральне і психологічне здоров'я людини та її емоційна культура, перебуваючи в прямій залежності від спрямованості комунікативної функції, тобто від характеру внутрішнього сімейного спілкування, створюють сім'ю як природний елемент людського суспільства.

Звичайно, батьки забезпечують і регулюють сімейне спілкування, здійснюючи постійний контроль за діяльністю дітей. У демократичній сім'ї цей контроль (регулятивна функція) повинен бути гнучким, залежно від вікової категорії дітей. Можна сперечатися в плані форм, якими забезпечується контроль за волевиявленням дітей, але надмірні жорстка оцінка чи любов можуть викликати відчуження або пасивність дітей як до батьків, так і до людей, що їх оточують.

Тому важливим у плані забезпечення комунікативної функції є особистий приклад старших членів сім'ї і передусім батьків у ставленні до дітей та справедливій оцінці їхніх учинків і діяльності.

Взаєморозуміння в сім'ї забезпечує також взаємна любов між татом і мамою, батьків до дітей та своїх тата й мами, родичів і т.д. Любов та повага членів сім'ї один до одного викликають взаєморозуміння, взаємопідтримку й взаємну відповідальність. У такій сім'ї кожний її член відновлює або підтримує свої фізичні та моральні сили, які налаштовують кожного до активної праці, творчих звершень.

Предмети творчості загальновідомі: слова, знаки, знаряддя праці, ідеї. Усі вони однаковою мірою важливі для формування суспільства. Це вища ланка системи світу. А сім'я – її складова, де через набір найголовніших потреб (спілкування, копіювання лідерство, співпереживання, ігри) долається стадний інстинкт і поступово, після біологічного народження, народжується особистість.

Комунікативна функція забезпечує в сім'ї не лише обмін енергією між усіма або декількома її членами, а й несе інформацію, завдяки чому поряд з основними цільовими функціями розуму (виживанням і розмноженням) розвивається функція вдосконалення. І тут значну роль відіграють міжпоколінні родинні традиції:

- культ роду, матері, батька;
- заповіді загальнолюдських цінностей;
- родинно-побутові традиції;
- родинно-мистецькі традиції;
- традиції добросусідства тощо.

Тісний зв'язок традиційного родинного виховання любові до природи з пізнанням її змін за допомогою народного календаря, де всі пори року, кожна дата, свята тісно пов'язані з природою рідного краю, з природою самої людини, допомагає розвивати в дітей і молоді прагнення до спілкування з природою та набуття навичок раціонального природокористування.

Природа надихає людину своєю неповторною красою, звуками, пахощами, пропорціями. Український фольклор, декоративно-ужиткове мистецтво розвивалися винятково на природних елементах. Прищепити дітям відчуття причетності до природного розмаїття – одне з завдань «Школи майбутніх батьків».

На ґрунті традицій добросусідства розвивають у дітей такі риси, як людяність, доброту, співчуття, повагу, взаємодопомогу. Добросусідство супроводжує людину все життя. Воно може бути різного масштабу й мати різне значення. Це й співжиття зі своїми сестрами та братами, терпимість до сусідів по кімнаті під час відпочинку чи лікування в дитячих санаторіях. З часом, у дорослому віці, людина повинна вміти в злагоді жити з сусідами через паркан чи в одному під'їзді. Уміння змалку розуміти й пояснити різні форми поведінки сусідів закладає підґрунтя для подальшого спілкування на різних рівнях.

Почуття співпереживання, співчуття визначають ставлення дітей до природи, додають їм готовності виявляти турботу до тих, кого ображають, хто потрапив у біду. Знання й навички набуваються вже з перших кроків:

догляд за кімнатними рослинами, домашніми тваринами, зимуючими птахами, молодшими та слабшими дітьми. Дорослим слід знати й пам'ятати, що недбале або й жорстоке поводження в природі і в домі пояснюється відсутністю в дітей глибоких і необхідних знань. Моральне виховання – дійовий засіб навчально-виховного процесу. Воно реалізується через практично-прикладний потенціал педагогіки, психології, суспільних, природничих та інших дисциплін. В еколого-натуралістичних центрах України всі зусилля педагогів спрямовані саме на формування екологічно орієнтованого морального світогляду сучасної людини. Трансформація провідних регуляторів, які б визначали пріоритети розвитку людської діяльності, передбачає нове бачення місця людини в природі й розглядає її як складову єдиної системи природи, де всі компоненти взаємозумовлені й виживання кожного залежить від іншого.

Спільна робота школи й родини ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки: пріоритетності сімейного виховання, громадянськості, демократизму, гуманізації взаємин педагогів і батьків, ретроспективності, педагогізації батьків. Родинне виховання є природною й постійно діючою ланкою виховання. У сім'ї закладається основа особистості: її світогляд, національна самобутність, моральність та інші важливі якості й властивості. Тому без докорінного поліпшення родинного виховання не можна домогтися значних змін у суспільному вихованні підростаючого покоління.

Основну роботу з батьками школа проводить через батьківські об'єднання, які мають різні назви – батьківські комітети, ради, конгреси, асоціації, асамблеї, президії, клуби. У тих школах, де перейшли до більш тісної інтеграції шкільного і сімейного виховання, створюються комплекси «школа-родина».

Виховання відбувалося насамперед і найбільше в родині, де дитина проводила більшу частину життя. Саме в родині створювалися першооснови виховання, навчання й навіть товариства, на які людина опиралася у своєму подальшому житті. У родині воно запам'ятовувала звичай і образ відносин усіх членів родини, одержувала первісні трудові навички, подання про світ, людину. Але родина самотужки не може вирішити завдання утворення, тому на порятунок прийшла школа, значно розширюючи й поглиблюючи отримані в родині знання. Школа, була покликана підтримати сімейне виховання й заповнити його необхідним комплексом знань, що формують світогляд учнів.

Історичний досвід показує, що єдності можна досягти лише там, де люди мають, один світогляд й єдиний погляд на виховання дітей.

#### **Карташова О. В. Сім'я і школа в екологічному вихованні молодших школярів.**

Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу життю людей, тому навчально-виховна діяльність школи має бути спрямована на виховання екологічної культури учнів, щоб вирросло

покоління, яке охоронятиме довкілля. Автор розглядає сутність екологічного виховання як неодмінну складову виховання в цілому.

*Ключові слова:* екологічне виховання, родинна мудрість.

**Карташова О. В. Семья и школа в экологическом воспитании младших школьников.**

Современные масштабы экологических изменений создают реальную угрозу жизни людей, потому учебно-воспитательная деятельность школы должна быть направлена на воспитание экологической культуры учеников. Автор рассматривает сущность экологического воспитания как неотъемлемой составляющей воспитания в целом.

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, семейная мудрость.

**Kartashova O. V. Family and school in ecological education younger schoolboy.**

The modern scales of the ecological change create the real threat to lives of the people, therefore scholastic activity of the school must be directed on unbringing the ecological culture teaching. The author considers essence of the ecological education as integral forming education as a whole.

*Key words:* ecological education, household wisdom.

УДК 371.13:373.382

**Л. Є. Криуленко**

**ОНТОГЕНЕЗ ШКІЛЬНОЇ ІГРОТЕКИ –  
КРОК ДО ІГРОМАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ**

У педагогічній енциклопедії термін «ігротека» (від грецького сховище, шухляда) означає зібрання ігор, іграшок і різного ігрового матеріалу, що призначений для видачі дітям [4, с. 143].

Більш змістовно і досконало до історичного вивчення розвитку ігротеки підійшов методист відділу гри Московського палацу дитячої творчості ММБД(Ю)Т Тимофєєв Ю. М., який зазначає, що термін «ігротека» понад 60 років застосовується у вітчизняній культурі.

Уже перша вітчизняна установа, названа ігротекою, хоч і функціонувала при школі, але належала Інституту іграшки «з метою експериментальної перевірки на дітях нових зразків іграшок і організованого доведення іграшки до сім'ї». І такий підхід спочатку пропагувався для всіх ігротек: «Потурбуватися доведенням іграшок до маси дітей шляхом організації ігротеки...». Спеціалізацію саме на іграшках виявляємо й у першій зарубіжній ігротеці: "Перша бібліотека іграшок в США, а можливо – і у світі, була організована в м. Лос-

Анджелесі (штат Каліфорнія) у 1930-ті роки. Тоді в економіці панувала депресія, але один власник магазину переконався, що діти крали в нього іграшки, оскільки просто не могли придбати їх для себе. Він обладнав бібліотеку іграшок у себе в гаражі. З цього народилася програма «Лос-Анджелеська іграшкова позика» («Los Angeles Toy Loan»).

У зв'язку з цим в середовищі деяких практичних педагогів досить ґрунтовно затвердилося відношення до ігротек як до установ, зайнятих вельми обмеженою частиною обширної сфери гри. Недаремно Ю. М. Мінскін і О. О. Дьячкова, найбільші фахівці з ігротек, відчуючи збитковість практичного звуження функцій уже існуючих ігротек, постійно мріяли про «Палаці гри» та «Будинки іграшки». Що стосується Ю. М. Мінскіна, він і на практиці блискуче розширив і поглибив спочатку, здавалося б, вузьке явище – подав свій одеській ігротеці статус Центральної в Україні, а після того, як вона була зруйнована війною, свого на базі нової ігротеки (з 1946 року) вже в Москві, у міському Будинку піонерів і школярів, створив Відділ ігор і розваг (з 1962 року), який, на наш погляд, є максимально розвиненою ігротекою [2, с. 2].

Ю. М. Мінскін наполегливо підкреслював, що у виховному колективі, яким він керує, уже в 1929 – 1930 роках велика увага "приділялася використанню різного ігрового інвентарю... Спочатку він був громіздким, але, врешті-решт, весь інвентар удалося так сконструювати, щоб він укладався в 15 валіз (за числом хлоп'ят-вітівників у бригаді). Газета «Піонерська правда» опублікувала замітку «15 валіз» (22 грудня 1934 року). Ніхто тоді не міг передбачати, що саме ці валізи й досвід, накопичений бригадою при виїздах, послужать основою для створення установи, якій буде присвоєно назву ігротека".

Талановитий російський педагог С. А. Шмаков у своїх дослідженнях підкреслював: «Сама ідея бібліотек іграшок і ігор (ігротек) належить К. М. Вентцелю (1857 – 1947 рр.) – російському педагогу, пропагандисту гуманістичного, вільного виховання особи дитини... Вентцель відкрив у 1908 році в Москві «Будинок вільної дитини» і створив при ньому музей зразкових дитячих ігор та іграшок – першу суспільну ігротеку, яка протрималася через відсутність засобів, на жаль, усього рік. Вентцель заклав в організацію бібліотеки іграшок концептуальні початки включення дитини у світ казкового, активного її залучення до ігрового спілкування на спеціальному «захищеному просторі» гри» [6, с. 27].

Цей історичний факт дає нам змогу зробити припущення, що вже К. М. Вентцель відчував гостру потребу в умілому й професійному керуванні дитячими іграми, тобто потребу в ігромайстерності педагогів.

Пошук концепції музею зразкових іграшок серед публікацій К. М. Вентцеля привів нас до знахідки концепції педагогічних музеїв московського доктора Єгора Арсенійовича Покровського, який писав: «Це не тільки асоціативно організована колекція предметів, пов'язаних з дитинством за певним переліком відділів, не тільки ілюстрація прийомів

виховання... Це і бібліотека, і різні секції. Передбачалися навіть приміщення для екрану й чарівного ліхтаря з цікавими для дітей сюжетами й поясненнями, зал і майданчик для навчання іграм дітей, їх батьків і вихователів». Зала з колекціями предметів, що стосуються первинного фізичного виховання. Щоб усі ці музеї особливо широко відчинили свої двері для дітей з матерями... для взаємного спілкування... у звичайній обстановці, без натяжок і дресирування і щоб їм, під наглядом своїх матерів, дійсно давали б можливість успішно й колективно розвиватися...» [5, с. 112]. «Втілення сказаного мало місце – педагогічний музей у Санкт-Петербурзі з'явився ще до 1892 року» [2, с. 3 – 4].

У 1908 – 1910 роках здійснювалися спеціалізовані виставки іграшок, дитячі ігрові свята при Кустарному музеї, інші активні форми виставкової діяльності. Уся ця діяльність стає невід'ємною частиною суспільного життя, запалює творчі натури, які, як ми вважаємо, і стали згодом ігромайстрами.

І була установа, у якій музей іграшки й ігротека на певний період об'єдналися саме під знаком розвитку ідеї зразкових іграшок – Науково-дослідний інститут іграшки, організований 5 травня 1932 року в м. Загорську під назвою науково-експериментального інституту при Музеї іграшки, переведеному з Москви в м. Загорськ у кінці 1931 року. Нині Музей є філіалом московської установи – ДЕРЖНДІ сім'ї і виховання РАО РФ.

Треба також зауважити, що ступінь «музейності» або «вистав гості», що наявний у розглянутих нами установах або заходах, переважає над ступенем «ігральності», що заважало розвитку ігромайстерності.

Проте принципово мінялася економіка, і у зв'язку з цим Музей іграшки в червні 1946 року ухвалою Ради Міністрів РРФСР виділяється з ВНДІ іграшки в самостійну установу при АПН.

Нарешті, і діяльність перших ігротек сучасного типу здійснювалася, як писала О. О. Дьячкова, «з метою розвитку позакласної роботи з дітьми...» [1, с. 13 – 14]. «Вони виховують дітей під час їх дозвілля». Причому підкреслювалося «значення ігротеки як чинника, який організовує дозвілля дітвори». «Ігротека організовує поведінку дітей на основі їх самодіяльності...» [1, с. 13 – 14].

Таким чином ми можемо зазначити, що на цьому історичному етапі ступінь «виставності» змінюється на ступінь «ігральності». А ступінь «ігральності», у свою чергу, неодмінно призводить до ступеня «ігромайстерності».

Над створенням найбільш розвиненого рівня цього явища – ігротек як розгорнутих спеціалізованих установ, у нашій країні працювало двоє авторів.

Ольга Олексіївна Дьячкова у 1935 році писала: «Ігротеки... почали виникати при клубах і парках культури вже в 1933 році у вигляді невеликих ігрових кімнат. Перша ігротека ширшого профілю була відкрита у квітні 1934 року ВНДІ іграшки в м. Загорську при зразковій

школі-семирічці. Педагогічна лабораторія інституту під моїм керівництвом розробила структуру ігротеки, як особливого виду позашкільної установи, що не зустрічалася раніше ні в нас, ні за кордоном» [1, с. 28].

Юхим Маркович Мінскін у 1953 році писав: «Перші ігротеки, які були кімнатами ігор та іграшок для молодших школярів, почали створювати в 1934 році при палацах і будинках піонерів, у школах і клубах Москви, потім Ленінграда, Ростова та інших міст. Ігротека як спеціальна дитяча установа була організована в 1935 році в Одесі. За прикладом Одеської ігротеки до війни були створені ігротеки при палацах і будинках піонерів інших міст» [3, с. 54]. Одним із джерел інформації про перші ігротеки для Ю. М. Мінскіна могла бути газета «Піонерська правда» від 1934 року. Уже у 1935 році Ю. М. Мінскін створив рукописний альбом з фотографіями, що ілюструють досвід його одеської ігротеки [2, с. 7].

Безперечний приклад впливу російського досвіду на зарубіжний досвід виявляємо в методичному посібнику до екскурсій по Московському міському Палаці піонерів і школярів (відкритому з 1962 року). Вони здійснювалися майже щодня, у них за декілька років побували делегації буквально з усіх країн світу. У Палаці піонерів для дітей був створений відділ ігор і розваг. Тут є зал для галасливих ігор і атракціонів, зал тихих ігор, зал іграшок для жовтенят. Палац має у своєму розпорядженні велику піонерську ігротеку, де можна знайти різноманітні ігри... близько 100 найменувань... Ті, хто записалися в ігротеку можуть отримувати ігри додому. Школи, дитячі будинки, домоуправління можуть отримувати за колективним абонементом ігри у свої організації. При відділі є методичний кабінет і піонерська фабрика ігор. Обладнаний спеціальний автобус з великим набором ігор і атракціонів для виїздів до дитячих установ, на вечори та свята. Другий автобус призначений для виїздів на околиці міста [2, с. 8].

Виявляється, завдяки Московському міському Палаці піонерів і школярів, що знаходився ще в старих будівлях у центрі Москви і який мав ще статус Будинку піонерів, а також роль об'єкту міжнародного туризму, Ю. М. Мінскін здійснив великомасштабний захід щодо пропаганди ігротеки для відвідувачів з-за кордону.

Тож приходимо до висновку, що з появою й розвитком ігротек у дітей починає панувати гра, яка, у свою чергу, вимагає керівництва з боку дорослих, вихователів і вчителів. Це послужило поштовхом для творчих педагогів, які і знаходять нестандартний підхід до проведення ігор, що призводить до появи ігромайстрів і, відповідно, ігромайстерності. Зараз у сучасних і майбутніх педагогів набагато більше можливостей проявити себе в якості ігромайстра, ніж у педагогів минулого.

Кроком на шляху до високого звання «справжній ігромайстер» є усвідомлення низки спеціальних положень:



– гра потребує сформованого ціннісного ставлення до неї. Розпочніть з усвідомлення значущості важливої місії бути супутником дитинства, ігропровідником людини просторами життя, власним ігровим радником. Вам неодмінно бути люблячими батьками найбажанішої, найкращої, найкоханішої дитини на планеті – своєї дитини. А шлях до її серденька, до її податливої та відважної душі лежить тільки через ГРУ;

– будь-яка гра більш педагогічна, аніж розважальна. Переконайте себе, що у ваших руках найефективніше знаряддя досягнення педагогічної мети, найгуманніший метод формування успішної людини, найдемократичніший стимул розвитку творчої особистості;

– ваша свідомість сприяє створенню успіху ще на фазі «прогрівання» установки в голові. Вам не минути успіху!!! Допоможіть собі, умовте, запрограмуйте власну підсвідомість: «Я спроможний нести людям і собі істинну радість. Я – справжній ігромайстер!» [7, с. 112 – 113].

### **Література**

**1. Дьячкова О. А.** Игры школьников. – М. : Учпедгиз, 1955. – 142 с. **2. Игротека вожакого** / Авт. сост. Тимофеев Ю.; Московский городской Дворец детского (юношеского) творчества. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003. – 84 с. **3. Минский Е. М.** Пионерская игротека. – М. : Мол.гвардия», 1987. – 174 с. **4. Педагогическая энциклопедия** / Под ред. Каирова И. А. и Петрова Ф. Н. – М. : Из-во «Сов. энц.», 1965. – Т.2. – 912 с. **5. Покровский Е. А.** Детские игры, преимущественно русские. – М. : Изд-во «Историческое наследие», 1994. – 388 с. **6. Шмаров С. А.** Игры учащихся – феномен культуры. – М. : Новая школа, 1994. – 240 с. **7. Шуть М.** Школа ігромайстерності. – К. : Вид. дім «Шкіл.світ»: Вид-во Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

### **Криуленко Л. Є. Онтогенез шкільної ігротеки – крок до ігромайстерності педагогів.**

Гра – провідний вид діяльності дітей. Автор вважає іграшки головним інструментом педагога, доводить необхідність використання різноманітних іграшок. В статті розкрито онтогенез шкільної ігротеки в контексті професіоналізму педагога.

*Ключові слова:* ігротека, гра, професіоналізм педагога.

### **Криуленко Л. Е. Онтогенез школьной игротехи – шаг к игровому мастерству педагога.**

Игра – главный вид деятельности детей. Автор считает игрушки главным инструментом педагога, доказывает необходимость использования разнообразных видов игрушек. В статье раскрыто онтогенез школьной игротехи в контексте профессионализма педагога.

*Ключевые слова:* игротехи, игра, профессионализм педагога.

**Kriulenko L. E. Ontogenez school игротеки – a step to playing skill of the teacher.**

The play – is a main type to activity of children. The author considers the toys a main by instrument of the teacher, proves need of the use varied type toy. In article reveal open ontogenez school toyplay in context of the professionalism of the teacher.

*Key words:* toyplay, play, professionalism of the teacher.

## **ПРОФТЕХОСВІТА**

УДК 377.5:37.032

**Т. О. Кашпур**

### **ПРОФЕСІЙНЕ ВИХОВАННЯ – ГОЛОВНА ОСОБЛИВІСТЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Докорінними змінами, які відбуваються в суспільстві, зростанням конкуренції, упровадженням новітніх технологій виробництва зумовлюється нова роль особистості в нових соціально-економічних умовах, універсалізація професійних функцій людини. Особлива роль у формуванні особистості майбутнього фахівця належить сучасним професійно-технічним навчальним закладам (ПТНЗ). Головним завданням ПТНЗ є надання майбутнім фахівцям системи знань, умінь та навичок, що гарантують виконання ними на виробництві своїх функціональних обов'язків, а також забезпечення культурного й духовного розвитку особистості учнів, виховання їх у дусі найкращих людських цінностей. Тому процеси навчання та виховання нероздільні, повинні бути послідовними й безперервними. Виховний процес у цих навчальних закладах потенційно здатний забезпечити гідне долучення особистості до дорослого життя людини, до її повноцінної соціалізації, успішної професійної адаптації.

Системна виховна робота розпочинається з першого дня навчання в ПТНЗ. Забезпечити високу ефективність виховного процесу – це не лише створити його чітку організаційно-функціональну структуру, розробити конкретний план організації та проведення виховної роботи всіх складових цієї структури, але й визначити функції кожної з них. Виховна система в ПТНЗ вимагає усвідомлення психолого-педагогічних умов її організації, творчого підходу до виховання учнівської молоді, а також глибокого знання змісту й форм виховної роботи.

Метою виховної системи в ПТНЗ повинна стати особистість молодшого спеціаліста, який був би достатньою мірою підготовленим до свідомого проведення виховної роботи як суттєвої складової професійного становлення й професійної діяльності на виробництві в майбутньому.

Центром виховної системи повинна стати особистість з урахуванням її призначення в житті – соціальних ролей. Розвиток особистості – це її становлення, що відбувається як динамічне освоєння системи соціальних ролей у таких сферах життєдіяльності: сім'я, трудовий колектив, суспільство, світ із його зовнішніми та внутрішніми, соціальними й природними чинниками. Стрижневим завданням виховної

системи в ПТНЗ є виховання громадянина, висококваліфікованого спеціаліста.

На наш погляд, наявність відповідної професійної освіти, високої кваліфікації є гарантією для особистості бути конкурентноздатною на ринку праці. У системі професійно-технічної освіти високий рівень кваліфікації, крім професійного навчання, забезпечується професійним вихованням, яке є головною особливістю виховної системи ПТНЗ і в процесі якого відбувається формування професійно важливих якостей особистості майбутнього спеціаліста.

За визначенням, поданим в «Енциклопедії професійної освіти», професійне виховання – це цілеспрямований, спеціально організований процес, який сприяє формуванню особистості того, хто навчається, і підготовка до активної професійної діяльності та суспільного життя [1].

Сутність професійного виховання полягає у впливі на особистість, що формує його майстерність, моральний вигляд, інтереси, сприяє розумовому, фізичному розвитку, підвищенню загальнокультурного рівня. Воно охоплює всю сукупність елементів навчання, виховання й професійної підготовки. Професійне виховання можна визначити також як процес формування в студентів потреби в праці та професійній діяльності.

У професійному вихованні можна виділити три самостійні, але взаємозалежні етапи, що відповідають компонентам його системи [2]:

- професійне самовизначення;
- професійне становлення;
- професійна адаптація;

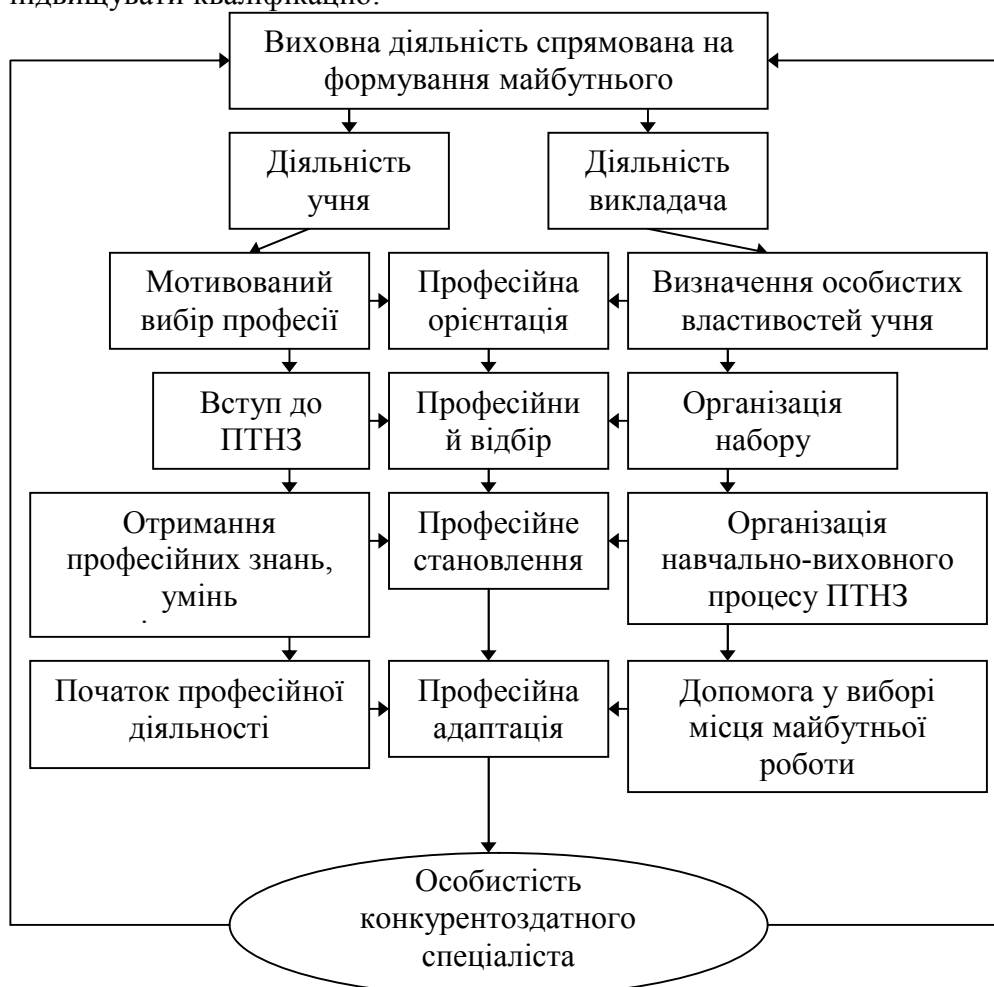
Професійне виховання як педагогічна діяльність допускає наявність, як мінімум, двох сторін – суб'єкту і об'єкту. Тому, виходячи з того, що професійне виховання – це двоєдиний процес діяльності викладача-вихователя з одного боку, і учня, з іншого, ми пропонуємо модель професійного виховання. (див. рис. 1).

Отже, модель професійного виховання являє собою струнку систему взаємопов'язаних цілей, принципів, завдань, методів, форм і результатів професійного виховання, різних варіантів та етапів досягнення мети і завдань виховання, різноманітні взаємини викладачів і учнів у цієї процесі. Кожний компонент даної моделі має свою внутрішню структуру. Відзначимо, що I-й етап – професійне самовизначення – поділяється на два взаємозалежних етапи: професійну орієнтацію, результатом якої є мотивований вибір професії, і професійний відбір, у результаті якого відбувається визначення професійного навчального закладу.

Найбільш важливим у професійному вихованні є етап професійного становлення, тому що в цей час учень одержує необхідні для майбутньої професії загальноосвітні, загальнотехнічні й професійні знання, уміння і навички; у нього формуються професійні норми й цінності; розвиваються важливі соціальні й професійні якості. Характерною рисою цього етапу є також і те, що через визначену

систему заходів, ситуацій учень поступово звільняється від психологічної напруженості, тривоги, що виникають у нього у початковий період знайомства з професією. Завдання викладача в цей період полягає в тому, щоб у спільній роботі систематично, з урахуванням психологічних особливостей кожного учня поетапно підводити його до професії, формуючи в нього ті професійні якості, що будуть сприяти формуванню основ професійної майстерності.

Завершуючим етапом професійного виховання є професійна адаптація. На цьому етапі формується впевненість у необхідності постійно працювати, удосконалювати свою професійну майстерність, підвищувати кваліфікацію.



**Рис. 1. Модель професійного виховання**

На ефективність процесу професійного виховання впливають фактори, пов'язані зі станом реальних ситуацій: соціально-політична кон'юнктура в суспільстві й регіоні, стан соціально-психологічного клімату в учнівському колективі, соціальна важливість професії, рівень професіоналізму викладачів ПТНЗ, наявність науково обгрунтованого

плану навчально-виховної роботи. Важливе значення для результативності професійного виховання мають і різні ознаки самого учня: його інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, психофізичні особливості, рівень професійної підготовки.

Професійне виховання в ПТНЗ (на відміну від загальноосвітньої школи, де в процесі виховання ще якоюсь мірою наявні суб'єктивно-об'єктивні відносини) набуває характеру суб'єктивно-суб'єктивних відносин, має значну можливість впливати на становлення особистості майбутнього спеціаліста через спільну виробничу й навчальну професійну діяльність.

Основними критеріями оцінки ефективності результатів професійного виховання як головної особливості виховної системи в ПТНЗ можна вважати:

- відповідність досягнутих результатів професійного виховання поставленій меті;
- рівень вихованості учнів, згуртованість учнівського колективу;
- відповідність вихованості загальноприйнятим цінностям, нормам, правилам поведінки;
- оптимальність системи професійного виховання і дієвість конкретних виховних впливів та оптимальне планування професійного виховання [3].

Таким чином, зазначені в моделі професійного виховання мети й завдання, а також критерії оцінки ефективності результатів професійного виховання дозволяють зробити висновок про те, що на сучасному етапі головним є формування особистісних рис і якостей учнів, потрібних не тільки самій особистості, а й ті якості, що потрібні суспільству: почуття обов'язку, відповідальності, патріотизму, колективізму та ін.

### **Література**

1. **Енциклопедія** професійного образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999 – 440 с. 2. **Дьяченко Н. Н.** Профессиональное воспитание учащейся молодежи: профпедагогика. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш.шк., 1998. – 144 с. 3. **Маленко А. Т.** Воспитание инженера-педагога : учеб.-метод. пособие для вузов. – М. : Выс.шк., 1986. – 120 с.

### **Кашпур Т. О. Професійне виховання – головна особливість виховної системи в професійно-технічному закладі.**

У статті розкрито проблему професійного виховання як головної особливості виховної системи в професійно-технічному закладі. Автор аналізує критерії оцінки ефективності результатів професійного виховання, розробляє та впроваджує модель професійного виховання.

*Ключові слова:* професійне виховання, модель професійного виховання.

**Кашпур Т. А. Профессинальное воспитание – главная особенность воспитательной системы в профессионально-техническом учреждении.**

В статье рассмотрено проблему профессионального воспитания как главной составляющей особенности воспитательной системы в профессионально-техническом учреждении. Автор анализирует критерии оценки эффективности результатов профессионального воспитания, разрабатывает модель профессионального воспитания.

*Ключевые слова:* профессиональное воспитание, модель профессионального воспитания.

**Kashpur T. A. Professional education – a main particularity systems in professional-technical institution.**

In article opening problems of the professional education as the main forming particularities systems in professional-technical institution. The author analyses the criteria of the estimation to efficiency result professional education, develops the model of the professional education.

*Key words:* professional education, model of the professional education.

## **ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ**

УДК 371.134:796

**О. М. Луханіна**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Фізичне виховання як навчальна дисципліна виконує у вищій школі важливу соціальну роль. Фізична культура і спорт впливають на формування світогляду та характеру майбутнього спеціаліста, обсяг засвоєної інформації, який щороку збільшується, вимагає від учнівської молоді великого психічного напруження й фізичних зусиль. Рівень працездатності, стан здоров'я й навіть професійне майбутнє учнів значною мірою залежать від ефективності їх виховання. Саме тому потрібно вишукувати можливість удосконалення процесу фізичного виховання в загальноосвітніх школах за рахунок оптимізації діяльності учнів, яка залежить від результативності роботи вчителів.

Наукові дослідження Н. В. Кузьміної [3, с. 19], О. В. Петуніна [6; 17], Ю. М. Шкрєбтія [9, с. 3 – 16] є свідченням того, що головною метою навчання студентів у вищому закладі освіти є формування їх готовності до професійної діяльності. При цьому, на думку переважної більшості науковців, професійна готовність майбутнього фахівця поєднує оптимальну систему знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей, тобто усе те, що становить професійні якості фахівця та його ставлення до діяльності.

Мета дослідження – визначити зміст і структуру основних видів діяльності вчителя фізичної культури, виявити рівень готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. Для розв'язання сформованих завдань застосовувалися: теоретичний аналіз і узагальнення оформленої літературних джерел, педагогічні спостереження, анкетування.

Фізична культура є визначальним явищем суспільного життя, важливим елементом освіти, виховання, охорони здоров'я, військової справи, професійно-прикладної підготовки, соціальної сфери політики, економіки тощо.

Основними завданнями фізичної культури є: забезпечення рухової активності людей; сприяння гармонійному розвитку особистості; формування позитивних рис характеру; підтримка належного рівня здоров'я і працездатності; накопичення й використання знань про здоров'я та здоровий спосіб життя.

Фізична культура є специфічним багатофункціональним явищем, на терені якого вирішується широке коло завдань – від особистісних до державних і загальнолюдських. На сучасному етапі реформування



системи освіти очевидного є потреба розробки моделі діяльності вчителя фізичної культури, без якої важко визначити зміст навчального процесу й прогнозувати його результати у вищих закладах освіти. Мова йде, перш за все, про проектування системи вимог, що ставить професія педагога до особистості майбутнього вчителя.

Професійна діяльність учителя фізичної культури є творчою, адже в його роботі майже не виникає таких ситуацій, для розв'язання котрих було б достатньо стандартних форм поведінки, педагогічних дій та прийомів. Як відомо, основою професійної майстерності вчителя фізичної культури є фундаментальна психолого-педагогічна підготовка. Саме вона дає можливість учителю-тренеру оптимально будувати навчально-виховний процес, знаходити правильний стиль спілкування і співпраці зі своїми вихованцями, адекватно оцінити результати власної діяльності, зробити правильні висновки і необхідну корекцію [4, с. 184]; [6, с. 18]; [7, с. 48]; [9, с. 4 – 8].

Педагогічні спостереження за діяльністю вчителя фізичної культури показали, що незалежно від їх минулої спеціалізації, контингенту учнів, умов праці тощо, процес викладання фізичної культури має спільні риси. Установлено, що технологія розв'язання вчителем кожного педагогічного завдання становить три, тісно пов'язаних між собою, етапи: підготовчий, виконавчий та контрольний.

Підготовчий етап діяльності спрямований на підготовку й забезпечення умов для прийняття та реалізації оптимального професійно-педагогічного рішення. Тобто вчитель на цьому етапі виконує всю попередню роботу, яка необхідна для якісного проведення навчально-виховного процесу загалом і кожного заняття зокрема.

Виконавчий етап безпосередньо пов'язаний з вирішенням сформованих педагогічних завдань. Власне, це і є навчально-виховний процес, спрямований на управління фізичним вихованням учнів, під час якого реалізуються програмні вимоги з фізичної культури в школі.

Контрольний етап спрямовано на аналіз та оцінку результатів педагогічного процесу й при необхідності – на формування нового професійно-педагогічного рішення. Названі етапи діяльності забезпечуються перспективним плануванням фізичного виховання в школі, оперативним плануванням уроку й умовами його проведення, організацією фізичного виховання в школі; організацією й реалізацією педагогічних завдань та поточним контролем на уроці фізичної культури; підсумковим контролем та обліком фізичного виховання в школі.

З метою вдосконалення змісту підготовки фахівців до ведення навчально-виховної та оздоровчої роботи з фізичної культури нами оцінювався рівень теоретичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Проведено оцінку й самооцінку чотирьох груп знань: соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, медико-біологічних, спеціальних.

Рівень теоретичної підготовки майбутніх учителів фізичної

культури до професійної діяльності в середньому оцінено в 3,25 бали. Найвищі знання студенти мають із спеціальних дисциплін – 3,5 бали. Дещо нижче – з предметів психолого-педагогічних дисциплін – 3,32 бали та медико-біологічних – 3,19 бали циклів. Найменший зв'язок спостерігається з соціально-гуманітарними знаннями.

Рівень професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури визначався під час проходження педагогічної практики у школі.

Загальний рівень готовності студентів до виконання основних видів професійної діяльності виявився невисоким і становив 3,48 бали.

Найкраще студенти володіють уміннями організації уроку фізичної культури – 3,76 бали. Дещо нижче сформована готовність до перспективного й оперативного планування (3,49; 3,46 бали) організації фізичного виховання в школі – 3,76 бали; оперативного управління на уроці фізичної культури – 3,5 бали та підсумкового контролю й обліку з фізичного виховання в школі 3,48 бали.

Відповідно до дидактичних принципів поступовості й безперервності, формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності передбачає три етапи: виховання позитивної мотивації до педагогічної діяльності; засвоєння складових частин професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури; формування професійної готовності вчителів як цілісного стану особистості.

Мета першого етапу полягає у вихованні позитивного ставлення студентів до професійної діяльності через інтерес до предмета, педагога, навчальної діяльності, один до одного, і нарешті, до професії загалом. Ця робота здійснюється в процесі навчальної діяльності на заняттях з педагогіки, психології, фізіології, легкої атлетики, гімнастики, теорії і методики фізичного виховання, основ професійної майстерності, спортивних ігор і містить велику кількість завдань, що викликають інтерес до педагогічної діяльності.

На другому етапі засвоювалися окремі складові частини професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури. Рівень професійної готовності студентів оцінювався за допомогою різноманітних методик. Склавши уяву про зміст і структуру професійної готовності і визначивши реальний рівень її сформованості, ми розробили систему для формування недостатньо сформованих її компонентів.

Третій етап формування професійної готовності як цілісного стану особистості передбачав наближеність навчального матеріалу до конкретної діяльності вчителя фізичної культури. На цьому етапі розв'язувалися проблемні завдання й професійні ситуації, а також проводилися рольові ігри. При цьому ми виходили з судження про те, що готовність майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності буде формуватися успішно лише в контексті діяльності, яка забезпечується добром певних форм, методів і засобів навчання відповідно до етапів її формування та індивідуальних можливостей

студентів.

Таким чином, готовність майбутніх вчителів фізичної культури до професійної діяльності характеризується інтегративним станом особистості, що включає оптимальну систему знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей, тобто все те, що становить професійні якості фахівця та його ставлення до діяльності; кожне педагогічне завдання вчителем фізичної культури вирішується поетапно. Технологію її реалізації можна представити у вигляді трьох тісно пов'язаних між собою етапів: підготовчого, виконавчого і контрольного. На етапах розв'язання завдання послідовно виконуються певні види робіт, а саме: перспективне планування фізичного виховання в школі, оперативне планування уроків, організація фізичного виховання школярів; організація уроків фізичної культури, на яких здійснюється оперативне управління (реалізація педагогічних завдань та поточного контролю); підсумковий контроль і облік фізичного виховання в школі; констатуючий експеримент виявив, що загальний рівень готовності студентів до виконання основних видів професійної діяльності невисокий і становить 3,48 бали. Найкраще студенти володіють уміннями організації уроків фізичної культури. Дещо гірше сформовано вміння укладати перспективний й оперативний плани, здійснювати оперативне управління на уроках фізичної культури, контролювати та вести облік. Найгірше студенти готові до організації фізичного виховання в школі; технологія формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до професійної діяльності передбачає розробку змісту з урахуванням взаємозв'язків усіх компонентів навчального процесу при суворому дотриманні визначених принципів, етапів, засобів і методів навчання. Методика формування готовності до професійної діяльності передбачає застосування комплексу різноманітних методів навчання з поступовим переходом від репродуктивних до проблемно-пошукових, проведення ділових та рольових ігор, розв'язання професійних завдань і ситуацій, виконання самостійних творчих завдань.

### **Література**

**1. Заремба Л. В.** Формирование у студентов пединститутов готовности к организации внеурочной деятельности учащихся. – К., 1990. – 22 с. **2. Збірник** лекцій з фізичного виховання : навчальний посібник. – Харків, 2007. – 98 с. **3. Кит Г. Г.** Пути повышения эффективности практической подготовки студентов педвузов к воспитательной работе в школе. – К., 1991. – 24 с. **4. Кузьмина Н. В.** Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 184 с. **5. Лавріненко О. А.** Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917 – 1928 рр.). – К., 1998. **6. Нікітчина С. О.**

Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917 – 1991 рр.). – К., 1998. – 34 с. **7. Петунин О. В.** Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры. — Санкт-Петербург, 1996. – 48 с. **8. Рибалка Л. В.** Педагогічні аспекти формування готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчання. – К., 1999. – С. 236 – 239. **9. Федик О. П.** Психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності. – К., 1999. – 16 с. **10. Шкретій Ю. М.** Стан та напрями удосконалення систем підготовки кадрів для фізичного виховання і спорту. – К. – Луцьк, 1996. – С. 3 – 16.

**Луханина О. М. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.**

У статті розкрито зміст, структура та взаємозв'язок основних видів діяльності учителя фізичної культури. З'ясована залежність оцінки значимості компонентів професійної готовності від рівня кваліфікації спеціаліста. Дані рекомендації щодо формування до професійної діяльності майбутніх учителів, в основі яких лежить взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу при умові дотримання певних принципів, етапів, форм і методів навчання.

*Ключові слова:* діяльність учителя фізичної культури.

**Луханина А. Н. Особенности подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности.**

В данной статье определены содержание, структура и взаимосвязь основных видов деятельности учителя физической культуры. Выявлена зависимость оценок компонентов профессиональной готовности от уровня квалификации специалиста. Даны рекомендации по формированию к профессиональной деятельности будущих учителей, в основе которой лежат взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при условии соблюдения определенных принципов, этапов, форм и методов обучения.

*Ключевые слова:* деятельность учителя физической культуры.

**Luhanina A. N. Particularities of preparing the future teachers of the physical culture to professional activity.**

In given article are determined contents, structure and intercoupling to principal activities of the teacher of the physical culture. The Revealed dependency estimation component to professional readiness from level of the qualifications of the specialist. Recommendations are given on shaping to professional activity будущих teachers, in base which lies intercoupling all component scholastic process at condition of observance determined principle, stage, the forms and methods of the education.

*Key words:* activity of the teacher of the physical culture.

УДК 371.134:373.3

**О. С. Маляренко**

**РОЗВ'ЯЗАННЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК  
КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» зазначено, що підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення постає важливою умовою модернізації освіти. Передусім це стосується підготовки вчителів початкових класів, від результатів професійної діяльності яких, залежить рівень гармонійного розвитку молодших школярів, як майбутніх громадян суспільства, їх подальше продуктивне самовдосконалення, підготовленість до сприйняття навколишнього світу, а також використання ними здобутих знань, умінь та навичок у сучасній життєдіяльності.

Розглядаючи професійну діяльність учителя початкових класів, яка «полягає в психолого-педагогічному впливі на учнів з урахуванням їх вікових, індивідуальних особливостей, запитів, зацікавленостей, захоплень, духовного світу, цілеспрямованому управлінні процесом учіння й розвитку особистості», необхідно відмітити притаманні їй властивості, таких як – ситуативність, стихійність, мінливість, що визначають її специфіку. Указана особливість вимагає від педагога готовності до оперативного подолання проблемних ситуацій навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів засобом розв'язання дидактико-методичних задач, як окремого виду педагогічних задач.

Входячи з аналізу наукових праць ряду дослідників (К. М. Дурай-Новакова, В. О. Моляко, В. Ш. Масленніков, К. К. Платонов, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.), ми прийшли до висновку, що готовність до професійної діяльності – це безпосередній результат оволодіння досвідом з розв'язання професійно-педагогічних задач, інтегроване особистісне утворення, що забезпечує можливість використання майбутнім педагогом системи психолого-педагогічних знань та вмінь у професійній діяльності для вирішення проблемних ситуацій, що її складають. Окрім того, готовність до майбутньої професійно діяльності включає наступні компоненти: мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, рефлексивну поведінку, професійні знання та вміння розв'язувати педагогічні задачі, у тому числі й дидактико-методичні задачі. Саме тому вже на етапі вузівського навчання майбутній учитель початкових класів має оволодіти вмінням розв'язувати дидактико-методичні задачі, як одним з компонентом професійної готовності та показником компетентності вчителя в організації та управлінні навчально-пізнавальною діяльністю учнів першої ланки освіти.

Мета статті – дати визначення поняттю «уміння розв'язувати дидактико-методичні задачі», розкрити комплексну структуру вміння розв'язувати ДМЗ як компоненту готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Проблема формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі була висвітлена в працях ряду науковців О. А. Абдуліної, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна, В. В. Сохранова, Г. І. Щукіної та ін.

Так, В. О. Сластьонін вважає, що сформовані професійно-педагогічні вміння розв'язувати педагогічні задачі визначають готовність учителя до розв'язання педагогічних задач на високому рівні майстерності [3].

Л. Ф. Спірін також підкреслює той факт, що здатність до розв'язання великої кількості педагогічних задач педагогом залежить від рівня сформованості професійних умінь і навичок. Саме тому, на думку дослідника, однією з головних цілей професійної підготовки фахівців виступає озброєння майбутнього вчителя сукупністю необхідних для його діяльності знань, умінь та навичок розв'язувати педагогічні задачі [4, с. 68].

На підставі аналізу наукової літератури ми прийшли до висновку, що *вміння розв'язувати педагогічні задачі* виступає універсальним педагогічним умінням, яке характеризується цілісним станом особистості, що виражає її свідомість, стиль мислення, професійну позицію та яскраво виражену спрямованість.

Одним з видів універсального вміння розв'язувати педагогічні задачі виступає вміння розв'язувати дидактико-методичні задачі.

Для визначення поняття «уміння розв'язувати дидактико-методичні» задачі, спершу розглядаємо поняття «дидактико-методична задача».

Дидактико-методична задача – це окремий інтегрований вид педагогічної задачі, розв'язання якої спрямоване на формування системи дидактико-методичних знань, комплексу вмінь та навичок у навчально-професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів для набуття ними досвіду вирішення типових дидактико-методичних ситуацій навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Отриманий інтегрований зв'язок дидактичної та методичної задачі, як засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, забезпечує, на відміну від окремого вирішення типових дидактичних та методичних протиріч, можливість утворення й застосування системи дидактико-методичних знань, комплексу інтегрованих умінь для поглибленого аналізу та подолання дидактико-методичних ситуацій, що можуть виникати в реальній навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Виходячи з трактування поняття ДМЗ та визначення його значення, сформулюємо визначення поняття «уміння розв'язувати

дидактико-методичні задачі». Уміння розв'язувати дидактико-методичні задачі виступає структурним компонентом універсального педагогічного уміння розв'язувати педагогічні задачі та визначається нами як цілісне особистісне утворення, що включає сукупність вмінь, спрямованих на вирішення комплексу інтегрованих дидактико-методичних ситуацій навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у сучасній початковій школі.

Кожне педагогічне вміння, у тому числі й уміння розв'язувати дидактико-методичні задачі, має складну структуру, що являє собою зв'язок компонентів, які виступають відносно самостійними вміннями.

Уміння розв'язувати ДМЗ побудоване на основі структури універсального педагогічного уміння розв'язувати педагогічні задачі за концепцією А. І. Міщенко. Ґрунтуючись на положенні Н. В. Кузьміної стосовно структури педагогічної діяльності, дослідник виділяє пов'язані між собою групи вмінь, що складають універсальне уміння, а саме: уміння висувати педагогічні задачі, уміння програмувати спосіб педагогічної дії, уміння здійснювати педагогічну дію, уміння вивчати результати розв'язання задачі [8, с. 86]. Хочемо зазначити, що у визначенні структурних компонентів уміння розв'язувати ДМЗ ми не робимо відкриття, а лише надаємо вже існуючим поняттям дидактико-методичного аспекту.

Отже, до структури уміння розв'язувати ДМЗ входять такі групи педагогічних вмінь:

- дидактико-методичні;
- уміння ставити задачу;
- уміння програмувати спосіб педагогічної дії,
- уміння здійснювати дії з розв'язання задачі,
- уміння аналізувати процес та результати розв'язання задачі.

Зупинимось детальніше на кожному з визначених компонентів уміння розв'язувати дидактико-методичні задачі.

Дидактико-методичне вміння є результатом інтеграції дидактичних та методичних вмінь. Так, на підставі аналізу наукових досліджень з проблеми формування методичних вмінь майбутніх фахівців (Н. Б. Істоміна, А. Іщенко, В. О. Сосновська, М. С. Соловейчик) та дидактичних вмінь (Т. В. Амельченко, Н. В. Воскресенська, А. А. Кендюхова, Н. Б. Максименко), ми сформулювали власне визначення інтегрованого поняття. Отже, дидактико-методичні вміння – це складні інтегровані психічні утворення особистості, які об'єднують дидактико-методичні знання та навички з розумовими й практичними діями, чим забезпечують успішне розв'язання дидактико-методичних задач у майбутній професійній діяльності вчителя початкових класів.

На нашу думку, структурними компонентами цього уміння виступають всі вміння, що пов'язані з накопиченням, формуванням та застосуванням інтегрованої системи дидактико-методичних знань, а саме:

– уміння поєднувати знання з дидактики та предметних методик (ураховуючи специфіку кожної методики);

– уміння виокремлювати головне в навчальному матеріалі, що повідомляється учням;

– уміння добирати й застосовувати раціональні методи та прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Наступним компонентом універсального вміння розв'язувати ДМЗ, виступає вміння висувати ДМЗ (А. І. Міщенко). Ураховуючи механізм вирішення ситуацій, ми наголошуємо на тому, що постановка задачі вчителем не можлива без проведення дій аналізу цієї ситуації. Як правило, застосовуючи це вміння, педагог установлює, по-перше, яка виникла проблемна ситуація, чи може вона з'явитися надалі в навчально-пізнавальній діяльності; по-друге, чому виникла проблемна ситуація), що стало причиною її виникнення. Отже, до компонентів уміння ставити ДМЗ входять:

– уміння виокремлювати проблемну ситуацію в навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів;

– уміння поділяти педагогічне явище на окремі складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми виявлення тощо);

– уміння окремо розглядати умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми виявлення навчально-пізнавальної проблеми;

– уміння знаходити в дидактико-методичній та психолого-педагогічній теорії закономірності, факти, явища, ідеї, висновки, відповідні проблемі, що розглядається;

– уміння виокремлювати основну причину виникнення проблемної ситуації;

– уміння приймати проблему;

– уміння визначати, на матеріалі якої предметної діяльності буде вирішуватися проблема (можливість установлення міжпредметних зв'язків).

Наступний компонент комплексного вміння розв'язувати дидактико-методичні задачі – уміння програмувати спосіб педагогічної дії (А. І. Міщенко) включає такі складові:

– уміння формулювати конкретну мету передбачуваної діяльності (пояснити, ознайомити, навчити, закріпити тощо);

– уміння визначати, через які психічні, емоційні стани необхідно пройти учню для отримання відповідного досвіду (переживання, співчуття, радість тощо);

– уміння визначати, як зацікавити учня, як зробити ситуацію особисто значущою для нього, допомогти відкрити себе в даному виді діяльності;

– уміння добирати шляхи реалізації запланованих дій (за допомогою яких методів, засобів, прийомів можливе отримання запланованих результатів);



– уміння добирати дидактичні матеріали та технічне забезпечення для розв'язання проблеми.

Уміння здійснювати дії з розв'язання дидактико-методичних задач (А. І. Міщенко) сприяє безпосередньому проведенню діяльності з «ліквідування» проблеми та включає такі вміння, як інформаційні, комунікативні та розвиваючі.

До інформаційних умінь входять:

– уміння доступно передавати навчальний матеріал молодшим школярам, ураховуючи специфіку дисципліни, яка викладається;

– уміння доступного подання навчального матеріалу учням відповідно до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;

– уміння пов'язувати навчальну інформацію з життям;

– уміння добирати методичні прийоми, способи для розуміння, узагальнення та систематизації навчальної інформації учнями;

– уміння добирати навчально-методичне, дидактичне обладнання та технічні засоби для здійснення навчальної діяльності молодших школярів;

– уміння здійснювати міжпредметні зв'язки на уроках у початковій школі.

*Комунікативні вміння* включають такі складові:

– уміння розуміти, відчувати учня (перцепція, емпатія);

– уміння створювати сприятливу морально-психологічну атмосферу в навчальному процесі;

– уміння налагоджувати комунікативний зв'язок з іншими суб'єктами діяльності;

– запобігання виникнення конфліктних ситуацій у навчальному процесі.

*Розвиваючі вміння* включають такі:

– уміння визначати «зону ближнього розвитку» кожного учня (Л. С. Виготський);

– уміння створювати проблемну дидактико-методичну ситуацію для розвитку пізнавальних процесів молодших школярів.

Уміння аналізувати процес та результати розв'язання ДМЗ (А. І. Міщенко) включають: аналітичні та рефлексивні вміння. *Рефлексивні вміння*, як окрема група умінь, мають бути сформованим особистісним утворенням педагога для успішного здійснення контрольної діяльності, спрямованої на себе. Це пояснюється тим, що результати навчальної діяльності учнів початкових класів здебільшого залежать від наявного комплексу умінь та реалізованих вчинків учителя. Тому педагог повинен уміти здійснювати рефлексію. У психологічній теорії, термін «рефлексія» позначає процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів, тобто бачення себе очима інших [14, с. 504]. Надаючи важливого значення цій групі умінь, зазначимо її складові:

– уміння визначати відповідність організованої навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів поставленим задачам та загальній освітній меті;

– уміння встановлювати ефективність застосованих методів, способів, прийомів у навчально-пізнавальній діяльності;

– уміння встановлювати ефективність засвоєння навчального матеріалу учнями відповідно до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;

– уміння визначати причини успіхів та невдач у подоланні дидактико-методичної проблеми або конфліктної ситуації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів;

– уміння здійснювати корекційні дії;

– уміння аналізувати та співвідносити результати проведеної діяльності за її основними показниками з уже наявним досвідом.

Запропонована комплексна структура цілісного особистісного утворення «уміння розв'язувати дидактико-методичні задачі» за умови його сформованості в студентів на етапі вузівської підготовки забезпечує готовність майбутнього вчителя початкових класів до вирішення цілого ряду проблемних ситуацій організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів.

### **Література**

- 1. Стратегія** реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К., 2003.
- 2. Левина М. М.** Технологи професійного педагогічного образования : учебное пособие для студентов. – М. : Изд. центр «Академія», 2001. – 272 с.
- 3. Сластенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
- 4. Спирин Л. Ф.** Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Спецкурс. – Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1976.
- 5. Спирин Л. Ф., Сохранов В. В.** и др. Общепедагогическое умение и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста : учебное пособие по спецкурсу. – Пенза, 1999.
- 6. Воскресенська Н. В.** Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – К., 1996. – 25с.
- 7. Бульвінська О. І.** Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – К., 1998.
- 8. Мищенко А. И.** О расширении понятия содержания педагогического образования // Советская педагогика. – 1989. – №10. – С. 84 – 88.

**Маляренко О. С. Розв'язання дидактико-методичних задач як компонент готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.**

Стаття присвячена проблемі готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в контексті розв'язування дидактико-методичних задач.

*Ключові слова:* дидактико-методична задача, готовність до професійної діяльності.

**Маляренко О. С. Решение дидактико-методических задач как компонент готовности будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности.**

Статья посвящена проблеме готовности будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в контексте решения дидактико-методических задач.

*Ключевые слова:* дидактико-методическая задача, готовность к профессиональной деятельности.

**Malyarenko O. S. Decision didactics-methodical problems as component to readiness of the future teacher of the initial classes to professional activity.**

The article is dedicated to problem to readiness of the future teacher of the initial classes to professional activity in context of the decision didactics-methodical problems.

*Key words:* didactics-methodical problem, readiness to professional activity.

УДК [371.134:78]:786.2

**Л. М. Мерем'яніна**

**ПРО ПРОБЛЕМУ ВДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ  
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

У сучасних умовах інтеграції України у світовий та європейський культурний простір значна роль належить освіті, яка покликана зорієнтувати молодь на всебічний саморозвиток і творчу самореалізацію. Удосконалення професійної кваліфікації майбутнього вчителя музики в значній мірі залежить від вирішення проблеми самостійної навчальної діяльності, яка є однією з актуальних у наш час. Багато невіршених питань щодо її організації існує і в умовах фортеп'яноної підготовки студентів. Психолого-педагогічні дослідження спрямовані на створення сприятливих умов активізації самостійної навчальної діяльності, у яких

ураховувалися б нові ціннісно-орієнтаційні підходи, засоби буття самостійних навичок та вмій, творчих методів та форм, які сприятимуть удосконаленню професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Інтерес до проблеми самостійної навчальної діяльності виявляло багато представників педагогічної думки минулого (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський). Найбільш системне вивчення проблеми самостійної навчальної діяльності почалося у ХХ столітті. В працях Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна розкрита роль самостійної навчальної діяльності у розвитку творчих здібностей, встановлені напрями формування самостійної і пізнавальної активності (А. Алексюк, Б. Єсипов, О. Мороз), визначені методологічні й наукові засади організації самостійної навчальної діяльності (Ю. Бабанський, М. Дяченко, А. Смирнов), обґрунтовані проблеми управління самостійною навчальною діяльністю (А. Вербицький, Є. Машбиць, М. Нікандров). Отже, актуальність проблеми самостійної навчальної діяльності студентів, практична потреба в підготовці майбутнього вчителя музики, зумовлює вибір теми нашої статті.

Феномен “самостійність” дуже містке поняття, яке забезпечує самореалізацію особистості через оволодіння власними способами навчальної діяльності. У психологічних дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна вирішальна роль відводиться єдності психіки й діяльності, де діяльність обґрунтовує сутність активності особистості. «Діяльність – це активна взаємодія людини з середовищем, у якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникає в результаті появи певної потреби, мотиву» [1, с. 37]. Енергетичним імпульсом самостійної навчальної діяльності, як і будь-якої іншої, є потреба. «Потреба – це спонукання до діяльності, яка усвідомлюється й переживається людиною як нестаток у будь-чому, відсутність будь-чого, незадоволення будь-чим» [2, с. 51]. Потреба в самовдосконаленні особистості розглядається гуманістичною психологією (А. Маслоу, К. Роджерс) і педагогікою (А. Алексюк, О. Пехота) як цінність, яка актуалізує здійснення особистісного життєвого призначення.

У дослідженнях В. Біблера, А. Брушлінського, О. Яковлевої мотив є психологічним новоутворенням й обґрунтовується змістом та процесом самостійної навчальної діяльності. Цей мотив спонукає особистість оцінювати себе, здобути самостійно знання, уміння, навички. Отже, якісна фортепіанна підготовка студентів у процесі самостійної навчальної діяльності здійснюється під впливом потреб, які реалізуються в мотивах. Потреби й мотиви є психологічною основою поставленої мети.

Реалізація потреб, мотивів, мети в організації самостійної навчальної діяльності студентів знаходиться у відповідності до розв'язання навчальних завдань, що містять усі компоненти діяльності людини: формування музично-педагогічних завдань; складання плану дій; аналіз, моделювання вирішення; самоконтроль і самооцінювання самостійної діяльності; спрямування нових цілей і завдань на

вдосконалення професійної діяльності. Таким чином, самостійна навчальна діяльність як частина педагогічного процесу є спеціально організованою, внутрішньо мотивованою діяльністю студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, яка цілеспрямована на самостійне виконання музично-педагогічних завдань різних рівнів складності як на індивідуально практичних заняттях, так і в позааудиторний час.

Сучасна особистісна орієнтація на самостійну творчу активність майбутнього вчителя музики спирається на дослідження провідних педагогів-музикантів (Л. Баренбойм, К. Ігумнов, Г. Коган, Г. Нейгауз, О. Ніколаєв, Л. Оборін, Я. Флієр, Г. Ципін). У своїх педагогічних концепціях педагоги-музиканти наголошували на тому, що в основі розвитку самостійності знаходиться шлях власної інтерпретації музики. Це надає можливість всебічно, інтенсивно, самостійно охопити зміст музичного твору, тобто самостійно діяти. Л. Баренбойм справедливо вважав, що творчості навчити неможливо, проте можна навчити творчо працювати. К. Ігумнов постійно спонукав своїх вихованців знаходити в спілкуванні з ним “відправні точки” до власних самостійних пошуків. Г. Нейгауз визначав, що стратегічним завданням музичного навчання має бути досягнення самостійності мислення, самопізнання, що можна вважати зрілістю майбутнього музиканта-педагога. Л. Ніколаєв висловлювався, що необхідно надати учню основні загальні положення, спираючись на котрі той піде своїм власним художнім шляхом самостійно [3, с. 170].

Психологічною передумовою самостійної навчальної діяльності є самостійність мислительних операцій. Активізація інтелекту студентів у цьому процесі базується на розвитку одного з видів загального внутрішньослухового уявлення – внутрішнього музичного слуху. Обґрунтовуючи свою концепцію про провідну роль звукотворчої волі, К. Мартінсен доходить до розуміння внутрішнього слуху як головного фактора її розвитку. Він вважає, що “слухове і звукове відношення виявляється в активній самодіяльності” [4, с. 136].

Технологія адекватної звукової об'єктивації внутрішніх процесів слухомислення (О. Бурська) атрибується як уміння студента подумки озвучувати нотний текст, тобто заздалегідь до моменту звучання, коли слухомислення випереджає пальці, безперервно підготовлює нові звукообрази, забезпечує художню логіку часового розвитку музики, відтворює цілісний виконавський задум. Б. Асаф'єв указував, що активність слуху полягає в тому, щоб «інтонувати кожну мить музики, що сприймається», зв'язувати її із попереднім і подальшим звучанням” [5, с. 335]. Антиціпаційна активність слуха актуалізується у творчовиконавському процесі саморозгортання звукообразу напруженим тонусом інтонування, імпровізаційною свободою висловлювання. «Справжній музикант, – стверджував Ф. Blumenфельд, – почуває музику внутрішнім слухом, і його почуваючі пальці її відтворюють» [6, с. 83].

Розвиток активного інтонування в слуховій свідомості студента пов'язаний зі здібністю накопичувати багатий запас слухових вражень і гнучко, вільно ними оперувати. Зі слів Б. Асаф'єва – це прояв володіння «живою пам'яттю образно-осмисленого слуху» [4, с. 153]. Під час активного процесу внутрішнього інтонування слух студента отримує спостережливий, загострений, чіпкий, допитливий характер; його мислення налаштовано на творчий пошук. Услуховуючись у музику нескінченну кількість разів, відтворюючи кожен музичну думку інакше ніж раніше, можна досягти результату більш витонченого її озвучування.

Таким чином, активне слухомислення є одним з основних надзавдань, які спрямовують самостійну навчальну діяльність студентів. Набуття навички диференційовано вслуховуватися у свою гру, переживання й осмислення різноманітних звукових модифікацій сприяє активізації музичного мислення студентів і дозволяє використовувати його перетворювальну силу в самостійній навчальній діяльності. Це постане новим щаблем в особистісному творчому розвитку майбутнього вчителя музики на наступних етапах педагогічно-виховного процесу.

Вирішення проблеми вдосконалення самостійної навчальної діяльності студентів пов'язане з якісними характеристиками цього процесу, наявністю поставленої художньо-виконавської мети, з творчим, пошуковим характером її здійснення. Опанування завдань самостійної навчальної діяльності відбувається на різних рівнях технологічного осягнення музичного твору й синтезує вміння студента без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, адекватно розшифрувати авторський текст, сформулювати переконливу інтерпретаторську «гіпотезу», самому знайти певні засоби втілення художнього задуму, оцінити результати власної музичної діяльності.

Таким чином, в основі розвитку творчих навичок самостійної навчальної діяльності знаходяться технологічні процеси активізації слухо-інтонаційної культури майбутніх учителів музики, яка, у першу чергу, залежить від виховання культури музичного мислення. Результативність вирішення проблеми самостійної навчальної діяльності зумовлена використанням творчих методів її реалізації, які сприяють технологічному освоєнню музичних творів, тобто досягненню мети творчого самовираження.

### **Література**

**1. Столяренко А. Д., Самыгин С. И.** Психология и педагогика в вопросах и ответах / А. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 574 с. **2. Крутецкий В. А.** Психология / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с. **3. Цыпин Г. М.** Обучение игре на фортепиано: учеб. пособ. для студентов пед. ин-в. / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с. **4. Малинковская А. В.** Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в

методико-теоретической литературе XVI – XX веков : очерки / А. В. Малинковская. – М. : Музыка, 1990. – 191 с. **5. Асафьев Б. В.** Музыкальная форма как процесс. – 2-е изд. — Кн. 1, 2 / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с. **6. Баренбойм Л. А.** Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.

**Мерем'яніна Л. М. Про проблему вдосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.**

В основі розвитку творчих навичок самостійної навчальної діяльності знаходяться технологічні процеси активізації слухо-інтонаційної культури майбутніх учителів музики. Автор розкриває сутність самостійної роботи майбутніх вчителів музики в контексті фортепіанної підготовки.

*Ключові слова:* самостійна навчальна діяльність, фортепіанна підготовка.

**Меремьянина Л. Н. О проблеме совершенствования самостоятельной учебной деятельности будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки.**

В основе развития творческих навыков самостоятельной учебной деятельности находятся технологические процессы активизации слухо-интонационной культуры будущих учителей музыки. Автор раскрывает сущность самостоятельной работы будущих учителей музыки в контексте фортепианной подготовки.

*Ключевые слова:* самостоятельная учебная деятельность, фортепианная подготовка.

**Meremjanina L. M. About the problem of perfection of independent educational activity of future music masters in the process of fortepyannoy preparation.**

In basis of development of creative skills of independent educational activity there are the technological processes of activation of ñëóðî-intonation culture of future music masters. An author exposes essence of independent work of future music masters in the context of fortepyannoy preparation.

*Key words:* independent educational activity fortepyannaya preparation.

УДК 371.134:373.3

**Н. І. Черв'якова**

**ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ  
ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У ХХІ столітті у зв'язку з переорієнтацією системи освіти на нові цінності, метою професійної підготовки фахівців, у тому числі педагогічного профілю, стає не лише формування у них певного обсягу знань, умінь та навичок, а й розвиток професійної компетентності як однієї з найважливіших професійних якостей. Це зумовлює необхідність істотних змін в системі вищої педагогічної освіти. Особливої актуальності при цьому набуває проблема пошуку інноваційних шляхів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, які б сприяли формуванню у них усвідомлених способів діяльності по застосуванню отриманих знань у практичній діяльності, творчому та продуктивному мисленню.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень останніх трьох десятиріч показує, що системотвірним чинником в такій підготовці повинна стати власна діяльність студентів, що ґрунтується на розвитку у них суб'єктної позиції (В. Ледньов, А. Вербицкий, Н. Гогоберідзе та ін.). В процесі діяльності студенти оволодівають раціональними прийомами навчально-пізнавальної та професійної діяльності й необхідними для їх здійснення знаннями, а сформовані при цьому вміння діяльності стають способами узагальненого мислення (О. Леонтьєв).

Найважливішим видом діяльності студентів при вивченні дисциплін дидактико-методичного циклу є розв'язання задач. Саме у розв'язанні професійно орієнтованих задач і відбувається засвоєння знань, умінь, навичок. Як наголошується у дослідженнях, методика навчання студентів як майбутніх фахівців на основі задач, за умови організації якого завдання розглядається як основний засіб навчання, визначається як *задачний підхід у навчанні*.

Формуванню різних аспектів професійної компетентності фахівців на основі задачного підходу присвячена достатньо велика кількість досліджень у дидактиці та методиці вищої школи. Технологія задачного підходу є однією з найбільш продуктивних технологій реалізації вимог особистісно орієнтованого освітнього процесу (Є. Бондаревська, В. Серіков, та ін.). Вивчаються різні напрямки: організація самостійної роботи в процесі розв'язання навчальних завдань (І. Антипова, М. Скаткін); формування прийомів пізнавальної діяльності (В. Давидов, Н. Менчинська, Д. Ельконін); особливості використання складних ситуацій у процесі навчально-професійної діяльності (М. Дьяченко,



А. Шипілов). Проте недостатньо дослідженими залишаються практико-орієнтовані завдання, а саме ситуаційні виробничі завдання, яким притаманний величезний потенціал у формуванні професійного досвіду і професійної компетентності фахівця в цілому. Аналіз навчально-виробничої практики також дозволяє стверджувати, що змодельовані складні педагогічні ситуації професійної діяльності є на сьогодні резервом, який використовується у вищих педагогічних навчальних закладах неповною мірою. Практиками недооцінюються педагогічні можливості використання складних ситуацій професійної діяльності в процесі формування основних елементів професійного досвіду майбутнього фахівця.

Основна суперечність полягає в тому, що можливості використання конкретних ситуаційних професійних завдань досліджуються без зв'язку з комплексною програмою формування професійного досвіду майбутнього вчителя початкових класів. Практичний досвід роботи в педагогічному вузі показує, що основні утруднення студентів є наслідком недостатньої сформованості їх професійного досвіду та невідповідності між змістом навчання (знаннями, вміннями та навичками включеними до навчальних програми) та змістом діяльності (знаннями фахівців педагогічного профілю). Опитування студентів та викладачів ВНЗ показав, що до 83% респондентів відзначають низьку практичну спрямованість пропонованих ним знань, їх слабку кореляцію з системою завдань професійної діяльності, вказують на недосконалість й низьку ефективність обраних методів навчання. Лише 37% респондентів вказують на можливість використання отриманих знань у навчально-виховній діяльності під час педагогічної практики. Як результат, студенти як майбутні фахівці часто виявляються не здатними застосовувати отримані знання у складних ситуаціях, що виникають у професійній діяльності під час педагогічної практики.

Питання застосування навчальних завдань та задач у процесі навчання розглядалися в працях відомих психологів і дидактиків Г. Балла, І. Журавльова, О. Леонтьєва, І. Лернера, М. Махмутова, Н. Менчинської, Л. Фрідмана та ін. Але незважаючи на широке коло досліджень, присвячених питанням розвитку творчої активності студентів, проблемному навчанню у вузі, ролі завдань в навчанні та розвитку особистості, проблема формування продуктивного мислення майбутніх вчителів початкових класів вирішена не повною мірою і потребує детального опрацювання.

Таким чином, з одного боку, ми можемо спостерігати, що у багатьох дослідженнях психологи, педагоги, методисти підкреслюють необхідність розвитку продуктивного мислення майбутніх вчителів, у тому числі вчителів початкової школи, засобами задачного підходу, а з іншого – має місце відсутність робіт щодо визначення способів і методів

його розвитку у процесі опанування дисциплінами дидактико-методичного спрямування. Спроба знайти шляхи розв'язання вказаного протиріччя викладена у пропонованій статті.

Проблемно-задачний підхід до визначення змісту дисциплін професійної підготовки передбачає розробку системи завдань, що задовольняють умовам мультідисциплінарних професійних проблем.

Комплекс навчальних завдань доцільно також систематизувати за рівнями складності та необхідних для їх вирішення компетенціям студентів. Так, для репродуктивної діяльності характерні в основному алгоритмічні дії або дії за точно описаними правилами. Для продуктивної діяльності характерні евристичні і пошуково-дослідницькі способи вирішення завдань, що виникають.

Організація навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності студентів за умов задачного підходу передбачає самостійне формулювання або включення викладачами у готовому вигляді у завдань у вигляді задачі.

Поняття задачі у сучасній науковій літературі досить багатозначне. Тому воно ретельно аналізується у науково-педагогічних розвідках і в кожному конкретному випадку дослідник обирає з існуючих або вибудовує власне найбільш доцільне визначення поняття цього феномену щодо мети свого дослідження. Зазначимо, що при цьому обов'язково зберігаються суттєві ознаки задачної ситуації як концептуального ядра задачі. Саме задачна ситуація передбачає включення тих, хто навчається, у ситуацію, з якої вони (прямо або опосередковано) „вичерпують” мету діяльності, умови та вимоги. Що ж стосується способу діяльності у процесі розв'язання задачі, тобто у який спосіб відбувається розв'язання задачі, то він або обирається з відомих (запропонованих в умові задачі), або розробляється самостійно як оригінальний.

Виходячи з того, що система задач повинна забезпечувати системне засвоєння студентами навчального матеріалу, що відображає цілісний зміст та структуру професійної діяльності вчителя початкових класів, то і задачі, за допомогою яких він засвоюється, найбільш доцільно класифікувати відповідно до його змісту та структури. У зв'язку з цим потреба розглянути різні підходи до класифікації задач.

Так, відомий російський дослідник В. Андрєєв, беручи до уваги в якості головної ознаки – розвиток творчих здібностей особистості – пропонує багатомірну класифікацію задач, яка найбільшою мірою зручна для того, щоб дібрати конкретні види навчально-творчих задач, що відповідають окремим блокам творчих здібностей (умінь). Сам автор з цього приводу пише: „Це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якого педагогу вдається створити для тих, хто навчається, творчу (проблемну) ситуацію, прямо та опосередковано поставити мету, висунути умови та вимоги навчально-творчої діяльності, у процесі якої суб'єкти навчання активно оволодівають знаннями,

уміннями, навичками, розвиваються творчі здібності особистості” [1, с. 41].

Російська дослідниця, Н. Яковлева, пропонує класифікацію задач, які вона визначає як педагогічні задачі, з урахуванням мети підготовки студентів до творчого розв’язання виховних задач. Авторка вказує на такі види задач: логіко-пошукові, пізнавально-пошукові, дослідницькі та творчі. Логіко-пошукові задачі забезпечують практичне оволодіння логічними мислительними операціями (аналіз, порівняння, конкретизація, узагальнення тощо), пізнавально-пошукові – створюють умови для набуття нових знань та способів діяльності, творчі – сприяють формуванню „системи знань, умінь та інтелектуальних якостей, характерних для творчої орієнтації особистості”.

Сутність педагогічних задач Н. Яковлева визначає як „результат усвідомлення студентами необхідності виконання професійних дій в умовах, що визначаються вимогами задачі, і за яких професійні дії включають мету, предмет та спосіб діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблем задачного підходу, навчально-методичних посібників для студентів та викладачів вищих педагогічних закладів, підручників з фахових дисциплін для спеціальності „Початкова освіта” [2; 4; 7] показав, що існує певна поліфонія стосовно вживання таких дотичних понять як „задача” та „завдання”. Розгорнутий результати такого аналізу наводяться у публікації автора статті [10].

Здійснюючи аналіз зазначених понять ми спиралися на роботи ряду дослідників, у тому числі на науковий доробок А. Умана [8]. Детальний аналіз понять „задача” та „завдання”, дозволив саме цьому науковцю виокремити їх суттєві відмінності по відношенню до об’єктивних реалій педагогічної дійсності. Автором запропонована трактовка цих понять, згідно якої, оволодіння змістом освіти здійснюється завдяки навчальним завданням, а самі навчальні завдання виступають засобом організації діяльності учнів по засвоєнню цього змісту. При цьому, навчальне завдання, як і власне зміст освіти, мають соціальну сутність. Вона контекстно включається у зміст навчального завдання і виступає як прообраз об’єктивної дійсності (у нашому випадку – педагогічної), яким є задача (у тому числі, професійна), як спосіб отримання, спосіб виокремлення з об’єктивної дійсності соціального досвіду [8].

Диференціація понять „задача” і „завдання” здається нам цілком правомірною, оскільки дає можливість, по-перше, відокремити сферу реальної професійної діяльності, у якій, перш за все, функціонують задачі, від сфери професійної освіти, де професійні задачі можуть репрезентуватися як навчально-професійні завдання. По-друге, виокремити функції навчальних завдань у процесі підготовки майбутніх фахівців як багатопланового дидактичного явища, яке являє собою і уособлення змісту навчання, і як засіб управління діяльністю тих, хто

навчається, і як засіб контролю за процесом і результатом навчання, і, на кінець, як засіб засвоєння змісту навчання для студентів, тобто як їх інструментарій. По-третє, використання у процесі організації навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності студентів поняття „завдання”, поряд з поняттям „задача” дає можливість викладачам вищих педагогічних навчальних закладів урізноманітнити дидактичні засобами організації та здійснення такої діяльності так, як не всяка педагогічна проблема може бути представлена як задача з усіма її атрибутами (умова, вимога тощо), а скоріше пропонується студентам як завдання.

Також як і А. Уман, ми вважаємо, що завдання – це найбільш загальне поняття, яке охоплює собою поняття: навчальна проблема, навчальна задача і вправа. Однак співвідношення між останніми поняттями ми визначаємо дещо інакше.

Дидактико-методичним задачам (ДМЗ) як конкретному виду професійних задач притаманні широкі педагогічні можливості. З одного боку, вони є аналогічними тим функціям, які реалізуються будь-яким типом задач як такими, з іншого – можна виокремити специфічні, тобто автентичні функції дидактико-методичних задач у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз літератури з проблеми задачного підходу як загальнонаукового [9], а також робіт, присвячених питанням задачного підходу у професійній підготовці педагога [3; 6 та ін.], дає підстави стверджувати, що використання ДМЗ у процесі вузівської підготовки студентів буде сприяти поглибленню знань з фахових дисциплін, розширюватиме діапазон їх застосування, забезпечуватиме зв'язок теорії з практикою (зв'язок теоретичного та практичного етапів підготовки), дасть можливість студентам як майбутнім фахівцям оволодіти найбільш раціональними способами здійснення як власне пізнавальної діяльності, так і основами майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Дидактико-методичні задачі виступають дієвим педагогічним засобом індивідуалізації навчання студентів й забезпечення їх індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку та становлення як майбутніх педагогів. Це актуалізує використання ДМЗ в умовах сучасного вищого навчального закладу, у якому освітній процес організується на засадах кредитно-модульної системи навчання з постійним зростанням частки академічних годин, що відводяться на самостійну індивідуальну роботу студентів.

Даний тип професійно-педагогічних задач відіграє важливу роль у вихованні у студентів інтересу до майбутньої професії, розвиває стійку позитивну мотивацію до освітньої діяльності вчителя початкових класів, поглиблює її, забезпечує за певних умов перехід від зовнішньої позитивної мотивації до внутрішньої позитивної умотивованості. Завдяки ДМЗ студенти можуть оволодіти елементами пошукової-дослідницької творчої діяльності.

Визнаючи вище вказані педагогічні можливості дидактико-методичних задач, підкреслимо, що головне їх призначення, з нашої точки зору, полягає у формуванні у студентів готовності самостійно застосовувати попередньо набутих на етапі теоретичного навчання з інтегрованих дидактико-методичних знань та умінь у процесі розв'язання практичних завдань, що виникають у освітній діяльності вчителя початкових класів, у тому числі у ході підготовки та реалізації навчального процесу. Це означає, по-перше, що саме завдяки ДМЗ відбувається трансформація предметних знань у професійно-орієнтовані; по-друге – студенти набувають первинного (квазіпрофесійного) досвіду конструктивно-проектувальної діяльності по підготовці та реалізації навчального процесу у початкових класах. При цьому зазначимо, що ДМЗ не можуть бути замінені ніякими іншими дидактико-методичними засобами, так як саме ця їх функція розглядається нами як автентична.

Проблема формування творчої особистості вчителя, розвитку творчого мислення як найважливішої якості сучасного педагога актуалізувалася, з одного боку, завданнями, що ставляться перед сучасною освітньою практикою, з іншого – специфікою педагогічної професії. У ході організації навчально-виховного процесу вчитель повинен враховувати співвідношення мінливих умов, що входять у складну систему освітнього впливу (цілі, учень, учнівський колектив, навчальна програма тощо). Це, у свою чергу, фактично виключає можливість успішного використання стереотипізованих форм та методів навчання школярів. Додамо, що специфіка конкретних педагогічних, у тому числі дидактико-методичних, постійно потребує від вчителя здатності своєрідним способом трансформувати набуті знання у процесі засвоєння широкого кола навчальних дисциплін (Г. Сухобська, Н. Кулюткін, С. Сисоєва, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков та інші).

Звідси можна зробити висновок, що націлювання студентів як майбутніх фахівців на своєрідний синтез знань з метою практичного розв'язання освітніх проблем, притаманних сучасній початковій школі, виступає одним з найважливіших завдань вузівського етапу професійно-педагогічної підготовки.

#### **Література**

- 1. Андреев В. И.** Педагогика. – Казань, 2004. – 608 с.
- 2. Балл Г. А.** Теория учебных задач. – М., 1990. – 184 с.
- 3. Левина М. М.** Технология профессионального педагогического образования. – М., 2001. – 272 с.
- 4. Мильто Л. О.** Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми, 2000. – 132 с.
- 5. Моделирования педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества общепедагогической подготовки учителя /** Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
- 6. Решетников П.** Профессиональные задачи в подготовке учителя начальных классов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 120 – 122.
- 7. Спириин Л. Ф.** Теория и технология решения педагогических задач. – М., 1997. – 174 с.
- 8. Уман А. И.** Теоретические основы технологического

підхода в дидактичеській підготовці учителя. – М., 1996. – 32 с.  
9. Фридман Л. М. Основы проблемологии. – М., 2001. – 228 с.  
10. Черв'якова Н. І. Методичні задачі як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів // Наукові записки Тернопільського дер. пед. університету. – 2004. – № 2. – С. 52 – 56.

**Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу в процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.**

Стаття присвячена проблемі застосування задачного підходу в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів. Автор розкриває сутність поняття „дидактико-методична задача”, аналізує її педагогічні можливості.

*Ключові слова:* дидактико-методична задача, задачний підхід.

**Червякова Н. И. Педагогические возможности использования задачного подхода в процессе дидактико-методической подготовки будущего учителя начальных классов.**

Статья посвящена проблеме использования задачного подхода в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов. Автор раскрывает сущность понятия «дидактико-методическая задача», анализирует ее педагогические возможности.

*Ключевые слова:* дидактико-методическая задача, задачный подход.

**Chervyakova N. I. Pedagogical possibilities of the use problem approach in process didactics-methodical preparation future teacher initial classes.**

The article is dedicated to problem of the use problem approach in process of the training of the teacher of the initial classes. The author reveals essence of the notion "didactics-methodical problem", analyses its pedagogical possibilities.

*Key words:* didactics-methodical problem, problem approach.

УДК 371.13:811

**Н. М. Чернуха, А. В. Мурзіна**

### **УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Сучасне полікультурне суспільство вимагає від системи освіти підготовки цілісної, варіативно мислячої, креативної особистості, яка була б здатна керувати інноваційною діяльністю, уміла б швидко й

влучно приймати самостійні рішення й нести за них відповідальність, яка б володіла широкими комунікативними вміннями й навичками, що є компонентами важливої складової загальної культури людини – соціокультурної компетентності.

*Соціокультурна компетентність* – надзвичайно важлива основоположна характеристика особистості і, особливо, особистості сучасного педагога в плані його професійної та особистісної готовності до здійснення гуманістично зорієнтованого педагогічного процесу. Для повного розкриття змісту поняття «соціокультурна компетентність» варто спершу проаналізувати поняття «культурна людина», «загальна культура людини», «культурно-розвиваючий освітній простір» і, зрештою, власне «соціокультурна компетентність». *Соціокультурна компетентність* – інтегративна якість особистості, що включає в себе обґрунтованість (на рівні підсвідомого знання) поведінкових актів на основі прийнятих рішень. *Соціокультурна компетентність* як особистісна характеристика є потенційною. Вона закладена в підсвідомості, проте її необхідно цілеспрямовано розвивати. Досягнення високого рівня соціокультурної компетентності варто розглядати в контексті формування цілісної, гармонійної, соціально активної особистості, яка характеризується такими особливостями, як: орієнтація на позитивне, а не на негативне сприйняття життя; здатність реально оцінювати себе й добре розуміти інших; прагнення до безперервного оновлення й удосконалення своїх знань; упевненість у собі.

Звернемося до сутнісних характеристик деяких, цікавих для нашого дослідження понять. *Культурна людина* – людина, що відповідає нормам соціокультурного розвитку даного суспільства в усіх формах своєї діяльності. *Загальна культура людини* – складне системне утворення, смисловим ядром якого є відношення людини до світу, до себе самої, до інших, до праці, природи, виражене в культурі поведінки, а також внутрішня культура, що включає в себе почуття такту, гідності, поваги до іншого, відповідальності, саморегуляції. *Культурно-розвиваючий освітній простір* – сукупність цілеспрямовано-організованих культурно зорієнтованих компонентів змісту навчальної діяльності, позанавчальної діяльності, організаційно-управлінських відношень, що забезпечують цю діяльність.

Проте, незважаючи на різноманіття визначень поняття «соціокультурна компетентність особистості», стосовно проблеми «соціокультурної компетентності особистості педагога» в науці склалася парадоксальна ситуація: з одного боку, існує велика кількість досліджень, так або інакше пов'язаних з вивченням окремих аспектів визначеної проблеми, а з іншого, – не визначена однозначно сутність самого феномена соціокультурної компетентності як педагогічного, психологічного та філософського компонентів професійної підготовки. З цього можна зробити висновок, на даному етапі розвитку педагогічної думки проблема соціокультурної компетентності в плані загальної

готовності спеціалістів до здійснення педагогічної діяльності ще не є достатньо вирішеною. Нас особливо зацікавила проблема формування соціокультурної компетентності студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів.

Зауважимо, що професійна діяльність педагога стає все більше культуро- й людино-поміркованою, ми пов'язуємо професійний розвиток педагога з його особистісним ростом, із становленням педагога як цілісної особистості. Забезпечення такого розвитку в процесі професійної підготовки обумовлює необхідність аналізу феномена соціокультурної компетентності як найважливішого феномена, що відображує цілісний професійний і особистісний розвиток педагога.

*Формування соціокультурної компетентності* студентів педагогічних вищих навчальних вимагає від педагога не просто певної системи дидактичних знань і вмінь зовсім іншого змісту, а саме таких, що дозволяють його учням вистояти під натиском не тільки достатку інформації, але й у спілкуванні з тими, хто інакше мислить, серед яких кожному доведеться жити й працювати. Крім того, педагог повинен володіти відповідною особистісною спрямованістю, індивідуальною культурою та досвідом соціальної рефлексії. Перераховані професійно значущі особистісні якості та здібності, на наш погляд, є гранями такого феномена, як соціокультурна компетентність.

Формування в студентів соціокультурної компетентності передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

Процес формування соціокультурної компетентності доцільно реалізувати в рамках основної професійної підготовки, тобто на тому предметному змісті, який і складає основу майбутньої педагогічної спеціалізації. У такому випадку соціокультурна компетентність як психологічне новоутворення стане центральним особистісним новоутворенням.

Особливий інтерес у цьому плані мають мовні спеціалізації, у рамках яких уже існують організаційно-цільові передумови для формування соціокультурної компетентності, тому що освоєння мовних спеціалізацій передбачає формування й удосконалення білінгвальної комунікативної компетентності в усному, в писемному спілкуванні з урахуванням соціокультурних особливостей сучасного полікультурного світу. Ми вважаємо, що достатньо сформована комунікативна компетентність, у тому числі й в області інформаційної грамотності, є значущою рисою розвиненої соціокультурної компетентності.

Отже, *соціокультурна компетентність* – багатоаспектне, багатокомпонентне явище. Очевидно, що саме тому деякі дослідники трохи однобічно трактують цей феномен: як рівень знань соціокультурного контексту при використанні мови, а також як характеристику досвіду



спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях; як лінгвокраїнознавчі знання, уявлення про основні національні звичаї та традиції, як систему навичок і вмінь, що дозволяють узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань.

Безумовно, формування лінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну комунікацію, важливе для педагога. Але, на наш погляд, формування тільки цих якостей недостатньо для підготовки сучасного педагога, тому що проблема соціокультурної компетентності як базової складової професійно-педагогічної компетентності є комплексною, і вирішуватися повинна комплексно.

Для того, щоб така якість була сформована, необхідно:

- зробити викладання окремих навчальних дисциплін більш проблемно-орієнтованим;
- ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні;
- стимулювати в студентів розвиток умінь не тільки відповідати на поставлені питання, але й формулювати свої власні питання з курсу;
- переглянути традиційні ролі викладача та студента під час навчального процесу й, роль викладача на занятті.

Проте, варто звернути увагу й на форми навчання, адже для формування в студентів соціокультурної компетентності необхідно сам процес навчання оформити так, щоб ця мета була найбільш успішно реалізована. Традиційні форми навчання, які використовуються в системі підготовки майбутніх учителів-філологів (лекції, практичні заняття, семінари), мають найчастіше репродуктивний характер і, якщо і впливають, то винятково на когнітивні структури особистості педагога. Проте життєві цінності не можуть передаватися тим же шляхом, що й знання, умінь, навички: шлях їх опанування лежить перш за все через переживання. Це положення стало вихідною передумовою в пошуках найбільш ефективних способів впливу на особистість педагога з метою переорієнтації його на гуманістичну парадигму у викладанні й розкритті його творчої індивідуальності.

Найбільш ефективними способами для реалізації поставленої мети, на нашу думку, перш за все повинні бути інтерактивні методи підготовки вчителів-філологів: дискусійні методи групового прийняття рішень, організаційно-діяльнісні ігри, що вимагають самовизначення індивіда; методи індивідуального консультування; різні види психологічних тренінгів тощо.

Система формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів буде успішно функціонувати при дотриманні таких умов:

- 1) забезпечення особистісно-розвиваючого характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації в дусі міжнародного взаєморозуміння й толерантності, поваги до своєї й чужої культури;

2) формування ціннісно-мотиваційної орієнтації студентів, майбутніх учителів-філологів на оволодіння соціокультурною компетентністю;

3) у якості методико-технологічного інструмента формування соціокультурної компетентності повинно виступати навчання в співпраці, метод проектів.

Крім того, важливою складовою успішності процесу формування соціокультурної компетентності студента, майбутнього фахівця, є власне особистість самого викладача, який своїм прикладом має наочно продемонструвати переваги соціокультурної компетентності. Варто зауважити, що найбільш ефективним методом налагодити контакт викладача й студента є особистісно-орієнтовний підхід до кожної особистості. Належна професійна підготовка викладача до здійснення особистісно-орієнтованої освіти буде забезпечена за умов:

- наявності у викладача високого рівня соціокультурної компетентності як інтегральної професійно значущої якості особистості;
- забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов для формування і виявлення соціокультурної компетентності в майбутніх вчителів-філологів;
- реалізація в навчальному процесі розробленого комплексу навчальних діянь, спрямованих на формування високого рівня соціокультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів.

Зауважимо, що для ефективності процесу формування соціокультурної компетентності варто розглядати це явище з урахуванням усіх його складових: компетенція; компетентність; соціокультурна компетентність майбутніх учителів-філологів.

Поняття «*компетенція*» дослідники пропонують розуміти, як:

- коло повноважень якоїсь установи або особи;
- коло питань, у яких хтось добре поінформований;
- коло питань, у яких людина володіє знаннями, необхідними для здійснення своєї діяльності.

Поняття «*компетентність*» у сучасній науці трактується як:

- здатність людини володіти ґрунтовними знаннями в будь-якій галузі науки, мистецтва тощо;
- здатність людини володіти компетенцією в близькій їй соціально значущій галузі;
- професійно сформована якість особистості;
- професіоналізм працівника;
- властивість особистості фахівця, яка сприяє продуктивному розв'язанню поставлених завдань, спрямованих, у свою, на реалізацію власних професійних умінь та навичок.

Без сумніву, *соціокультурна компетентність* – це інтегральна якість особистості, яка дозволяє людині на основі відрефлексованої

наявної системи знань визначати свої ціннісні переваги, виходячи з яких конструювати свою поведінку й відносини з партнерами, надавати конструктивну відповідь на проблемні ситуації в системах відносин "Людина – людина", самореалізуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності.

Соціокультурна компетентність передусім спрямована на:

1) розвиток світогляду студентів та їх підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей, до взаємозв'язку з усіма людьми Планети в пошуку вирішення глобальних проблем;

2) розвиток загальної культури студентів, загальнолюдських цінностей, усвідомлення миротворчих обов'язків і відповідальності за майбутнє своєї країни;

3) навчання етиці дискусійного спілкування й взаємодії з людьми різних поглядів та різних національних культур;

4) розвиток умінь студентів використовувати надбані соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування в процесі комунікації;

5) потреба в самоосвіті.

Більшість дослідників пропонують розглядати *структуру соціокультурної компетентності* в єдності двох її складових: внутрішньої й зовнішньої. Внутрішньоособистісний компонент передбачає особистісну зрілість педагога, його готовність до прояву соціокультурної компетентності, тобто здатність зробити адекватний вибір. Зовнішній, або інструментально-операційний компонент передбачає навички організації такої діяльності й спілкування, у яких здійснюється дійова реалізація тієї внутрішньоособистісної підготовленості.

Зважаючи на всі ці аспекти, у процесі формування соціокультурної активності студентів центром уваги викладача, який цим процесом керує, повинна бути не адаптивна активність студентів (виконання вправ, завдань за жорсткими схемами, шаблонами, сліпе копіювання моделей, зразків та ін.), а усвідомлення кожним студентом узагальнених принципів і пошук нових форм самоаналізу, самоконтролю, самооцінки.

Отже, за умови загальних процесів глобалізації, трансформації українського суспільства, формування нової парадигми освіти – особистісно орієнтованого навчання основ наук, гуманізації, гуманітаризації освіти в сучасних умовах підвищується роль гуманітарних наук як джерела знань про країну та світ і її статус.

Тому одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів-філологів є залучення студентів до міжкультурного спілкування, формування в них комунікативної компетентності та її важливого складника – *соціокультурної компетентності*, необхідної для здійснення міжкультурного спілкування в сучасному полікультурному соціумі.

Зробивши власне дослідження з проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів, ми можемо зробити висновки.

1. Теоретичний аналіз проблеми формування соціокультурної компетентності свідчить про те, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння визначення соціокультурної компетентності, проте важливість формування такої особистісно значущої професійної якості в майбутніх учителів-філологів в плані їхньої професійної і особистісної підготовки до здійснення гуманістично орієнтованого освітнього процесу визнана всіма дослідниками беззаперечно.

2. Формування соціокультурної компетентності – процес цілісний і багатогранний, такий, що припускає не просто навчання майбутнього вчителя-філолога новим способам професійної діяльності, а становлення його мотиваційної, інтелектуальної, афективної й поведінкової сфер особистості. Тому формування соціокультурної компетентності доцільно здійснювати в рамках основної професійної підготовки, тобто в процесі навчання й на тому наочному змісті, який складає основу майбутньої спеціалізації. У цьому випадку соціокультурна компетентність майбутнього вчителя-філолога як психічне новоутворення стає центральним особистісним новоутворенням.

3. Процес формування соціокультурної компетентності не повинен бути спонтанним, стихійним процесом. Програмоване досягнення високого рівня соціокультурної компетентності можливе тільки при здійсненні спеціальних формуючих методичних дій, які вимагають самовизначення, самовираження індивіда, його творчої самореалізації. Цілеспрямованому формуванню соціокультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів сприяє алгоритм формування соціокультурної компетентності, що включає такі компоненти:

– становлення мотиваційних установок, життєвих цінностей, позицій, поведінки й формування високого рівня соціокультурної компетентності в студентів;

– базові психічні процеси, що активно протікають на кожному етапі: актуалізація мотивів професійного навчання; осмислення альтернатив педагогічних рішень; свідомий вибір; професійно-особистісне самоствердження й самореалізація;

– комплекс методів педагогічної дії (традиційних та інтерактивних).

Такий алгоритм формування соціокультурної компетентності сприяє становленню мотиваційної, інтелектуальної, афективної й поведінкової сфер особистості майбутнього вчителя-філолога.

4. Застосування алгоритму формування соціокультурної компетентності дозволяє трансформувати репродуктивний рівень виконання дій і операцій у творчий, а також гармонізувати

комунікативний, діяльнісний й особистісний аспекти професійної готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічної діяльності.

Звичайно, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема формування соціокультурної компетентності в студентів різною структурою психологічних і психофізіологічних характеристик, з різними видами особистісної спрямованості й емоціональної гнучкості.

### **Література**

**1. Авдєєва І. М.** Методика оцінки надситуативного сприйняття у майбутніх педагогів // Педагогіка і психологія. – Київ : Педагогічна преса, 2003. – №2. – С. 106 – 111. **2. Закір'янова І. А.** Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – К, 2006. – 23 с. **3. Корсак К.** Цель образования XXI века – человек с новым мышлением // Народное образование. – 2002. – № 9. — С. 49 – 53. **4. Шашенко С. Ю.** Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05. – К., 2004. – 20 с.

### **Чернуха Н. М., Мурзіна А. В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів-філологів.**

Стаття присвячена проблемі формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів-філологів. Автори аналізують поняття компетентності майбутнього вчителя, розкривають складові успішного формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

*Ключові слова:* компетентність майбутнього вчителя, складові компетентності вчителя.

### **Чернуха Н. Н., Мурзина А. В. Условия формирования социокультурной компетентности будущих учителей-филологов.**

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетентности будущих учителей-филологов. Авторы анализируют понятие компетентности будущего учителя, раскрывают составляющие успешного формирования социокультурной компетентности будущего учителя-филолога.

*Ключевые слова:* компетентность будущего учителя, составляющие компетентности учителя.

### **Chernuha N. N., Murzina A. V. Condition of the shaping social cultural competence future teachers-philologist.**

The article is dedicated to problem of the shaping social cultural competence future teachers-philologist. The authors analyse the notion future

competence teacher, reveal forming successful shaping social cultural competence future teacher-philologist.

*Key words:* competence future teacher, forming competence teacher.

УДК 371.134

**О. Н. Чиж**

### **ДО ПИТАННЯ БАГАТОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СІЛЬСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ**

Безперервний гуманітарно-особистісний і професійний розвиток учителя – важлива педагогічна умова, принцип, ідея. Усі інші ідеї, чинники, принципи й підходи, які спрямовані на процес формування професійної готовності сільського вчителя, власне й підпорядковані цій ідеї й забезпечують зовнішні та внутрішні умови її матеріалізації.

Спеціальна підготовка одночасно вимагає цільової підготовки фахівця, це пов'язано з необхідністю організації цілеспрямованої профорієнтації щодо «пошуку свого майбутнього вчителя» серед учнів самих же сільських шкіл.

Спеціально організована профорієнтація учнів у школах з малою наповнюваністю передбачає перебудову педагогічного процесу всього навчального закладу чи окремих його ланок. У першу чергу це стосується переходу на підготовку вчителя широкого профілю, здатного викладати декілька суміжних навчальних дисциплін. Усталена форма одно або дво профільної підготовки не може в сучасних умовах задовольнити потреби малокомплектних шкіл, особливо тих, у яких спостерігається гранично мала наповнюваність. Молоді вчителі не набирають достатньої кількості годин за основною спеціальністю, щоб забезпечити себе матеріально. Організаційна структура малокомплектних шкіл не має можливості мати достатнього навантаження з одного предмета. Залишаючись забезпеченими роботою тільки наполовину, а то й на одну третину, учителям доводиться перебудовуватися на викладання інших дисциплін на місці, не маючи ні базової професійно-методичної підготовки з додаткових дисциплін, ні спеціальної загальнопедагогічної та загальнометодичної підготовки, які б дозволяли вчителю здійснювати широке перенесення своїх професійно-дидактичних функцій, особливо в ході роботи в «школах-малятках», «карликових школах», у яких від учителя потрібна здатність гнучко переходити на викладання будь-яких дисциплін або гуманітарного, або природничого циклу залежно від базової педагогічної освіти.

Професіоналізм, гармонійність майбутнього вчителя може формуватися тільки в цілісному педагогічному процесі, так само, як і поставлені суспільством перед школою завдання може вирішити тільки

такий учитель, у якого розвинено цілісне бачення педагогічного процесу. Необхідність цілісного підходу до підготовки вчителя викликана природними причинами: суть формування спрямованості особистості на педагогічну діяльність, формування професійних знань і умінь може бути усвідомлено на основі цілісного підходу з урахуванням безлічі внутрішніх і зовнішніх зв'язків і взаємин, згідно з якими здійснюється процес підготовки педагога. У цілому сутність цілісного підходу припускає єдність мети та змісту формування готовності на довузівському, вузівському та післявузівському етапах, взаємозв'язок і цілісний облік усіх компонентів підготовки, єдність підготовки вчителя у аудиторний та позааудиторний час, цілісність та системність у викладанні окремих дисциплін та інтегрованих курсів, єдність особистісного професійного розвитку педагога.

Важливою умовою успішного формування готовності вчителя до роботи в «маленькій школі» виступає принцип особистісно-діяльнісного підходу, який пов'язаний з формуванням яскравої, сильної особи вчителя, здатної закріпитися на селі та зробити істотний внесок у підвищення ефективності викладання шкільних дисциплін, формування особистості випускників сільської школи, соціально-культурне перетворення сільської дійсності.

Обов'язковою умовою розгляду особистісних властивостей є визнання пріоритету самої особи. Реалізація особистісного підходу передбачає надання допомоги майбутньому вчителю в саморозвитку, що стає можливим лише в тому випадку, якщо він стає суб'єктом діяльності, пов'язаної з його професійним самовизначенням. При цьому потреба в саморозвитку повинна стати однією з домінуючих. Суб'єкт не може самовизначатися без діяльності, яка виступає як найважливіша форма активності суб'єкта [2, с. 88 – 89].

Особистість і діяльність людини знаходяться в нерозривній єдності, психічні властивості особистості формуються й знаходять прояв у безперервній освіті. З урахуванням цього чинника й специфіки професійної діяльності педагога в умовах сільської дійсності, представляється можна говорити щонайменше про п'ять видів діяльності, що виявляють себе в рамках усієї системи перманентного становлення сільського фахівця: ціннісно-орієнтовної, навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної, комунікативної й гуманітарно-перетворюючої.

Ціннісно-орієнтовна діяльність пов'язана з гуманістичними цінностями педагогічної професії й спрямована на розвиток ціннісних орієнтацій сільського вчителя, формування спрямованості особистості на вчительську професію, позитивного ставлення до роботи в скрутних умовах. Впливаючи на всі інші види діяльності, вона відображає ставлення особистості до професії сільського вчителя, соціально-побутових труднощів, з яким йому доведеться стикатися. Рівень навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної, комунікативної та гуманітарно-перетворюючої діяльності особистості багато у чому

визначаються ціннісними орієнтаціями; цей же рівень в свою чергу впливає на розвиток системи таких орієнтацій.

Навчально-пізнавальна діяльність виступає важливою ланкою в усій системі безперервного становлення особистості. На етапі самостійної педагогічної діяльності вона «переростає» в особливо пізнавальну (гносеологічну) діяльність, хоча саме поняття та сутність навчальної діяльності зберігає силу: педагог, як часто говорять, повинен «учитися все життя».

Професійно-педагогічна діяльність у тому контексті виступає як один із видів діяльності, хоча в широкому плані вона представляє основний вид трудової діяльності вчителя, що об'єднує всі інші види його праці. Зрозуміло, якщо підготовка сільського вчителя здійснюється за принципом безперервної освіти, то готовність до професійно-педагогічної діяльності повинна формуватися з довузівського етапу. Тому цей вид діяльності має значення на всіх етапах, але яскраве своє вираження знаходить на постградуальному.

Комунікативна діяльність визначає форми педагогічного спілкування на всіх етапах становлення фахівця. Вона припускає таке спілкування майбутнього педагога, при якому він виступає як суб'єкт педагогічного процесу (на довузівському й базовому етапах) і як самостійна творча особистість (на післядипломному етапі), коли його взаємини з шкільною адміністрацією, колегами, батьками учнів і вчителів повинні ґрунтуватися на принципах міжособистісного взаєморозуміння, діалогічного підходу.

Гуманітарно-перетворююча діяльність визначає зміст усіх видів діяльності й у першу чергу – професійно-педагогічної. Вона залежить від рівня соціогуманітарної готовності педагога й рівня його гуманітарної культури. Гуманітарно-перетворююча діяльність сільського вчителя виходить далеко за межі школи, детермінується його перетворююча діяльність у науково-просвітньо-рушійну в сільському соціумі.

Названі види діяльності становлять систему, кожний з них серед різного роду переходи взаємозв'язаний з іншими. Взаємодія видів діяльності виступає як заломлення кожного через усі інші, але будь-який з них може розглядатися окремо.

На кожному етапі професійного становлення вчителя особистісно-формуючу функцію виконує та або інша діяльність, яку за відношенням до заданого періоду можна назвати визначальною оскільки цей вид діяльності визначає характер особистісного й професійного зростання вчителя. Так, на довузівському етапі визначальним видом діяльності є навчально-пізнавальна; не менш важливого значення набуває ціннісно-орієнтовна, тому що ефективно організований процес до вузівської підготовки дозволяє по-справжньому спрямувати майбутнього вчителя на цінності професії сільського вчителя.

На вузівському етапі особливого значення набуває навчально-пізнавальна, комунікативна, професійно-педагогічна діяльність. Кожна з



них може домінувати залежно від курсу. На післявузівському етапі види діяльності набувають для вчителя істотного. Дієве формування професійної готовності сільського вчителя залежить від ступеня індивідуалізації й творчої спрямованості процесу підготовки педагога.

Ця закономірність складає основу стратегії й тактики індивідуально творчого підходу, основне призначення якого полягає у створенні умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявленні й розвитку його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, неповторної технології діяльності. Індивідуально-творчий підхід не суперечить формуванню колективістських поглядів, свідчить те, що колектив (клас, студентська група, педагогічний колектив, сільський соціум) не може впливати на формування творчої індивідуальності його особистості. Поняття „індивідуальність” не протистоїть у досліджуваному контексті поняттю „колективність”, як і індивідуалізм – колективізму. Б. Т. Лихачов уважає, що в реальній дійсності індивід і колектив, породжені ними індивідуальність і колективність, індивідуалізм і колективізм, окремі індивідуали і колективісти не тільки співіснують, але й не можуть бути один без одного, складають нерозривне ціле, єдиний духовний комплекс, єдину здорову суспільну. Формування творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя відбувається в групі, цілісному педагогічному колективі. Саме в колективі майбутній фахівець одержує можливість для спілкування, самовираження, самоутвердження. Цілеспрямовано організований виховний колектив, що забезпечує функціонування і свободу творчого самопрояву кожного індивіда, формує етичний індивідуалізм, особу колективіста-індивідуала. При цьому колектив зобов'язаний заохочувати, стимулювати й високо оцінювати індивідуальні особливості й прояви людини. „Це і є, – за словами Б. Т. Лихачова, – індивідуальне „самозвеличання”, суб'єктивно індивідуалістичне, об'єктивно суспільно цінне, що збагачує колектив й суспільство духовно і матеріально” [1, с. 19].

Індивідуально-творчий підхід пов'язаний з формуванням основ професійно-педагогічної рефлексії, що базується на вмінні вчителя аналізувати, коректувати і удосконалювати самостійно свою педагогічну діяльність. Він вимагає актуалізації майбутніми фахівцями „професійного просування” і готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Необхідність багатопрофільної підготовки сільського вчителя й цілісного підходу до формування його готовності, орієнтація на людинознавчу спрямованість підготовки вимагають рішення задач інтеграції знань на основі принципу наступності й предметних зв'язків. Сучасна система вищої педагогічної освіти дотепер тяжіє до наочної, диференційованої, що явно знижує психолого-педагогічний, соціокультурний і загальноосвітній рівень випускника. З одного боку, сама логіка полідисциплінарної підготовки свідчить про необхідність інтеграції й універсалізації знань і вмінь у процесі підготовки спеціаліста. З іншого боку, перед необхідністю реалізації інтегрованого підходу

ставлять учителя умови малокомплектної школи, у якій закладені об'єктивні можливості для здійснення такого підходу.

#### **Література**

1. **Лихачов Б. Т.** Колективізм і індивідуалізм // Педагогіка. – 1992. – №9 – 10. 2. **Міщенко А. І.,** Міщенко Л. І., Шиянов Е. Н. Теоретико-методологічні основи формування змісту педагогічної освіти. – М. : МПГУ 1991. – 282 с.

**Чиж О. Н. Питання багато професійної підготовки сільського вчителя малокомплектної школи.**

У статті розглянуто питання підготовки сільського вчителя малокомплектної школи до багато професійної підготовки в контексті сучасного педагогічного простору.

*Ключові слова:* професійна підготовка, сільський вчитель.

**Чиж А. Н. К вопросу широкопрофессиональной подготовки сельского учителя малокомплектной школы.**

В статье рассмотрены некоторые аспекты профессиональной подготовки сельского учителя малой школы к широкопрофессиональной деятельности в контексте современного педагогического пространства.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, сельский учитель.

**Chig A. N. To question of professional preparing the rural teacher of the small school.**

Some aspects of the training of the rural teacher of the small school are considered in article to activity in context modern pedagogical space.

*Key words:* training, rural teacher.

## **ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ**

УДК 796:378

**Т. І. Васильченко**

### **ВПЛИВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ**

Підготовка молоді до життя, праці й творчості закладається саме в студентські роки. У формуванні свідомості та культури здорового способу життя студентів полягає першочергове завдання, оскільки саме в молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмінь, вивчення ціннісних орієнтацій, інтересів та уявлень. Одним із найважливіших показників здорового способу життя є обсяг фізичних навантажень. Саме показники рухової активності впливають на визначення здорового способу життя.

Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Питання наявних знань та інформації щодо проблеми здоров'я є першими і необхідними передумовами усвідомлення студентами цінності здоров'я і здорового способу життя [5]. Серед найважливіших завдань сьогодення є здійснення системи заходів щодо зміцнення здоров'я студентів. Перед жодним предметом загальноосвітнього циклу, крім предмета фізичної культури, спеціально не ставляться оздоровчі завдання.

Бути здоровим – природне бажання та прагнення людини, її неусвідомлена потреба. Здоров'я – основа всіх наших справ і починань, трудових і творчих звершень, сподівань, надій на майбутнє. Відсутність здоров'я, повна або часткова, забирає у людини багато повсякденних радощів активного життя, праці, кохання, тому за усіх часів здоров'я було і залишається основною сутністю людського існування [3].

За своєю суттю та соціальним призначенням фізична культура і спорт є сферою діяльності, що характеризується значними потенційними можливостями саморозвитку та самовдосконалення людини. Міцний фундамент здоров'я, фізичного розвитку, професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста має бути закладений у вищому навчальному закладі. Потужним важелем зміцнення фізичного та психічного здоров'я студентів є фізична культура [2].

Сучасні вимоги до професійної підготовки студентів, зміна умов життя, соціально-економічного розвитку вимагають нового підходу до змісту професійно-прикладних основ формування здорового способу життя та їх фундаментального обґрунтування. Разом з тим проблему формування здорового способу життя студентів неможливо вирішити, лише обґрунтувавши складові професійно-прикладних основ.

Найголовніше – сприяти їх реалізації у процесі формування здорового способу життя. Змістовий бік проблеми виховання навичок здорового способу життя докладно розкривається В. Артамоновим, В. Моченовим, Р. Баєвським, В. Войтенко. У низі праць одним із найважливіших компонентів формування здорового способу життя студентів під час їх навчання виділяється фізичне виховання (В. Єрмолаєв, Б. Петрушевський, В. Сорокін). Причому, за даними Л. Крилової, Р. Мотилянської, І. Муравова, В. Мурзи, домінуючими аспектами є правильна організація фізичного виховання у навчально-виховному процесі, нормування рухової активності студентів, педагогічні впливи та керівництво процесом формування здорового способу життя. Потрібно зазначити, що проблему формування здорового способу життя без засобів фізичного виховання не розглядає жоден автор. Аналіз літературних джерел свідчить, що для оптимізації процесу формування здорового способу життя фізичне виховання повинно займати у вищих навчальних закладах провідну роль і базуватися на положеннях, котрі враховували б специфіку навчання та майбутньої професійної діяльності студентів.

Фізична культура – важливий елемент всебічного, гармонійного розвитку людини, це по-перше, турбота про здоров'я і збереження життя як найвищої цінності, по-друге, система роботи, що забезпечує гармонію фізичного розвитку, духовного життя, багатогранної діяльності людини. Фізичне виховання є головним напрямом впровадження фізичної культури і становить органічну частину загального виховання покликану забезпечувати розвиток фізичних, морально-виховних, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок людини [1].

Здорова людини несе у навколишній світ тепло, красу, розуміння. Саме такими ми бачимо своїх студентів у майбутньому, і на основі цієї ідеї буде свою роботу.

Одним із пріоритетних напрямів навчально-виховного процесу Стахановського навчального закладу є фізичне виховання, яке спрямоване на зміцнення здоров'я студентів, формування життєво важливих рухомих умінь і навичок на основі залучення студентів до різноманітних видів спеціально організованої рухової та фізичної діяльності, залучення їх до занять фізичною культурою, спортом, туризмом.

Проблему збільшення обсягу рухової активності студентів було вирішено двома шляхами: по-перше, запровадження 4 на тиждень уроків фізичної культури; по-друге, створення певної системи позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи.

Вирішення проблеми збереження та зміцнення здоров'я студентів шляхом формування у них здорового способу життя потребує організацію навчально-виховної роботи в усіх формах фізичного виховання.

Основною формою занять в коледжі є навчальні заняття, які передбачають практичні та методичні заняття, мета яких – виховання особистої фізичної культури студентів. Вона забезпечить їм у майбутньому можливість самовдосконалюватись протягом всього життя [4].

Діяльність педагогічного колективу та система фізичного виховання студентів у нашому навчальному закладі базується на принципах особистісної та диференційованої орієнтації, пріоритету оздоровчої спрямованості, використання традиційних і нетрадиційних форм рухової активності.

Важливе місце у навчально-виховному процесі з фізичного виховання належить реалізації ідей особистісно-орієнтованого підходу, яке ґрунтується на вікових, статевих та індивідуальних особливостях студентів.

Цей напрям роботи став головним при пошуку та використанні інноваційних педагогічних технологій.

Методичний кабінет з фізичного виховання – творча лабораторія викладачів фізичної культури. В ньому зібрані: нормативні документи, методичні матеріали за видами рухової діяльності, дидактичний матеріал, навчально-методична література, матеріал для проведення змістовної позаурочної роботи.

При підготовці до проведення занять з фізичної культури викладачі широко використовують систематизовані матеріали, які дають змогу викладачу якісно готуватися до занять, позакласних заходів та допомагати студентам правильно підібрати вправи для самостійних занять.

Специфікою фізичного виховання є те, що поряд із вирішенням освітніх завдань необхідно вирішувати завдання фізичного розвитку студентів та професійно-прикладної фізичної підготовки, формування навичок здорового способу життя.

Навчальні заняття з фізичного виховання проводяться за модульно-рейтинговою системою, яка забезпечує достатній рівень організації навчально-виховного процесу [6]. Організація навчання за кредитно-модульною системою вплинула на зацікавленість студентів у заняттях фізичною культурою у позанавчальний час. Так за результатами анкетування, проведеного серед студентів I – IV курсів Стахановського навчального комплексу, на I – II курсі лише 40 – 52% студентів займаються фізичною культурою і спортом у позанавчальний час, тоді як на старших курсах цей показник становить 68%. Незважаючи на це, переважна більшість студентів надає перевагу активному способу життя і відпочинку (77,8%) протягом доби, а це може свідчити про прагнення до здорового способу життя.

Модульно-рейтингова система забезпечує умови для самостійної роботи студентів, формує навички самоконтролю та самооцінки навчальних досягнень [6].

У вищих навчальних закладах завжди розуміли, що систематичні самостійні заняття фізичними вправами поза навчальним процесом необхідні та корисні для здоров'я. Але найчастіше, особливо останнім часом, більшість публікацій спрямована на поліпшення фізичного розвитку і фізичної підготовки студентів.

Ми поставили питання значно ширше. Самостійні заняття студентів у режимі дня можна розглядати як процес самопізнання, самовиховання, формування особистості, як складову фахової підготовки. Їх можна розглядати і як педагогічну практику, і як засоби і методи, які використовуються у фізичному вихованні, оскільки самостійні заняття потребують оволодіння знаннями, методами, формами організації, формування на базі одержаних знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень у майбутній роботі [7].

Викладачі комісії розробили певну систему роботи засобами фізичного виховання на формування професійних умінь та навичок. На заняттях фізичного виховання викладачі виховують у студентів відповідальність за свій фізичний стан, за збереження та зміцнення здоров'я, придбання навичок самостійної роботи.

Щоб ставлення студентів до занять фізичною культурою, до свого здоров'я наблизило їх до розуміння значущості цього предмета, до розуміння себе, ми розробили проект вдосконалення роботи з фізичного виховання «Фізична культура, спорт, здоров'я».

Цей проект забезпечує вирішення різноманітних завдань фізичного вдосконалення, впровадження фізичної культури, оздоровчої фізичної культури і спорту в повсякденне життя студентів.

Кожний напрямок має свою відпрацьовану систему фізичного виховання, яка вирішує конкретні завдання свого напрямку й постійно розвивається та вдосконалюється.

Мета загального фізичного виховання – зміцнення здоров'я, підтримка працездатності студентів у навчальній, трудовій, спортивній діяльності.

Фізичне виховання професійного напрямку спрямоване на фізичну підготовку студентів до конкретної професійної діяльності.

Лікувально-профілактичне фізичне виховання запобігає захворюванням та відновленню порушених або тимчасово втрачених функцій організму засобами фізичного виховання.

**СХЕМА НАПРЯМКІВ РОБОТИ**



Спортивна підготовка передбачає узгоджену діяльність системи навчальних закладів, установ та організацій з метою підготовки висококваліфікованих спортсменів.

Науково-методичний напрямок системи фізичного виховання виконує дві найважливіші функції – готує фахівців фізичної культури й спорту та спортивні резерви для потреб країни.

Комісія фізичного виховання має певний досвід в організації та проведенні спортивно-масових заходів.

Форми цих заходів різноманітні: спортивні свята, такі як: День фізкультурника, День здоров'я, День туриста, «Золота осінь», «Новорічні старты», «Козацькі розваги», «Краса, грація, здоров'я», «Весела Спартакіада», традиційна Спартакіада з легкої атлетики, спортивних ігор, рухливих ігор, кульові стрільби та ритмічної гімнастики. Вже стало традицією приймати участь у міській естафеті, присвяченій Дню Перемоги.

Ефективність пропаганди здорового способу життя висвітлюють студентські та міські газети, відеокасети, фотостенди, плакати «За здоровий спосіб життя», лекції та бесіди по запобіганню наркотичної, алкогольної та токсичної залежності.

Організація оздоровлення та відпочинку студентів комплексу є одним із засобів зміцнення здоров'я, профілактики захворювань, формування здорового способу життя. Незмінним відпочинком є щорічні туристичні походи, під час яких загартовуються фізичні сили, формуються професійно-прикладні навички, організаційні здібності. Ці

години відпочинку завжди емоційно насичені, вони приваблюють студентів до навчання, до активної та свідомої розумової праці, до активного здорового способу життя.

Викладачі фізичного виховання багато часу працюють зі студентами в позанавчальний час: проводять тренувальну роботу зі збірними командами з баскетболу, волейболу, футболу, настільного тенісу, легкої атлетики; готують студентів до участі в обласній Спартакіаді, в міських змаганнях, в традиційному кросі присвяченому Дню Перемоги, де завжди займають призові місця.

Працюють спортивно-оздоровчі секції з ритмічної гімнастики, фітнесу, загальної фізичної підготовки. Проводяться змагання, спортивно-оздоровчі заходи, тематичні свята. Всі спортивні заходи проводяться згідно положень про змагання, за розробленими сценаріями, до організації яких залучаються студенти. Спортивні свята проводяться з музичним супроводом, під час яких студенти проявляють не тільки свої фізичні здібності, а й свої таланти: пісні, танці, участь у конкурсах і розвагах.

За результатами змагань команди завжди нагороджуються грамотами, подарунками, традиційними солодкими призами. Це підвищує емоційний стан під час та після змагань.

Спортивні заходи відволікають студентів від шкідливих звичок і формують навички здорового способу життя.

А здоровий спосіб життя на сьогодні є дієвим засобом збереження і зміцнення здоров'я студентів.

Вкладене вище можна узагальнити тезою, що зміцнення та збереження здоров'я студентів – головне завдання фізичного виховання. Виконання цього завдання здійснюється шляхом систематичного залучення студентів до рухової діяльності, проведення фізичних тренувань з метою збільшення функціональних можливостей організму, заповнення вільного часу студентів заняттями фізичними вправами.

Фізичне виховання має ґрунтуватися на створенні конкретних уявлень про здоровий спосіб життя, наданні студентам свободи та покладанні на них відповідальності за себе. Такий тип навчання створює передумови для здійснення фізкультурної освіти, пізнання себе та забезпечення кожним для себе умов для здорового способу життя.

Проведене дослідження дає підстави нам вважати: по-перше, проблема формування здорового способу життя серед студентів вищих навчальних закладів залишається актуальною і вимагає негайного вирішення засобами освіти; по-друге, для вирішення даної проблеми необхідно залучити якомога більше фахівців і часу навчального процесу; по-третє, ця робота повинна цікавити і турбувати не тільки фахівців і викладачів, але, в першу чергу, самих студентів. У моду молоді все більше входить тенденція здорового способу життя. Виходячи з цього, нами вважається доцільним створення студентського клубу «Молодь за здоровий спосіб життя», основною метою якого буде пропаганда



здорового способу життя, організація та проведення акцій, тренінгів із зазначеної тематики, члени клубу братимуть активну участь у заходах, а також будуть ділитися власним досвідом популяризації здоров'я та цікавими новітніми технологіями. Це дозволить молодим людям зрозуміти сенс життя, визначити своє місце і роль в суспільстві, стати творцями свого майбутнього. Молодь має сприяти та долучатися до формування свідомості особистої позиції щодо власного здоров'я та гідного способу життя [3].

### **Література**

**1. Абдулина А. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с. **2. Бальсевич В. К.,** Запорожанов В. А. Физическая активность. – К. : Здоров'я, 1987. – 224 с. **3. Вакуленко О. В.** Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с. **4. Лесгафт П. Н.** Приготовление учителей гимнастики в государствах Западной Европы / Собр.пед.соч. – Т.4. – 1953. – С. 133. **5. Приходько В. В.** Концепция здравоохранения, как реализационное направление валеологии / Физическая культура, спорт, здоровье студентов, молодежи : сб. науч. пр. — Днепропетровск, 2000. – С. 20 – 28. **6. Проблеми** адаптації вищої освіти в Україні до європейських стандартів і принципів Болонського процесу : матеріали міжнародної наукової конференції (23 – 26 березня 2004 р.). – Ужгород, 2004. – 228 с. **7. Третьяков Н. А.** Самостоятельные занятия в системе физического воспитания студентов педагогических вузов : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук – М., 1988.

#### **Васильченко Т. І. Вплив організації навчання з фізичного виховання на формування здорового способу життя студентів.**

Стаття присвячена проблемі формування здорового способу життя студентів. Автор розглядає проблему в контексті навчання з фізичного виховання.

*Ключові слова:* здоровий спосіб життя, особистісна позиція щодо власного здоров'я.

#### **Васильченко Т. И. Влияние организации обучения физического воспитания на формирование здорового образа жизни студентов.**

Статья посвящена проблеме формирования здорового образа жизни студентов. Автор рассматривает данную проблему в контексте физического воспитания студентов.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни студентов, личностная позиция относительно здорового образа жизни.

**Vasilichenko T. I. Influence to organizations of the learning the physical education on shaping sound lifestyle student.**

The article is dedicated to problem of the shaping sound lifestyle student. The Author considers the given problem in context of the physical education student.

*Key word:* sound lifestyle student, larval position comparatively sound lifestyle.

УДК [371.134:615.8]:613

**О. І. Серьогіна**

**ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ САМОРОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-РЕАБІЛІТОЛОГА В ПРОЦЕСІ  
ОПАНУВАННЯ КУЛЬТУРОЮ ЗДОРОВ'Я**

Стан здоров'я підростаючого покоління – важливий фактор безпеки держави й стабільного розвитку суспільства. У цьому плані серйозну стурбованість викликає стрімке зниження основних показників здоров'я дітей та молоді, які навчаються в освітніх закладах. Зрозуміти глибини причини кризи здоров'я у сфері освіти сьогодні неможливо без вивчення їх з боку світоглядних позицій, беручи до уваги оновлення культури здоров'я вчителя, масштабність цього процесу та потребу в адекватній для його пізнання методології. Ми маємо на меті в нашій роботі акцентувати увагу на розвиток та саморозвиток культури здоров'я студента-реабілітолога в педагогічному контексті.

До найважливіших факторів, які визначають необхідність культурологічного підходу до проблеми освіти й здоров'я, відносяться: вивчення феномена “людина та її здоров'я” через призму глобальних проблем сучасності, з позиції єдності духовного й тілесного в природі людини; формування здорового способу життя як системи керування здоров'ям; оволодіння культурою здоров'я в складі гуманітарної й педагогічної культури викладача; універсальність освіти як культурного явища; культура в предметному полі освіти; втрата усталених традицій здорового способу життя, деформації в ціннісно-смісловій сфері розвитку особистості, перехід до особистісно зорієнтованої освіти з вираженою в ній здоров'ятворчою функцією; розвиток суб'єктної форми особистості в процесі оволодіння культурою здоров'я.

З визнанням інноваційної стратегії розвитку системи освіти ідея здоров'ятворчості набуває особливої ваги, стає реальною силою в процесі професійної підготовки студентів до оздоровчої роботи в школі як до свідомої сторони педагогічної діяльності. Цінності, визначені процесами культуротворчості в педагогічній освіті, виражають підсумок

інтеграції всіх складових духовного розвитку особистості педагога на основі смислопошукової активності.

Дослідження змісту педагогічної освіти у зв'язку з посиленням значення її функції розвитку культури здоров'я показує, що в цьому плані актуальними є особистісно зорієнтований підхід та звертання до педагогіки розвитку особистості.

Виділимо у визначенні змісту педагогічної освіти досліджуемого феномен здоров'я й творчо активної людини, культурологічний підхід, аргументуючи це тим, що освіта є феноменом соціального життя й розглядається сьогодні, як ніколи, у контексті явищ культури, матеріальні й духовні цінності якої проектуються й на зміст нетрадиційних способів організації педагогічного процесу. В. Сластьонін і представники його наукової школи визначають і науково обґрунтовують у вигляді концептуальної ідеї педагогічної освіти становлення особистості майбутнього вчителя в процесі його професійного й особистісного розвитку, саморозвитку й творчої самореалізації, що з урахуванням завдань оздоровлення педагогічного процесу можна конкретизувати наступним чином:

- бути насиченим особистісним і професійно-ціннісним значенням і сенсом зберігаючого культуру здоров'я освітнього процесу;
- розвиватися в просторі полікультурної взаємодії, позитивних традицій у вітчизняній і світовій педагогіці здоров'я, новацій і тенденцій природовідповідної освіти;
- виконувати функції збереження здоров'я й укріплення ресурсів фізичного й духовного розвитку всіх суб'єктів освіти;
- підтримувати становлення суб'єктності по відношенню до практики здорового способу життя майбутнього вчителя з проекцією на професійну сферу життєдіяльності [1].

Цей підхід загально визнаний у системі виховання. Він допомагає досліджувати феномен “культури здоров'я” з педагогічних позицій, включаючи свідомий вибір викладачем мети, змісту, навчальних режимів і технологій навчання.

У зв'язку із зростанням творчої складової у всіх сферах людської діяльності при інтенсивних і швидкісних ритмах розвитку сучасного суспільства в професійній підготовці майбутнього вчителя віддаються пріоритети інноваційній діяльності [2; 3; 4; 5 та ін.]. Це дозволяє викладачеві не тільки успішно адаптуватися до неоднозначних та перемінних умов педагогічного процесу, але й підвищувати свою професійну й загальножиттєву ефективність праці.

Перелік значущих у системі педагогічної освіти видів професійної діяльності, якими випускник вищого навчального закладу повинен оволодіти на базовому рівні, включає, на думку В. Лазарева і Н. Конопляної, як мінімум чотири види активності: педагогічну, інноваційну, колективного самоуправління і саморозвитку [6].

Педагогічними умовами, необхідними для формування культури здоров'я майбутнього вчителя в контексті його гуманітарної культури, у загальному вигляді виступають: максимально можливе використання потенціалу навчальних дисциплін, що формують культуру здоров'я, посилення їхньої гносеологічної і культурологічної спрямованості на вирішення освітніх завдань з позиції охорони й укріплення здоров'я; застосування методів діалогового навчання, які включають як діалог між студентом та викладачем, студента з самим собою, так і діалог різних культур і способів розуміння.

Принцип безперервності розгортає постулат дидактичної адекватності етапних освітніх цілей і завдань, які розширюються й поглиблюються в ході особистісної й професійної соціалізації студента відповідно до його вікових і особистісних особливостей і можливостей. Педагогічні умови для цього передбачають: а) знання психофізіологічних особливостей розвитку сучасного студента, його ціннісних орієнтирів у житті та в професійній підготовці; б) посилення вектора саморегуляції та самоорганізації освітнього процесу від початку навчання студента до його завершення; в) оптимальне співвідношення репродуктивного й дослідницького пізнання з досвідом оволодіння педагогічною діяльністю на практиці з перших курсів тощо.

Вирішення педагогічною освітою завдань професійної підготовки студентів-реабілітологів до оздоровчої роботи з дітьми в освітніх закладах здійснюється за допомогою принципу цілісності. Зміст його може бути представлений різними формами. Перша виражається зверненням до гуманітарної культури, яка містить у собі всю сукупність способів реалізації сутнісних сил людини й інтегрується з природничонауковими складовими багатомірного знання про здоров'я людини в єдиний універсальний інструмент людинознання. Друга виражається з урахуванням вимог до відбору такого змісту, при освоєнні якого досягається різнобічний розвиток особистості, інтелекту, сфери вищих людських почуттів, волі, творчої активності.

Принцип вимагає дослідження культури здоров'я майбутнього реабілітолога в контексті його педагогічної й загальної культури, розкриває діалектику матеріального та ідеального при інтеріоризації й об'єктивації цінностей культури здоров'я на рівні інноваційних фактів у процес творчої самореалізації як суб'єкта культури, освіти, пізнання тощо.

У визначенні змісту педагогічної освіти особливо можна виділити принцип виховання. У ньому актуалізується феномен передачі від покоління до покоління нескінченного досвіду виживання й розвитку в оточуючому світі як процес безперервної освіти. З одного боку, – залучення до загального знання й досвіду продуктивної життєдіяльності, з іншого, – конкретизація його в суб'єктивній формі, що має на увазі рефлексивні здібності студента, широкий спектр пізнавальних умінь і практичних навичок як інструмента для саморозвитку. За допомогою й у результаті професійного виховання студент-реабілітолог обирає

референтне для себе оточення, вибудовує образ, ідеал як вісь самозростання при досягненні успіхів в особистому житті та професійній діяльності. Механізм реалізації цього принципу – насичення змісту педагогічної освіти зразками гуманітарної культури, дієвий характер організації освітнього середовища, залучення студентів до діяльності оздоровлення в її багатоплановому прояві [7].

У технологічному плані освітні завдання процесу формування культури здоров'я майбутнього реабілітолога передбачають освоєння загальних способів професійно-педагогічної діяльності й творчий характер їхнього застосування в самостійній педагогічній практиці.

У результаті проведеної нами дослідницької експериментальної роботи було визначено структурні компоненти інноваційного педагогічного процесу, які відповідають структурно-функціональним компонентам моделі саморозвитку особистості студента-реабілітолога в процесі формування культури здоров'я: система індивідуальної саморефлексивної роботи студента; різновиди роботи з текстами; груповий рефлексивний аналіз; моделювання змісту навчального матеріалу; корекція групової рефлексії; система практичної творчої діяльності з оздоровлення особистості.

Системне апробування названих структурно-функціональних компонентів допомогло нам визначитися з тим, що моделі саморозвитку особистості майбутнього реабілітолога в процесі формування культури здоров'я може відповідати інноваційна технологія творчого саморозвитку особистості, адаптована до пізнання валеологічних дисциплін [8].

### **Література**

- 1. Сластенин В. А.** Профессионально-педагогическая культура в системе университетского образования // Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование. – МОРУ, 1996. – С. 7 – 14.
- 2. Сластенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997, – 308 с.
- 3. Абасов З.** Инновационность в образовании и подготовка учителей // Вестник высшей школы, 2001. – № 4. – С. 7 – 9.
- 5. Кан-Калик В. А.** Педагогическая деятельность как творческий процесс (Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога). – Грозный: НИИ ВШ, 1977. – 64 с.
- 6. Андреев В. И.** Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 1. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 550 с.; Кн. 2, 1999. – 317 с.
- 7. Лазарев В. С.** Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. — 2000. – №3. – С. 27 – 34.
- 8. Исаев Е. И.** становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии, 2000. – №3. – С. 57 – 66.
- 9. Слободян О. П.** Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в

процесі вивчення культурологічних дисциплін : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Луганськ, 2004. – 297 с.

**Серьогіна О. І. Педагогічний аспект саморозвитку особистості студента-реабілітолога в процесі опанування культурою здоров'я.**

В статті розкрито педагогічний аспект саморозвитку особистості студента-реабілітолога в процесі опанування культурою здоров'я. Автор в ході експериментальної діяльності визначає структурні компоненти інноваційного педагогічного процесу, які відповідають структурно-функціональним компонентам моделі саморозвитку особистості студента-реабілітолога.

*Ключові слова:* саморозвиток особистості, культура здоров'я.

**Серегина О. И. Педагогический аспект саморазвития личности студента-реабилитолога в процессе овладения культурой здоровья.**

В статье раскрыт педагогический аспект саморазвития личности студента-реабилитолога в процессе овладения культурой здоровья. Автор в ходе экспериментальной деятельности определяет структурные компоненты инновационного педагогического процесса, которые отвечают структурно-функциональным компонентам модели саморазвития личности студента-реабилитолога.

*Ключевые слова:* саморазвитие личности, культура здоровья.

**Serjogina O.I. Pedagogical aspect of samorazvytyya of personality of studenta-reabylytologa in the process of capture by the culture of health.**

In the article the pedagogical aspect of samorazvytyya of personality of studenta-reabylytologa is exposed in the process of capture by the culture of health. An author during experimental activity determines the structural components of innovative pedagogical process, which answer the structurally-functional components of model of samorazvytyya of personality of studenta-reabylytologa.

*Key words:* samorazvytye of personality, culture of health.

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

УДК 364.27:004.738.5

**В. О. Волков**

### **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОСТОРІ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР**

У сучасних умовах розвитку комп'ютерних технологій виникла об'єктивна потреба у вивченні, діагностиці й профілактиці інтернет-залежності підлітків. Захоплюючись комп'ютерними іграми, більшість з них втрачає інтерес до навчальної діяльності, прогулюють заняття, стають неуспішними. Комп'ютерні ігри поєднують у своєму сюжеті декілька ліній, що дозволяють розвинути й проявити не тільки творчі, пошукові, але й деструктивні якості користувача.

Дослідження показує, що підлітки найчастіше захоплюються іграми, які розвивають деструктивні якості. У зв'язку з цим у них різко підвищується рівень як вербальної, так і фізичної агресії. Проводячи за комп'ютером час не тільки вдень, але й уночі, вони втрачають відлік часу і якийсь час у реальності продовжують жити в ігровому просторі, переносячи свої дії (нерідко злочинні) в життя.

Ми не ставимо перед собою мети повністю освітити роль окремих чинників у формуванні інтернет-залежності в підлітків як від комп'ютерних ігор, так і від Інтернет-мережі, а також вичерпним чином охарактеризувати варіанти й форми цього явища, його попередження й профілактику. Це спроба осмислити ряд положень і намітити основні напрями майбутньої роботи.

Ігрова діяльність є традиційною формою досліджень у психології і в суміжних з нею науках. Останніми роками все активніше почали з'являтися нові ігри й нові ігрові процедури, безпосередньо пов'язані з комп'ютерними технологіями. Як уже було сказано, комп'ютерні ігри поєднують у своєму сюжеті кілька ліній, що дозволяє розвинути й проявити творчі, деструктивні, пошукові якості особи.

Наголошується, що "комп'ютерні ігри можуть виконувати функцію психологічного розвантаження, грати роль психологічного тренінгу (учити способам дозволу проблем комп'ютерній тривожності)" (І. А. Васильєва та ін. [2, с. 56 – 58]. Так, наприклад, останнім часом комп'ютерні ігри все частіше використовуються при роботі з малолітніми злочинцями як засіб допомоги дітям з порушеннями навичок письмової мови, координації рухів тощо.

Дослідник також відзначає, що комп'ютерні ігри можуть зрозуміти як своєрідні тренажери для навчання дітей і підлітків управлінню своєю агресивністю. Слід зазначити, що в першу чергу гравців привертає

емоційно-мотиваційна привабливість комп'ютерних ігор. І. В. Бурлаков [1] виділяє 5 параметрів, що характеризують комп'ютерну гру: інтерактивність, когнітивний конфлікт, обмеженість уваги, симуляція, можливість повторення.

Параметр включеності в комп'ютерну гру полягає в точності, швидкості реакції гравця, постійній активності, що приводить до переживання психологічної задоволеності від гри. Комп'ютерна гра забезпечує переживання задоволення, розширює круг спілкування, сприяє самовираженню, самоствердженню, самовдосконаленню, каналізації негативних емоцій, припускає адекватний засіб розрядки енергії й можливість навчання.

В. С. Собкін, Ю. М. Євстегнеєва [4] виділяють такі “глобальні групи чинників привабливості комп'ютерних ігор”:

- сюжетний або емоційно-естетичний аспект – гравця привертає сюжет, емоційна атмосфера, якість і графічний стиль гри;

- розгойдування (у термінології самих гравців) – можливість набуття умінь, нових засобів, які допомагають впливати на вирішення ігрових завдань;

- досягнення – перемога над супротивником, досягнення мети, змагання;

- інтелектуальне задоволення – процес вирішення завдань, інтелектуальні досягнення;

- колекційно-дослідницький аспект – можливість досліджувати гру;

- творчість – можливість створення в грі чогось нового, наприклад, раніше відсутніх предметів;

- позаігрові аспекти – соціалізація, ескапізм, спосіб проведення дозвілля та ін.

Таким чином, на справжньому етапі розвитку досліджень не може бути виділений конкретний мотиваційний патерн, що спонукає гравців віддавати перевагу цьому виду діяльності і, зокрема, здійснювати вибір конкретних комп'ютерних ігор. Як спонукаючі моменти дослідниками вводяться емоційні стани гравців, поширені мотиви (наприклад, досягнення), зовнішні властивості ігор (сюжет, графіка тощо). Мабуть, реальними спонуками є комплексні психологічні утворення, що включають ті чи інші з вищеперерахованих елементів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури і стан справ на практиці показує, що, по-перше, кількість публікацій про психологічну залежність дітей від комп'ютерних ігор значно зросла; по-друге, з'явилося немало опитувальників, спрямованих на виявлення рівня інтернет-залежності; по-третє, зросла потреба в діагностиці й профілактиці цієї залежності. Разом з тим, чітко виробленої методології й системи методів і методик дослідження Інтернет-залежності як підлітків, так і молоді, яка навчається, поки що немає



Феномен “комп'ютерна ігрова залежність” характеризує такі поведінкові характеристики: активне небажання відвернутися навіть на короткий час від ігор як у комп'ютері, так і в Інтернеті; роздратування у вимушених відволіканнях; нездатність спланувати час закінчення сеансу роботи в Інтернеті; забуває в ході роботи в Інтернеті про навчання, готовність миритися з утратою кола спілкування через захоплення Інтернетом; зневага власним здоров'ям, скорочення тривалості сну через роботу в Інтернеті в нічний час; уникнення фізичної активності, готовність задовольнятися випадковою й одноманітною їжею, що поглинається нерегулярно й не відриваючись від комп'ютера.

Найсильніше підліток схильний до залежності від комп'ютерних ігор, оскільки події в комп'ютерних іграх не повторюються й відбуваються достатньо динамічно, а сам процес гри безперервний. Повне занурення в гру створює ефект участі гравця в якійсь віртуальній реальності, у тому, що існує тільки для нього, складному й рухомому процесі. Саме це властивість комп'ютерних ігор не дозволяє аддикту (у цьому випадку – ігроголіку), перервати процес для виконання яких-небудь соціальних зобов'язань у реальному житті. Можливість вибору будь-якої ролі, безсмертя, всевладдя в комп'ютерних іграх. На відміну від реального життя, у комп'ютерній грі можна мати незліченну кількість спроб “почати все наново”, стати невразливим, “перемогти всіх ворогів”.

Особливо небезпечним є перенесення сюжету й можливостей гри в реальне життя, не проводячи меж між ними. У грі без усяких наслідків можна вбити купу народу, у реальності підліток поводить себе так само (він упевнений, що вбитий з'явиться, як ні в чому не бувало в наступній серії, або встане зараз і піде далі). Інтернет являє собою достаток комп'ютерних ігор, що знаходяться у вільному доступі користувача. Окрім версій, що реалізуються в автономному режимі, є велика кількість мережевих ігор – від шахів і карткових ігор, реалізованих в online-режимі, до специфічних, виключно комп'ютерних ігор – стратегій, квестів тощо.

Як показують дослідження, геймерство – найпоширеніша серед підлітків форма інтернет-залежності. Переважання цієї форми обумовлене відсутністю необхідності в будь-яких навиках роботи з персональним комп'ютером (ПК), захопленістю багатьох ігор і можливістю аутоідентифікації, що надається іграми, з різними героями. ПК-ігри значно популярніше пригодницької і фантастичної літератури, що пов'язано з динамічністю їх і, головне, змінним за дією сюжетним алгоритмом, інтерактивністю сюжету.

У психологічній класифікації комп'ютерних ігор умовно розділяються рольові й нерольові. Це розрізнення має принципове значення, оскільки природа й механізм утворення психологічної залежності від рольових комп'ютерних ігор мають істотні відмінності від механізмів утворення залежності від нерольових комп'ютерних ігор. Рольові комп'ютерні ігри – це ігри, у яких гравець бере на себе роль комп'ютерного персонажа, тобто сама гра зобов'язує того, що грає

виступати в ролі конкретного або уявного комп'ютерного героя. Тут дуже важливо розрізняти розуміння рольової комп'ютерної гри в жанровій класифікації комп'ютерних ігор і розуміння цього класу ігор у необхідному психологічному сенсі.

Виділення рольових комп'ютерних ігор з усього різноманіття ігор робиться тому, що тільки при грі в рольові комп'ютерні ігри ми можемо спостерігати процес “входження” людини в гру, процес свого роду інтеграції людини з комп'ютером, а в клінічних випадках – процес втрати індивідуальності й ототожнення себе з комп'ютерним персонажем. Рольові комп'ютерні ігри породжують якісно новий рівень психологічної залежності від комп'ютера, ніж нерольові комп'ютерні ігри або будь-які види неігрової комп'ютерної діяльності. Не виключена також можливість того, що цього роду залежність може бути не менш сильна, ніж залежність від рольових комп'ютерних ігор. Проте очевидно, що психологічна залежність від ролевих комп'ютерних ігор є наймогутнішою за ступенем свого впливу на гравця.

*Критерії* приналежності комп'ютерної гри до класу рольових ігор:

– рольова гра повинна підготовлювати того, хто грає, до “входження” в роль комп'ютерного персонажа і “атмосферу” гри за допомогою своїх сюжетних і мультимедійних особливостей.

– рольова гра повинна бути побудована так, щоб не викликати у гравця мотивацію, засновану на азарті, – накопичити більше очків, побивши тим самим чийсь рекорд, перейти на наступний рівень і так далі. Хоча в будь-якій комп'ютерній грі є елемент азарту, але в рольовій грі цей чинник не повинен мати першорядного значення.

Дослідження про вплив комп'ютерних ігор на психічні процеси вельми різноманітні й частково суперечливі. Було проаналізовано широке коло досліджень, де показано, що комп'ютерні ігри трансформують інтереси й мотиваційну сферу підлітка-гравця, неоднозначним чином впливаючи на емоційну сферу, здатність до встановлення соціальних контактів і розвиток когнітивних здібностей.

Дослідження дії комп'ютерних ігор на пізнавальні процеси нечисленні. Зазначається, що “гра дає корисний розвиваючий ефект перш за все тоді, коли входить в систему свідомих психотехнічних дій” [5, с. 27 – 39]. Розвиток може полягати в необхідності для гравця обдумувати й контролювати дії, що приводить до появи досвіду й знань про свої невдачі й успіхи, що, у свою чергу, приводить до зміни уявлень про себе, образу “Я” і локуса контролю гравця.

Відомо, що досвідчені комп'ютерні гравці відрізняються від недосвідчених більш диференційованими уявленнями про себе, і що гравці в комп'ютерні ігри відрізняються від “не гравців” деякими характерологічними особливостями: розвиненим логічним мисленням, емоційною стійкістю, домінантністю, раціональністю, мрійливістю, прямолінійністю, розслабленням.

Комп'ютерні ігри сприяють розвитку логічного мислення, пізнавальної активності, уваги, вольових якостей, емоційної сфери, пам'яті, навичок орієнтації в просторі, умінь конкурувати й співпрацювати; гра вводить гравця в нову ситуацію, яка сприяє розвитку творчої активності. Комп'ютерні ігри сприяють розвитку навичок “управління транспортом”, орієнтації в просторі, роботі з технічними пристроями, а також здатністю до навчання в цілому.

У низці досліджень висловлена думка, згідно з якою комп'ютерні ігри позитивно впливають на когнітивні функції й на мотивацію гравців, стимулюють пізнавальний інтерес, проте при цьому сприяють “відходу” у віртуальний світ. Разом з тим, деякі автори вважають, що гра в комп'ютерні ігри негативно відбивається на відносинах між дітьми й батьками в сім'ї, підвищується рівень агресивності, для дитини утрудняється розділення віртуальної та реальної ситуації, що суперечить результатам низки досліджень, згаданих вище. Ця суперечність знову ж таки підкреслює відсутність узгодженої точки зору про вплив комп'ютерних і Інтернет-ігор на психіку і соціальну активність гравців.

У дослідженнях В. С. Собкіна і Ю. М. Євстегнеєвої обговорюється питання “емоційних наслідків” комп'ютерної гри, у процесі якого робиться висновок про те, що 36% учнів програють ситуації комп'ютерних ігор у буденному житті, у 27% у сновидіннях присутні образи комп'ютерних ігор, у 38% випробовуваних виникає агресивний стан після закінчення гри [4]. В ігровій ситуації, пов'язаній з навчанням і вихованням, активізуються всі форми психічного віддзеркалення реальності, гра стимулює потребу у творчому перетворенні навколишньої дійсності, сприяє загальному розумовому розвитку, виступає як засіб розвитку емоційної сфери, формує вольові якості особистості.

Комп'ютерні ігри: їх користь чи шкода для підліткової психіки. Мова йде про комп'ютерні ігри або про інші залежності (трудоголізм, азартні ігри тощо), ця проблема розроблена не повною мірою. Можна виділяти якісь об'єктивні критерії (наприклад, час, витрачений на гру тощо), які, проте, повною мірою не описуватимуть феномен залежності, тому виділяються психологічні аспекти залежності. Майже будь-яке людське захоплення у своїх крайніх формах дозволяє говорити про розвиток психологічної залежності. Якщо говорити про ігри й психологічні критерії залежності від них, то тут немає єдиної точки зору. Деякі дослідники вважають, що говорити про залежність можна тоді, коли вона заважає повсякденному життю (тобто, якщо говорити про підлітка, наприклад, його ставлення до основної діяльності, а саме — до навчання в школі або спілкування з однолітками), інші вважають, що фізіологічні і фізичні наслідки є симптомами психологічної залежності.

Якщо говорити про користь чи шкідливість, то, перш за все, потрібно відповісти на питання: користь для чого? Якщо говорити про розвиток психічних функцій, наприклад, логічного мислення, то це

розвиток, безперечно, присутній, в основному, в іграх, які вимагають від підлітка логічно мислити. Одними з основних досліджень на сьогодні – є дослідження конкретних психічних процесів або феноменів у грі.

Якщо говорити про критерії винесення “діагнозів”, то, знову ж таки, єдиного критерійного апарату не існує. Поки, на жаль, психологічна наука в цьому питанні знаходиться швидше на стадії зібрання відомостей, ніж на стадії висновків. Єдина порада, яку тут можна дати, – це уважніше ставитися до дитини-підлітка, прагнути самостійно розібратися, що примушує його/її обирати, наприклад, агресивні ігри, відчувати, коли ця агресія починає виявлятися в повсякденному житті. Якщо приходить розуміння, що самим зробити нічого не вдається, звернутися до фахівця-психолога.

Загальні закономірності Інтернет-залежності викликають залежність від комп'ютерних ігор у багатьох дітей молодшого шкільного віку. По суті, з них і починається перша стадія цієї залежності. Ігрові приставки, що підключаються ще до телевізора, увійшли в життя кілька десятиліть тому. З появою комп'ютера ігри стали привабливішими й різноманітнішими. Відірвати дітей від комп'ютерної гри дуже важко. Поступово діти молодшого шкільного віку, стаючи підлітками, не залишають це захоплення, занурюючись у віртуальну реальність і віртуальний світ. У результаті аналізу відповідної літератури, досліджень, що проводяться у сфері психологічної залежності дітей від комп'ютерних ігор, нами визначені етапи цієї залежності.

Перший етап – етап зацікавленості різноманітними іграми. Як відомо, у старшому дошкільному віці в дітей провідним видом діяльності є ігрова діяльність. По суті, гра, як така, продовжує супроводити дітей молодшого, підліткового і навіть раннього юнацького віку. Проводячи за комп'ютером велику кількість годин, вони із задоволенням грають у рольові комп'ютерні ігри. Діти, починають “відчувати смак”, їм подобається комп'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя або якихось фантастичних сюжетів. Природа дітей така, що вони прагнуть повторити дії, що приносять задоволення, задовольняють потреби. Унаслідок цього, діти молодшого підліткового віку починають прагнути до ігрової діяльності, яка вже набуває певної цілеспрямованості.

Ця цілеспрямованість стає початковим етапом Інтернет-залежності. Це перший сигнал, який повинен бути відзначений дорослими. Специфіка цього етапу полягає в тому, що гра в комп'ютерні ігри носить швидше ситуаційний, ніж систематичний характер. Стійка, постійна потреба в грі на цьому етапі не сформована, гра не є значущою цінністю для дітей.

Другий етап – етап захопленості. На цьому етапі в системі потреб дітей частіше, ніж за весь підлітковий вік, виникає потреба в комп'ютерних іграх. Відомо, що насправді структура потреби набагато складніша, її дійсна природа залежить від індивідуально-психологічних

особливостей самої особи. Іншими словами, прагнення до гри – це, швидше, мотивація, детермінована потребами втечі від реальності й ухвалення ролі. Це один з провідних чинників формування в дітей Інтернет-залежності. Гра в комп'ютерні ігри на цьому етапі приймає систематичний характер. Якщо підлітки не мають постійного доступу до комп'ютера, то можливі активні дії з боку користувача щодо усунення фруструючих обставин.

Третій етап – етап стійкої залежності. За даними А. Р. Шмельова [6, с. 16 – 84], усього 10 – 14% гравців є “завзятыми”, тобто ймовірно знаходяться на стадії психологічної залежності від комп'ютерних ігор. Ця стадія характеризується не тільки зрушенням потреби в грі на нижній рівень піраміди потреб, але й іншими, не менш серйозними змінами – у ціннісно-смысловій сфері особистості. Відбувається інтернаціоналізація локуса контролю, зміна самооцінки й самосвідомості. Залежність може оформлятися в одній з двох форм: соціалізованій та індивідуалізованій. Соціалізована форма ігрової залежності відрізняється підтримкою соціальних контактів з соціумом. Такі люди дуже люблять грати спільно. Ігрова мотивація в основному носить характер змагання.

Ця форма залежності менш згубна у своєму впливі на психіку людини, ніж індивідуалізована форма. Відмінність у тому, що люди не відриваються від соціуму, не йдуть “у себе”, соціальне оточення, що, хоча і складається з таких же фанатів, все ж таки, як правило, не дає людині повністю відірватися від реальності, “піти” у віртуальний світ і довести себе до психічних і соматичних порушень. Для людей з індивідуалізованою формою залежності такі перспективи реальніші.

Це крайня форма залежності, коли порушуються не тільки нормальні людські особливості світогляду, але й взаємодія з навколишнім світом. Для них комп'ютерна гра – це свого роду наркотик. Якщо протягом якогось часу вони не “приймають дозу”, то починають відчувати незадоволеність, випробовують негативні емоції, впадають у депресію.

Четвертий етап – етап стійкої прихильності. Ця стадія характеризується згасанням ігрової активності людини, зрушенням психологічного змісту особи в цілому в бік норми. Відносини людини з комп'ютером на цій стадії можна порівняти з нещільно, але міцно пришитим гудзиком. Тобто людина “тримає дистанцію” з комп'ютером, проте повністю відірватися від психологічної прихильності до комп'ютерних ігор не може. Це найтриваліша з усіх стадій, вона може тривати все життя залежно від швидкості згасання прихильності. Чим спад сильніший, тим менше за часом згасатиме залежність. Але є підстава припустити, що повністю залежність не пройде ніколи. Є можливе короткочасне зростання ігрової залежності, унаслідок появи нових ігор. Після того, як гра “осягнулася” людиною, сила залежності повертається на початковий рівень.

Механізм формування психологічної залежності від рольових комп'ютерних ігор заснований на частково неусвідомлюваних прагненнях, потребах: механізм відходу від реальності й механізм ухвалення ролі. Ці два механізми працюють незалежно від свідомості людини й характеру мотивації ігрової діяльності, включаючись відразу після знайомства людини з рольовими комп'ютерними іграми й початку більш/менш регулярної гри в них. Тобто незалежно від того, чим керується людина і що нею рухає, коли вона перший раз починає грати в комп'ютерні ігри, включаються механізми формування залежності, і надалі ця потреба, на якій заснований превалюючий механізм, приймає першорядне значення в мотивації ігрової діяльності.

Механізмом відходу від реальності є потреба людини в “усуненні” від повсякденного клопоту й проблем, своєрідна трансформація потреби в збереженні енергії. Психологічні аспекти механізму засновані на природному прагненні людини позбавитися від різного роду проблем і неприємностей, пов'язаних з повсякденним життям. Рольова комп'ютерна гра – це простий і доступний спосіб моделювання іншого світу або таких життєвих ситуацій, у яких людина ніколи не була й не буде в реальності.

Це простий спосіб пожити в іншому світі, де немає проблем, немає роботи, на яку потрібно ходити щодня, немає клопоту щодо зароблення грошей на життя тощо. У цьому сенсі може здатися, що рольові комп'ютерні ігри служать засобом зняття стресів, зниження рівня депресії, тобто свого роду терапевтичним методом. Проте використання рольових ігор у такій якості під питанням, хоча й представляється цілком можливим. На практиці люди зазвичай зловживають цим способом відходу від реальності, втрачають відчуття міри. Процес благодійного впливу рольових ігор представляється таким чином: людина на якийсь час іде у віртуальність, щоб зняти стрес, відвернутися від проблем тощо. А в патологічних клінічних випадках відбувається навпаки. Реальний світ починає здаватися чужим і повним небезпек, тому що людина не може на реальному світі робити все те, що їй дозволено у віртуальному.

В основі механізму ухвалення ролі лежить потреба в грі як такої, яка властива людині. А також прагнення до ухвалення ролі комп'ютерного персонажа, яка дозволяє людині задовольняти потреби, які з якихось причин вона не здатна задовольнити в реальному житті. Рольові ігри, особливо в підлітковому віці, є частиною пізнавальної діяльності людини. Усі діти грають ігри, свідомо приймаючи на себе роль дорослих, задовольняючи несвідому потребу в пізнанні навколишнього світу.

Сам механізм утворення залежності заснований на потребі в ухваленні ролі. Після того, як людина одна або кілька разів пограла в комп'ютерну гру, розуміє, що її комп'ютерний герой і сам віртуальний світ дозволяє задовольнити ті потреби, які не реалізуються в реальному житті. Цього комп'ютерного героя поважають, на його думку зважають, він сильний, може вбити сотню ворогів відразу, він – супермен, і для

людини дуже приємно входити в роль цього персонажа, відчувати себе ним, оскільки в реальному житті такі відчуття випробувати більшість людей не мають можливості. Чим більше людина грає, тим все більше вона починає відчувати контраст між “ним – реальним” і “ним – віртуальним”, що ще більше притягає людину до рольової комп'ютерної гри й усуває від реального життя. Гра перетворюється на засіб компенсації життєвих проблем, особа починає реалізуватися на ігровому світі, а не в реальному.

Таким чином, існує два основні психологічні механізми утворення залежності від рольових комп'ютерних ігор: потреба у відході від реальності і в ухваленні ролі іншого. Вони завжди працюють одночасно, але один з них може перевершувати інший за силою впливу на формування залежності. Обидва механізми засновано на процесі компенсації негативних життєвих переживань, а отже, є підстави припустити, що вони не працюватимуть, якщо людина повністю задоволена своїм життям, не має психологічних проблем і вважає своє життя щасливим і продуктивним.

Прагнення “зануритися в Інтернет” замість реального життя властиве тим підліткам і молоді, яким складно знайти своє місце в реальності, що зазнає труднощі в спілкуванні і в саморегуляції (зниженні волі), зниження енергії (відчуття порожнечі, туги, пригніченості), складнощі у виразі емоцій і розпізнаванні своїх потреб, що випробовують “голод” за відчуттями (на біохімічному рівні інтернетаддикція схожа з гемблінгом і є “дофаміновим голодом” – постійною необхідністю стимулювати рецептори дофаміна).

Безумовно, у сучасних умовах неможливо (і, мабуть, неправильно) ізолювати молодь від використання мережевих ресурсів. Проте повинні бути продумані шляхи нейтралізації негативного інформаційного впливу комп'ютерних мереж. Особливу роль у цьому процесі повинно грати найближче оточення “захопленого комп'ютером”. Основний принцип ослаблення й лікування залежності – заміщення. Тому подолання залежності полягає у створенні нової системи самосвідомості людини, у якій вона вчиться наново взаємодіяти з навколишнім його світом, при якому дуже необхідна й важлива підтримка й допомога близьких людей.

У сучасних умовах ефективним методом боротьби з Інтернет-залежністю є метод використання різних контролюючих програм. Програма “Контроль ігор”, наприклад, уміє відрізнити навчання від ігрової діяльності: якщо дитина сидить за комп'ютером і вивчає уроки, вона не відключається, а якщо загралася в Інтернеті понад установлений час, тоді монітор згасне точно за розкладом. Програма “Naomi 2.7” допоможе обмежити неповнолітнім доступ до невідповідних для них ресурсів шляхом контролю інформації, що завантажується з Інтернету, забороняючи доступ до сайтів, що містять сцени насильства, азартні ігри.

Найпростіший і найдоступніший спосіб вирішення Інтернет-залежності — це набуття іншої залежності. Любов до здорового способу

життя, спілкування з живою природою, творчі прикладні захоплення, такі як малювання, виводять людину із залежності. Нарешті, любов як нова залежність, а потім і прихильність до протилежної статі.

Використовувалися методи: психолого-педагогічні спостереження, індивідуальні й групові бесіди, досліді, анкетування, опитувальники. В опитувальнику, розробленому Е. А. Щепіліною [8], що включає 67 питань за 12 шкалою, ми вибрали шкалу, відповідну напрямку нашого дослідження; адаптований опитувальник Інтернет-залежності До. С. Янг [9, с. 37 – 40]); методика Басе-Дарки, Т-критерій Вілкоксона. Об'єктом дослідження стали 80 підлітків (40 – контрольна група (КГ) і 40 – експериментальна група (ЕГ)) у віці 13 – 15 років, що мають ПК, включені в Інтернет.

У ході дослідження ми зробили спробу провести межу між нормою й залежністю, визначити критерії оцінки, вибрати найбільш оптимальні опитувальники. На жаль, у житті ця межа виявилася певним чином розмитою. За наслідками дослідження нами були виявлені чотири групи підлітків, схильних і Інтернет-залежності. Першу групу склали підлітки (6 осіб у КГ і 7 – в ЕГ), що знаходяться на 4-му етапі розвитку Інтернет-залежності. До другої групи входили підлітки, що знаходяться на 3-му етапі (5 – КГ, 5 – ЕГ); у третю групу відповідно (5 – КГ і 4 – ЕГ); у 4-у групу – (4 – КГ, 4 – ЕГ). Після закінчення дослідження результати мало чим відрізнялися від первинних зрізів. У першій групі опинилися відповідно 4 і 3 підлітки, у другій – 4 і 3, у третій – 3 і 2, у четвертій – 9 і 12. Отже, вийти за межі етапів залежності нікому з підлітків не вдалося. Дещо краще результати зниження рівня як вербальної, так і фізичної агресії (методика Басе-Дарки). Т-критерій Вілкоксона підтверджує певне зрушення (в обох випадках  $T_{емп}$  потрапляє в зону значущості на рівні  $P \leq 0,001$ ).

### **Література**

**1. Бурлаков И. В.** Номо Gamer. Психология компьютерных игр. – М.: Независимая фирма «Класс», Библиотека психологии и психотерапии. – 2000. — Выпуск 86. **2. Васильева И. А.** и др. Психологические факторы компьютерной тревожности // Вопросы психологии. – 2004. — №4. – С. 56 – 58. **3. Собкин В. С., Евстигнеева Ю. М.** Подросток: виртуальная и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. – Выпуск X. – М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001. **4. Собкин В. С., Евстигнеева Ю. М.** Подросток: виртуальная и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. – Выпуск X. – М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001. **5. Фомичева Ю. В., Шмелев А. Г., Бурмистров И. В.** Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вест. Моск. Ун-та, сер. 14, Психология, 1991. – №3. – С. 27 – 39. **6. Шапкин С. А.** Компьютерная



игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал, №1, 1999. С. 86 – 102. 7. Шмелев А. Г. Мир поправимых ошибок // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. 1998. – №3. – С. 27 – 39. 8. Щепиловой Е. А. Опросник «Восприятие Интернета» 9. [psylist.net/praktikum/00121.htm](http://psylist.net/praktikum/00121.htm) – 27k 10. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Internet. – №2, 2000 – С. 37 – 40.

**Волков В. О. Проблема розвитку Інтернет-залежності підлітків у просторі комп'ютерних ігор.**

Стаття присвячена проблемі, що досліджуються різними науковцями, а саме проблемі Інтернет-залежності підлітків у контексті комп'ютерних ігор. Автор аналізує сутність комп'ютерних ігор, їхню класифікацію та динаміку розвитку.

*Ключові слова:* Інтернет-залежність, комп'ютерні ігри.

**Волков В. А. Проблема развития Интернет-зависимости подростков в пространстве компьютерных игр.**

Статья посвящена проблеме, что исследуется разными учеными, а именно проблеме Интернет-зависимости у подростков в контексте компьютерных игр. Автор анализирует сущность компьютерных игр, дает их классификацию и динамику развития.

*Ключевые слова:* Интернет-зависимость, компьютерные игры.

**Volkov V. O. Problem of the development Internet-dependencies teenager in пространстве computer plays.**

The article is devoted to research of problem of Internetdependence of teenagers in the context of computer games. Essence description and classification of computer games is given, stages of its development.

*Key words:* Internet-dependency, computer plays.

УДК 821.161.2-92.09+929 Єненко

**Т. С. Пінчук**

**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ  
(НА ПРИКЛАДІ ПУБЛІЦИСТИКИ ЮРІЯ ЄНЕНКА)**

*Якщо гірко тобі на душі,  
Якщо плакати хочеш – не треба!  
Обернись, подивись навкруги,  
І очима поглянь ти на небо!  
О! Ця ясна, бездонна блакить  
Заспокоїть биття твого серця.*

*Ти забудь про незгоди на мить,  
І весь світ тобі усміхнеться!  
Пам'ятай, щоб не сталося в житті,  
І якою б тобі не здавалась година,  
Ти живеш! Ти такий як і всі!  
Ти не гірше, ти також людина!*

Стати людиною, залишити маленький, але безмежно палкий, зігріваючий слід у душах багатьох людей, збільшити для себе світ у мільйон разів, закохати у себе тисячі людей... Він зміг це. Ю. О. Єненко – письменник від Бога, лікар з великої літери, відомий громадський діяч, безмежно світла людина.

Такі люди, як Ю. Єненко, мають жити вічно, несучи світло надії та віри, даруючи непереборну віру в те, що завтрашній день буде кращим і сонце світитиме ще яскравіше, даруючи тепло на нову надію.

Постать Юрія Єненка, істинного патріота рідної культури, останнім часом привертає до себе все більше уваги. Як і відомі письменники А. Чехов, В. Даль, С. Руданський, І. Липа та Ю. Липа, він вміло поєднував професію лікаря із захопленням літературою. Як влучно зауважив літературознавець І. Дзюба, «Ю. Єненко був із тих лікарів, які лікують не саме тіло, а й душу, бо без душі, духу, духовності немає особистості, немає народу, немає суспільства». Літературознавці та публіцистичні праці Юрія Олексійовича присвячені життю та творчості цих письменників. Він також цікавився творчістю Г. Сковороди, Б. Грінченка, В. Гаршина.

Вагомість наукових здобутків Ю. Єненка засвідчено у працях про нього І. Білогуба, Б. Пастуха. О. Неживого, І. Низового, М. Малахути.

Спробуємо проаналізувати публіцистику Ю. Єненка, як складову його творчої спадщини. Публіцистичний доробок його становить велику кількість статей, що були надруковані в різні роки в таких періодичних виданнях: газетах «Прапор перемоги», «Молодогвардієць», «Демократична Україна», «Літературна Україна»; журналі «Бахмутський шлях», головним редактором якого був саме він. Письменник також був ведучим телевізійної програми «Літературна карта України».

Основною ідеєю публіцистичного доробку є співіснування на Східній Україні двох культур: української та російської. Про це влучно зазначив Ю. Єненко в одній із передач: «Даль і Грінченко – два крила нашої духовності, на одному крилі летіти не можна».

Найважливішим завданням публіцистики автора, на нашу думку, є прагнення донести до читачів важливість збереження національної культури, національного менталітету, бо без цього нація не має права на існування. З цією метою Ю. Єненко досліджує життя і творчість письменників, які писали російською мовою, проте мали пряме відношення до української літератури і культури. До числа таких належать А. Чехов, В. Даль, В. Гаршин. Деякі з них до кінця життя

мріяли повернутися в Україну, або хоча б відвідати свою маленьку батьківщину. Звернімо увагу, як багато лікарів ставало письменниками і це не випадково, бо лікар, як і письменник, – людинознавець.

Тематично можна поділити публіцистичний і літературознавчий доробок Ю. Єненка на такі основні підрозділи: статті про Б. Грінченка, які вилились у ґрунтовну працю нарис-есе «Промінь добра», статті про В. Даля, на основі яких було написано художньо-документальний нарис «Слово про Козака Луганського», статті про А. Чехова, які стали основою для написання повісті-есе «Дума про Чехова», професійні статті медичної тематики, а також декілька статей про Г. Сковороду, В. Гаршина і пам'ятку сивої давнини «Слово о полку Ігоревім».

Ю. Єненко писав свої статті на реальних, науково обґрунтованих фактах. Автор відвідував місця, де жили і працювали письменники. Публіцистика Юрія Олексійовича вражає читача відшліфованою мовою, простотою і водночас вишуканістю викладу, чітко дібраною лексикою і фразеологією, що дозволяє говорити про власний авторський стиль, який допомагає впізнати твір письменника з-поміж багатьох інших.

Захоплення Ю. Єненка постаттю Б. Грінченка, на нашу думку, є наслідком того, що він, ризикуючи своєю волею і своїм життям, продовжував виборювати українську державність і культуру, вчив цьому дітей, за що посварився з Христею Алчевською і мусив покинути її школу. В одній із своїх статей Ю. Єненко пише про Грінченка: «Непросто виборюється українська державність у нашому багатонаціональному суспільстві. Іноді можна почути, що головне – це загальнолюдські цінності, здобутки загальнонаціональної культури. Нерідко при цьому забувають, що океан загальнолюдських цінностей наповнюється річками національних культур. Коли міліють і забруднюються річки національних культур, то гине й океан тих самих загальнолюдських цінностей. Отже, виникає проблема екології духовності, екології національної мови» [1, с. 4].

Найбільше статей Ю. Єненко присвятив постаті В. Даля – Козака Луганського. Майже у всіх своїх роботах автор намагався довести те, що В. Даль всім серцем і душею тяжів до України. Ю. Єненко дослідив, що В. Даль мав дружні стосунки з Шевченком і товаришував з Гребінкою, відвідував його літературні вечори, з великим зацікавленням читав твори Квітки-Основ'яненка. Як учений-філолог Козак Луганський високо оцінював практичні можливості української мови у порівнянні з російською: «Важко написати російською книгу про яку-небудь річ, щоб її зрозумів кожний... Але візьміть будь-яке малоросійське писання, читайте чумакам, дівчатам, парубкам, кому завгодно... мова й зміст її будуть всім зрозумілі цілком».

За місяць до смерті письменника-лікаря було видано його художньо-документальний нарис «Слово про Козака Луганського». «Багато років Володимир Даль був пов'язаний з Україною. Він чудово знав українську мову, літературу, фольклор, спілкувався з такими

видатними діячами української культури, як Тарас Шевченко, Євген Гребінка, Г. Квітка-Основ'яненко, Ф. Лазаревський. Чому ж про це так мало говориться в численних дослідженнях?» [2, с. 5].

Мабуть, саме це цікавило Ю. Єненка і спонукало його до написання своєї літературної розвідки про В. Даля. Козак Луганський все життя мріяв, щоб було створено словник української мови, такий, як В. Даль створив російською. Його мрія здійснилася лише з появою словника Б. Грінченка. Ю. Єненко зауважив, що прямих стосунків В. Даля (1801 – 1872) з Б. Грінченком (1863 – 1910) не було. Проте відчувається опосередкований вплив В. Даля на Б. Грінченка як лексикографа. Не можна не відзначити, що саме за сприянням Ю. Єненка було створено в Луганську Музей Володимира Даля, першим директором якого він був на громадських засадах. Далеко не всі знають, що українська культура має глибокі корені на Луганщині, що Луганщина дала українській літературі й мистецтву багато славних імен.

Не знати й не цінувати цього – означає духовно збіднювати себе, зубожувати. Тож афористична назва зворушливо щирої і талановито написаної книжки Юрія Олексійовича Єненка: «Два крила духовності Луганщини» – не тільки нагадує про традицію предків, а й закликає нащадків до гідної культурної поведінки. Адже на одному крилі не полетиш.

Ця книжка мала би бути в кожній школі, принаймні на Луганщині. І її нинішній маленький тираж – це на сором усім нам. Хай би про це подумали і громадські організації Луганщини, і добродійні підприємці. Малий внесок обернувся б великим добром, Як і сприяння проведенню традиційних літературних конкурсів пам'яті Ю. О. Єненка під девізом: «Борітеся – поборете!»

Не менш цікавим і змістовним є цикл статей Ю. Єненка про Антона Чехова. Антон Павлович постійно ніколи не жив в Україні, проте він пишався з того, що його бабуся була україночкою: «...Я справжній малорос, а в дитинстві не розмовляв інакше, як малоросійською» [3, с. 86].

Як зазначає дослідниця А. Онищенко про роботу Ю. Єненка над статтями про Чехова та над «Думою про Чехова», «Юрій Єненко досліджує листування, знаходячи все, бодай натяк про зв'язки Чехова з нашим краєм, Україною, він ходить і їздить його стежками і дорогами, щоб проникливо і переконливо донести до читача атмосферу минулого, спорідненість не лише фактичну, родову, а більше духовну великого майстра слова з першоосновами своєї сутності» [3, с. 86]. Улюбленим місцем відпочинку Чехова був хутір Г. П. Кравцова у Рогозяній Балці. До кінця життя проніс Антон Павлович мрію придбати подібний хутір в Україні, проте мрія його так і не здійснилася.

Єненко об'їздив та обходив майже всі місця, де ступала колись нога Чехова. Особливо зворушують сторінки його «Думи», присвячені «Донецькій Швейцарії», оспіваної Чеховим у низці прекрасних оповідань.

У Чехові йому бачився ідеал гармонійного поєднання творчого й морального витоків. Як лікар, Єненко зумів психологічно проникнути в механізм наукового – і поетичного водночас – бачення свого кумира. Як і Чехов, Єненко був творцем. Антон Павлович будував школи і санаторії; Юрій Олексійович – корпуси клініки, лабораторії, операційний блок. Тоді диспансер набув статусу клінічного, – чи ж це не визнання кваліфікації колективу! Чехову вдалося порятувати від закриття медичну газету; Єненко ж зумів «пробити» видання «Бахмутського шляху».

Вже після смерті Юрія Олексійовича в ялтинський Дім-музей А. П. Чехова поступили матеріали про його літературну й громадську діяльність. Вразили фотографії, на яких зображено його стараннями встановлені скульптурні портрети, крім Даля, письменників-лікарів Чехова, Руданського. В їх ряд органічно вписався і сам Єненко, – згадує директор Ялтинського музею А. П. Чехова Геннадій Шалюгін.

На жаль, цикл статей Ю. Єненка про В. Гаршина так і залишився недописаним, цьому завадила тяжка хвороба автора. В. Гаршин народився на Луганщині і мав пряме відношення не лише до російської літератури, а також і до української.

Таким чином, проаналізувавши публіцистичну творчість Ю. Єненка, можна зробити висновок, що він був справжнім «талантом людяності», «з роду цілителів духу», «він більше працював, ніж жив», завдяки його літературним розвідкам у читачів пробуджується інтерес до письменницького минулого і сучасного нашої країни.

У 70-ту річницю від дня народження Юрія Єненка Луганський обласний благодійний фонд його імені може гордитися тим, що багато робить для збереження його пам'яті і продовження його справи. Але він заслуговує набагато більшої підтримки від громадськості і керівництва Луганської області.

І чи не час уже надати ім'я Юрія Олексійовича Єненка одній з вулиць або одному з скверів прилеглих до онкологічного диспансеру який він очолював? Адже бажання жити, ні не просто жити, а допомагати людям, піклуватись про оточуючих, приносити користь іншим. Саме це було головним для нашого земляка, світлої людини, Ю. Єненка.

### **Література**

- 1. Єненко Ю.** В. Даль и Б. Гринченко – апостолаы славянской культуры // Два крыла духовности. – Луганск, 1993. – С. 4.
- 2. Неживий О.** Юрій Єненко – талант людяності: Спогади сучасників. – Луганськ, 1999. – С. 5.
- 3. Онищенко А.** Чеховськими стежками // Бахмутський шлях. – 1996. – №1 – 2. – С. 86.

### **Пінчук Т. С. Формування духовної культури особистості (на прикладі публіцистики Юрія Єненка).**

Стаття присвячена проблемі формування духовної культури особистості засобами публіцистики (на прикладі творчості Єненка).

*Ключові слова:* духовна культура, публіцистика.

**Пинчук Т. С. Формирование духовной культуры личности (на примере публицистики Юрия Ененко).**

Стаття посвящена проблемі формування духовної культури личности средствами публіцистики (на прикладі творчості Єненко).

*Ключевые слова:* духовная культура, публицистика.

**Pinchuk T. S. Forming spiritual culture of personality (on the example of publicism of Jurij Enenko).**

The article is devoted to the problem of forming of spiritual culture of personality by facilities of publicism (on the example of creation Enenko).

*Key words:* spiritual culture, publicism.

УДК 378.04

**О. А. Сєваст'янова**

### **ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У сучасних динамічних соціально-політичних умовах однією з важливих задач вищої освіти є підготовка нової генерації інтелектуальної, управлінської, культурної еліти суспільства, орієнтовану на послідовну реалізацію демократичних цінностей у своєму приватному житті та професійній діяльності. Для здійснення цієї задачі вища школа повинна стати послідовно демократичною. Студентська молодь становить собою специфічну соціально-демографічну групу, система виховних впливів на неї повинна носити винятково делікатний, особистісно-орієнтований характер. Така постановка проблеми відповідає загальній логіці педагогічного впливу на хід і результати соціалізації особистості, при якій у якості провідного чинника розглядається процес виховання.

Проблема зміни парадигми виховного процесу (а, отже, й підходів до його організації) розглядається останнім часом у багатьох наукових працях. В роботах Є. Бондаревської, С. Вітвицької, О. Газмана, Н. Крилової, Н. Лавриненко, С. Савченка та ін. [1; 5; 6; 8; 9; 13] ця проблема вирішується на шляху гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, створення умов для особистісно-орієнтованого виховання.

Метою цієї статті є розгляд виховання в соціалізаційному аспекті у вищих навчальних закладах України, визначення особистісно-орієнтованого підходу в побудові системи виховної роботи у вищого навчального закладу.

У процесі отримання вищої освіти студент освоює нові форми діяльності, одержує нові більші можливості впливати на оточення чи безпосередньо, чи опосередковано – через продукти своєї діяльності. Ці нові можливості повинні підкріплятися новим, більш високим рівнем моральної оцінки своїх потенційних дій. Становлення цього рівня і є вихованням.

Щоб досягнути сучасного рівня вищої освіти, необхідно зробити різкий акцент на культурний розвиток студента, на формування у випускника ВНЗ широких культурних потреб та інтересів.

Студентам потрібно навчитися розглядати свої права у вищому навчальному закладі не як чергову, нічим не підкріплену декларацію, а як реальну можливість самостійно приймати рішення, коли і як використовувати свої права. Тому механізм реалізації прав студента повинен бути не тільки роз'яснений, але й втілений у життя недвозначно.

Сучасна педагогіка виходить з того, що процес виховання становить собою не прямий вплив на вихованця (як традиційно вважалося), а соціальну взаємодію різних суб'єктів: індивідуальних (конкретних людей), групових (мікрогруп і колективів) і умовно соціальних інститутів виховання.

У цілому взаємодія – діалог вихователів і вихованців, а його виховна ефективність визначається тим, які особистості в ньому беруть участь, якою мірою вони самі відчують себе особистостями й бачать особистість у кожному, з ким спілкуються.

В одному з останніх навчальних посібників (Бондаревська О., Кульневич С.) виховання розглядається з позицій педагогіки особистості. Подано його розгорнуте формулювання: „Виховання – це навчання принципам життя. Звертання до принципів надає вчителю можливість м'якого й тонкого регулювання процесу передачі соціального досвіду. Воно додає йому характеру самодіяльності, вносячи в нього ненасильницький елемент управління. Виховання може бути розглянуто і як спільна з учнем діяльність учителя, спрямована на розвиток здібностей надавати і породжувати зміст” [3, с. 40].

На нашу думку, у цьому визначенні наявна дуже важлива думка – виховання містить дві важливі функції: навчання й наставництво. У навчанні наявні обов'язковість, суворість, нормативність, а в наставництві – довільність, ситуативність, а разом, у русі один до одного, і складається новий процес – виховання. Знімемо одне з них – і не буде того феномена виховання, що трактується як процес, засіб, система, дії та інші. З наведеного визначення можна зробити висновок, що виховання стає предметно самостійним тоді, коли з'явиться його суб'єкт – вихователь (учитель чи більш точно – педагог і наставник). Природно роль вихователя можуть виконувати багато представників вузівського життя, і сьогодні ми констатуємо наявну невизначеність у чіткому й аргументованому визначенні того, хто, яким чином, з якою професійною підготовкою повинен здійснювати виховання студентської молоді.

Але якими б різноманітними не були трактування поняття „виховання”, усі вони визнають такі загальні ознаки цього явища: соціальну спрямованість педагогічних впливів на вихованців й освоєння людиною в процесі виховання комплексу соціальних ролей, її соціальне самовизначення.

На взаємозв'язок виховання та соціалізації вказує визначення, наведене в Концепції національного виховання, у якому йдеться про те, що „виховання – цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості – є частиною процесу соціалізації, що знаходиться під певним соціальним і педагогічним контролем і відбувається через освіту і організацію життєдіяльності вихованців” [7, с. 19].

У контексті сказаного особливу важливість мають визначення, які фіксують роль соціуму у виховному процесі. На думку А. Мудрика, у соціальному контексті виховання „є стійким, що історично склався, комплексом формальних і неформальних правил, принципів, норм, установок та ін., що визначають зміст, форми, характер щодо соціально контрольованої соціалізації членів суспільства” [10, с. 25].

Інтерес для формування нашого бачення виховання в системі вищої освіти має визначення, запропоноване Е. Бондаревською, яка вважає, що „виховання – це культуровідповідний, соціо- й особистісно орієнтований процес, спарований на залучення дитини до цінностей культури, оволодіння нею соціальним досвідом, розвиток ціннісно-сислової сфери її свідомості, становлення її особистості й індивідуальності” [2, с. 8].

Вивчення виховного процесу в сучасних умовах вимагає від дослідника врахування реалій сьогодення в Україні. Це обумовлено тим, що в кризовій ситуації традиційному поняттю „виховання” надається нове значення.

Сьогодні можна впевнено стверджувати, що виховання з діяльності управління розвитком особистості перетворюється на гуманітарну практику й реалізується як діяльність із смислотворчості життя, самовиховання, самореалізації, розвитку творчого й духовного потенціалу. У цьому контексті близькою нам є позиція Е. Бондаревської, яка вважає, що „виховання – це смислопороджуючий процес”. При цьому автор вважає, що „значення можуть бути знайдені тільки в культурі, тому найважливішою функцією виховання є залучення до культури” [2, с. 8].

Особливе значення для розробки концепції виховної діяльності у вищому навчальному закладі має усвідомлення тих змін, які відбулися у вихованні останніми роками. Провідні з них зводяться до того, що гуманістичне виховання у вищому навчальному закладі – це процес, який не додається до навчального, а „вбудовується” в загальну тканину вузівського життя. Сьогодні пояснити його за допомогою колишніх сутностей – „дія”, „формування” – неможливо. Сучасні його характеристики лежать у площині суб'єктності особистості, її



незалежності й внутрішньої активності, підтримки її на шляху вирішення життєвих проблем.

З позицій нашого вивчення виховання розглядається в широкому соціокультурному аспекті, а отже, набуває низку нюансів, які визначають його специфічність. Ми розумітимемо під вихованням спеціально організований процес соціокультурної ідентифікації людини, отримання нею суб'єктності через емоційне прийняття нею моральних норм і обмежень, регулюючих її соціальну поведінку. Причому процес цей здійснюватиметься в специфічному середовищі вищого навчального закладу, а його суб'єктами будуть і викладачі вищого навчального закладу, і студенти [4, с. 22].

Ключовим моментом нашого дослідження є розуміння того, що виховання як цілеспрямовану діяльність педагогів слід відрізнити від виховного процесу як сходження особистості до цінностей, значень, отримання нових властивостей і якостей. Іншими словами, виховний процес ми трактуємо як природний процес позитивних змін, як внутрішньо детермінований рух особистості до свого ідеалу, самобутності, суб'єктності, цілісності, особистісного образу.

Особистісно орієнтований підхід, виступає як центральний, що займає провідне місце в складній ієрархії підходів оскільки з його допомогою реалізується головна задача виховного процесу – отримання особистістю суб'єктних якостей і як результат – її успішна соціалізація. У цьому випадку він виступає як струнка система певних принципів, підібраних і структурованих таким чином, що з одного боку, вони відповідають гуманістичній парадигмі освіти, з іншого – дозволяють організувати реальний виховний процес у вищій школі.

Особистісно орієнтований підхід до організації процесу виховання розглядається нами як специфічна галузь управлінської діяльності, за допомоги якої відбувається гармонізація дій всієї решти підходів і тим самим створюються умови для соціалізації особистості кожного студента. Ураховуючи те, що основні теоретичні посилки, які визначають суть особистісно-орієнтованого підходу, широко представлені в науковій літературі (В. Сериков, С. Подмазін, С. Савченко та ін.) [12; 11; 13] ми презентуємо авторське трактування особливостей його застосування в вищих навчальних закладах України.

1. Особистісно орієнтований підхід у вищій школі націлює педагогів на визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу, у якому взаємини будуються за суб'єкт-суб'єктним принципом. Це передбачає, з одного боку, виключення з внутрішньо-вузівських стосунків уявлень про студента як об'єкта навчально-виховного процесу, з іншого – закріплення за ним статусу активного суб'єкта, який має неповторну індивідуальність і право на її збереження й розвиток.

2. Особистісно-орієнтований підхід виступає як гуманістичний принцип, який визначає демократичний стиль стосунків викладача й студента. Важливим є розуміння того, що з позицій особистісно

орієнтованого підходу у вищому навчальному закладі формується не особистість студента, а розвивається його здатність бути особистістю, актуалізується прагнення до удосконалення усвідомлених особистісних дій.

3. Особистісно-орієнтований підхід у вищій школі – це не формування особистості студента із заздалегідь програмованими якостями, а створення умов для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів. Найважливішою його особливістю є те, що розвиток особистісних функцій відбувається на фоні професійного становлення студента, набуття ним професійних знань і навичок, формування такого своєрідного особистісного суб'єктного досвіду.

4. Формування майбутнього спеціаліста в умовах особистісно орієнтованого виховання повинно здійснюватися в ході розширення суб'єктності, яке досягається шляхом свідомого освоєння навколишнього життєвого простору особистості. Таке освоєння відбувається в тому разі, якщо особа зацікавлена в ньому, а навколишні елементи соціуму викликають інтерес і потребу в пізнанні.

5. Особливість особистісно-орієнтованого підходу в тому, що він дозволяє регулювати силу протиріч між ідеальними суспільними потребами та реальними навичками соціальної поведінки в студента. Останні завдяки особистісно-орієнтованому підходу будуть розвиватися значно сильніше, тому що матимуть характер особистісного до них ставлення.

6. Особистісно орієнтований підхід розширює свободу студента у виборі пріоритетів своєї діяльності, направленої на формування суб'єктного досвіду. Під останнім, як ми вже відзначали, розуміється досвід життєдіяльності, який набувається людиною на різних етапах соціалізації в умовах соціокультурного оточення. Такий досвід є особистим досягненням студента, здобути який у предметній, логічній, вербальній формі, яка становить основу когнітивно-знаннєвої системи навчання, не можна.

7. Для нашого дослідження особистісно-орієнтований підхід має принципове значення тому, що за його допомогою впливам зовнішнього характеру надається особистісного сенсу. Соціалізація стає керованою завдяки тому, що особистісно-орієнтований підхід робить керованим механізм вибірковості, який визначає стихію соціального впливу. Це забезпечується гармонійним балансом між зовнішніми соціальними впливами (власне соціалізацією) й внутрішніми процесами – персоналізацією, самоідентифікацією, самореалізацією й іншими механізмами внутрішнього саморозвитку. В умовах вищої школи це передбачає проектування процесу виховання таким чином, щоб соціалізація особистості, яка здійснюється через широкі соціальні впливи, гармоніювала з вузькоспрямованими педагогічними впливами у вищих навчальних закладах.

8. Указаний підхід розглядається як інструмент, який забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, оскільки його провідні елементи – мета, зміст, методи, технології, діяльність, критерії ефективності – усі вони інтерпретуються з позицій особистісно-орієнтованої ідеології, а їх застосування регламентоване єдиною концептуальною моделлю. Це дозволяє уникнути в практичній діяльності еkleктики, теоретичного хаосу й непослідовності. Вимога цілісності, зведена нами в принцип реалізації особистісно-орієнтованого підходу у вищому навчальному закладі, має принципове значення.

9. Унікальна особливість особистісно-орієнтованого підходу в цьому розумінні полягає в тому, що він дозволяє надати всій гамі стихійних соціальних впливів, які звалюються на особистість, керованого характеру. Відбувається це в виховному процесі якій має ознаки особистісно-орієнтованого. В основі цього лежить складний психологічний механізм, який ґрунтується на внутрішньому ставленні людини до своїх соціальних ролей, рис характеру, до самої себе, інших людей, явищ духовного й матеріального життя.

На закінчення відзначимо, що розгляд якості виховання в контексті результативності виховної діяльності вимагає певних уточнень в самому розумінні виховання у вищому навчальному закладі, яке в цьому випадку розглядається як педагогічно керований і системно реалізовуваний процес становлення особистісного розвитку студента як суб'єкта культури, соціуму і власного життя, результатом якого є «якість людини», тобто її відповідність природному й соціальному середовищу, загальнолюдській і національній культурі, демократичній державі й іншим сферам її життєдіяльності.

Формування майбутнього спеціаліста в умовах особистісно-орієнтованого виховання повинно здійснюватися в ході свідомого вибору кожним студентом індивідуальної соціалізаційної траєкторії, у якій інтегруються власне педагогічні й соціальні впливи поза вищим навчальним закладом. Особистісно-орієнтований підхід дозволяє на основі унікальності особистості кожного студента, його цілей, інтересів, схильностей зробити процес соціального вибору педагогічно керованим.

### **Література**

- 1. Бондаревская Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва – Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
- 2. Бондаревская Е. В.** Феноменологический анализ современных концепций воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб науч. тр. / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2004.
- 3. Бондаревская Е. В.** Педагогика. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д.: Учитель, 1999.
- 4. Борытко Н. М.** Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. –

225 с. **5. Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. **6. Газман О.** Педагогіка свободи: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – №6. – 196 с. **7. Концепція національного виховання // Рідна шк. — 1995. – №6. – С. 18 – 25.** **8. Крылова Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с. **9. Лавриненко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА-ІНСАЙТ, 2000. – 444 с. **10. Мудрик А. В.** Воспитание: явление, институт, понятие // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – №1. **11. Подмазин С. И.** Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с. **12. Сериков В. В.** Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогіка, 1994. – №5. – С. 16 – 21. **13. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 / Сергій Вікторович Савченко. – Луганськ, 2004. – 455 с.

**Севаст'янова О. А. Особистісно орієнтований підхід у виховному процесі вищого навчального закладу.**

Виховний процес у вищому навчальному закладі має свою специфіку. Автор розкриває сутність та структуру виховного процесу у вищому навчальному закладі в контексті особистісно орієнтованого підходу.

*Ключові слова:* особистісно орієнтований підхід, виховний процес, структура виховного процесу.

**Севастьянова Е. А. Личностно ориентированный подход в воспитательном процессе высшего учебного заведения.**

Воспитательный процесс в высшем учебном заведении имеет свою специфику. Автор раскрывает сущность и структуру воспитательного процесса в высшем учебном заведении в контексте личностно ориентированного подхода.

*Ключевые слова:* личностно ориентированный подход, воспитательный процесс, структура воспитательного процесса.

**Sevastjanova E. A. Personality oriented approach in the educating process of higher educational establishment.**

An educating process in higher educational establishment has the specific. An author exposes essence and structure of educating process in higher educational establishment in the context of the personality oriented approach.

*Key words:* personality oriented approach, educating process structure of educating process.

УДК 378.037

**Н. В. Стебляк**

### **ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

Проблема формування духовності студентів є актуальною, і належить до проблеми соціального характеру, оскільки пов'язана з таким поняттям, як формування особистості. У наш час дуже часто можна почути заклики про підняття національної свідомості людини та виховання справжнього громадянина. А поштовхом та основою для цього є, у першу чергу, виховання духовної особистості. Наше суспільство переживає період стрімких, далекосяжних змін: технологічний прогрес, міжнародну торгівлю, розвиток комунікацій, світову конкуренцію. Усе це вимагає дотримання високих моральних чеснот. Тому духовний розвиток молоді дуже важливий у наш час. Сучасні студенти зовсім не живуть за моральними законами, не прагнуть досягти високих цілей. І тому виховання людини, яка б протистояла економічним труднощам, духовній деградації, моральному та фізичному виснаженню, повинен на себе взяти навчальний заклад. Проблема формування духовності студентів одна з головних проблем нашої держави. Тому що успішний розвиток демократичних процесів в Україні залежить від багатьох умов, серед яких провідне місце посідає духовне відродження громадян, гармонізація соціального життя нації. Адже саме духовність надає надзвичайності всім психічним характеристикам людини. Духовність – творча спрямованість, наснага, енергія людини. Особистість має право на самостійність, на індивідуальність. Однак для пробудження й подальшого духовного розвитку індивіда потрібно створити відповідні умови. І питання це надзвичайно важливе, оскільки духовність визначає спрямованість усіх розумових, емоційно-чуттєвих, вольових якостей людини, її здатність до самоусвідомлення себе як особистості. Пріоритети в домінуючих рисах майбутнього покоління – ця дилема все гостріше постає перед освітою.

На сьогодні ми вже можемо спостерігати активний процес оновлення змісту освіти й удосконалення систем духовного виховання студентів. Сучасний викладач повинен переосмислити й переорієнтуватися, тобто відійти від усталених канонів у суспільстві щодо моральних цінностей. Оновити свої форми й методи вивчення того чи іншого предмета. Якщо раніше викладачі віддавали пріоритет тільки знанням студентів, то тепер викладач-словесник стає ще й на бік виховання морально-естетичного й духовного поряд з вивченням художнього твору.

Тема «Формування духовності» є однією з головних у нашій державі. Адже суспільство й держава не можуть існувати, нормально виконувати свої функції без певної системи гуманістичних, духовних цінностей. Оволодіння студентською молоддю духовними цінностями підносять свідомість особистості на вищий щабель, наповнюють життя й діяльність високими громадськими цілями. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку.

Рідна мова – це той важливий фактор збереження, творення національної духовності й національної культури. Так, сутність принципу культуровідповідності полягає в неухильному забезпеченні високої грамотності та культури усного та писемного мовлення студентів у всіх сферах суспільного життя.

Концептуальні засади духовного розвитку особистості в навчальних закладах нового типу потребують відмови від звичних стереотипів.

У цей час, коли в державі триває процес переосмислення життя, формується нове педагогічне бачення освіти, навчання та виховання спрямовуються на утвердження нової системи духовних цінностей, серед яких найвищою є Людина. Усі зазначені процеси та зміни в житті суспільства тісно пов'язані з реформуванням освіти, що проводиться в Україні на державному рівні і, у свою чергу, спонукає педагогічних працівників до пошуку й упровадженню нових педагогічних технологій, ефективного впровадження їх у навчально-виховний процес. Духовна культура особистості базується на ідеї єдності, цілісності сучасного світу, єдності природного, соціального й духовного середовища проживання людини, історико-культурних традицій.

Одним із першочергових завдань освіти є посилення уваги до проблем морального та духовного виховання підростаючого покоління.

Необхідно створювати методiku викладання української мови альтернативного типу, вільну від будь-яких ідеологічних та політичних впливів, побудовану на абсолютно нових методичних принципах, новому мисленні. Під принципами розуміємо ті вихідні положення, які кладемо в основу наукової розробки методики викладання української мови. Вони постанали із норм християнської моралі, з живого словесного спілкування нашого народу й народної практики прилучення молоді до багатств рідної мови, розвиток загальнолюдських духовних цінностей (доброти, милосердя, порядності, чесності, любові до людини, поваги до старших, бережливого ставлення до краси природи, громадського майна тощо).

Українська мова – це феноменальний витвір народу. У результаті цього в основу її методики першим покладено принцип народності – репрезентації української мови як геніального творення розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, берегині сім'ї, роду й українського народу. Виконуючи цей принцип, прищеплюємо студентам любов до народного слова через широке використання всіх видів і жанрів

українського фольклору, Біблії, творів красномовства, прилучення до збирання скарбів народної мудрості.

Завдяки принципу історизму в навчанні рідної мови студенти мають змогу дізнатися про історію духовного життя нашого народу, цікаві відомості з історії мови, історичної граматики, розвитку лінгвістики та ін.

Рідна (материнська) мова прилучає кожного студента до навколишнього матеріального й духовного світу, життя своєї родини, громади, етносу, що виступає як процес етнічної соціалізації особистості та належить до провідних принципів методики мови.

За умови, коли словесник користується авторитетом, усвідомлює свою суспільну роль і знає, якими слід виховувати своїх студентів, у процесі викладання української мови таких можливостей чимало. Найперше – це дидактичний матеріал, зокрема фольклор, який сприяє засвоєнню шляхетних традицій, норм християнської моралі, забезпечує духовно-моральне, національно-патріотичне, трудове й інтелектуальне виховання. Крім того, художня творчість українського письменства, завдяки якій ми виховуємо найкращі загальнолюдські моральні якості, думки, до яких викладач хоче прихилити молоді душі, мають бути прийнятними для них. Так, патріотичні ідеї варто опередмечувати в такі зрозумілі молоді поняття, як «материнська мова», «рідний край», «наймиліший куточок», «материнська колисанка».

Завдяки багатовіковій педагогічній практиці виробилися різні типи занять мови, що покликані досягнути принцип розвитку мовлення й мислення студентів. Адже благодатним виховним матеріалом є тексти творчих робіт, диктантів. Досить важливо, щоб їх тематика дійсно викликала загальний інтерес, спонукала до творчості. Предметом уваги може стати цікава подія з історії України, крилатий народний вислів, повчальний випадок із життя, свято рідної мови, певні події, у яких брали участь самі студенти. Так, після екскурсії диктант чи переказ будується на матеріалі про цей захід. Відзначення українських народних і християнських свят теж облагороджують душі та збагачують мовлення.

Отже, сутність новаторського підходу до альтернативної методики української мови полягає в тому, щоб повернутися своїм розумом, серцем і душею до основ духовності та творити абсолютно нову методику української мови.

Українська література вивчається в усіх навчальних закладах нашої держави. І саме література є одним з найдоступніших для студентів видів мистецтва, а тому викладачі літератури мають чи не найбільшу можливість вплинути на формування духовного світу кожного студента, вплинути на його емоційну сферу.

Література є багатofункціональною, інтегральною за своїм призначенням, ставить важливі завдання, які необхідно розв'язати у процесі вивчення літератури, забезпечує ідейно-естетичний вплив художніх творів на студентів, використовує їх високий потенціал з метою формування всебічно розвиненої особистості, громадянина України, якому притаманна

висока культура, широкий світогляд, творчі здібності, загальнолюдські цінності, високі моральні ідеали. Література здатна пробуджувати в людині художника, розвивати в неї вміння естетично освоювати світ. Звичайно, люди далеко не завжди усвідомлюють значення того чи іншого твору у своєму духовному розвитку, але мистецтво в цілому й література як один з його видів, відкривають перед читачем унікальні можливості для виховання культури почуттів і переживань, що є основою здорової людської поведінки. На сьогодні проблема розвитку духовності полягає в першу чергу в розумінні кожною людиною тих критеріїв, що складають основу поняття "духовність". Ми виділяємо такі критерії духовності студентів, як морально-етична культура студента, ставлення його до громадської діяльності, пізнавальний інтерес, розуміння ним сенсу буття. Кожен з цих критеріїв духовності має відповідні показники, які свідчать про рівень сформованості в людини того чи іншого критерію духовності. Так, морально-етична культура студента вимірюється в першу чергу наявністю в нього морального ідеалу, умінням давати моральну й естетичну оцінку явищам, вчинкам, а також умінням робити самооцінку. Ставлення студента до громадської діяльності вимірюється рівнем усвідомлення ним місця окремої людини в суспільстві, а також ставленням студента до громадських доручень, наявністю в нього внутрішньої свободи, його ставлення до батьків, однолітків та інших людей, наявністю в нього патріотичних почуттів, почуття власної гідності. Пізнавальний інтерес вимірюється наявністю в студентів інтересу до навчання, рівнем загальної допитливості, загальним рівнем розумового розвитку, а відповідно до цього й рівнем усвідомлення студентом потреби в навчанні.

Величезна роль у формуванні всіх цих показників і критеріїв духовності належить літературі, адже саме на заняттях з літератури викладач має найбільше можливостей вплинути на емоційно-оцінну сферу, до того ж зробити це непомітно чи майже непомітно для неї, що має чималу вагу, адже кожен викладач знає, що дуже важливо у вихованні уникати надмірності уваги, уникати моралізаторства й відкритої та частой критики в бік тих чи інших якостей. На заняттях з літератури викладач має змогу коригувати систему цінностей студента, розширювати його світогляд, формувати його духовну сферу. Вдало підібрані твори для прочитання та відповідні методи й прийоми роботи над ними здатні успішно впливати на формування кожного з названих вище критеріїв духовності людини. Викладач на заняттях з літератури здатен вплинути на перший і останній з названих критеріїв духовності, оскільки в юнацькому віці людина найбільш підвладна впливу емоцій. Художні твори впливають на людину через образи. В істинному мистецтві зміст і форма художнього образу злиті воедино. Художній образ виростає з образів чуттєвих, первинних, подібно тому, як із них виникає поняття. Художній образ неповторний і, не дивлячись на це, являє собою стійке утворення: він живе у віках. Саме через образи люди знайомляться з минулим свого народу, з добром і злом, з красивим і потворним, з моральним і аморальним. Головні завдання, що



стоять перед словесниками на сучасному етапі: виховання активної самостійної особистості, свідомого громадянина України; формування засобами художньої літератури майбутніх матерів, батьків, чоловіків, дружин; розвиток розумових сил, багатства мови, логічного мислення, відтворюючої уяви, образного мислення; плекати сучасного кваліфікованого читача з аналогічним підходом до літературного твору, самостійним поцінуванням його змісту та форми; розвивати емоційну сферу молоді, високу культуру почуттів, цілеспрямованість і твердість переконань. Саме на таких методах повинне будуватися заняття. Систему викладання не можна розглядати як застиглу норму. Викладання літератури в технікумі – це постійний пошук, творчість. У процесі роботи на заняттях з літератури ставляться завдання, пов'язані з духовним вихованням студентів, – розуміння студентом мети й сенсу буття, краси людської душі, природи, творів літератури, моральних ідеалів письменника.

На формування духовності підростаючого покоління впливає чимало різноманітних умов: обов'язкове врахування вікових особливостей студентів, врахування особливостей суспільної природи людини, виховання особистості в колективі й через колектив та врахування особливостей колективної пізнавальної діяльності, активне використання міжпредметних зв'язків для підвищення ефективності навчального процесу та для різнобічності, багатогранності розвитку особистості, обов'язкове використання принципу активності студентів.

Поняття «духовність» відіграє визначну роль у ключових проблемах: людина, її місце й призначення у світі, зміст її буття, культура, суспільне життя.

Уважаю за необхідне навести кілька прикладів формування духовності на заняттях з української літератури. Посилення виховного впливу на студента залежить від глибини та сили враження, а тому постає завдання створення ситуації спілкування за творами літератури, переведення студентів у поле естетичного переживання.

Для Ліни Костенко найголовніше – це людина у своїй неповторності, багатогранності. Не залишило студентів байдужим заняття – суд над Марусею Чурай. Студенти групи «Правознавство» проводили суд, висловлювали свої думки, аргументували відповіді, співпереживали за долю співачки. Студенти довели, що мають уявлення про загальнолюдські цінності, про народну мораль, про етичні категорії.

Духовність – це ідеальний початок, з якого походить творча сила, яка вдосконалює й піднімає людину у світ чистий і цінний, і саме в цьому чистому й цінному світі існує любов, добро, співчуття, справедливість.

Олесь Гончар писав: «На самовідданих, мужніх, одержимих людях, на таких, як Франко, Леся тримається культурне життя нашої нації». Творчість Лесі Українка, а особливо драма – феєрія «Лісова пісня», допомагає формуванню духовної культури студентів. На занятті за темою «Драма – феєрія «Лісова пісня»» студенти намагалися довести: чому в боротьбі за вільне, красиве, духовно багате життя Лукаш гине, а

Мавка продовжує жити. Студенти через спілкування в групі пізнають людські стосунки, самостверджуються, пізнають себе, наповнюються духовним змістом.

В. Сухомлинський писав: «Жити серед людей – це однаково, що ходити в казковому саду, де навколо тебе ніжні пелюстки квітів, на яких тремтять краплинки роси, – треба так доторкатися до квіток, щоб не впала на землю жодна крапля». Необхідно так виховувати студентів, щоб цей вислів став їхнім життєвим кредо.

Можна зробити висновки: 1. Проблема формування духовності студентів потребує подальшого дослідження. 2. Духовність – це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших. 3. Критеріями духовної сформованості студентів є: морально - етична культура (моральні норми, моральний ідеал, любов і повага до ближнього), соціальний критерій (ставлення до громадської діяльності, доручень, любов до Батьківщини відчуття справжнього громадянина держави), пізнавальний критерій (творча спрямованість, пошуковий інтерес, жага до знань), розуміння сенсу буття (життєва позиція студентів, розуміння мети, і призначення в житті). 4. Особливий вплив літератури як частини мистецтва. 5. Кінцева мета духовного виховання вбачається у високому рівні формування духовності студентів.

#### **Стеблянко Н. В. Формування духовної культури особистості.**

Духовність – це ідеальний початок, з якого походить творча сила, яка вдосконалює й піднімає людину у світ чистий і цінний, і саме в цьому чистому й цінному світі існує любов, добро, співчуття, справедливість. Автор досліджує духовну культуру особистості в контексті морального виховання.

*Ключові слова:* духовна культура особистості, моральне виховання, сенс життя.

#### **Стеблянко Н. В. Формирование духовной культуры личности.**

Духовность – это идеальное начало, из которого происходит творческая сила, которая совершенствует и поднимает человека в мир чистый и ценный, и именно в этом чистом и ценном мире существует любовь, добро, сочувствие, справедливость. Автор исследует духовную культуру личности в контексте морального воспитания.

*Ключевые слова:* духовная культура личности, моральное воспитание, смысл жизни.

#### **Steblyanko N. V. Forming spiritual culture of personality.**

Spirituality is the ideal beginning, which creative force which perfects and levitates a man in a world clean and valuable is from, and exactly in this clean and valuable world there is love, good, sympathy, justice. An author explores the spiritual culture of personality in the context of moral education.

*Key words:* spiritual culture of personality, moral education sense of life.

## **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

УДК 364.03

**С. О. Бадер**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ**

Процес успішної соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку є однією з найголовніших функцій сучасних дитячих будинків.

Аналіз сучасних соціально-педагогічних досліджень свідчить про те, що все більше вчених звертаються до питання соціалізації дитини, її адаптації до існуючих умов життя. Серед них – Абраменкова В., Безпалько О., Варяниця Л., Ващенко О., Зверева І., Кон І., Кононко К., Лисенко Н., Кирста Н., Рогальська І., Харченко С., Хлебцевич К. та ін.

Останнім часом все більше зростає інтерес дослідників до проблеми соціалізації дітей-сиріт в умовах дитячих будинків. Звичайно, це викликано нагальними потребами сучасного суспільства, адже в Україні рівень сирітства залишається дуже високим. Деяким аспектам цієї проблеми присвячено дослідження таких вчених як: Курінна С. (соціалізації дитини у різних умовах життя), Овчиннікова М. (соціальна адаптація сиріт до умов школи-інтернату), Бревнова В. (соціальна адаптація сиріт засобами соціально-педагогічної діяльності), Палієва Н. (виховання сиріт в умовах дитячого будинку), Стрельцова М., Москвіна В. (досвід дитячих будинків щодо успішної соціалізації), Краснова Н. П., Буянов М. І., Кравченко А. І., Дубровін І. В., Андреева А. Д., Шахматова А. Ш., Прихожан А. М., Толстих Н. Н., Мещерякова С. Ю., Лісіна М. І., Єжов І. В., Боулбі Дж., Флейк-Хобсон К., Адлер А., Фрейд А., Шпиц Р. (соціально-психологічні особливості дітей сиріт).

Метою цієї статті є розкриття особливостей процесу соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків.

Поняття соціалізації в науковій літературі розглядається у різних аспектах: соціалізація – це:

- розвиток і самореалізація людини протягом усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства;
- процес становлення особистості, навчання й засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних суспільству, соціальній спільноті, групі;
- процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваний у спілкуванні й діяльності [1, с. 11];
- сукупність усіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що

дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства; саморозвиток і самореалізація у тому числі суспільства, до якого людина належить [2, с. 60].

Косенко Ю. М. дає визначення поняттю „соціалізація дитини” – процес її залучення до соціального життя, який полягає в засвоєнні системи знань, цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних цьому суспільству [2, с. 60]. Отже, бачимо, що поняття соціалізації досить багатогранне – воно охоплює майже всі сфери життя людини та дитини зокрема.

Соціальна адаптація є неодмінним елементом процесу соціалізації. У деяких наукових дослідженнях ці поняття розглядаються як одне ціле (Єрмоленко М., Медведєв Г., Рубін Б., Шпак Л.). Однак, слід зазначити, що соціалізація є тривалим та безперервним процесом входження людини в соціум, в той час як соціальна адаптація – процес входження її до певної соціальної дефініції через засвоєння певних норм. С. Литвиненко вважає, що особистість настільки успішна, наскільки вона адаптивна. Соціалізація є тим успішніше, чим активнішою є участь у творчо-перетворювальній суспільній діяльності [3, с. 192]. О. В. Безпалько визначає соціальну адаптацію як процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [4, с. 25]. Отже, процес соціалізації більш широке за обсягом поняття. Мудрик А. В. вважає, що процес соціалізації – це розвиток людини у взаємодії з навколишнім світом [5]. Отже, людина не просто пізнає світ, а й активно впливає на нього та перетворює. Теж саме ми можемо сказати й про середовище, в якому знаходиться дитина – не тільки воно здатне впливати на становлення її особистості, а і дитина в змозі активно його перетворювати.

Мудрик А. В. виокремлює наступні механізми соціалізації дитини:

– традиційний – засвоєння дитиною норм поведінки, поглядів, стереотипів, притаманних тому середовищу, де вона проживає (засвоєння відбувається на неусвідомленому чи підсвідомому рівнях);

– інституціональний – формується в процесі взаємодії дитини з соціальними інститутами, організаціями, що створені для її соціалізації;

– міжособистісний – взаємодія дитини з суб'єктивно значимими для неї людьми (перенесення певного досвіду від однолітків та дорослих).

І. П. Рогальська розкриває деякі аспекти взаємодії дитини і середовища. Перший з них відображає можливості середовища для реалізації потреб дитини (матеріальні умови і засоби життя, спілкування, пізнання, діяльність та відпочинок). Другий робить акцент на періодичності, етапності та динаміці його процесу. І. П. Рогальська розбиває цей аспект на два етапи: перцептивний та інтерактивний. І,

нарешті, третій аспект відображає рівень згуртованості особистості й середовища, де взаємодія між ними і є показником соціальної адаптації [6, с. 137 – 139].

Процес соціалізації та соціальної адаптації у дітей-сиріт зумовлений певними труднощами. Відомо, що дошкільне дитинство вважають періодом оволодіння дитиною соціальним простором людських стосунків через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з однолітками [6, с. 76]. Але в умовах дитячого будинку процес розвитку особистості в період дошкільного віку відбувається за іншим, не завжди сприятливим сценарієм.

Дитячий будинок – доволі специфічне середовище, що має свої особливості, які позначаються на розвитку особистості його вихованців. Перш за все, слід зауважити, що дитина, яка виховується у дитячому будинку, постійно знаходиться у замкнутому просторі. Якщо, „домашні” діти щоденно спілкуються зі своїми батьками, близькими родичами, вихователями (якщо відвідують дитячий садок), однолітками, знайомими і т.д., то вихованці дитячих будинків мають досить обмежено коло спілкування – вихователів й таких же сиріт (див. схему 1).

Вихованці дитячих будинків знаходяться в замкнутому середовищі, де соціальні зв'язки звужуються до кола „вихователь – однолітки”. Знижується або зовсім відсутній соціальний вплив родини, системи освіти. Специфічні умови життя у дитячому будинку обумовлюють відставання у психічному розвитку дитини, що виявляється в апатичності, емоційній невиразності, повільним оволодінням мови. Дитина майже віддалена від соціальних цінностей та норм, що ускладнює передачу їй соціокультурного досвіду. Цей дефіцит діти-сироти відчують протягом усього подальшого життя.

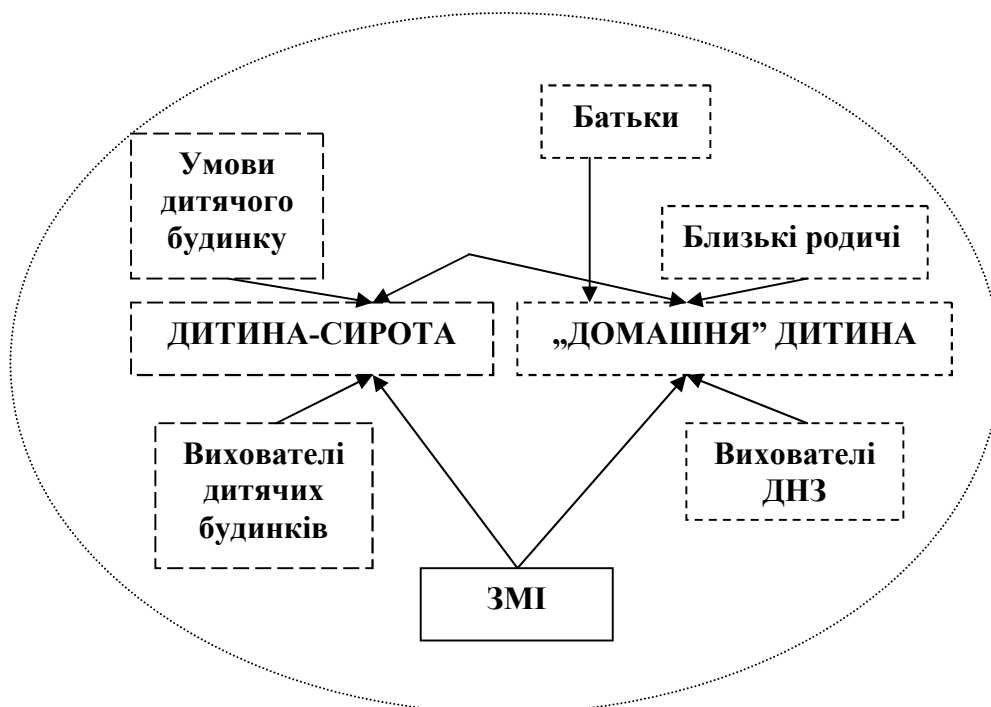


Схема 1. Агенти соціалізації дитини-дошкільного віку

Діяльність дитини-сироти, що виховується в умовах дитячого будинку, майже повною мірою регламентується вихователем. Зазвичай це породжує інфантилізм, низький рівень вольової організації особистості дитини, утриманське ставлення до життя тощо. Дитина не має можливості побути на самоті, в не має власних речей, іграшок, книжок, навіть ліжко, на якому вона спить, не є її власністю. Це змушує вихованців дитячих будинків бути такими „як всі”, відмовитися від прояву власної індивідуальності [7, с. 150]. Звичайно, це не може не відобразитися на подальшому житті дитини – вона стає замкнутою, розуміє, що в житті потрібно думати лише про власну особистість, змалечку завойовувати простір для комфортного життя.

Дошкільне дитинство – період формування високих соціальних мотивів та почуттів, усвідомлення своєї поведінки. Діяльність дитини визначається не одним окремим мотивом, а певним їх підпорядкуванням, завдяки чому визначається основний тип спрямованості особистості. В цей період виробляються певні способи спілкування, відбувається становлення стосунків з іншими людьми, формуються стереотипи поведінки. Умови виховання у дитячому будинку залишають певний відбиток на вищезгаданому процесі.

Відсутність можливості здійснювати вільний вибір виду діяльності призводить до того, що дитина не може займати себе сама, самостійно організувати своє дозвілля. Вихованці дитячих будинків

звикли до того, що зараз вони будуть гратися, потім слухати казку, потім їсти, потім підуть спати тощо. Спілкування з однолітками та дорослими для дітей-сиріт стає обов'язковим, що у подальшому житті призводить до неможливості вільного спілкування, та правильного вибору друзів у подальшому житті.

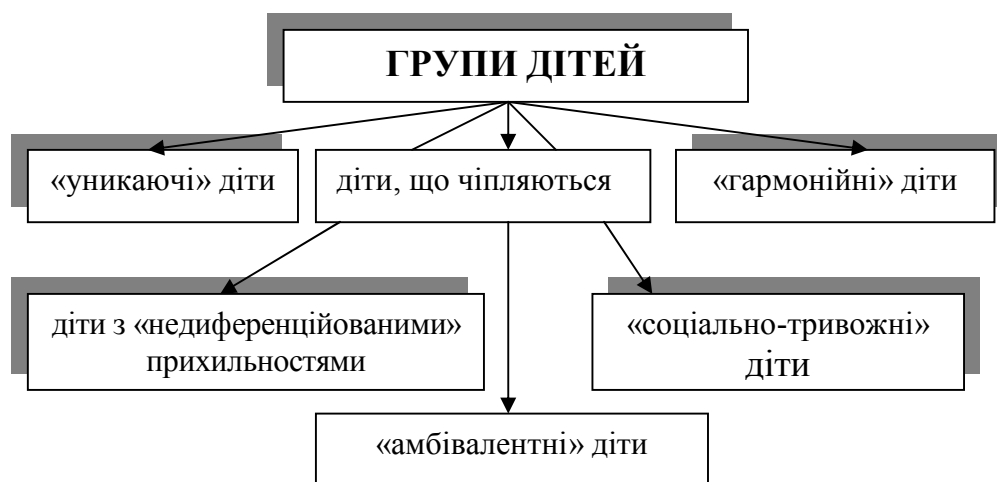
Не менш значущий фактор, який ускладнює процес успішної соціалізації, пов'язаний з домінуючою спрямованістю діяльності дитини, що орієнтована на себе, і майже ніколи – на соціум за межами дитячого будинку. Діти, що втратили батьків з того чи іншого приводу та виховуються в умовах дитячого будинку, бачать навколишній світ зовсім по-іншому. Вони розділяють світ на дві частини між якими велика прірва: світ „своїх” та „чужих”.

На ранніх етапах розвитку дитини визначну роль в оволодінні соціальним досвідом відіграє наслідування прикладу дорослого (спочатку – рухи, потім – звуки, пізніше – слова). Н. Менчинська зазначає „...Копіюючи рухи і мову оточення, дитина виявляє свою власну активність, починає набувати власного досвіду” [6, с. 76]. В умовах дитячого будинку таким прикладом для дитини стає вихователь та допоміжний персонал державної установи, де виховується сирота. У зв'язку з цим постать вихователя набуває виключного змісту: діти повинні відчувати любов, бути безумовно прийнятими, постійно бачити позитивний приклад.

У спілкуванні і дорослими і однолітками дитина поступово навчається рефлексії на іншу людину. У період дошкільного дитинства через відносини з дорослими інтенсивно розвивається здатність до ідентифікації з людьми. Саме ідентифікація дозволяє дитині емоційно, символічно привласнювати почуття іншого, а також переносити свої почуття, цінності і мотиви на інших людей [6, с. 76]. Дитині-сироті, що опинилась у дитячому будинку, досить важко набути навичок рефлексій, бо спілкування з дорослими ускладнюється їх браком. Вихователь фізично не в змозі приділяти кожній дитині стільки уваги, скільки вистачило б для її повноцінного розвитку. Слід враховувати той факт, що у дитячий будинок дитина потрапляє у віці 3-х років. У тому випадку, якщо дитина осиротіла у ранньому віці, певний час вона виховувалась у будинку для малюків. Перехід від однієї державної установи до іншої негативно позначається на психологічному стані дитини. Нові умови загострюють депривацію, що почалася ще в ранньому віці. Діти відмовляються розмовляти, стають більш збудженими, роздратованими, похмурими. Вони тимчасово втрачають вже набуті навички елементарного самообслуговування, вміння висловлювати свої прохання [8, с. 28]. Дитині доводиться звикати до нового контингенту вихователів, допоміжного персоналу державної установи. Вчені визначають цей процес як мультиплікація материнського піклування (Прихожан А. М., Толстих Н. Н.) [9, с. 102].

Світ соціальних взаємин, який має досягнути дошкільник, вимагає від нього морального розвитку, що визначається наступними компонентами: знання норм, правил поведінки, емоційним ставленням до моральних норм і внутрішньої позиції самої дитини. Для успішної соціалізації на цьому етапі, першочергового значення набуває знання нормативів поведінки, які вона засвоює через спілкування з дорослими [6, с. 76]. У дитячому будинку дитина опановує лише ті соціальні норми, які необхідні для проживання в державній установі опіки. Це, перш за все, правила поведінки у групі, правила користування речами, правила спілкування з дорослими. Дитина опановує певні соціальні норми, але якщо вона опиняється за межами дитячого будинку, частіше за все, вона не знає як поводитися у суспільстві.

Науковці стверджують, що варіативність соціальної поведінки дитини залежить від умов виховання та особливостей культури: якщо дитина розвивається в умовах, де стиль життя заснований на співробітництві, дитина буди частіше допомагати іншим, якщо в конкурентному суспільстві – буде орієнтована на себе. Умови дитячого будинку накладають свій відбиток на поведінку дитини. Бардишевська М. К. виокремлює декілька груп дітей від 3-х до 5-ти років, що виховуються в умовах дитячого будинку (див. схему 2).



**Схема 2. Класифікація дітей за мірою емоційної недостатності (за Бардишевською М. К.)**

Коротко охарактеризуємо кожну з виокремлених груп дітей. Бардишевська М. К. вважає, що «уникаючі» діти є однією з більш проблемних категорій дітей, що характеризується тяжким емоційним станом. Ранній розвиток таких дітей, як правило, проходив в дуже складних умовах. Тривалість періоду адаптації у дитячому будинку, у зазначеній категорії вихованців, значно довше, ніж у інших дітей. Бардишевська М. К. зазначає, що «уникаючі» діти не вміють



спілкуватися з дорослими та іншими оточуючими. Частіше за все вони намагаються усамітнитися. Така поведінка зумовлена з одного боку тим, що дитині важко пізнавати нове середовище через страх, що залишився ще з раннього віку, а з іншого боку – несформованістю простих засобів встановлення контактів з оточуючими [8, с. 32].

Діти, що чіпляються, як вважає Бардишевська М. К., знаходяться в більш сприятливій ситуації. Така дитина активно намагається встановити контакт з дорослими, але він має примітивний та поверховий характер. У даному випадку дитина може довірити свої думки навіть малознайомій людині, вона шукає емоційного тепла та захисту. Якщо дорослий намагається зупинити спілкування, дитина не дає це зробити: сідає на коліна, ігноруючи пояснення вихователя, намагається постійно бути поряд. Однак, такі діти мають перевагу – вони здатні забезпечити собі мінімальну емоційну безпеку за рахунок прихильності до дорослого.

Діти з недиференційованою прихильністю також легко спілкуються з оточуючими, їх зв'язки мають поверховий характер, однак, зазначена категорія дітей вже вміє маніпулювати дорослим. Наприклад, ігнорувати дорослого після довгої розлуки, тощо. Характерною ознакою дітей з недиференційованою прихильністю є те, що вони більш схильні до спілкування з дітьми, ніж з дорослими.

Амбівалентні діти – це діти з суперечною прихильністю до дорослого. Прихильність у даному випадку формується поетапно. Спочатку дитина поводить себе стримано, поступово починає впізнавати дорослого, радіє зустрічі та тактильному контакту з ним, якщо такий має місце. На наступному етапі виявляється амбівалентність: дитина агресивно реагує на розлуку з дорослим, намагаючись таким чином „покарати” дорослого. Останній етап характеризується тим, що дитина радіє зустрічі, а потім намагається стати непомітною. Емоційний зв'язок для дитини не є гарантом безпеки, але амбівалентна прихильність є більш зрілою, ніж у попередній категорії дітей.

Соціально-тривожні діти, це діти, котрі мають досвід проживання в родині. Емоційна прихильність цих дітей близька до норми. Діти виявляють глибоку прихильність до вихователя, котрий приділяє їй багато уваги, та ігнорує, навіть, боїться інших.

Гармонійні діти складають дуже малий відсоток у дитячих будинках. Вони мають соціальний досвід проживання в родині, але на відміну від соціально-тривожної групи, у цих дітей формується не одна, а низка прихильностей. Однак, у зв'язку з тим, що в умовах дитячого будинку існує ймовірність розлуки із значущими дорослими, є ризик руйнування адаптації.

Резюмуючи вищесказане, відзначимо, що в якості основних підходів, які впливають на успішну соціальну адаптацію дітей-сиріт до умов дитячих будинків, є наступні:

– загальна гуманістична спрямованість персоналу дитячої установи;

- розуміння дитинства, як особливої цінності;
- установка на допомогу дітям у складній життєвій ситуації, соціально-психологічна робота з особистісними труднощами дитини;
- цілеспрямоване формування середовища дитини, де вона мешкає;
- своєчасність соціальної, педагогічної та психокорекційної поведінки.

### **Література**

**1. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **2. Косенко Ю. М.** Загальна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». – Маріуполь : ТОВ „Друкарня „Новий світ”, 2008. – 280 с. **3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку** : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; Наук. ред. А. М. Богуш; За заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с. **4. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. / О. В. Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с. **5. Мудрик А. В.** Соціальна педагогіка. – М. : Академія, 2001. **6. Рогальська І. П.** Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с. **7. Коваленко В. А.** Социализация детей-сирот интернатного учреждения и роль воспитателя в ней // Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в системе подготовки социальных педагогов : сборник научных статей. – Армавир, 2009. **8. Шахманова А. Ш.** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. С. А. Козловой. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 192 с. **9. Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Психология сиротства. – [3-е изд.] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.

**Бадер С. О. Особливості процесу соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку.**

Процес соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків обумовлений певними труднощами. Автор виокремлює та характеризує певні категорії дітей сиріт, аналізує особливості розвитку даної категорії дітей.

*Ключові слова:* соціалізація, діти-сироти дошкільного віку, умови дитячого будинку.

**Бадер С. А. Особенности процесса социализации детей-сирот дошкольного возраста в условиях детского дома.**

Процесс социализации детей-сирот дошкольного возраста в условиях детского дома обусловлен определенными трудностями. Автор выделяет и характеризует определенные категории детей-сирот, анализирует особенности развития данной категории детей.

*Ключевые слова:* социализация, дети-сироты, условия детского дома.

**Bader S. A. Particularities of the process to socializations orphans of the preschool age in condition of the orphanage.**

The process to socializations orphans of the preschool age in condition of the orphanage is conditioned certain difficulty. The author selects and characterizes the certain categories an orphans, analyses the particularities of the development given categories.

*Key words:* socialization, children-orphans, condition of the orphanage.

УДК 372.834:37.035

**Т. О. Головань, О. О. Вернік**

**РОЛЬ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ  
В СОЦІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Розбудова демократичної, правової держави в Україні потребує суттєвого підвищення правосвідомості громадян, їх правової культури, законслухняності, подолання негативного ставлення до правоохоронної системи тощо.

Проблема правової освіти актуальна для нашого суспільства, адже сьогодні необхідно виходити на нові рівні правової освіти та виховання, урахувуючи найважливішу роль права в процесі соціалізації особистості, зосередити основну увагу на розвитку прагнення особистості брати участь у громадському житті, формуванні не тільки правосвідомості, правової культури, а й оволодінні відповідними практичними навичками й процедурами, необхідними кожній людині для життя в сучасному суспільстві. Можливості шкільного курсу правознавства сприяють вирішенню цих завдань.

За Державним стандартом освіти завданнями освітньої галузі «Суспільствознавство», складова якої правознавство, є: підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій; правової свідомості, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок; здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір,

установлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави [3, с. 12].

Роль і місце шкільного курсу правознавства в системі правової освіти й виховання громадян України є предметом багатьох досліджень учених–педагогів і методистів.

Загальнотеоретичним, методологічним проблемам правового виховання присвячені дослідження П. Баранова, В. Котюка, В. Оксамитного, Є. Татаринцевої та ін. Особливу увагу правовій освіті та вихованню молоді приділяють у своїх дослідженнях О. Агроновська, А. Галай, М. Козир, В. Костенко, М. Левківський, М. Фіцула та інші. Цими авторами розглянуто процес формування правової культури, окремі аспекти правового виховання, подано чітке визначення таких соціокультурних феноменів, які обумовлені багатогранністю й різноплановістю методології їх досліджень.

У віці старших підлітків одним із чинників, що впливають на процес соціалізації особистості, стає шкільна освіта, зокрема правова. Дослідники вважають, що в цьому віці пріоритетного значення набуває діяльнісно-інноваційна модель соціалізації індивіда, котра спонукає особистість до індивідуального творчого самовизначення й самоздійснення, визначення своїх ролей у суспільстві; пошуку й реалізації альтернативних шляхів, способів самоактуалізації; аналізу свого емоційного стану в критичних життєвих ситуаціях на основі існуючого досвіду [1; 2; 5; 10].

У цьому віці відбувається соціальний розвиток особистості, що здійснюється, з одного боку, у процесі соціалізації, тобто оволодіння та присвоєння людиною суспільного досвіду; з іншого, – у процесі індивідуалізації: набуття людиною самостійності та відносної автономності. Як відомо, першим ступенем соціалізації дитини є виховання в сім'ї, де вона встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, головним чином, рідними. Другий ступінь – це встановлення дитиною соціальних зв'язків поза межами родинних стосунків, наприклад, у дитячих навчально-виховних закладах, своєму довкіллі. Третій ступінь – оволодіння основами знань та застосування їх у житті. У процесі індивідуалізації розвивається власний досвід соціальної поведінки дитини, формуються особистісні норми, переконання тощо. Таким чином виявляється певна закономірність: кожна людина, безпосередньо сприймаючи соціальний досвід, індивідуально проходить шлях соціального розвитку.

Як соціалізація, так й індивідуалізація відбуваються в активному спілкуванні старшого підлітка з однолітками та дорослими. І. Кон [4, с. 96] зазначає, що «психологія спілкування в підлітковому та юнацькому віці будується на основі суперечливого переплетення двох потреб: відокремлення (приватизація) і афіліації, тобто потреби в належності, включеності в якусь групу чи спільність». Однак недостатність життєвого досвіду відображається на поведінці

старшокласників, це проявляється в таких особливостях віку, як нестабільність, підвищена активність, невміння узагальнювати й аналізувати різні факти й реалії життя. Варто наголосити, що ці особливості поведінки нерідко істотно впливають на вчинки старших підлітків, формування моральної й правової свідомості взагалі.

У навчальному процесі школи правознавство, що вивчається старшими підлітками, є складною теоретичною дисципліною гуманітарного циклу, матеріал якої в практиці навчання часто перевантажено юридичними поняттями, відомостями про дії механізмів юридичної системи, законодавчими нормами. Це призводить до того, що набуті наукові відомості не узгоджуються із засвоєними, набутими учнями раніше в життєвому досвіді уявленнями. Така ситуація вимагає від учня переосмислення власного соціального досвіду під правовим кутом зору. Отже, тільки за умови засвоєння учнями наукових правових понять у тісному зв'язку з життєвим досвідом, усвідомленим, самостійним осмисленням життєвих практичних питань можна домогтися успішної соціалізації та не формального, а дійсно ефективного правового мислення й правової свідомості молоді. Зрозуміло, чому в змісті правознавства учні цікавляться матеріалом, який стосується їхнього віку (наприклад, юридичної відповідальності неповнолітніх, їх правами при працевлаштуванні та ін.). Старші підлітки починають цікавитися навчанням за допомогою аналізу правових ситуацій, що треба розв'язати на основі відповідних юридичних знань.

Таким чином, аналіз психолого–педагогічних досліджень вікових особливостей старших підлітків підводить до висновку, що врахування цих особливостей у навчанні правознавства є важливим чинником розвитку соціалізації школяра, що має відбиватися на змісті та організації навчання.

Правова освіта старшокласників реалізується через різні види пізнавальної діяльності учнів, орієнтованої на засвоєння основ правових знань, умінь, формування відповідних правових цінностей та переконань. Це потребує насамперед удосконалення змісту правової освіти, що відображений у навчальних програмах для середньої школи. Звернемося до дидактичного аналізу цих програм з метою з'ясування їх можливостей у формуванні інтересу учнів до предмета.

Як відомо, у розвитку інтересу до предмета проявляється позитивне ставлення людини до навчання, тому в процесі навчально–пізнавальної діяльності під час засвоєння спеціально організованого змісту необхідно формувати в школярів відповідне ставлення до права, закону та його ролі в житті суспільства й конкретної людини. Саме на це має бути спрямований відбір учителем змісту навчання. Зміст навчання повинен відбиратися й з урахуванням завдання формування інтересу до предмета. Відтак зміст навчального матеріалу повинен насамперед мати практичну спрямованість, тому що саме це викликає в учнях бажання засвоювати знання, які можуть бути використані в майбутньому

дорослому житті. Усвідомлене оволодіння юридичними поняттями дає можливість учням осмислити юридичні процеси в навколишній дійсності, державно-правові явища взагалі. За цих умов учням стає зрозумілою й логіка сучасного законотворчого процесу. Учителю, готуючись до уроку та аналізуючи необхідну інформацію за темою, має визначити не тільки його практично спрямовану мету – опанування учнями відповідних знань і способів діяльності, а й передбачити способи її досягнення. Тільки таким чином можливе формування нових знань, навичок та відносин, «необхідних для ефективного реагування на правові та юридичні питання в умовах складного та швидкозмінного суспільства» [9, с. 12].

У процесі вивчення права дуже важливо звернути увагу на необхідність оволодіння методами науки, зокрема юридичної, що є чинником не тільки ефективного засвоєння матеріалу, а й активної розумової діяльності та формування інтересу до предмета в старшому підлітковому віці. Тому для оволодіння правовими знаннями й формування в учнів інтересу до предмета необхідним є формування їхніх умінь як частини змісту правової освіти, пов'язувати матеріал, який вивчається, з практикою життя, висвітлювати його відповідно до чинного законодавства. Велике значення має опрацювання учнями відповідних засобів навчання: законодавчих актів, зразків контрактів, інших нормативно-правових документів для аналізу певних правових ситуацій, що вивчаються.

Застосування в навчанні правознавства різноманітних форм організації, які є різновидами звичайного уроку та групуються за характером діяльності учителя та учнів: шкільні лекції, заняття лабораторного типу, семінари, повторювально-узагальнюючі уроки, підсумкові співбесіди, заліки. Уроки лабораторного типу (або практикуми) проводяться з метою закріплення вмінь та навичок учнів роботи з іншими джерелами. Такі уроки можуть мати колективну та індивідуальну форми, її результати обговорюються колективно в класі (складаються спільні плани, конспекти, таблиці).

В інтерактивних технологіях дослідники значну увагу приділяють взаємонавчанню, яке потребує колективної, групової співпраці, де учні працюють разом і виступають з учителем рівноправними партнерами, які прагнуть порозумітися та навчитися один в одного. Спілкування також має важливе значення в процесі формування інтересу до правознавства – у ньому відбувається процес розвитку взаємозв'язку інтересів учня та учителя: виникають нові спільні інтереси та закріплюються вже існуючі. Взаємини, що виникають як результат спільної пізнавальної діяльності, сприяють створенню зв'язків предметної основи курсу правознавства із змістовним та результативними компонентами та з особистісним статусом учня та учителя. Ці зв'язки безпосередньо впливають на рівень розвитку інтересу учня до предмета.

Проблема відбору змісту науково-пізнавальної інформації щодо курсу правознавства є достатньо складною. Готуючись до уроку, учитель передусім має врахувати вимоги шкільної програми та навчально-виховні завдання шкільного курсу правознавства. Треба продумати, як показати учням важливість вивчення предмета та його практичне значення в житті людини. Це потребує здійснення відбору до певних тем уроку не тільки теоретичної, але й додаткової науково-популярної інформації.

Відомо, що інтерес до предмета починається з виникнення в учнів мимовільної уваги, зацікавленості фрагментами навчального змісту. Спираючись на це положення, у навчальний матеріал уроків необхідно включати сюжети з історії нашої країни (наприклад, історії створення конституційних традицій), цікаві порівняння певних правових норм України з іншими країнами, яскраві приклади правових ситуацій з життя звичайних людей (особливо одноліток учнів), біографічний матеріал про відомих політичних і правових діячів нашої країни.

І. Усенко звертає увагу на те, що викладання права досить часто носить формалізований характер, не пов'язано з конкретними особистостями [6, с. 210]. Саме тому з метою розвитку зацікавленості учнів, у зміст уроків можливо включення біографічних сюжетів не тільки з життя відомих сучасних та колишніх політичних діячів, але й видатних юристів-фахівців в окремих галузях права. І. Усенко радить на кожному уроці організовувати обговорення повідомлень учнів про видатну людину, ім'я якої пов'язане з конкретною темою, завести окремий зошит чи альбом «Корифеї вітчизняного правознавства», де можна записувати тексти найкращих повідомлень, статті з енциклопедій тощо. Доцільно заохочувати учнів до підготовки рефератів, повідомлень та обговорення подібних сюжетів змісту на шкільних конференціях.

Відомий учитель та методист С. Осмоловський серед вимог до змісту правознавства називає ще кілька положень, що є важливими саме з погляду процесу соціалізації: інформація, яку учитель надає учням на уроці, повинна бути доступною для їх розуміння; додатковий матеріал має містити спірні питання, дискусійні концепції тощо; зміст уроку має бути пов'язаний з реальним часом: сьогоденними соціальними процесами, явищами, інакше правові поняття будуть сприйматися учнями як схоластичні догми, які не пов'язані з їхнім досвідом; уроки з правознавства мають містити ретроспективні та перспективні міжпредметні зв'язки, отже, зміст уроку повинен урахувати знання, які здобуваються учнями при вивченні інших предметів, переважно гуманітарних [8, с. 20].

Отже, відбір змісту та визначення його обсягу щодо курсу правознавства повинен давати можливість подати правову інформацію на достатньому теоретичному рівні для розуміння учнями значення галузей права в житті людини, з одного боку, забезпечити доступність навчання з урахуванням вікових особливостей старших підлітків і одночасно створити умови для процесу соціалізації учнів – з іншого.

### **Література**

**1. Баранов П. П.** Правосознание и правовое воспитание // Общая теория права : курс лекций / Под общ. ред. В. К. Бабаева. – Нижний Новгород : Знание, 1993. – 594 с. **2. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте // Психологические исследования / Под. ред. В. И. Белых. – М. : Просвещение, 1968. – 384 с. **3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти** // Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. – №24. **4. Кон И. С.** Психология старшеклассника : пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с. **5. Кононенко О. М.** Соціально-емоційний розвиток особистості : навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К. : Освіта, 1998. – 255 с. **6. Конституція України і основи правознавства в школі** : книга для вчителя / За ред. І. Б. Усенка. – К. : Український центр правничих студій, 1999. – 354 с. **7. Котюк В. А.,** Нижник Н. Р., Мазуренко А. А. Правовое воспитание учащихся средних специальных учебных заведений : методические рекомендации. – Немешаево : Знание, 1988. – 136 с. **8. Оксамытный В. В.** Правовое поведение личности. – К. : Наукова думка, 1985. – 176 с. **9. Пометун О. І.,** Ремех Т. О., Гейко І. М. Практичне право : навч. посіб. для 8(9) кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / За ред. О. І. Пометун. – К. : Генеза, 2001. – 168 с. **10. Татаринцева Е. В.** Правовое воспитание: Методология и методика. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.

#### **Головань Т. О., Верник О. О. Роль правової освіти в соціальному розвитку особистості.**

Ефективна соціалізація неможлива сьогодні без якісного правового підґрунтя особистості. В статті автор аналізує роль правової освіти в системі загальної освіти особистості, доводить її необхідність на практиці.

*Ключові слова:* правова освіта, соціалізація особистості.

#### **Головань Т. А., Верник О. О. Роль правового образования в социальном развитии личности.**

Эффективная социализация личности невозможна без качественного правового образования. В статье автор рассматривает роль правового образования в системе общего образования, доказывает необходимость ее внедрения на практике.

*Ключевые слова:* правовое образование, социализация личности.

#### **Golovan T. A., Vernik O. O. Theoretical bases of research of problem of forming of authority of leader.**

The successful socialization impossible today without qualitative formation. In given work author reveals the role of the formation in social formation of the personalities, in particular legal formation.

*Key words:* legal education, socialization of personality.



УДК 37.064.3

**М. О. Малькова**

### **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ У КОЛЕКТИВІ ОДНОЛІТКІВ**

Проблема взаємин, що виникають і розвиваються в підліткових колективах, – одна з найважливіших у педагогіці і психології. Багатство і різноманітність міжособистісних стосунків, стиль взаємодії колективу мають величезну дію на розвиток особистості підлітка. Формування моральних норм поведінки, активної життєвої позиції можливо лише при позитивних взаєминах у колективі однолітків; негативні стосунки негативно впливають на загальний розвиток підлітка, його дисциплінованість. Наслідком негативних взаємин підлітків можуть бути спотворені взаємини в середовищі дорослих, що призводять до подальшого розвитку негативних рис особистості; у поєднанні з рядом причин «неправильні» взаємини можуть привести до асоціальної поведінки. Звідси стає зрозумілим те значення, яке має проблема підліткових взаємин у педагогіці та психології.

Як показують спостереження, у деяких підліткових колективах, особливо в класі, міжособистісні взаємини складаються стихійно, і частина підлітків знаходиться в позиції відчуження, переживають почуття самотності, і це може стати першопричиною негативного формування їх етично-психологічного обліку. Ізоляція від колективу однолітків штовхає підлітка на пошуки друзів поза школою; часто такі підлітки намагаються протиставити себе колективу, бравувати своєю недисциплінованістю, негативним ставленням до навчання, не виконанням вимог школи.

Для педагогічно позитивного й доцільного керівництва взаєминами в підлітковому середовищі слід ретельно вивчити стосунки, що стихійно склалися в класі.

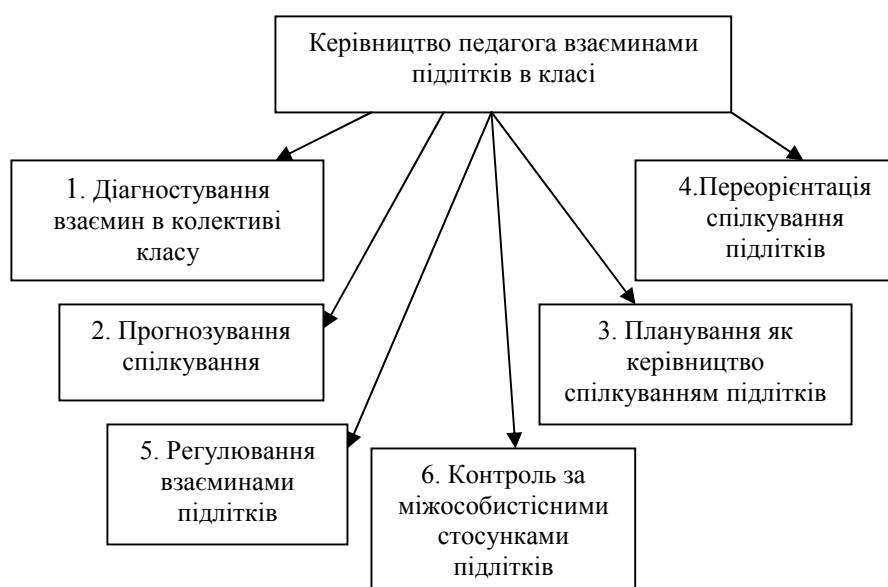
Аналіз даних нашого дослідження (що проводилося у двох десятих класах) відносно взаємин у класі, які стихійно складаються, показав наступне.

Отримані дані підтверджують висновки ряду дослідників: М. А. Алемаськіна, І. А. Невського, А. Ф. Нікітіна, С. К. Стаменова та інших про ізольоване положення важковиховуваних підлітків: в обох класах було 77 учнів, з них 14 – важковиховуваних, 8 з яких (57,1%) знаходяться в ізоляції; останні шість підлітків контактували з однокласниками.

У шкільній практиці ставлення до таких підлітків з боку однокласників може бути негативним, байдужим або поблажливим, але в жодному з випадків його не можна вважати прийнятним для педагогічних цілей. Матеріали дослідження стосунків у класі, які

стихійно склалися, показали, що в таких колективах між важковиховуваними підлітками та їх однолітками переважають негативні і байдужі стосунки. Навіть за умови позитивного ставлення таких підлітків до однокласників вони не зустрічають у класі підтримки, не займають престижного положення. Дуже часто це приводить до віддалення підлітків від інтересів колективу класу і утрудняє виховну роботу з ними. У той же час наявність позитивного ставлення девіантного підлітка до однокласників – важлива передумова для встановлення позитивних контактів.

Педагогічно цілеспрямоване керівництво взаєминами в колективі класу допомагає ліквідувати дефіцит спілкування у важковиховуваних підлітків в середовищі однокласників (класу) – найбільш оптимальному керованому середовищі для розвитку особистості. Формування позитивних взаємин у колективі класу – це перш за все цілеспрямована, педагогічно грамотна дія класного керівника спрямована на розвиток позитивного спілкування учнів. Керівництво взаєминами в колективі (класі) можна наочно представити у вигляді такої схеми (етапів).



Перший етап – діагностування (виявлення) взаємин у колективі класу. Класний керівник використовує соціометричні методики, що коректуються спостереженнями (бажано регулярними), бесідами з педагогами, батьками й учнями. Соціометричні заміри й дані спостережень і бесід дозволяють виявити також і мотиви контактів, що дуже важливо для подальшої роботи.

Другий етап – прогнозування, тобто підбір для кожного з підлітків бажаного кола спілкування, найбільш оптимального в педагогічному плані. На даному етапі важливе місце в діяльності педагога займають: формування чіткої мотивації контактів на етичній основі (як відомо,

мотивами можуть бути й спільні ігри, і схожість характерів, і спільність інтересів й ін.); вироблення адекватних критеріїв оцінки особистостей і поведінки однокласників; розвиток таких рис характеру, як доброзичливість, чуйність, вміння розуміти іншого.

У процесі діяльності відбувається оновлення зв'язків і стосунків у колективі, міняються й самі підлітки. Проте при всіх обставинах сприятливе положення підлітка в колективі забезпечують його успішність у навчальній діяльності й усвідомлення своєї захищеності. Це дуже важлива особливість діяльності підлітка, яка впливає на його розвиток, визначає його майбутнє. Неуспішність у навчальній діяльності може компенсуватися «діяльністю спілкування» (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін), яка забезпечить підліткові відчуття захищеності. «Діяльність спілкування» якнайповніше виявляється в колективно корисній роботі. Тому включення важковиховуваних підлітків у колективно корисну роботу є основним принципом керівництва взаєминами в колективі класу.

Третій етап – планування як цілеспрямоване керівництво. Усі підлітки мають бути включені в доцільні види діяльності. При цьому педагогові потрібно враховувати особистісні якості, інтереси учнів, характер взаємин у колективі. Колективно корисна робота може виконуватися індивідуально, групою підлітків (у неї включаються важковиховувані підлітки). Найбільш цілеспрямованим є такий вигляд колективно корисної діяльності, який виконується всіма учнями класу в рамках загальношкільного колективу. Педагог практично не обмежений у виборі її форм, це може бути проведення КВНів, конкурсів, ігор тощо. Треба лише, аби планована діяльність була складовою частиною роботи школи в цілому і по можливості охоплювала всіх учнів класу. Результати планування зумовлюють вибір поєднання методів і засобів, спрямованих на зміцнення положення кожного члена колективу класу.

Четвертий етап – переорієнтація спілкування підлітків, яка може бути прямою й непрямою. У першому випадку учень включається в колективно корисну роботу, яка відповідає його інтересам і схильностям, одночасно формує нові інтереси; доручення виконується спільно з іншими однокласниками. Непряма переорієнтація спрямована на переконання підлітка в необхідності змінити свою поведінку, формується розуміння неповноцінності його колишніх контактів. Особливо ефективний метод перспективних ліній (А. С. Макаренко), який викликає у важковиховуваних підлітків потребу в контактах спочатку з окремими однокласниками, потім з колективом. Цей метод застосовується й по відношенню до тих, хто має і не має контактів з однокласниками.

Методи переконання, привчання діють на свідомість, розвивають відчуття співпереживання, сприяють розумінню морального самопочуття інших людей. Своєрідність уживання цих методів полягає в тому, що вони спрямовані на ломку стереотипів, що склалися в оцінці своїх однокласників. Застосовуючи метод привчання, педагог вирішує

найпростіші, насущні завдання: формування початкових навичок елементарної людської доброчесності. Дорога до вищих цінностей лежить через ці початкові рівні, а тут частіше потрібне вироблення звички, автоматизм у виконанні норм поведінки. Привчання виробляє не лише автоматизм поведінки, але й своєрідний автоматизм позитивного спілкування. Ці основні методи виховання класний керівник повинен використовувати в поєднанні з заохоченням і покаранням, які активізують позитивну поведінку підлітка й гальмують негативну, тобто показують межі дозволеного.

Сутність педагогічного керівництва взаємовідносинами в колективі підлітків полягає в тому, що воно спрямоване на глибоку перебудову кожної особистості, на зміну її ціннісних орієнтацій, на коректування особистісних контактів, на виховання культури й навичок спілкування (знань простих правил соціальної взаємодії, умінь їх виконувати).

П'ятий етап – регулювання взаєминами в процесі засвоєння простих норм і правил взаємодії в колективі підлітків. Це здійснюється в процесі проведення спеціальних бесід (загальних та індивідуальних), організації ігрової діяльності (ролевих ігор). Цільова установка педагога – досягти, аби підліток «поглянув на себе з другого боку», задумався над своїм відношенням до однокласників, про їх думку про себе. Організація рольової гри вимагає ретельної підготовки, точного розподілу ролей, обліку багатьох чинників (індивідуальних особливостей, різних рівнів зацікавленості в грі тощо). У рішенні питання регулювання взаєминами в колективі підлітків педагогові доводиться усувати конфліктні ситуації, якщо вони виникали, швидкий і чіткий їх розбір, аби уникнути накопичення негативних емоцій і виробити адекватні оцінки виниклої ситуації. Іншими словами, регулювання взаєминами – це створення в колективі позитивного психологічного клімату, урахування психологічних особливостей підлітків, які обумовлені перш за все різною спрямованістю особистості. Отже, регулювання взаєминами й формування колективної спрямованості особистості кожного підлітка – проблемами взаємозв'язані.

Шостий етап – здійснення контролю міжособистісних стосунків у колективі класу. Робота ця вимагає від педагога великого такту, оскільки може супроводжуватися ломкою стереотипів ставлення до того або іншого підлітка і може викликати переживання, пов'язані із зміною статусу в колективі. Уникнути цього можна шляхом неухильного дотримання підлітками норм і правил поведінки й спілкування, систематичного привчання до їх виконання. Функції ці здійснює колектив класу, його актив. Педагог не лише коректує їх дії, а підтримує суспільну думку.

Таким чином, процес керівництва взаєминами в колективі класу дуже своєрідний, він вимагає від педагога творчості, широкого світогляду, постійного поповнення теоретичних знань, удосконалення

педагогічної майстерності. Цей процес базується на добре відомих у педагогіці методах і засобах, що лише розглядаються під дещо іншим кутом зору, ніж зазвичай. Керівництво взаєминами (або міжособистісними стосунками) у колективі класу підлітків – невід’ємна частина всієї системи роботи школи, усього педагогічного колективу.

**Малькова М. О. Формування позитивних міжособистісних стосунків підлітків у колективі однолітків.**

В статті розглядаються питання формування позитивних взаємовідносин в середовищі підлітків. Розроблені етапи керування взаємодією підлітків.

*Ключові слова:* підліток, взаємодія, важковиховувані підлітки, спілкування.

**Малькова М. А. Формирование позитивных межличностных отношений подростков в коллективе сверстников.**

В статье рассматриваются вопросы формирования позитивных взаимоотношений в среде подростков. Разработаны этапы управления педагогом взаимодействием подростков.

*Ключевые слова:* подросток, взаимодействие, трудновоспитуемые подростки, общение.

**Malkova M. A. Forming of positive interpersonality relations of teenagers is in the collective of coevals.**

In the article the questions of forming of positive mutual relations are examined in the environment of teenagers. The stage of management a teacher are developed by co-operation of teenagers.

*Key words:* teenager, co-operation, difficult teenagers, intercourse.

УДК 37.064.3

**В. Г. Муромець**

**ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ  
ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ КОЛЕКТИВНО-ТВОРЧИХ СПРАВ  
У ТИМЧАСОВОМУ ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ**

Сьогодні постає проблема виховання висококультурної, інтелектуальної, творчої особистості, яка будуватиме взаємини з оточуючими на засадах добра, любові, поваги, толерантності та взаєморозуміння. Побудова демократичного й гуманного суспільства потребує від людини високого рівня культури в будь-якій сфері діяльності й реальних відносин. Стає цілком зрозумілим, що налагодження їхніх взаємовідносин залежить від цілеспрямованої й

відповідальної взаємодії, яка ґрунтується на культурі людських взаємин та є передусім гарантом взаєморозуміння, толерантності й взаємоповаги.

Розв'язання цього важливого завдання пов'язане із сучасним осмисленням морально-етичного виховання, формуванням культури взаємин, пошуком таких морально-етичних орієнтирів і норм, які забезпечать повноцінні взаємини в усіх сферах людського буття. У зв'язку з цим проблема виховання культури взаємин набуває великої значущості.

На думку І.Беха, моральні основи культури взаємин сприяють олюдненню суспільних відносин, взаємодії людей за суб'єктно-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості [1, с. 5]. Неповага до гідності людей та їхніх інтересів, відсутність доброзичливості й милосердя, взаєморозуміння, нехтування справедливістю й відповідальністю затьмарюють, огрублюють існування, призводять до спустошеності, егоїзму, моральної занедбаності та інших негативних моральних рис, які негативно відображаються на організації праці людини в усіх сферах виробництва, морально психологічному кліматі сім'ї та трудового колективу і найголовніше – на психічному здоров'ї людини.

Таким чином, виховання моральних основ культури людських взаємин ми розглядаємо як соціальну-педагогічну проблему, від успішного розв'язання якої залежить становлення й розвиток у підлітків високих моральних якостей, толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння як справжнього духовного багатства стосунків. Важливе значення проблеми виховання культури взаємин підтверджується «Концепцією національного виховання», яка проголошує, що «виховуючи в молоді народні естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці, національне виховання передбачає формування навичок гарної поведінки, доброзичливого ставлення до людей, вироблення вмінь власноручно примножувати культурно-мистецькі надбання народу» [2]. У Конвенції ООН уперше зафіксовано право кожної дитини вільно висловлювати свої погляди з усіх питань, які її хвилюють. Допомогти конкретно реалізувати це право може правильне уявлення про одну з особливостей цивілізованого перетворення права людини в життя: права однієї людини закінчуються там, де починаються права іншої. Усе це актуалізує питання виховання культури взаємоповаги та взаєморозуміння в підлітків як надзвичайно гостру соціально-педагогічну проблему.

Взаємини у вихованні як окрема проблема вивчалися І. Бехом, М. Вейтом, А. Гордіним, С. Кондратьєвою, Б. Лихачовим, В. Білоусова, С. Гончаренко, І. Зязюн, Ю. Мальований та ін. Увага до питань формування культури міжособистісних взаємин підлітків об'єктивно зумовлена впливом їх на стиль спілкування, на моральний мікроклімат у тимчасових дитячих колективах, на громадську активність, самопочуття.

Міжособистісні взаємини є одним із засобів самоствердження підлітка й зумовлені суб'єктивною потребою у спілкуванні та її задоволенні. На думку М. Обозова, Я. Коломинського, міжособистісні взаємини виникають і формуються у взаємодії, спільній діяльності, спілкуванні. Дослідження вітчизняних педагогів та психологів (Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Орбан та ін.) свідчать, що найбільш значущим й домінуючим для підлітків є спілкування, особливо з однолітками. Дослідження сучасних дослідників скеровані на пошук ефективних форм, методів виховання у підлітків культури міжособистісного спілкування та взаєморозуміння (І. Мачуська, І. Мезеря, В. Штифурак), формування моральних учинків, поведінки (І. Кравченко, Н. Хамська), моральних відносин (І. Романишин), виховання гуманістичних якостей (К. Журба, К. Дорошенко, О. Пархоменко, О. Столяренко), підкреслюють важливість проблеми формування культури взаємодії підлітків, яка потребує комплексного підходу щодо її вирішення.

Міжособистісні взаємини, які складаються в тимчасових дитячих колективах часто зумовлюють появу невеликих мікрогруп, що відіграють помітну роль у житті колективу загалом. У таких мікрогрупах може складатися власна етика взаємин, свої вимоги до особистості. Добре, якщо така етика не протирічить вимогам вихователів та колективу, адже міжособистісні взаємини є одним з важливіших факторів емоційного клімату групи. Як уважає О. Киричук, «виховати громадянина, тобто людину з певним набором прав і обов'язків, можна тільки у товаристві собі подібних, тому цілеспрямована організація міжсуб'єктної взаємодії вихованців, їх спілкування є найважливішим засобом виховання» [3, с. 7].

Культурний рівень у суспільстві не є однаковим, він залежить не лише від індивідуальних особливостей виховання й життя людини, а й від належності її до певного культурного середовища. Учений І. Зязюн виділяє такі взаємопов'язані елементи в рівні культури людських взаємин:

- а) загальний культурний розвиток людей, що утворюють його;
- б) рівень розвитку їхніх духовних потреб та інтересів;
- в) ціннісними орієнтаціями;
- г) культурою міжособистісних відносин;
- д) духовною атмосферою і соціальними настроями, що переважають [4].

Отже, як зазначають психолого-педагогічні дослідження, культура взаємин – це органічна єдність внутрішньої та зовнішньої культури людини, уміння знайти правильну лінію поведінки стосовно інших людей та в усіх життєвих ситуаціях.

Метою нашої статті є розгляд проблем виховання культури взаєморозуміння в підлітків засобами колективно-творчих справ у тимчасовому дитячому колективі, тому доречним ви вважаємо розкрити сутнісну характеристику цих понять.

Одним з головних засобів виховання в тимчасовому дитячому колективі є колективна творча справа (КТД), особливостями якого є практична спрямованість, колективна організація та творчий характер. Кожна колективна творча справа – це певний прояв турботи, взаємоповаги та толерантності вихованців та вихователів щодо поліпшення міжособистісних взаємин. Інакше кажучи, це система педагогічних дій, яка спрямована на загальну радість й користь, тому вона й називається справа, але не просто справа, а життєво та суспільно необхідна. Називається колективною тому, що планується, готується, здійснюється та обговорюється вихованцями й вихователями, як молодшими, так старшими підлітками в загальній життєво-практичній турботі; на кожній стадії здійснення таких справ ведеться пошук кращих шляхів, способів, засобів вирішення життєвоважливих завдань.

Останнім часом у педагогіці все частіше зустрічається слово «технологія»: у сфері навчання став переконливим той факт, що за допомогою технологічного підходу вдається гарантовано досягати бажаний результат. У сфері виховання сама можливість використання технологій є сумнівним, але тим часом структура багатьох виховних справ, які проводяться за певними педагогічними завданнями, може бути лише технологічними, тобто гарантувати отримання певного педагогічного результату.

Історію колективно-творчих справ учені відзначають з моменту педагогічної діяльності А. Макаренка, який розробляв технологію свідомості дитячого колективу й розвинув унікальні засоби виховання особистості через колективну діяльність. Згодом І. Івановим колективна творча діяльність розглядається вже як форма з чіткою структурою: колективне цілеполягання – колективне планування – колективна підготовка – проведення справи – колективний аналіз за підсумками (рефлексія) – корекція. Таким чином, форма КТД мала всі ознаки виховної технології: спочатку застосування такої технології було засноване на комунарських ідеях, але в той час це було ідеологічно виправданим та мала широке розповсюдження.

У сучасному світі зросла цінність особистості, а значить необхідним стає використання особистісно орієнтованих підходів не тільки в навчанні, але й у вихованні. Ми пропонуємо використовувати ідею виховання культури взаєморозуміння в процесі колективно-творчих справ.

На думку М. Обозова, міжособистісна взаємодія підлітків характеризується «позитивністю, індіферентністю, негативністю емоційних переживань, адекватністю і неадекватністю взаєморозуміння й когнітивним ототожненням або відсутністю такого ототожнення між суб'єктами; готовністю до співпраці, бездіяльності чи виявлення опору один до одного» [5, с. 6]. Однак розвитку особистості підлітка, його соціальної адаптації та самореалізації в суспільстві сприяють лише такі взаємини, що включають позитивні емоційні переживання, а також



мотиви поведінки, установки та способи дій, що не суперечать існуючим у суспільстві нормам загальнолюдської моралі. Тобто, підліток мусить бути здатним до виявлення культури у взаєминах з іншими людьми. Власне, під культурою міжособистісних взаємин слід розуміти адекватне сприймання підлітками однолітків і старших та їх прагнення до виявлення у власних взаєминах гуманних цінностей. Уміння та навички морально-етичної поведінки підлітків здобуваються у процесі соціальної активності підлітка, який намагається усвідомити зразки етичної поведінки, тому що особистісною цінністю для підлітків є прагнення зайняти своє місце у колективі, бути визнаним. Така поведінка свідчить про відсутність моральних знань або ж їх недостатню усвідомленість, несформованість етично-цінних мотивів або ж відсутність (чи недостатність) досвіду моральної поведінки.

Отже, серед різноманітних форм виховної роботи, які можуть реалізовуватися в тимчасових дитячих колективах, ми виділяємо саме метод колективно-творчих справ, які, на нашу думку, сприяють розширенню етичних знань підлітків щодо формування в них відповідних умінь та навичок, формуванню їхніх переконань, соціально-ціннісних мотивів, поглибленню їхньої здатності до самоаналізу й аналізу особистості іншої людини, оволодінню навичками саморегуляції емоцій та самоконтролю своєї поведінки, вихованню особистісних якостей та розвиток навичок міжособистісного спілкування та взаєморозуміння. Будь-яка організована колективна творча справа спрямована не на одну виховну мету, а на комплекс цілей, але все-таки в кожному можна виділити головну мету.

Ми пропонуємо провести колективно-творчу справу в тимчасовому дитячому колективі під назвою «стінгазета «Я + Ми», педагогічною метою якого є розвиток інтересу підлітків до своїх однолітків як до потенціальних партнерів за спілкуванням, розкрити внутрішній духовний світ.

У такій колективній справі ми виділяємо такі етапи:

1) діагностика проводиться шляхом бесід або анкетування вихователів чи вожатий дізнається про те, що цікавить підлітків в інших;

2) цілеполягання проводиться разом з діагностикою (частково бесіди, частково анкетування) або може бути самостійною діагностикою;

3) колективне планування проводиться у формі анкет, «мозкової атаки», роботи мікрогруп та відповідає на два питання: «що ми хочемо дізнатися про своїх однолітків?», «кого ми пропонуємо в редколегію?»;

4) саме проведення справи: редколегія на основі колективного планування відбирає відповідні питання, роздає завдання одноліткам, групам, бере на себе оформлення газети;

5) колективний аналіз можливий у формі «читацької конференції», на яку виноситься три теми: як було організовано справу, що ми дізналися один про одного, яке можливе продовження проведеної справи. Педагогічний підтекст обговорення на цьому етапі представляє

собою, у першу чергу, значущості пізнання себе та однолітків, виховання культури взаєморозуміння.

Наступною колективно-творчою справою ми пропонуємо проведення комунікативної гри під назвою «Вогник», педагогічною метою якого є розвиток інтересу до свого внутрішнього світу, оволодіння навичками культури міжособистісного спілкування та взаєморозуміння, сприяння розвитку комунікативної компетентності в підлітків. У такій колективній справі ми виділяємо такі етапи:

1) діагностика: у формах бесід та анкетування з'ясовуються проблеми, які хвилюють підлітків, з'ясовуються вміння спілкуватися та взаємодіяти з однолітками;

2) цілеполягання: загальне визнання важливості навичок культури міжособистісного спілкування та взаєморозуміння. Ухвалення ідеї стає основою для колективного планування;

3) колективне планування: вносяться пропозиції щодо організації справи та з'ясовується в підлітків, кого б вони хотіли бачити в ролі «Вогника», про що можна запитувати в підлітка, що таке внутрішній світ людини та наскільки він може бути відкритий іншим;

4) проведення справи: оргкомітет узагальнює пропозиції, доводить їх до загального зведення, веде розмову з передбачуванним «Вогником», визначає ведучого. Умови гри: за один раз задається тільки одне питання, кожен може поставити не більше трьох питань і вони повинні бути чітко сформульованими, не допускаються нетактовні запитання, зайва наполегливість і цікавість, а відповіді повинні бути ясними та по можливості короткими;

5) аналіз справи: у ході колективного аналізу «Вогник» відзначає, чиє питання показалося найбільш цікавим, хто з «кореспондентів» був найтактовнішим. Найбільш важливими в ході обговорення будуть питання: «Що нового ти відкрив у собі?», «Що дала тобі ця гра?», «Що нового ти відкрив у своїх товаришах?». Педагогічним підтекстом такого обговорення є визнання значущості та цінності внутрішнього світу кожного, необхідність знань про культуру міжособистісного спілкування та взаєморозуміння.

Таким чином, внутрішній духовний світ підлітків, їх моральність, культура, система цінностей формуються в процесі взаємодії та спілкування, адже філософія сучасної освіти наголошує на аксіологічному аспекті нової парадигми виховання, у центрі уваги якої є особистість та розвиток її духовності.

### **Література**

**1. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. – К., 1998. – 322 с. **2. Концепція** національного виховання і шляхи її реалізації : тези виступів наук.-практ. конф. / Ред. кол.: О. Л. Скідан та ін. – Запоріжжя, 1995. – 198 с. **3. Киричук О. В.** Основні принципи і структура організації виховного процесу в школі // Рідна школа, 1991. –

№12. – С. 5 – 11. **4. Зязюн І. А.** Філософські проблеми гуманізації й гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. — 2000. — №3. — С. 58 –61. **5. Обозов Н. Н.** Межличностные отношения. – Ленинград, 1979. – 152 с. **6. Коломинский Я. Л.** Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – Минск : Народ. асвета, 1984. – 240 с.

**Муромець В. Г. Виховання культури взаєморозуміння підлітків засобами колективно-творчих справ у тимчасовому дитячому колективі.**

У статті розкрито проблему виховання культури взаєморозуміння підлітків засобами колективно-творчих справ у тимчасовому дитячому колективі.

*Ключові слова:* колективно-творчі справи, дитячий колектив, підлітковий вік.

**Муромець В. Г. Воспитание культуры взаимопонимания подростков средствами коллективно-творческих дел во временном детском коллективе.**

В статье раскрыта проблема воспитания культуры взаимопонимания подростков средствами коллективно-творческих дел во временном детском коллективе.

*Ключевые слова:* коллективно-творческие дела, детский коллектив, подростковый возраст.

**Myromec V. G. Education cultures of the mutual understanding of teenagers by facilities of collectively-creative businesses in temporal child's collective.**

In the article a problem is exposed education of culture of the mutual understanding of teenagers by facilities of collectively-creative businesses in temporal child's collective.

*Key words:* collectively-creative businesses, child's collective teens.

## **УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ**

УДК 377.8+377.11

**Д. В. Горобець**

### **АНАЛІЗ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

На початку ХХІ століття всім стало зрозуміло, що рівень розвитку та ефективність управлінської моделі вищим навчальним закладом визначають його конкурентоспроможність та життєздатність. Сьогодні вища школа переживає напружений пошук нових форм та методів здійснення не тільки ефективного функціонування, а й розвитку. У такій ситуації дослідження та аналіз зовнішнього середовища, у якому існує навчальний заклад, є одним із першочергових управлінських завдань.

Аналіз наукових досліджень і публікацій показав, що проблема здійснення аналізу макро- і мікросередовища педагогічного коледжу в Україні у період соціально-економічних змін залишається практично не дослідженою.

Наукові публікації, присвячені маркетинговим дослідженням оточуючого середовища вищих навчальних закладів, в основному пов'язані з економічним підґрунтям їхнього існування. Так, Пітер Лоранж пов'язує розвиток освітньої установи з переходом її від традиційного навчального закладу до ринково-орієнтовного, що створює нову вартість й активно формує власну економічну політику [1, с. 15 – 16]. З. Миколайчик виокремлює не тільки економічні, а й психофізіологічні аспекти в організаційній управлінській сфері [2]. Г. А. Балихін присвятив свої дослідження основним напрямкам стратегічних перетворень в освітній сфері, пов'язаних із соціально-економічними механізмами [3].

У педагогічній літературі проблемі вивчення прогностичного фону навчального закладу, під яким розуміється сукупність зовнішніх, найбільш істотних для навчального закладу чинників, урахування яких необхідне для визначення цілей управління, присвячені дослідження В. С. Лазарева, М. М. Поташника [4], Б. С. Гершунського [5], Є. М. Хрикова [6].

Для того щоб визначити стратегію управління розвитком педагогічного коледжу й провести цю стратегію в життя, необхідно мати уяву як про внутрішнє середовище навчального закладу, його потенціал, так і про зовнішнє. Тому метою цієї ситуації є визначення основних підходів до визначення мікросередовища Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Внутрішнє й зовнішнє оточення вивчають, у першу чергу для того, щоб розкрити ті загрози й можливості, які педагогічний коледж

повинен урахувати при визначенні своїх управлінських цілей і їхньому досягненні.

Існують різні підходи щодо аналізу зовнішнього й внутрішнього середовища. Один із підходів пов'язаний із визначенням можливостей і загроз для організації. У ході аналізу зовнішнього середовища досліджують ті його компоненти, від яких суттєво залежать процеси в навчальному закладі (конкуренти, освітнє середовище як постачальник та споживач (школи, дитячі садки), правове регулювання тощо). У рамках аналізу внутрішнього середовища досліджують цілі організації, її структура, технології навчання, кадровий потенціал, культура організації тощо.

Після аналізу зовнішнього й внутрішнього середовища здійснюють співставлення отриманих результатів. Одним із найбільш відомих методів такого співставлення є метод SWOT (сила, слабкість, можливість і загрози). Для встановлення зв'язків між сильними й слабкими сторонами організації, а також можливостями й загрозами, що існують в її оточенні, складається матриця SWOT.

До клітин матриці дослідники заносять ті парні сполучення, які визначають відповідні проблеми. Наприклад, у полі «Сила й можливості» занесені проблеми, які полягають в тому, щоб використовувати сильні сторони організації для досягнення найбільшого ефекту від можливостей, а проблеми, що попали в поле «Слабкості й загрози», полягають у тому, щоб запобігти загрози, або зменшити її негативний вплив, позбавившись при цьому від слабкості.

Основні ідеї загальнолюдських підходів до аналізу проблем організації можуть бути використані й при аналізі проблем педагогічного коледжу. Схема й процедура проблемно-орієнтованого аналізу освітньої системи були запропоновані В. С. Лазарєвим і М. М. Поташником у рамках розробленої ними технології програмно-цільового управління розвитком школи [4]. Їхній підхід передбачає рух „від кінця до початку”, тобто від виявлення того, що не задовольняє в результатах роботи освітню установу, до недоліків у навчально-виховному процесі, які породжують недоліки в результатах, а потім до недоліків в умовах, які визначають дефекти навчально-виховного процесу.

Ця технологія співпадає з попередньою в тому, що передбачає аналіз зовнішнього середовища (але лише в частині змін вимог до результатів освіти) й внутрішнього середовища. Обидві технології передбачають не тільки фіксацію наявного стану, а й прогноз змін.

Розглянуті вище підходи до аналізу не суперечать один одному, а є взаємодоповнюючими, тому їхнє поєднання може бути теоретико-методичною базою для розробки технології проблемно-орієнтованого аналізу педагогічного коледжу.

Для здійснення проблемно-орієнтованого аналізу внутрішнього і зовнішнього середовища в Стахановському педагогічному коледжі була створена маркетингова група, яку розглядаємо як самостійну управлінську одиницю в структурі управління, яка підкоряється раді з

розвитку. До складу маркетингової групи входять психолог коледжу, викладачі соціології, соціальної педагогіки, студенти, здатні до аналітичної діяльності. Очолює маркетингову групу заступник директора з навчальної роботи.

Як було зазначено вище, педагогічний коледж повинен реагувати на зміни, які відбуваються в зовнішньому середовищі. Ці зміни можуть ставити нові вимоги до результатів роботи навчального закладу, або створювати певні можливості для досягнення більш високих, ніж раніше результатів, чи, навпаки, породжувати загрози зниження ефективності роботи педагогічного коледжу.

Аналіз зовнішнього середовища, на наш погляд, має дати відповіді на такі основні питання:

1. Чи існує необхідність змін у якісних характеристиках цілей освіти?

2. Чи існує необхідність збільшувати або зменшувати чисельність випускників за спеціальностями, з яких ведеться підготовка в педагогічному коледжі?

3. Чи існує необхідність введення нових спеціальностей?

4. Чи є поза навчальним закладом інновації, упровадження яких змогло б потенційно поліпшити результати його роботи?

Щоб відповісти на ці запитання маркетинговою службою коледжу були виокремлені основні аспекти зовнішнього макро- й мікросередовища, які підлягають аналізу.

#### **Макросередовище**

- Політико-правові фактори.
- Соціально-економічні фактори.
- Фактори державного контролю освіти.
- Демографічні фактори.
- Фактори природньо-географічного середовища.
- Соціально-культурні фактори.
- Науково-технічні фактори.
- Фактори розвитку інфраструктури ринку.

#### **Мікросередовище**

- Споживачі освітніх послуг, їхні потреби.
- Регіональні ринки педколеджу, інноваційна діяльність.
- Органи управління освітою.
- Цінова характеристика ринку.
- Конкуренти педагогічного коледжу.
- Ділові партнери, посередники вузу.
- Засоби масової інформації.
- Фактори попиту ринку праці.

У зв'язку з певними межами цієї статті зупинимося на аналізі лише мікросередовища педагогічного коледжу.

Основними споживачами освітніх послуг педагогічного коледжу є випускники загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, закладів інтернатного типу міста Стаханова та області, у більшості Перевальського, Слов'яносербського, Сватовського районів, м. Первомайськ, Горськ, Брянка, Кіровськ. Тобто це третина Луганської області. В останні роки

зменшилося число абітурієнтів з Біловодського, Марківського, Лутугінського, Старобільського районів та інших міст Луганської області, а також областей, що межують з нею. На жаль, у випускників шкіл регіону спостерігається тенденція зниження попиту на педагогічні професії, у більшій мірі їх цікавить правознавство, економіка, менеджмент. Це дало підставу виділити одну з найголовніших проблем педагогічного коледжу, яку необхідно вирішувати – це організація й управління профорієнтаційною діяльністю.

Із педагогічних спеціальностей попитом користуються такі спеціальності – практична психологія, соціальна педагогіка, інформатика, англійська мова. Мало цікавлять споживачів такі спеціальності як початкова освіта, дошкільне виховання, музичне мистецтво. Цей факт дозволив маркетинговій службі виокремити ще одну проблему – необхідність відкриття нових спеціальностей у Стахановському педагогічному коледжі та надання споживачам-студентам можливостей отримати додаткову спеціалізацію на непристижних спеціальностях.

Регіональний ринок освітніх послуг достатньо насичений. У Луганській області функціонують 18 вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації, 39 – I – II рівнів акредитації та 28 професійно-технічних училищ. У місті Стаханові, де знаходиться педагогічний коледж, функціонують 4 структурних підрозділи вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації, це – факультети Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, Української інженерно-педагогічної академії та філія Міжрегіональної академії управління персоналом. Серед вузів I – II рівнів акредитації, окрім Стахановського педагогічного коледжу, функціонують медичне училище, машинобудівельний технікум, промислово-економічний технікум. Доповнюють перелік навчальних закладів п'ять професійно-технічних училищ, у трьох з яких готують молодших спеціалістів.

До регіонального ринку педагогічного коледжу належать і загальноосвітні та дошкільні заклади м. Стаханова. Серед яких 21 загальноосвітня школа, з них 15 – I – III ступеня, 6 – I – II ступеня, 4 гімназії, 3 – спеціалізовані школи, 3 – спортивні школи.

У місті налічується 17 дитячих дошкільних закладів, а також 3 – позашкільних закладів, 6 шкіл мистецтв.

За рекомендацією управління освіти і науки Луганської облдержадміністрації та відділу освіти м. Стаханова проаналізовано діяльність Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Лисичанського педагогічного коледжу, гімназії №7, спеціалізованої загальноосвітньої школи №9, дитячого садка №42 «Дзвіночок» на предмет пошуку інформації про нововведення в цих навчальних закладах. Було з'ясовано, що в кожному з перелічених навчальних закладів є певні інноваційні пропозиції, які можуть бути

зпроваджені в Стахановському педагогічному коледжі. У зв'язку з тим, що педагогічний коледж здійснює підготовку бакалаврів і входить до складу ВНЗ III – IV рівнів акредитації, маркетингова група виділила найбільш актуальну проблему, вирішення якої дозволить педагогічному коледжу йти в ногу з часом і сприяти його розвитку – це впровадження в навчально-виховний процес кредитно-модульної системи відповідно до вимог європейської інтеграції.

Аналіз цінової характеристики ринку показав, що Стахановський педагогічний коледж платні послуги здійснює відповідно до платоспроможності населення, їхня вартість у порівнянні з іншими навчальними закладами, знаходиться в середніх межах.

Основними конкурентами педагогічного коледжу є Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Лисичанський педагогічний коледж та Старобільський факультет ЛНУ. У цих навчальних закладах ведеться підготовка до тих ж спеціальностям, що й у Стахановському педагогічному коледжі. Цей факт свідчить, що Стахановському педагогічному коледжу необхідно виявити можливості підвищення свого престижу й привабливості для потенційних студентів за рахунок реклами та спільних наукових, методичних, навчальних заходів.

Таким чином, була виділена ще одна проблема, над якою необхідно працювати – це впровадження в навчально-виховний процес інноваційної технології саморозвитку особистості, як студента, так і викладача.

Виявлені проблеми в зовнішньому середовищі можна розглядати і як загрози, що негативно відображаються на діяльності педагогічного коледжу, і як можливості, що відкривають перспективи розвитку навчального закладу за умов подолання цих проблем.

Вивчення зовнішнього середовища дає можливість зробити управління розвитком навчального закладу більш гнучким, обґрунтованим та прогнозованим.

### **Література**

- 1. Лоранж Питер** Новый взгляд на управленческое образование : задачи руководителей / Пер. с англ. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», Лоранж Питер 2004. – 400 с.
- 2. Зофья Миколайчик** Решения проблем в управлении. Принятие решений и организация работ / Пер. с польск. Зофья Миколайчик. – Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 472 с.
- 3. Балыхин Г. А.** Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Григорий Артемович Балыхин. – М. : Экономика, 2003. – 428 с.
- 4. Управление** развитием школы / Под. ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 428 с.
- 5. Гершунский Б. С.** Педагогическая прогностика. – К. : Высшая школа, 1986. – 200 с.
- 6. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. – К. : Знання, 2006. – 365 с.



**Горобець Д. В. Аналіз зовнішнього середовища як умова управління розвитком педагогічного коледжу.**

Вивчення зовнішнього середовища дає можливість зробити управління розвитком навчального закладу більш гнучким, обґрунтованим та прогнозованим. Автор аналізує проблему зовнішнє середовище, його вплив на розвиток навчального закладу взагалі.

*Ключові слова:* зовнішнє середовище, навчальний заклад.

**Горобець Д. В. Анализ внешней среды как условия управления развитием педагогического колледжа.**

Изучение внешней среды дает возможность сделать управление развитием учебного заведения более эффективным, обоснованным и прогнозируемым. Автор анализирует проблему внешней среды, ее влияния на развитие учебного заведения в целом.

*Ключевые слова:* внешняя среда, учебное заведение.

**Gorobec D. V. Analysis of external environment as the terms of management by development of pedagogical colledg.**

The study of the external ambience enables to do management a development educational institution more better. The author of the article reveals the notion of the external ambience and motivates its influence upon quality of management educational institutions.

*Key words:* external environment, educational establishment.

УДК 371.11

**Н. М. Горобець, С. Л. Миронюк**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

У сучасній науковій літературі управління розглядається як явище об'єктивного характеру, яке притаманне високоорганізованим динамічним системам і полягає в здійсненні цілеспрямованого впливу керуючої системи на керовану. Будь-яке управління має такі загальні характеристики, як: наявність двох систем – керуючої і керованої – у рамках єдиної самоврядува системи; цілеспрямованість процесів впливу; наявність програми як сигнально-інформаційного носія, за допомогою якої одна система впливає на іншу; наявність зворотних зв'язків; ентропійний характер процесів впливу. Однак, психологічні аспекти управління освітніми закладами ще недостатньо розроблені.

В Україні дослідження психологічних проблем управлінської діяльності в освіті проводяться з початку 70-х років і спрямовані на

вивчення психологічних передумов оптимізації керівництва педагогічним колективом школи та створення в ній сприятливого, творчого клімату; впливу особистісних якостей директора школи, властивого йому стилю керівництва на згуртованість і професійну дієздатність педколективу, на задоволеність учителів своєю працею, на якість навчально-виховного процесу; психологічної компетентності керівників та форм і методів підвищення її рівня; мотивації директорів до підвищення рівня управлінської діяльності тощо (Р. Шакуров, Г. Полякова, С. Москвичов, Н. Коломінський, О. Бондарчук, І. Сингаївська, Т. В. Панчук, Л. Карамушка, О. Киричук).

Метою даної статті є розгляд психологічних аспектів управління на рівні організації в умовах реформування суспільства і переходу його на ринкові відносини; теоретичних основ управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах ринку з появою елементів комерційної та інвестиційної діяльності, самофінансування, інновацій.

Загальноосвітній навчальний заклад є відкритою соціальною організацією, у якій утверджуються самостійні рішення членів педагогічних колективів та їх керівників, пріоритетні принципи гуманізму та демократизму, результативні технології, інноваційні процеси. Їй притаманні: наявність окремих частин, кожній з яких властиві свої особливості; взаємозв'язок та взаємозалежність частин між собою (властивість цілісності); наявність внутрішньої організації; наявність субординації – підкореності та субпідкореності частин, елементів, яскраво виражена ієрархічність; існування в деякому зовнішньому середовищі, з яким вона утворює єдність, що має значення для функціонування системи; наявність цілеспрямованості у функціонуванні, прагнення до досягнення мети; розвиток у часі, динамічність; здатність зберігати стійкий стан; можливість оперативної та активної участі педагогічного колективу в керівництві. Керуючись сучасними законами, закономірностями, науковими підходами, принципами й функціями управління соціальними (у тому числі соціально-психологічними) системами з'ясовано, що управління соціально-педагогічною системою, зокрема навчальними закладами, на сучасному етапі розвитку спрямоване на переведення його у якісно новий стан – стан «оптимальної відкритості», постійного розвитку, упровадження інновацій, трансформації й реформації [1].

Аналіз літератури показав, що в структурі організаторської діяльності керівника виділяють три взаємопов'язані компоненти: координаційно-регулюючий, мотиваційний, комунікативний. В управлінні школою кожний з них реалізується з відображенням професійної специфіки об'єкта. Зокрема, коли метою керівника є організація роботи на началах гуманістичної педагогіки, відповідну спрямованість професійної діяльності вчителів обумовлюватимуть:

– прийняття на когнітивному та емоційному рівнях гуманістичних цілей освіти;

– специфічна внутрішня організація особистості вчителя, яка сприяла б її самоактуалізації у процесі відповідного виконання своїх професійних обов'язків.

Розглядаючи цю проблематику в психологічному контексті, слід зосередити увагу й на управлінській культурі директора навчального закладу.



Отже, виходячи з запропонованої нами схеми, можна побачити, що управлінська культура тісно взаємопов'язана з різними складовими культури.

Говорячи про управління навчальними закладами, слід урахувати такий аспект, як модернізації освітньої галузі. Основоположними принципами ефективних модернізацій цих процесів в освіті є:

- особистісна орієнтація процесу модернізації освіти;
- забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату розвитку дитини;
- демократизація як один із основоположних принципів модернізації освіти;
- послідовна гуманізація системи освіти;
- створення системи незалежної постійної психологічної експертизи освітніх інновацій;
- забезпечення психічного здоров'я й психологічної безпеки особистості в процесі модернізації освіти.

При цьому слід зазначити, що сучасні тенденції модернізації освіти зумовлюють оновлення управління загальноосвітніми навчальними закладами. І саме в цьому контексті перед керівниками шкіл постають нові завдання. Серед них, слід виокремити.

- уміння аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу;
- узагальнювати тенденції;
- прогнозувати розвиток педагогічної системи школи;
- приймати рішення, організувати їхнє виконання.

Разом із оновленням системи загальної середньої освіти оновлюється управлінська діяльність. Оновлене управління має випереджати процеси розвитку сучасної школи. Основними напрямками оновлення управлінської діяльності є:

- набуття керівником умінь щодо управління соціальними системами;
- оволодіння технологіями менеджменту та маркетингу в освіті, бо до педагогічного обігу ввійшли такі поняття, як освітні послуги, якість освіти, конкуренція між навчальними закладами;
- упровадження має втілювати принципово нової моделі науково-методичної роботи в школі, яка б ураховувала особливості й можливості навчального закладу, цілісну концепцію освітньої практики.

Виходячи з вищезазначеного, можна окреслити основні складові портрету керівника школи, який виступає в ролі менеджера: керує педагогічною системою школи, її розвитком; організовує і стимулює професійну діяльність підлеглих; сприяє формуванню культури; вивчає попит на освітні послуги, забезпечує їхню якість.

У сучасному освітньому менеджменті управлінську «вертикаль» (керівник) доповнює «горизонталь» (педколектив), яка передбачає більш тісну й конструктивну взаємодію між працівниками на відміну від командно-адміністративної системи, де ключовими поняттями були «керівництво і контроль», спрямовані на жорстку регламентацію професійної діяльності вчителя й керівника.

Розглядаючи освітній менеджмент з точки зору психології, слід відзначити психологічну характеристику службових якостей керівника, яка складається з трьох блоків:

- I блок. Загальні якості:
  - інтелект;
  - фундаментальні знання;
  - соціальний досвід.
- II блок. Конкретні якості
  - ідейно-моральні;
  - науково-професійні;
  - організаторські;
  - психолого-педагогічні;
  - психофізичні.

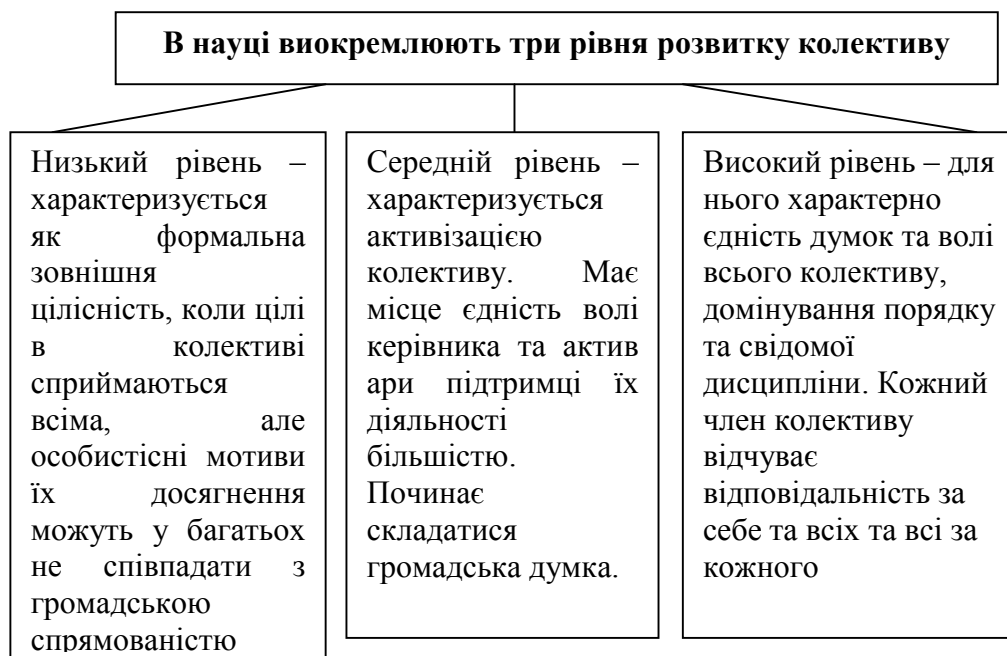
III блок. Специфічні особистісно-ділові якості:

- швидкість;
- рішучість;
- здатність передбачувати та знаходити нові рішення;
- сміливість.

Крім цього треба виокремити такі психолого-педагогічні якості:

- комунікабельність;
- емпатійність;
- красномовність;
- візуальність;
- психолого-анатомічні якості;
- стресостійкість.

У діяльності керівника навчального закладу важливою умовою усміху є створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі. Психологічний клімат – це емоційно-психологічний настрій колективу, у якому на емоційному рівні віддзеркалюються особистісні та ділові взаємовідносини членів колективу, які визначаються ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та цінностями [2].



Таким чином, особливості впровадження нових технологій управління школою передбачає прогнозування розвитку закладу за умов формування колективу однодумців впровадження нової технології. Управлінські процеси не обмежуються внутрішньо шкільним управлінням, при якому посилюється вплив соціуму, громадськості на управлінську діяльність; окремої уваги потребує потреба в

психологічних аспектах управління людськими ресурсами – залучення педагогів, батьків, учнів до вирішення шкільних проблем.

### **Література**

**1. Інноваційний** освітній менеджмент : навчальний посібник. – К. : Главник, 2006. – 144 с. **2. Мармиза О. І.** Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с. **3. Пікельна В. С.** Управління школою. – Х. : Видав. група «Основа», 2004. – 220 с.

**Горобець Н. М., Миронюк С. Л. Психологічні аспекти управління загальноосвітніми навчальними закладами в сучасних умовах.**

Особливості впровадження нових технологій управління школою передбачає прогнозування розвитку закладу за умов формування колективу односторонців впровадження нової технології. Автор обґрунтовує психологічні аспекти управління загальноосвітніми навчальними закладами в сучасних умовах.

*Ключові слова:* управління навчальним закладом, колектив, педагогічні якості.

**Горобець Н. Н., Миронюк С. Л. Психологические аспекты управления общеобразовательными учебными заведениями в современных условиях.**

Особенности внедрения новых технологий управления школой предусматривает прогнозирование развития заведения при условиях формирования коллектива единомышленников внедрения новой технологии. Автор обосновывает психологические аспекты управления общеобразовательными учебными заведениями в современных условиях.

*Ключевые слова:* управление учебным заведением, коллектив, педагогические качества.

**Gorobec N. N., Mironuk S. L. Psychological aspects of management by general educational establishments in modern terms.**

The particularities of the introduction new technology school management provides the forecasting of the development of the institution at condition of the shaping the group. This position author defends in its work.

*Key words:* management by educational establishment, collective, pedagogical internalss.

## **ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

УДК [374:62](477.6)''1946/1980''

**А. В. Гуцол**

### **ЕВОЛЮЦІЯ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ДОНЕЦЬКІЙ ТА ЛУГАНСЬКІЙ ОБЛАСТЯХ У 1946 – 1980 РР.**

Серед соціальних інститутів виховання й розвитку молодого покоління, важливе місце належить позашкільним закладам освіти. Вони є невід'ємною частиною мікросередовища, що сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості, розкриттю її творчого потенціалу. Позашкільні заклади освіти допомагають дітям та підліткам у творчій самореалізації, мають важливу профорієнтаційну функцію. Збільшення кількості цих установ у таких промислово розвинених областях як Луганська та Донецька стане в пригоді майбутнім працівникам для визначення спеціальності, сприятиме популяризації робітничих професій. Вивчення радянського досвіду організації та змісту роботи позашкільних закладів технічного спрямування є актуальним у наш час, адже допоможе вдосконалити та розширити систему цих установ на сьогоdnішньому етапі.

У цьому дослідженні ми поставили собі за мету проаналізувати особливості еволюції позашкільних закладів освіти технічного спрямування в Донецькій і Луганській областях у 1946 – 1980 рр.

Одним із основних видів позашкільних закладів технічного спрямування в радянські часи були станції юних техніків (СЮТ). У них діти мали змогу проявити свої творчі здібності, реалізувати інтереси. Велика кількість технічних гуртків функціонувала також на базі будинків та палаців піонерів, при технічних відділах підприємств, у радгоспах, колгоспах, загальноосвітніх школах. Позашкільні освітні установи технічного профілю об'єднували в собі різноманітні гуртки за такими напрямками: експлуатації об'єктів техніки, експериментально-конструкторським, науково-технічним, художньо-технічним, модельно-конструкторським.

У них були представлені гуртки авіамоделізму, мото-, радіо-фототехнічні гуртки та ін. Ю. Столяров зазначає, що в 40 – 50-х роках ХХ століття «основними напрямками технічної самодіяльності учнів були допомога школі в зміцненні її матеріальної бази (оснащення навчальними посібниками, устаткуванням), участь в електрифікації та радіофікації сіл, ремонт сільськогосподарської техніки» [5, с. 47].

Цікавою та змістовною була робота молодих радіолюбителів. Знайомство з теорією радіосправи та практичні заняття розширювали знання дітей, набуті в школі, збагачували юні особистості досвідом. Діти

виготовляли різноманітні радіотехнічні пристрої, допомагали в радіофікації шкіл, будинків піонерів, палаців культури та ін. [4, с. 2], [1, с. 4], [3, с. 3].

У рішеннях XX з'їзду КПРС указувалося, що серйозним недоліком радянської школи був відрив навчання від життя, погана підготовка випускників до практичної діяльності [9, с. 11]. З метою виконання рішень партії, укріплення зв'язку школи з життям, як у школах, так і позашкільних закладах основний акцент у змісті освіти та виховання перемістився на предмети, які давали знання з техніки, виробництва, промисловості.

Особливо важливою така політика була для індустріально розвиненого Донбасу. Партійними та державними органами неодноразово підкреслювалося, що «виробниче навчання та суспільно корисна праця зможуть проводитися в навчальних та виробничих цехах підприємств, у школах та позашкільних закладах» [9, с. 14]. Виховання дітей на традиціях дорослих працівників проходило різними шляхами. Це – «і визначення тих моральних якостей, які повинні були виховуватися в учнів, і можливість впливу на свідомість та почуття дітей прикладом трудівників, і організація активної діяльності дітей, у процесі якої встановлюються традиції дитячого колективу та закріплюються моральні якості вихованців» [2, с. 26], [6, с. 111].

Таким чином, у 60-х роках основною тенденцією в вихованні було те, що з певного віку вся молодь включалася в суспільнокорисну працю. Навчання ж школярів основам наук було нерозривно пов'язане з виробничою працею на промисловості та в сільському господарстві.

Луганська та Донецька області завжди посідали лідерські позиції в розвитку технічної творчості дітей та молоді. Цьому підтвердженням є велика кількість відзнак, нагород, премій як республіканського та загальносоюзного значення. Наприклад, на Республіканських змаганнях школярів УРСР з технічних видів спорту, присвячених 50-ти річчю ВЛКСМ, Міністерством освіти робота Донецької області зі спортивно-технічного моделювання зазначена як одна з найкращих [10, с. 5]. У 1969 р. на виставці технічної творчості школярів Луганську обласну станцію юних техніків було нагороджено грамотою Міністерства освіти УРСР, ЦК ЛКСМ та грошовою премією [12, с. 1 – 2]. 22 грудня 1969 р. вийшов наказ Міністерства освіти «Про підсумки республіканських змагань школярів УРСР з технічних видів спорту, присвячених 100-річчю з дня народження В. І. Леніна». Згідно з ним, команда Донецької області, яка посіла I місце в республіканських змаганнях школярів УРСР з радіоспорту, нагороджена перехідним призом та грамотою Міністерства освіти, а також цінними подарунками. Диплом I ступеня Центральної СЮТ, стрічка «Чемпіон УРСР», золота медаль та грошова премія присуджені були Кравченку В. з Луганської області [12, с. 9]. Донецька область на огляді-конкурсі технічної творчості «Юні техніки – сільському господарству» була нагороджена грамотою Міністерства



освіти та ЦК ЛКСМ за активну роботу в розвитку технічної творчості [13, с. 1 – 2].

У 1960 – 1970 роках робота станцій юних техніків значно урізноманітнювалася, а кількість гуртків суттєво зросла. Наприклад, у багатьох містах працювали гуртки радіоелектроніки, морського моделізму, автоматики, кінолюбителів (кінодемонстрантори та кінознімальники), кібернетиків, мотогуртки, фотолюбителів, технічного моделювання (технічна творчість для молодших школярів), автомоделізму, авіамоделізму, конструювання, судомоделізму, картингу. На кожній міській СЮТ займалися від 170 до 500 дітей [8, с. 11], [8, с. 37], [8, с. 74], [11, с. 9], [11, с. 31]. Цим фактом можна засвідчити думку про те, що популярність технічної творчості до 70-х років ХХ століття зросла, порівняно з попередніми роками.

Особливу увагу позашкільні заклади технічного спрямування почали приділяти експериментальним роботам та освоєнню нових процесів виробництва, а також використанню в гуртковій роботі деяких методів обробки матеріалів, наближених до виробничих. Плани роботи багатьох конструкторських груп гуртків повинні були відображати раціоналізаторську та дослідницьку діяльність, спрямовану на створення модернізованих та нових схем та приладів [19, с. 9]. У зв'язку з такими завданнями перед юними техніками й керівниками гуртків були поставлені різноманітні завдання. Наприклад, перед Комунарською СЮТ постала задача освоїти нові технологічні процеси набірних корпусів судомоделей, виготовити експериментальну модель вертольота [8, с. 14]. Завдяки цьому учні могли спробувати себе в багатьох видах діяльності, «приміряти» на себе певні професії. Це був етап профорієнтації, що в майбутньому приводив до виваженого прийняття рішення школярами працювати в тій чи іншій галузі виробництва.

Для становлення та затвердження колективів юних техніків дуже важливе значення мав їх зв'язок із новаторами виробництва [5, с. 89]. Особливо це було актуально для промислового регіону Донбасу. Велика кількість технічних гуртків була очолювана працівниками заводів та фабрик, при чому, у багатьох випадках, людьми, з яких брали приклад, тобто передовиками праці. Часто керівники гуртків організовували екскурсії на підприємства, де працювали, знайомили дітей із своїми колективами. Ця співпраця давала школярам можливість бачити не тільки робочі успіхи працівників, а й людські стосунки, взаємовідносини в колективі.

Як зазначає М. Кузнецова, «спостерігаючи за роботою виробничого колективу, учні в досвідчених вихователів переконуються, що відносини, які перед ними демонструються, досягнення в праці, ставлення до свого обов'язку та інше – дійсно традиції, які стали звичайними вимогами колективу. Вони бачать, що ці норми суспільно-виробничої діяльності перевірені та схвалені колективом дорослих та досвідчених людей, і звісно, що учні прагнуть їх наслідувати» [2, с. 16].

Діти осмислювали досвід, вчинки, взаємовідносини старших та переносили їх на своє життя. Але траплялися й інциденти, які не могли послужити гарним прикладом для підростаючого покоління. Такі випадки також були виховними. Керівник гуртка підкреслював для дітей ті негативні моменти, які мали місце та наголошував на тому, що це не гарно та так вчиняти не слід, а потім разом з дітьми розглядав інші, більш прийнятні виходи із ситуації, що склалася.

Дітям, що займалися в технічних гуртках, в описуваній час надавалося безліч можливостей проявити себе. Адже щорічно проводилася велика кількість різноманітних конкурсів та змагань. Наприклад, змагання школярів з радіоспорту «Полювання на лисиць», з авіамоделного, ракетомодельного, автомоделного спорту, з трасового моделізму, контурних моделей. Проведено велику кількість конкурсів фотолюбителів. На I турі республіканського конкурсу робіт юних фотолюбителів, присвяченого 60-ти річчю Великої жовтневої революції, відзначено, що «у Ворошиловградській області роботи по тематиці підібрані добре» [17, с. 19]. З приводу Донецької області були певні зауваження, але загалом більшість знімків охарактеризована як «правильні». Часто на базі обласних СЮТ проходили змагання молодших школярів [16, с. 13 – 16], [14, с. 19 – 21].

Станції юних техніків у кінці 1970-х – у 1980-х роках, вирішуючи завдання трудового виховання в комплексі з вихованням ідейно-політичним і моральним, привносили свій значний внесок у підготовку молоді до життя, та праці у сфері матеріального виробництва. Вони розвивали в дітях широкий світогляд та творчу активність – а це одні з основних якостей, якими повинні були володіти радянські трудівники. У 1980-х роках СЮТ основним своїм завданням ставили досягнення єдності навчального та виховного процесу. Це досягалося шляхом залучення дітей до суспільнокорисної праці, організації допомоги учням у свідомому виборі професії та виховання в них патріотизму.

Слід сказати, що розвиток технічної творчості в цей період ішов стрімкими темпами. Лише в Луганську при обласній СЮТ працювало 32 технічні гуртки, які охоплювали 465 школярів. При міських та районних станціях працювало 270 гуртків з кількістю учнів – 3751, при палацах та будинках піонерів та школярів працювало 313 технічних гуртків, які об'єднували 4756 осіб. Також свою роботу вели клуби та станції юних техніків при підприємствах та профспілкових організаціях, кількість таких закладів у них – 59, а школярів – 803. При міських та загальноосвітніх школах працювало 934 гуртки, що включали до складу 17420 дітей, а при сільських загальноосвітніх школах працювало 12475 учнів у 693 гуртках. При ЖЕКах та будинкоуправліннях функціонувало 497 технічних гуртків [15, с. 121].

Таким чином, позашкільні заклади освіти технічного напрямку в період з 1946 по 1980 рр. суттєво еволюціонували. Зміцнилася матеріально-технічна база, розширився спектр роботи з дітьми та

підлітками, що разом з постійною популяризацією технічної творчості дало свої позитивні результати. У 1970-х – 1980-х рр. позашкільні установи технічного профілю почали стрімко розвиватися. Це вплинуло як на кількісні, так і на якісні показники. Чисельність технічних гуртків значно збільшилася, кількість школярів, залучених до роботи в них зросла порівняно з попередніми роками. Слід зазначити ще й те, що урізноманітнилися форми та методи діяльності цих закладів, про що свідчать чисельні архівні матеріали зі вказаної теми.

### **Література**

**1. Белик В.** Юные радиолюбители // Комсомолец Донбасса. – 10 ноября, 1950 р. **2. Кузнецова М.** Воспитательная работа класного руководителя на традициях общественно-производственной деятельности трудящихся // Тезисы докладов совместной итоговой научной конференции кафедры педагогики с учителями школ Луганска за 1964 год. – Луганск, 1965. **3. Ржевський Ю.** – Юные моряки // Ворошиловградська правда, 29 липня 1950 р. **4. Рыбинцев Г.** – Юные радиолюбители // Ворошиловградская правда, 7 мая 1952 р. **5. Столяров Ю.** Технічна творчість школярів. – М., 1984. **6. Державний архів Луганської області, ф.28, оп.3, спр.16.** **7. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.19. **8. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.24. **9. ДАЛО.** – ф. 200, оп.3, спр.28. **10. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.32. **11. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.33. **12. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.37. **13. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.41. **14. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.57. **15. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.58. **16. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.69. **17. ДАЛО.** – ф.2825, оп.1, спр.88.

**Гуцол А. В. Еволюція позашкільних закладів освіти технічного спрямування в Донецькій та Луганській областях у 1946 – 1980 рр.**

В статті розкрито динаміку розвитку позашкільних закладів освіти технічного спрямування у Донбаському регіоні у період з 1946 по 1980 рр.

*Ключові слова:* позашкільні заклади освіти, технічна творчість.

**Гуцол А. В. Эволюция внешкольных учреждений образования технической направленности в Донецкой и Луганской областях в 1946 – 1980 гг.**

В статье раскрыто динамику развития внешкольных учебных заведений образования технической направленности в Донбасском регионе в период с 1946 по 1980 гг.

*Ключевые слова:* внешкольные учреждения образования, техническое творчество.

**Gycol A. V. Evolution institutions of the formation to technical directivity in Doneckoy and Luganskoy area in 1946 – 1980 years.**

In article is considered track record to evolutions institutions of the

formation to technical directivity in Doneck and Lugansk region on length 1946 -1980 years.

*Key words:* outside of school institutions of the formation, the technical creative activity.

УДК 371.4 Сухомлинський: 37.035.3

**А. Я. Данієлян**

### **ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

Особливого значення в суб'єктно-діяльній парадигмі освіти в умовах стратифікованого суспільства набуває проблема виховання в підростаючого покоління ціннісних смислів, зокрема ціннісного ставлення до праці, яка зумовлена зміною суті поняття «труд», руйнацією в суспільстві його усталених категоріальних, змістовних та формальних ознак.

Попередній аналіз соціально-педагогічних та психологічних досліджень підтверджує, що в переважній їх більшості зміст поняття «труд» розглядається в контексті ознайомлення з працею дорослих та формування певних трудових навичок. Водночас, виховання в дітей та молоді ціннісного ставлення до праці вимагає усвідомлення поняття «труд» як подолання перешкод у будь-якій розумовій чи фізичній діяльності, моральній ситуації, докладання вольових зусиль і самовдосконалення, що є важливою умовою формування внутрішньої мотивації, наполегливості, відповідальності та цілеспрямованості особистості.

Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці є центральною проблемою нашого дослідження. Особливий інтерес у вивченні даної проблеми викликає педагогічна спадщина видатного педагога, дослідника, ученого В. Сухомлинського.

У своїй діяльності В. Сухомлинський відводив праці центральне місце у вихованні дітей. Його думки про значення праці в розвитку і становленні особистості, виховання любові до праці, ставлення до праці, формування внутрішньої потреби в праці, радість праці, трудові традиції школи, формування трудової культури як однієї з важливих складових духовності, являють собою могутню наукову платформу для сучасних та майбутніх досліджень.

Метою статті є вивчення педагогічної спадщини видатного педагога та вченого, аналіз його поглядів на проблему трудового виховання підростаючого покоління.

Проблемі праці і ролі трудового виховання присвячені численні монографії, брошури, статті («Праця – великий вихователь», «Поезія

праці», «Трудові традиції школи», «Роль продуктивної праці у вихованні моральної зрілості», а також «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Павлишська середня школа» та інші), його практична діяльність і, головне, результати, отримані педагогом у процесі виховання школярів.

Ключові ідеї В. Сухомлинського стали афоризмами, які відомі в теорії та практиці виховання. Деякі з них свідчать про величчя праці: «праця є великий вихователь» [1]; «праця – це поезія, яку творить той, хто трудиться» [2]; «прилучаючи дитину до життя трудового народу, ми виховуємо дійсної людини» [3, с. 51]. Інші доводять роль праці у формуванні особистості: «без трудових традицій немислиме виховання особистості» [4, с. 16]; «людська краса розкривається яскравіше всього в праці» [5, с. 59]; «дитина, яка ніколи не пізнавала радості праці в навчанні, не пережила того, що труднощі переборені – нещаслива людина» [5, с. 143].

Найбільш цікавим для нашого дослідження і практично втраченим сучасною системою виховання є підходи В. Сухомлинського до тлумачення поняття «**праця**». Уважне читання робіт педагога дозволяє помітити, що для нього немає «праці» взагалі, а є:

- праця навчальна і продуктивна;
- праця короткочасна і довгочасна;
- праця платна і безкоштовна;
- праця ручної і механізований;
- праця індивідуальна і колективна;
- праця душі, праця серця і праця розуму;

Праця – ємне і багатогранне поняття. Для повноцінного, правильного трудового виховання, за переконанням вченого, необхідно використовувати всі ці види праці в їхній єдності і різноманітті [6, с. 117].

Праця як спрямований вплив на особистість щільно пов'язана з численними залежностями й обумовленостями з іншими виховними впливами. Якщо ці залежності й обумовленості не реалізуються, праця, як підкреслює вчений, перетворюється в осоружний обов'язок, нічого не дає ні розуму, ні душі [5, с. 224].

Не викликає сумнівів, що трудове виховання не можна уявляти як застосування розрізнених засобів або організаційних форм. Проблема трудового виховання не може бути вирішеною створенням у школі майстерні або впровадженням у навчально-виховний процес обов'язкових уроків праці. Трудове виховання – виняткове багатогранне поняття, складові якого і були предметом вивчення педагога.

Виховання в праці та виховання працею, на думку педагога, будучи практичною підготовкою молодого покоління до життя, сприяє вирішенню цілого ряду задач всебічного гармонійного розвитку та виховання. По-перше, праця, як засіб розумового виховання є вагомою підтримкою любові до навчання, до знання (навчання – головна праця

дитини, якщо вона любить працю, вона любить навчання). По-друге, праця сприяє вихованню любові до людей, до природи, до всього живого і прекрасного (якщо не трудитися на користь людям, для краси, природи, як можна їх любити?). По-третє, виховання працею сприяє розвитку індивідуальних схильностей (кожна дитина з численних видів праці обирає працю по душі, у процесі якої здобуває максимальний розвиток). По-четверте, трудове виховання є важливою підготовкою до усвідомленого вибору професії (у різноманітні праці, кожна дитина знайде те, що їй по душі, те, що приносить особливу радість). По-п'яте, виховання у праці і працею формує характер дитини (волю, відповідальність, цілеспрямованість, самостійність, ретельність тощо).

Система трудового виховання В. Сухомлинського заснована на чітких **принципах** [7, с. 10 – 19]. Деякі з них, на наш погляд, слід розуміти як чіткі вимоги до організації процесу виховання, а саме: єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; раннє включення в продуктивну працю; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці. Інші розкривають особливості даного процесу: висока моральність праці, її суспільно-корисна спрямованість; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; творчий характер праці, єднання зусиль рук і розуму; загальний характер продуктивної праці. Останні ми розуміємо як реальні характеристики процесу трудового виховання, до яких відносяться: наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; посиленість трудової діяльності; єдність праці і багатогранного духовного життя.

Сформульовані принципи дозволяють визначити місце праці в процесі виховання та свідчать про умови організації даного процесу.

Особливе місце в системі трудового виховання В. Сухомлинського займає раннє прилучення дітей до **продуктивної праці**. Педагогічною знахідкою вченого є виявлення трудової сутності особистості («хлібного кореня людини»), визначення праці як «кореня моральності».

Розвиваючи ідею раннього залучення дітей до продуктивної праці, В. Сухомлинський обґрунтував **трудові традиції школи**, які «стимулюють свідомість щастя, що стає моральним багатством особистості» [8, с. 13]. Такими традиціями стали традиція повсякденної (буденної) праці, традиція шанування заслужених людей праці, проведення трудових свят (День першого хліба, День винограду, Свято врожаю тощо).

Особливу увагу слід звернути на **умови** залучення підростаючого покоління до продуктивної праці, виділені В. Сухомлинським. Саме вони роблять працю величезною виховною силою. А саме:

– Організація реального трудового життя, коли дорослі (батьки, учителі) є зразком у праці.

– Формування в процесі виготовлення матеріального або духовного продукту такої якості як працьовитість.

– Залучення дітей до буденної, часто непривабливої праці з утомою, мозолями, відпочинком і радістю досягнутої мети.

Поряд із продуктивною працею, важливе місце в системі трудового виховання В. Сухомлинського займає **навчальна праця** (навчання, розумова праця). Учений підкреслює: «Праця і трудове виховання – це речі, що знаходяться **не поруч** з навчанням, моральним вихованням і розвитком. Праця – це річ всепроникаюча і всеосяжна. До яких би хитрувань ми не прибігали, прагнучи втягнути дитину в іншу роботу, крім навчання, усе-таки навчання займає і буде займати головне місце в її духовному житті. Мисль, пізнання світу, добування знань, формування на їхній основі власних поглядів і переконань – от що повинно бути працею для школярів» [9].

**Розумово трудитися** – не означає просто «думати». Мислення здобуває характер праці, на думку педагога, тільки тоді, коли воно:

– по-перше, цілеспрямовано;

– по-друге, людина прагне до досягнення визначеного результату.

**Навчання** стає працею тільки за умови, коли в ньому є найважливіші ознаки всякої праці – **ціль, зусилля, результат**. Причому результат праці варто розуміти як подолання завдяки зусиллю волі яких-небудь труднощів. «Свідомість того, що труднощі переборено, – пише В. Сухомлинський, – дозволяє відчувати радість праці, яка незрівняна ні з якими іншими радостями» і є одним з головних джерел будь-якого виду праці. «Радість праці – це краса буття; пізнаючи цю красу, дитина переживає почуття власного достоїнства... Краса – не тільки те, що одержує дитина, але насамперед те, що вона створює» [5, с. 210].

Радість праці займає одне з головних місць у дослідженнях ученого. Почуття радості є стимулом появи інтересу до подальшої діяльності, любові до праці, важливою ланкою у формуванні внутрішньої потреби в праці, джерелом емоційного підйому, переживання, натхнення. Варто підкреслити, що виховний вплив має не тільки почуття радості, пережите безпосередньо дитиною, але і таке почуття, за яким дитина спостерігає, а саме відчуття радості праці вчителя, батьків або іншої людини. Помилковим є страх багатьох учителів бурхливого прояву емоцій, відмовлення від активного прояву почуття радості від результату праці взагалі й особливо праці навчальної, тому що це заважає навчальному процесу, порушує дисципліну. Це і є, на наш погляд, однією з причин зниження ролі праці в житті дитини, формування негативного ставлення до праці в підростаючого покоління. «Почуття радості, – як писав В. Сухомлинський на сторінках книги «Серце віддаю дітям» – доступно лише тому, хто вміє напружувати сили, знає, що таке піт і утрома. Дитинство не повинне бути постійним святом – якщо немає трудової напруги, посильного для дітей, для дитини залишиться недоступним щастя праці. Вища педагогічна мудрість трудового

виховання полягає в тім, щоб затвердити в дитячому серці народне відношення до праці» [5, с. 210].

Сучасна школа стикається з великою кількістю проблем, серед яких втрата в учнів інтересу до навчання, відсутність внутрішніх мотивів до навчальної діяльності, зниження якості освіти, поява негативного ставлення до навчання. Виходячи з цього погляди В. Сухомлинського на проблему трудового виховання підрастаючого покоління особливо актуальні сьогодні.

### **Література**

**1. Сухомлинський В.** Праця – великий вихователь // Кіровоградська правда, 1955, 15 серпня. **2. Сухомлинський В.** Поезія праці // Кіровоградська правда, 15 серпня. **3. Сухомлинский В.** Воспитание молодого поколения путем приобщения его к жизни трудового народа // Коммунист. – 1957. – Янв. // ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Д. 428. – 52 л. **4. Сухомлинський В.** Трудові традиції. Автор. статті, 1954, липень // ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 369. – 16 арк. **5. Сухомлинский В.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К. : Рад. шк., 1985. – 557 с. **6. Сухомлинский В.** Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с. **7. Сухомлинский В.** Не только разумом, но и сердцем. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 141 с. **8. Сухомлинский В.** Трудовые традиции школы // Советская педагогика. – 1955. – № 7. – ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Д. 407. – 16 л. **9. Сухомлинский В.** Гармония трех начал // Журналист. – 1970. – № 8.

#### **Даниелян А. Я. Проблема трудового виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського.**

У статті проаналізовано погляди В. Сухомлинського на труд та його значення в розвитку і становленні особистості, виховання любові до праці, ставлення до праці, формування внутрішньої потреби в праці, радість праці; незмірна актуальність цієї системи трудового виховання в сучасній школі.

*Ключові слова:* трудове виховання, ставлення до праці.

#### **Даниелян А. Я. Проблема трудового воспитания в педагогическом наследии В. Сухомлинского.**

В статье проанализировано взгляды В. Сухомлинского на труд и его значение в развитии и становлении личности, воспитании любви к труду, формирование внутренней потребности к труду, радость от труда; неизменная актуальность этой системы трудового воспитания в современной школе.

*Ключевые слова:* трудовое воспитание, отношение к труду.



**Danielyan A. YA. Problem of the labor education in pedagogical works of V. Suhomlinskiy.**

Glances V. Suhomlinskiy are analysed in article on labour and his importance in development and formation to personalities, education to labour, shaping to internal need to labour, joy from labour; unchangeable urgency of this system of the labor education in modern school.

*Key words:* labor education, attitude to labour.

УДК 371.333.001.76 (091)

**Ю. М. Казаков**

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ  
КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ**

Глобалізація сучасного інформаційного світу спричинила утвердження медіакультури практично в усіх галузях людського життя – виробництві, суспільній сфері, освіті, комунікації, мистецтві. Утворюються глобальні медіазв'язки між усіма соціальними структурами, країнами, різними спільнотами.

Питання ролі мас-медіа у навчанні і вихованні дітей та молоді знаходять широку підтримку у світової громадськості (Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (1982), резолюція ЮНЕСКО (Париж, 1989) щодо розвитку критичної медіаосвіти, Віденська конференція “Освіта для медіа та цифрового століття” (1999), Севільська конференція “Медіаосвіта молоді” (2002) тощо).

Теорія і практика медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі стає предметом наукового дослідження багатьох учених, активізує увагу до широкого кола проблем: дослідження мас-медіа в цілому, моделей і методів медіаосвіти (Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, Л. Мастерман, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков, Е. Харт, Р. Хоббс та ін.), психолого-педагогічні дослідження з питань медіаосвіти (Л. Баженова, О. Баранов, О. Бондаренко, К. Ворсноп, Н. Габор, Л. Зазнобіна, Р. Куїн, О. Спичкін, О. Федоров, О. Шариков та ін.); роль засобів масової комунікації у вихованні учнівської молоді (С. Дорогий, В. Лизанчук, Т. Свистельников, Г. Усова), вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти (А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, Є. Черкашин).

Методологічні та технологічні аспекти вивчення питання зв'язку медіаосвіти та професійного розвитку майбутнього вчителя ґрунтуються на дослідженнях відомих фахівців України та Росії у галузі медіаосвіти, аудіовізуальної підготовки учнівської молоді (О. Бондаренко, Л. Зазнобіна, О. Спичкін, Б. Потятиник, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков та ін.), а також зарубіжних учених (К. Безелгет, К. Ворсноп,

Е. Харт, Л. Мастерман, К. Тайнер, (Великобританія), П. Офдерхейд, Р. Кьюбі, Д. Консідайн (США) та ін.). У цілісному процесі вивчення теорії і практики медіаосвіти важливе місце займають питання, пов'язані із історією розвитку медіаосвіти, залучення різних засобів масової комунікації у медіаосвітню практику.

Мета статті – визначити особливості становлення медіаосвіти як педагогічного феномену в історико-педагогічному контексті.

Відповідно до вимог суспільства щодо подальшого розвитку освітньої галузі актуальним напрямком у педагогіці визнається медіаосвіта (англ. *media education*, від лат. *media* – засоби), що орієнтує учнівську молодь на вивчення закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо).

Таке явище як медіаосвіта під дещо іншими назвами (медіакультура/ *media culture* – Британія, екранна освіта/*screen education* – Канада) з'явилося наприкінці 30-х рр. ХХ ст. Однак у його сучасному вигляді стало популярним у Канаді, Британії, Франції, США в 60-х рр. ХХ ст.

Аналіз наукової літератури дозволяє простежити історико-педагогічний контекст звернення до проблеми використання засобів масової інформації та комунікації у роботі з дітьми та молоддю. Узагальнюючий матеріал щодо історії медіаосвіти в країнах світу представлено у роботах О.Бондаренко, А.Журіна [1], А.Новикової [7], О.Спічкіна [8], О.Федорова [9;10: 11], І.Челишевої [14] та ін.

Необхідність звернення до історико-педагогічного контексту проблеми медіаосвіти учнівської та студентської молоді зумовлена вимогами системного підходу, який спрямовує аналітичну роботу на дослідження не лише предметного та функціонального аспектів тієї чи іншої проблеми, а й на визначення генезису розвитку педагогічного явища (процесу) в широкому історичному, соціокультурному контексті (М.Каган). Включення історико-педагогічного аспекту до завдань визначення теоретико-методологічних засад організації медіаосвіти майбутніх учителів дозволяє простежити взаємозв'язок та взаємообумовленість загальних процесів соціального та культурного розвитку суспільства, становлення інституцій засобів масової комунікації та складних процесів розвитку освіти учнівської молоді.

Звернення до історико-генетичного аспекту проблеми медіаосвіти актуалізує позицію відомого культуролога ХХ ст. М.Маклюена, який визначав чотири епохи в історії медіакультури: 1) епоха дописьменного варварства, 2) тисячоліття фонетичного письма, 3) так звана “галактика Гутенберга” – п'ятсот років друкованої техніки, 4) “галактика Марконі” – сучасна електронна цивілізація [4, с. 58-59]. У наш час можна ще додати наступний етап – “ера Інтернету”. Саме ці визначені періоди розвитку ЗМК та медіакультури в цілому мають стати орієнтирами у процесі аналізу взаємозв'язку розвитку ЗМК та освітньої галузі суспільства.

Теорія комунікації складає своєрідну паралельну історію людства. Ця історія починається з часів Аристотеля, який у “Риторичі” відзначив, що для будь-якого акта людського спілкування потрібні три елементи: людина, яка говорить, промова, яку ця людина промовляє, особа, яка цю промову слухає.

Ще Я.А.Коменський стверджував, що використання газет у навчанні може надати користі у вивченні рідної мови та допоможе забезпечити учнів необхідною інформацією для вивчення історії та географії.

Суспільна увага до преси як соціального явища демонструється в XVII-XVIII ст. у роботах європейських філософів, громадських діячів та письменників (Ж.-П.Марат, Сен-Симон, В.Вейтлінг та ін.).

Наприкінці XIX ст. у Франції книгарня “*Larousse*” розробила за участю вчителів педагогічну програму вивчення історії та географії, спираючись на фотографії сучасних подій [2, с. 31]. У той же період у США, у штаті Міссурі (м. Сейлем) директор державних шкіл виступив з пропозицією активного використання газет на уроках. Переплачувалося 60 щоденних газет, які роздавалися в класах, а потім учням пропонувалося розповісти про прочитане [2, с. 31]. Як бачимо, введення тих чи інших ЗМК до освітнього поля насамперед шкільних закладів зумовлено інтенсивним розвитком конкретних медійних інституцій, а саме друкованих ЗМК наприкінці XIX ст.

Значний внесок у теоретичне обґрунтування можливостей застосування різних ЗМК та практичне впровадження цих ідей зробив видатний французький педагог XX століття Селестен Френе – яскравий представник міжнародної течії “нового виховання”, що здобула поширення у 20-х р. XX ст.

Серед педагогічних ідей С.Френе особливої уваги заслуговує концепція використання друкованого слова у навчально-виховному процесі школи. Селестен Френе спирається на друкарство як елемент педагогіки. Його педагогічні ідеї з 1925 року поширювались у Франції зусиллями тисяч учителів. Друкована сторінка розглядалася джерелом письмової практики (практики читання, нових знахідок).

Поява шкільної газети – це був крок до появи нових стосунків між школою та зовнішнім світом. С.Френе вважав, що газета підносить цінність як всієї групи, так і особистих талантів, вона несе інформацію про життя класу, але також і про життя поза школою тощо. Так, заслуговує на особливу увагу наступна позиція С.Френе: “Через вільну письмову творчість і через газету ми підводимо наших дітей до критичного ставлення до друкованого слова, до прийняття цієї критики та її дослідження” [12, с. 102].

С.Френе вважав, що робота із друкарським станком має надзвичайне навчальне та виховне значення: розвиваються навички ручної праці, відпрацьовується координація рухів, розвиваються увага та зорова пам’ять, суттєво підвищується грамотність [12]. У школі С.Френе

запропоновано розвиток такого дидактичного засобу як вільні тексти. Це невеликі твори, у яких діти розповідали про себе, своїх друзів, родину, описували враження, які вони отримали протягом дня. Ці вільні тексти склали основу навчальних посібників, які використовувалися в урочній та позаурочній діяльності.

Таким чином, на думку С.Френе, шкільна друкарня та вільні тексти є обов'язковим елементом нової школи, практичним втіленням ідеї щодо активізації навчально-виховного процесу, розвитку пізнавальних здібностей усіх учнів. Вільний текст – це насамперед важливий соціально-психологічний тест, за допомогою якого можна якнайкраще зрозуміти взаємини дитини із світом. Такі тексти повертають у школу мову як засіб живого спілкування, створюють реальне підґрунтя для розвитку творчих здібностей учнів.

Серед новацій, які поширював педагог, особливе місце мала шкільна стінна газета, провідною функцією якою було визнано стимулювання критичного ставлення усіх дітей до шкільного життя. У роботі “Нова французька школа” педагог відзначає, що “завдяки шкільній друкарні можна постійно тримати руку на пульсі справжніх домінуючих інтересів дітей” [12, с. 102]. Переваги “вільних текстів”, створення яких підтримується діяльністю шкільної друкарні, газетою, листуванням між школами, полягають в тому, що вони стимулюють самостійну думку дітей, створюють підґрунтя для колективного обговорення [12, с. 103].

У школі С.Френе увага приділялася й спілкуванню дітей з кіномистецтвом, створенню власних фільмів, які “дивно та безпосередньо відображають наше життя і є тому, так само як й складені учнями тексти, цінним навчально-виховним засобом” [12, с. 122]. Педагог наголошував, що “завдяки цим кінодокументам наші кіносеанси набувають специфічної моральної та духовної цінності, яка доповнює (що дотепер абсолютно не враховувалося педагогами) навчальну та розважальну функції кінематографа” [12, с. 122]. Такі ж серйозні сподівання С.Френе покладав на телебачення і радіо.

Усі педагогічні ідеї Селестена Френе знаходили широку підтримку в педагогічних колах в усій Європі. Вітчизняні педагоги 20-х рр., зокрема А.Зінкевич, високо оцінювали застосування друкарського станка в школі [12, с. 15-16]. Найкращі здобутки С.Френе складають основу теоретичних та практичних надбань сучасної медіапедагогіки.

Значне поширення ідеї звернення до ЗМК в освітній практиці у країнах світу, зокрема в європейських державах, здобули у ХХ столітті. Узагальнюючий матеріал щодо розвитку медіаосвіти у європейських країнах представлено у ґрунтовних дослідженнях А.Новікової [7], О.Федорова [9; 10; 11]. Дослідники, аналізуючи різні напрямки медіаосвітньої діяльності, насамперед звертають увагу на формування теоретичних засад медіаосвіти, на розвиток процесу інституціоналізації залучення дітей та молоді до вивчення ЗМК.

Початок медіаосвіти як специфічної галузі культурно-освітнього простору відноситься до 30-х рр. XX ст. і пов'язується із діяльністю Британського інституту кіно (British Film Institute – BFI).

Теоретико-методологічні засади медіаосвіти формуються у 60-х рр. представлені концепцією “візуальної грамотності” (США), європейською “оцінною концепцією”, що спрямована на формування критичного мислення у процесі спілкування з інформаційним простором (Л.Мастерман).

Значну популярність у 60-70-ті рр. здобувають освітні проекти у Франції, які реалізовували ідеї навчання із використанням кіно як одного з аспектів культури та телебачення у навчально-виховному аспекті.

Відомі теоретичні та практичні нароби французької “групи нової освіти”. Популяризацією ЗМК займалася група “Співробітники”, журнал “Педагогічні зошити” (Франція), у 60-х рр. набуває поширення рух щодо створення шкільних телерадіокомпаній у Франції. Крім того, слід відзначити теоретичний рух “Знайомство з аудіовізуальними засобами спілкування” (Бордо). Програми з вивчення ЗМК були запроваджені у сільськогосподарських ліцеях Франції у 60-х рр. XX ст. Популярність здобув захід “Активний молодий телеглядач” (Франція, 1975).

З середини 80-х рр. XX ст. у Франції почав роботу Центр зв'язків освіти із засобами масової інформації (CLEMI). На цей центр покладено було місію “просувати, зокрема через освітні заходи, різнобічне використання засобів інформації у навчанні, для того, щоб сприяти кращому розумінню дітьми навколишнього світу і розвивати в них критичне мислення” [2, с. 34].

У Франції у 1976 в університетах було впроваджено дисципліну “Науки про інформацію та спілкування” [2, с. 56-57]. Ця дисципліна, насамперед, передбачала:

- вивчення понять, пов'язаних із інформацією та засобами спілкування, зв'язок між ними, природу цих явищ, їх практичне виявлення, а також різні наукові підходи до них;
- вивчення процесів виробництва та функціонування ЗМІ, з одного боку, і процесів сприйняття та спілкування, з іншого боку;
- вивчення, як на рівні окремих людей, та й на рівні інституцій, дійових осіб світу інформації та спілкування;
- вивчення інформації, її змісту, властивостей, її впливу та способів представлення;
- вивчення інформаційних систем і систем доступу до інформації – документальної або ні, інформатизованої чи ні;
- вивчення різних аспектів ЗМІ як засобів спілкування” [2, с. 57].

Відзначені факти щодо реалізації завдань медіаосвіти у Франції дозволяють зробити висновок про доволі вагому позицію Франції, французьких дослідників у світовій медіапедагогіці.

Практичне втілення в освітній простір Західної Європи мали проекти “Вступ у теорію комунікації та засобів масової інформації” (1982), “Візуальне навчання” (Португалія).

Завдання соціокультурної освіти у галузі аудіо- та відеопродукції реалізовував у 90-тих рр. XX ст. проект Британського інституту кіно. Основними аспектами даного проекту були визнані наступні: “категорія” (навчання вмінням визначати види продукції (документальний, “мільна опера” тощо) та види засобів інформації (кіно, друковане слово та ін.), специфіку їх впливу на аудиторію), “мова” (візуальний та звуковий ряд), “агентство” (хто створює, стадії виробництва, терміни, вартість), “технології”, “аудиторія”, “сприйняття зображення”. Ці аспекти в сучасних теоретичних концепціях медіаосвіти визнано провідними і саме навколо них (а саме, категорія, мова, аудиторія, технології) і будуються практичні напрямки організації медіаосвіти з різними групами дітей та молоді.

Аналіз літератури показує, що більшість теоретичних та практичних наробок стосуються організації медіаосвіти шкільної молоді. Відповідно до завдань дисертаційної роботи звернемо увагу на питання організації медіаосвіти учителів. На сьогодні в різних країнах світу існує доволі розгалужена система медіаосвіти, зокрема учителів:

➤ в Австралії розроблено спеціальні програми з медіаосвіти (Західна Австралія, Вікторія), існує група підтримки медіа у галузі освіти (Australian Teachers of Media), яка видає щоквартальний журнал з медіаосвіти, проводить загальнонаціональні конференції та ін.;

➤ у Німеччині у кожній федеральній землі є спеціальний центр, провідним завданням якого є надання допомоги учителям у медіаосвіті школярів. Загальну координацію здійснює Національний інститут наукового та навчального кіно (National Institut für Film und Bild im Wissenschaft und Unterricht – FWU);

➤ в Ірландії з кінця 60-х рр. XX ст. Католицький центр комунікацій в Дубліні (Catholic Communications Centre) проводить курси медіаосвіти учителів;

➤ у Франції Центр Зв’язку освіти та засобів масової інформації (Centre de l'Enseignement et des Moyens d'Information – CLEMI), заснований у 1982 р., організує національні та регіональні навчальні курси для викладачів, видає спеціальні посібники, організує документальні ресурси сучасної медіаосвіти.

Останніми роками у науковому дискурсі російської та української педагогічної науки з’явилися дисертаційні роботи, предметом яких обрано особливості організації медіаосвітньої практики серед дітей та молоді в різних країнах світу. О.Худолєєва, звертаючись до проблем медіаосвіти і Німеччини та Росії в аспекті порівняльного аналізу, відзначає, що сьогодні у Німеччині діють доволі великі асоціації медіаосвіти, поширений рух „Школи – в мережу!”, освітні сервери „Німецький освітній сервер (НОС/ Deutscher Bildungs-Server),

„SchulWeb”, сервери для викладачів та учнів „Lehrer-online”, „Lo-net”, „Primolo”, „Lizzynet”, „Leanet” та ін. [13, с.4]. О.Худолєєва пропонує розглядати Німеччину як одного з лідерів медіаосвіти на сучасному етапі.

Особливо наголошено, що серед засобів реалізації завдань медіаосвіти превалює використання дистанційних технологій, а саме навчання пошуку в мережі Інтернет, комунікації у мережі Інтернет (чати, форуми, E-mail-проекти, міжнародні телекомунікаційні проекти, он-лайн та офф-лайн тьюторинги, телелекції, телесемінари, Web-навчання, віртуальне навчання та ін. [13, с.14]. Зрозуміло, що всі відзначені форми та методи організації медіаосвіти становлять суттєвий інтерес і для вітчизняного медіаосвітнього простору, особливо в умовах бурхливого розвитку телекомунікаційних технологій, включення навчальних закладів (і загальноосвітніх шкіл, і ВНЗ) до глобальної мережі Інтернету.

У Росії протягом XIX – на початку XX ст. доволі велика кількість письменників, педагогів, діячів культури зверталися до вивчення кола читачів, специфіки взаємодії друкованого слова та аудиторії. Так, слід згадати діяльність М.Чернишевського, який вивчав склад дописувачів журналу “Сучасник”, Л.Толстого, який обговорював зі слухачами тількино прочитані книги. Широко відома діяльність Х.Алчевської, яка досліджувала проблему читання дорослих, формування їх читацьких інтересів.

Виникнення кінематографа привело до появи на початку XX століття перших по суті медіаосвітніх форм та засобів. Так, поруч із художніми кінострічками з’являються науково-популярні фільми просвітницького характеру. Датою народження навчального кінематографу вважається 1986 р. (проведення перших кінематографічних сеансів для шкіл в Петербурзі, Москві та ін. містах). Земства починають виділяти кошти на придбання проекційних апаратів та фільмів саме для шкіл. Питанням використання фільмів в навчальному процесі займалося Міністерство просвітництва.

З 1908 р. виходили статті у різних журналах, що були присвячені взаємодії школи та новітніх ЗМК (насамперед кінематографу, газет та журналів).

Помітний внесок у розвиток медіаосвіти в Росії зробили перші кіноклуби та дитяча журналістика, яка стрімко розвивалася у 20-х рр. XX ст.

У 1925 р. була опублікована одна з перших в Росії книг з проблем кіноосвіти – “Кінематограф та діти” (П. Люблінський), у якій було представлено психолого-педагогічні позиції щодо впливу кіно на шкільну аудиторію, про можливість використання екранного мистецтва у шкільній практиці навчання та виховання.

У 30-40-х рр. з’являються перші наукові роботи у галузі спеціальної медіаосвіти: А. Гельмонт досліджував феномен дитячого

кіноглядача, взаємодію кіно та школи, Л. Лесна – залучення дітей та молоді до роботи з кіноапаратами.

Наукові дослідження виховного потенціалу різних ЗМК, зокрема телебачення, в нашій країні активізуються з 60-х рр. ХХ ст. Так, слід відзначити одну з перших дисертацій з цієї проблематики – роботу Л.Прессмана, присвячену використанню кіно та телебачення на уроках російської мови та літератури (1963). С.Пензін досліджував проблеми теорії і практики телевізійної пропаганди кіномистецтва (1967).

У 70-х рр. було виконано низку досліджень, що особливо цікаві в контексті проблематики медіапедагогіки: психологічні основи використання телебачення у навчанні вивчав А.Степанов (1973), В.Ксенофонов – телебачення як фактор виховання школярів (1976), С.Фейгінов досліджував педагогічні основи взаємодії телебачення та школи у вихованні підлітків (1977). У цілому перелік дисертаційних робіт за різними аспектами використання у процесі навчання та виховання різних ЗМК представлено у монографічному дослідженні О.Федорова [9].

У 1974 р. була відкрита секція масової комунікації Педагогічного товариства, яка стала організатором проведення у 1975 році Всеросійської конференції “Місце та функції масової комунікації в процесі педагогічного впливу”. За результатами цієї конференції було видано узагальнюючий збірник „Место и функции массовой коммуникации в процессе педагогического воздействия” [6].

У 80-х рр. у радянській педагогіці продовжує розвиватися спеціальна медіаосвіта у вигляді мережі кіноклубів, аматорських об'єднань, пов'язаних з кінематографом, відео та ін. Разом з тим у зв'язку з посиленням пропаганди радянського ладу та критики на бік ідеології західного способу життя окремі елементи медіаосвіти з'являються й у традиційних шкільних курсах, насамперед у дисциплінах гуманітарного циклу.

90-ті рр. ХХ століття – період бурхливого розвитку усіх форм та напрямків медіаосвіти. У цей час створюються наукові школи (зокрема, О. Федорова, О. Шарикова, Ю. Усова), проводяться семінари для педагогів (1995, 1996), оформлюються основні напрями медіаосвіти (соціокультурний, Ю. Усов та ін.; інтегрована медіаосвіта, Л. Зазнобіна та ін.). У 1997 р. Л. Зазнобіною підготовлено стандарт інтегрованої медіаосвіти школярів, у якому медіаосвіта розглядалася як підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві, а цілі медіаосвітньої діяльності розглядалися як складова навчання конкретному предмету [5].

Таким чином, саме у 80-90-х рр. ХХ ст. теоретичні та практичні питання медіаосвіти включаються у коло пріоритетних завдань педагогічної науки в Росії. Провідними фахівцями у галузі медіаосвіти та медіакультури вважаються О. Бондаренко, Л. Зазнобіна, О. Спічкін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков. Проблемам медіаосвіти були присвячені дисертаційні роботи О. Федорова (1993), Н. Петрової (1995),



Л. Іванової (1999), А. Дейкіної (2000), А. Новикової (2000), Ю. Єгорової (2000), І. Челишевої (2002), М. Фомінової (2001), О. Шипнягової (2003), Н. Коновалової (2004), Н. Леготіної (2004), О. Столбнікової (2005), С. Шумаєвої (2005), Т. Ковшарової (2006), О. Кутькіної (2006), Н. Рижих (2006), О. Худолєєвої (2006), В. Возчикова (2007), В. Колесниченко (2007), Г. Максимової (2007), І. Жилавської (2008), Д. Григорової (2008) та ін.

Слід констатувати, що, на жаль, в Україні медіаосвіта як спеціальний напрямок наукових досліджень у галузі педагогіки та психології починає розвиватися тільки з кінця 90-х рр. ХХ ст. Найбільш значущими є роботи Б. Потятиника, Н. Габора, дослідження науковців Львову (Інститут екології масової інформації Львівського національного університету імені Івана Франка). Питання соціології масової комунікації, інформаційного суспільства досліджувалися О. Вагановою, С. Вовканич, Л. Городенко, О. Гриценко, О. Зернецькою та ін. Особливо наголосимо, що зазначені роботи акцентують увагу на ролі мас-медіа у сучасних процесах демократичних трансформацій українського суспільства. Сьогодні в українській гуманітарній думці відбувається процес становлення наукового дискурсу щодо мас-медійних інституцій, взаємозв'язку соціокультурного розвитку суспільства та медіаосвіти дітей та молоді.

Таким чином, узагальнення досліджень з історії розвитку медіаосвіти як вагомого елементу соціокультурного простору людства дозволяє зробити висновок, що протягом усієї історії людства складні питання взаємодії суспільства та різних засобів масової комунікації завжди були в центрі уваги різних галузей науки. Особливої актуальності цей міждисциплінарний науковий напрямок отримав у ХХ столітті, що, зрозуміло, пов'язане із стрімким розвитком таких ЗМК, як кіно, телебачення, Інтернет. Спільні наукові розвідки дослідників у галузі філософії, культурології, соціології, педагогіки, психології дозволять створити теоретичне підґрунтя для розробки педагогічних технологій реалізації завдань медіаосвіти у навчальних закладах різного типу.

Подальшого дослідження потребують питання організації медіаосвіти майбутніх фахівців у галузі засобів масової комунікації, зокрема майбутніх працівників телерадіокомпаній різного рівня.

### **Література**

**1. Бондаренко Е. А., Жури́н А. А.** Состояние медиаобразования в мире / Е. А. Бондаренко, А. А. Жури́н // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88-98. **2. Гоне Жак.** Освіта і засоби масової інформації / Жак Гоне : [пер. з фр. М. Марченко]. – К. : К.І.С., 2002. – 100 с. **2. Жури́н А. А.** «Параллельная школа» СМИ: Искажение картины мира / А. А. Жури́н // Народное образование. – 2004. – № 1. – С.24-29. **3. Кириллова Н. Б.** Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М. : Академ. проект, 2005. – 448 с. **4. Медиаобразование** / Л.С.Зазнобина,

А.А. Жури́н, И.А. Миллю́тина и др.; Под ред. Л.С.Зазнобиной; Моск. ин-т повышения квалификации работников образования. – М. : МИПКРО, 1996. –80 с. **5. Место** и функции массовой коммуникации (радио, телевидение, кино, пресса) в процессе педагогического воздействия. – М. : Центр. совет Пед. общества, 1975. – 241 с. **6. Новикова А. А.** Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации / А. А. Новикова. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. – 168 с. **7. Спичкин А. В.** Что такое медиаобразование / А. В. Спичкин. – Курган : Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с. **8. Федоров А. В.** Медиаобразование будущих педагогов: Моногр. / А. В. Федоров. – Таганрог : Кучма, 2005. – 314 с. **9. Федоров А. В.** Медиаобразование в зарубежных странах: Моногр. / А. В. Федоров. – Таганрог: Кучма, 2003. – 237 с. **10. Федоров А. В., Новикова А. А.** Медиаобразование в ведущих странах Запада / А. В. Федоров, А. А. Новикова. – Таганрог : Кучма, 2005. – 270 с. **11. Френе С.** Избранные педагогические сочинения / С. Френе : [пер. с франц.] / сост. Б. Л. Вульфсон. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с. **12. Худолеева Е. И.** Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и В России на современном этапе (конец XX – начало XXI вв.) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Е. И. Худолеева. – Владивосток, 2006. – 19 с. **13. Чельшева И. В.** Основные этапы развития медиаобразования в России (1900-2002) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. В. Чельшева. – Воронеж, 2002. – 23 с.

**Казаков Ю. М. Історико-педагогічний контекст розвитку медіаосвіти.**

У статті представлено аналіз особливостей розвитку медіаосвіти як педагогічного феномену в історико-педагогічному контексті, розкрито історичні передумови використання різних засобів комунікації у процесі навчання та виховання учнівської молоді, визначено внесок відомого педагога С.Френе у становлення теорії і практики медіаосвіти.

*Ключові слова:* історико-педагогічний контекст, медіаосвіта, засоби комунікації.

**Казаков Ю. Н. Историко-педагогический контекст развития медиаобразования.**

В статье представлен анализ особенностей развития медиаобразования как педагогического феномена в историко-педагогическом контексте, раскрыты исторические предпосылки использования разных средств коммуникации в процессе обучения и воспитания учащейся молодежи, определен вклад известного педагога С. Френе в становление теории и практики медиаобразования.

Ключевые слова: историко-педагогический контекст, медиаобразование, способы коммуникации.

**Yury Kazakov. Historical and Pedagogical Context of Media Education Development.**

The article focuses on analysis of media education development as a pedagogical phenomenon in a historical and pedagogical context. Historical ground for usage of different ways of communication in education and raising processes as well as a personal contribution of S.Frene to theory and practice of media education are also revealed.

Key words: historical and pedagogical context, media education, ways of communication.

УДК 378

**Р. В. Копитін**

**РОЛЬ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ ДРУГОЇ  
ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ В РОЗВИТКУ ІДЕЇ  
ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ**

В обстановці різкого загострення й кризи феодально-кріпосницького ладу і підйому визвольного руху, що почався в Україні 60-х років ХІХ століття царизм був вимушений провести ряд державних реформ у суспільній, політичній, економічній, культурній і освітній сферах. У їх числі були й шкільні реформи, які, як і решта всіх перетворень 60-х рр., були за змістом буржуазними, за характером і способом проведення – кріпосницьки. Вони поєднували в собі дві, що суперечать одна одній тенденції: антифеодальну – руйнування станової школи і антибуржуазну, що перешкоджає створенню єдиної системи, яка веде до насадження шкіл-безвиході, шкіл нижчого сорту для нижчих станів.

«Нові люди» в педагогіці, прагнучи змінити погляди суспільства на виховання, вносили нові принципи й ідеали у світогляд сучасників, почали вчитися й учити інших, почали думати, читати, висловлювати вголос свої думки, розвернули широку суспільну діяльність, вимагали освіти всіх верств суспільства незалежно від статі, стану, матеріального достатку.

Освітні реформи 60-х років ХІХ століття торкнулися майже всіх ланок школи. У 1863 році був затверджений новий статут, який відновлював університетську автономію. У 1864 році опублікований достатньо прогресивний статут гімназій і прогімназій, за якими устанавлювалися два типи гімназій: класична й реальна, які оголошувалися загальнодоступними, відкритими для всіх верств

населення. Проте доступ до вищої й середньої освіти особам з нижчих верств з боку самодержавного уряду був всіяко затруднений. 19 липня 1864 року було затверджено «Положення про народні училища», у якому мета народних училищ визначалася як «затвердження в народі релігійних і етичних понять і розповсюдження корисних знань» [1].

Суспільний рух, що розвернувся за освіти жінок у 60-і роки XIX століття привів до того, що разом із закритими інститутами шляхетних дівчат, почали відкриватися загальнодоступні жіночі училища, які пізніше були перетворені в гімназії і прогімназії. Міністерство народної освіти дозволило призначати вчителями початкових класів жінок. У зв'язку з цим, О. Б. Кирьянова у своєму дослідженні відзначає, що ...суспільно-педагогічна думка другої половини XIX століття відображала дві тенденції в практичній діяльності в області жіночої професійної освіти:

– прагматичну (С. А. Володимирський, М. І. Казн), спрямовану на досягнення вузькопрофесійної підготовки на базі елементарного початкового навчання (на рівні шкільної грамоти або повною її відсутністю);

– гуманістичну (Х. Д. Алчевська, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, А. Г. Неболсін), спрямовану на забезпечення ширшої освітньої підготовки в початковій школі.

На початку 70-х років уперше в загальних державних програмах були визначена й конкретизована мета виховання в процесі навчання. Так, на думку А. Г. Ободовського, «вища мета виховання полягає в тому, щоб усі сили людини розвивати й удосконалювати так, щоб вона через це досконало могла досягти свого призначення, тобто зробитися істотою етичною» [2]. Головний ідеолог офіційних кіл в області освіти обер-прокурор Святійшого Синода К. П. Победоносцев висував пріоритет етичного виховання: «Поліпшення суспільної моральності можна досягти не турботою про розповсюдження розумової освіти, а життєвими вправами вищих відчуттів духу, боротьбою з низовинними відчуттями» [3].

Прихильник офіційної педагогіки П. Д. Юркевич мету, зміст виховання визначав у їх збігу з метою самого життя – реалізацією людиною себе як «творіння Божого». «Чистісінька християнська моральність указує людині на благо, яке воно повинно знайти в Бога; радість або світлий настрій духу в сьогоденні, надія в майбутньому, блаженство у вічності – такі стани, нерозлучні з етичною діяльністю», – писав П. Д. Юркевич [4]. Основним засобом виховання педагог уважав «безпосередньо етичний вплив». «Виховуюча воля виражається поглядами й думками пристойного ставлення до вихованця. Головні форми її прояву: повчання, нагадування, застереження, рада, прохання – виступають як вимога, що припускає вільну волю дитини» [4]. У своїх працях П. Д. Юркевич рекомендує виховні засоби, необхідні для етичного формування особи. Так, він глибоко переконаний, що повчання вихователя допоможуть вихованцеві ознайомитися з етичним характером

свого вчинку, з його майбутніми наслідками. Застереження обереже від небезпеки аморальних вчинків. Прохання повинно апелювати до сумлінності вихованця. «Відчуття людяності, з якого народжуються етичні квіти товариськості, щирості, відвертості, простоти, участі і співчуття до нещасних, виховується правильними впливами науки, живих прикладів, особливо ж дійсною, теплою релігійністю, для якої все добре не тільки добро, але і священне», – стверджував П. Д. Юркевич [4].

Погляди представників релігійного напрямку XIX століття не всі були сприйняті однозначно й повністю. Проте в сучасних умовах повернення до релігійних основ християнства, ми, поза сумнівом, звертаємося до педагогічних ідей і досвіду етичного формування особи. Зростання суспільно-педагогічного руху не могло не відбитися на розвитку вітчизняної педагогічної думки. Питання виховання хвилювали прогресивних людей України. Так, в 1856 році була опублікована стаття М. І. Пирогова «Питання життя», що дістала величезний суспільний резонанс, оскільки автор виступив із закликом виховувати дійсну людину, готову чесно виконувати свій громадянський обов'язок. М. І. Пирогов затверджував новий підхід до виховної практики: виховувати і навчати згідно з вдачею, темпераментом і здібностями дитини, поважати її особу: виправляти такі дефекти особи, як «подвійність душі і лицемірство», удавання, розбещеність, цинізм, свавілля, непокору, слабкість волі; розвивати індивідуальність. Учений підкреслював, що без урахування індивідуальних відмінностей людини не можна досягти дієвого впливу на формування етичного світу особи, розвинути кращі людські риси, виробити високі етичні ідеали.

Не можна не погодитися з думкою Н. І. Пирогова про те, що етичне виховання особи не може бути завершеним, якщо в людини не виробилося свідоме прагнення до самоудосконалення, бажання знайти свій етичний ідеал, у досягненні якого повинні з'єднатися зусилля самої людини й система людського виховання.

Одним з ключових напрямів суспільно-педагогічного руху другої половини XIX століття була «педагогічна антропологія», основоположником якої був К. Д. Ушинський. Словосполучення «педагогічна антропологія» набуло статус у вітчизняній літературі після виходу в 1868 році книги К. Д. Ушинського «Людина як предмет виховання», що мав підзаголовок «Досвід педагогічної антропології». К. Д. Ушинський перший з українських педагогів зробив спробу підсумовувати знання про людину, виходячи з визнання взаємозв'язку педагогіки з даними антропологічних наук. Педагогічна антропологія розглядає людину як суб'єкта так і об'єкт педагогічної дії.

Особливе місце в розвитку гуманістичної ідеї виховання займає революційно-демократичний напрям у педагогіці досліджуваного періоду. З критикою релігії, моралі офіційної теорії виховання різко виступали радикально-настроєні письменники Т. Г. Шевченко, Л. Українка, І. Франко; їх діяльність склала цілу епоху в історії

українського визвольного руху. Дискусію про долю школи й виховання вони перетворювали на політичну полеміку.

Звертаючись до питань гуманного виховання, революціонери-демократи по-новому розуміли походження і сутність моралі. На відміну від французьких матеріалістів-просвітителів і соціалістів-утопістів, що вважали основним джерелом моральності розум і рівень обізнаності народу, революціонери-демократи вказували на тісний зв'язок моральних принципів з суспільно-економічними умовами життя, не обмежувалися критикою моралі, і внесли багато оригінального в розробку гуманістичних ідей виховання. Уперше в історії педагогічної думки революціонери-демократи зробили спробу підпорядкувати мету, зміст і методи виховання боротьбі за звільнення народних мас від пригноблення, як найважливіше завдання проголосили необхідність підготовки переконаних борців проти свавілля і насильства над особою.

Таким чином, найважливішою складовою частиною суспільного руху кінця XIX століття був розвиток педагогічної думки й педагогічного руху. Гостра критика догматичного виховання, боротьба проти станової школи за загальну світську освіту, за виховання високоморальної особи – найважливіші питання, висунуті вітчизняною прогресивною педагогікою другої половини XIX століття. Разом з тим педагогічний рух не був однорідним. Найбільш передові представники педагогічної думки, що належали до різних суспільних напрямів, трактували питання виховання особи зі своїх класових позицій, але їх об'єднували такі загальні риси, як любов до Вітчизни, його історичного минулого, прагнення до створення системи освіти, яка служить дієвим джерелом формування духовно-етичної культури особи.

З початком XX століття суспільно-педагогічний рух в Україні набув нові риси, що мають велике значення для розвитку гуманістичної ідеї виховання у вітчизняній вищій школі.

Вони формувалися під впливом процесів, характерних для України цього періоду, таких як: загострення внутрішніх суперечностей, необхідність в демократизації суспільного життя, відкрите протиборство представників політичних блоків і партій. Під впливом нових умов суспільно-педагогічний рух набуває яскраво виражену соціальну, а часом і відверто політичну спрямованість. У період з 1900 по 1917 роки педагогічне співтовариство вперше заявило про себе як активну соціальну силу, здатну зробити внесок не тільки в перевлаштування вищої школи, але і суспільства в цілому.

Починаючи з 1900 року, свідомістю передової частини вітчизняних педагогів оволодіває ідея демократизації освіти як одного з головних чинників демократичних перетворень у державі й суспільстві. Відсталість і негнучкість вітчизняної освіти, на думку педагогів, виразно виявлялися в суперечності між інтересами учнів і консервативними установками офіційної педагогіки. Це знаходило свій вираз в

невідповідності форм викладання ідеям розвитку активності й творчого потенціалу, свободи й гідності особи учня.

Авторитарність і консерватизм вітчизняної вищої школи породили «систему опіки», яка сковувала учнівську самостійність і самодіяльність. «Якщо ми будемо хлопця, мало не 21 року повчати, якого розміру повинно бути в нього волосся, писав С. Ф. Знаменський у своїх турботах про нього визначати пізніше до якої години він не повинен гуляти; гнати в церкву, коли він не хоче: кожен крок його обставляти правилами, оточувати розшуком і доносом, навряд чи в нашій школі розвинуться самостійні особи» [5].

Крім того, крайня незадоволеність у середовищі педагогів була викликана відсутністю належної уваги уряду до проблеми негативних наслідків системи примусових форм навчання. На сторінках періодичного друку з'являлися матеріали про покарання, піддававшись яким безліч учнів покидала стіни навчальні заклади, так і не завершивши навчання.

Піднімаючись до усвідомлення таких основоположних принципів організації народної освіти, як введення загального початкового навчання, відміна станових обмежень, світськість школи, надання вчителів свободи в рамках професійної діяльності, організації суспільного самоврядування школою, педагоги виявлялися перед необхідністю корінних суспільних змін. На відміну від 90-х років XIX століття, що характеризувалися за перевагою легальною професійною діяльністю учительства, почало 1900 – 1907 років було переходом до крупних антиурядових виступів діячів освіти.

З 1907 року соціально-політичній активності діячів суспільно-педагогічного руху властива тенденція до пониження. Причинами цього процесу послужили два чинники:

1. Урядові заходи щодо стабілізації соціально-політичної атмосфери після революційних подій 1905 – 1907 років;
2. Поява Циркуляра Міністра народної Освіти від 25 листопада 1908 року, згідно з якому були декілька розширені повноваження Опікунських рад, земств і батьківських комітетів відносно діяльності навчальних закладів.

Незначні зміни на користь демократизації внутрішньошкільного життя послужили поштовхом для визначення виховних цілей вітчизняної системи освіти, де основоположними стали ідеї про необхідність виховання активної, заповзятливої, ініціативної особи, здатної формувати й захищати демократичні засади. Ці ідеї, будучи озвученими, на I Всеросійському з'їзді з питань народної освіти, знайшли відгук у серцях педагогів, змусивши передову громадськість задуматися про еволюційний характер суспільного розвитку, здійснюваного за допомогою необхідних якостей і рис особи, де важливу роль грає «відчуття громадськості», як необхідного почала, властивого народній культурі, що історично сформувалася

Таким чином, усі прогресивні педагоги і вчені сходилися в тому, що необхідна своєрідна система виховання в національному ключі, котра являє собою єдність виховних принципів сім'ї, суспільства і школи. Саме така система дає можливість будь-якому індивідуумові відчутти себе членом природного колективу, а в результаті – членом світової спільноти націй. Але шляхи й способи гуманізації виховання так і не були до кінця визначені. Треба визнати, що суспільно-педагогічний рух, вітчизняна педагогічна наука створили основу для розвитку гуманістичної ідеї виховання у вітчизняній вищій школі кінця XIX – початку XX століття. Деякі ідеї були використані педагогами-практиками, видними державними діячами в області освіти, але процес був перерваний революційними подіями Жовтня 1917 року.

### **Література**

**1. Антологія педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.** / Ред. кол.: гл. ред. В. Д. Шадриков и др. – М.: Педагогика, 1990. **2. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания:** В 2 ч. – Ч.2. – Отечественная история / Сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина, Г. Н. Козлова. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2003. **3. Победоносцев К. П.** Московский сборник. – М.: б.и., 1896. **4. Юркевич П. Ф.** Философские произведения / Ред. Н. А. Чистякова. – М.: Правда, 1990. **5. Знаменский С.** Средняя школа за последние годы. – СПб.: б.и., 1899.

**Копитін Р. В. Роль суспільно-педагогічного руху другої половини XIX – початку XX століття у розвитку ідеї гуманізації виховання у вітчизняній вищій школі.**

У статті проаналізована роль суспільного руху другої половини XIX початку XX століття в розвитку ідеї гуманізації виховання у вітчизняній вищій школі. Розглянуті складові частини суспільного руху та його вплив на розвиток гуманістичної ідеї виховання у вітчизняній вищій школі кінця XIX – початку XX століття.

*Ключові слова:* суспільний рух, ідея гуманізації.

**Копитын Р. В. Роль общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX века в развитии идеи гуманизации воспитания в отечественной высшей школе.**

В статье проанализирована роль общественного движения второй половины XIX – начала XX века в развитии идеи гуманизации воспитания в отечественной высшей школе. Рассмотрены составляющие общественного движения и его влияние на развитие гуманистической идеи воспитания в отечественной высшей школе конца XIX – начала XX века.

*Ключевые слова:* общественное движение, идея гуманизации.



**Kopityn R. V. Role public-pedagogical moving the second half of the XIX beginning of XX age in development of the ideas humanizing education in domestic high school.**

In the article the role of public motion of the second half of the XIX beginning of XX age is analysed in development of idea of humanizing of education at domestic higher school. Component parts of public motion and his influence are considered on development of humanism idea of education at domestic higher school of end XIX – to beginning of XX age.

*Key words:* public motion, humanism idea.

## **ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ**

УДК 378 (4-15)

**А. В. Ржевська**

### **ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ПОРТУГАЛІЇ**

Професійна підготовка фахівців у різні історичні періоди була й залишається важливим завданням суспільства й держави. У часи глобалізації, інтеграції, посилення взаємозалежності держав у світі розвиток і вдосконалення національної вищої освіти знаходиться в прямій залежності від своєчасного використання найкращого педагогічного досвіду та прогресивних освітніх наробок інших країн. У цьому плані вивчення особливостей сучасної університетської освіти в країнах Західної Європи, де університети мають багатовікову історію та досвід, є особливо актуальним.

Предметом дослідження стала сучасна університетська освіта Португалії. На матеріалі сучасних закордонних джерел автор досліджує останні зміни, які стосуються академічних циклів і терміну навчання, додатка до диплома та забезпечення якості.

Протягом II половини ХХ століття в Західній Європі відокремлюється ще одна галузь педагогічного дослідження – вища освіта. Методологічні засади проведення подібних досліджень у системі вищої освіти висвітлено в роботах Д. Адамса, О. Фултона, Дж. Уокера, С. Еверса, Дж. Ківза, В. Міттера, Т. Хусена. Найбільш відомими фахівцями в галузі компаративної педагогіки вважаються Ф. Альтбах, Р. Арнов, Л. Бреслер, М. Карноу, Г. Келлі, Г. Ноа, Ф. Реймерс, К. Торрес, Дж. Фарелл, Б. Хоумс, М. Екштейн та ін.

Майже всі університети Піренейського півострова були засновані королями в період Середньовіччя. Хоча вони й були визнані Папами, але всі були за єдиним винятком, *studia generales respectu regni*, тобто вони брали на навчання студентів лише своєї королівської території. Перший середньовічний університет Португалії був заснований королем цієї країни в 1209 р. в м. Лісабоні, надалі його було переведено в м. Коїмбру.

Згідно з національною Болонською доповіддю на сьогоднішній день у Португалії функціонують біля двадцяти університетів. Головні зміни, пов'язані із Болонським процесом, зафіксовані в законодавчих актах, затверджених й опублікованих у 2005 – 2006 рр. Зміна закону про систему навчання у серпні 2005 р. за яким слідував декрет від березня 2006 р., була направлена на адаптацію системи навчання Португалії до Болонських принципів шляхом затвердження правової бази нових ступенів і дипломів вищої освіти, організації трьохциклічної вищої освіти, розмежування цілей політехнічної й університетської підсистем

вищої освіти, упровадження європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) й національної системи акредитації, яка охоплює кожен вищий навчальний заклад і всі цикли навчання з метою контролю над виконанням вимог.

Відповідно до цього закону на національному рівні було ініційовано глобальну зміну існуючих навчальних програм, які вели до отримання ступеня. У результаті понад 900 нових навчальних програм було запропоновано студентам у 2006 – 2007 навчальному році. Довготривалий період навчання пропонується відповідно до стандартів об'єднаних суспільств Португалії за такими предметами як медицина, архітектура, деонтологія, ветеринарія, теологія і фармакологія. Навчання на докторському рівні регулюється законом від 2006 року. Планується збільшити кількість докторських програм, також передбачено мінімальний період навчання на докторському рівні, що становить 3 роки [1, с. 256].

Програми підготовки бакалаврів і магістрів в Іспанії за європейською класифікацією освітніх стандартів від 1997р. вважаються програмами п'ятого рівня, які у свою чергу поділяються на: 1) теоретичні (дослідницькі) – підготовчі щодо професій із високим рівнем вимог до спеціаліста – програми рівня ISCED 5A; 2) практичні (технічні) спеціалізовані програми рівня ISCED 5B. У той же час організаційна структура національних освітніх програм в Європі є різною, а відтак не існує чіткого відокремлення програм рівня ISCED 5A та ISCED 5B, тобто між програмами більш академічної чи більш професійної спрямованості. Висуваються такі мінімальні вимоги до програм рівня ISCED 5A:

- програми ISCED 5A повинні передбачати мінімум три роки послідовної теоретичної підготовки на денному відділенні вищого навчального закладу. Якщо навчальний курс в університеті розрахований на три роки, то попереднє навчання в середній школі повинно тривати не менше тринадцяти років. Системи, де зарахування до програм навчання проводиться за кількістю накопичених кредитів, потребують відповідного часу та інтенсивності навчання;

- студенти програм ISCED 5A повинні мати серйозний науковий потенціал;

- програми ISCED 5A можуть передбачати написання дослідницького проекту чи дисертації;

- програми забезпечують необхідний для високотехнологічних професій рівень освіти чи готують дослідників.

Однак, ті академічні програми, що не відповідають жодному із зазначених критеріїв, не виключаються автоматично. Якщо навчальна програма подібна змістом до інших програм, які відповідають будь-якому з вищеназаних критеріїв, вона має класифікуватися як програма рівня ISCED 5A [2, с. 35].

До аспірантури можна вступити після закінчення першого циклу ISCED 5A й отримання кваліфікації licenciado; кожен з таких випадків

розглядається окремо. Нові програми докторського рівня зазвичай складаються з навчання й проведення індивідуального дослідження, у деяких випадках передбачено лише індивідуальні дослідження. Підготовка до проведення дослідження передує власне самому дослідженню. Аспіранти можуть бути асистентами в університетах та мати контракт з вищим навчальним закладом, який покриватиме вартість соціального страхування, зниження оподаткування і тощо. Якщо ж з аспірантами не підписаний контракт, вони розглядаються як студенти, з якими підписують наукові контракти або вони отримують гранти з відповідним соціальним захистом [1, с. 256].

Усі професійні кваліфікації рівня були скасовані законом від 2006 р. На сучасному етапі навчання за програмами професійного напрямку (політехнічна освіта) дає можливість продовжити навчання на вищому теоретичному щаблі (університетська освіта). Відповідно до закону від 2006 р. вузи можуть об'єднуватися з іншими національними або зарубіжними вищими навчальними закладами для реалізації навчання з присвоєнням сумісних ступенів різного рівня й дипломів. Окрім цього, закон від 2006 р. зобов'язує забезпечити рівний доступ до вузів, покращити відвідування занять і підвищити кількість студентів, які завершують навчання. Також передбачається нова роль суспільства в забезпеченні освіти протягом усього життя. Європейська кредитно-трансферна система стала обов'язковою для всіх навчальних програм в університетах Португалії з 2006 р. [1, с. 258].

У 1994 р. була створена законодавча база з оцінювання вищих навчальних закладів. Оцінювання проводиться в усіх вищих навчальних закладах у два етапи: внутрішнє і зовнішнє оцінювання. У 1998 р. була заснована Національна Рада з оцінювання вищої освіти (CNAVES) як незалежний орган, відповідальний за оцінювання вищих навчальних закладів. Ця Рада була повноправним членом Європейської асоціації з оцінювання якості у вищій освіті (ENQA), але власноруч не проходила процесу експертного оцінювання. Після затвердження в жовтні 2006 р. організаційного закону стосовно Міністерства науки, технології і вищої освіти, Національна Рада з оцінювання вищої освіти (CNAVES) була скасована. У 2007 р. було створене нове агентство з акредитації, яке характеризувалося науковою і технічною автономією. Воно працює спільно з вищими навчальними закладами, професійними асоціаціями та іншими відповідними організаціями. У 2006 р. Європейською асоціацією з оцінювання якості вищої освіти (ENQA) було висунуто пропозицію стосовно того, що консультативна рада повинна включати представників студентських організацій, і що нове агентство з акредитації повинно розробити процедури перевірки залучення студентів у зовнішні комісії з перевірки вищих навчальних закладів [1, с. 258].

Акредитація проводиться в межах європейської системи оцінювання якості у вищій освіті, при цьому визнається наукова й педагогічна автономія вищих навчальних закладів. На часі проведення

перших кроків у цьому напрямку відповідно до вимог Болонського процесу. Від вищих навчальних закладів очікують зміни діючих навчальних програм з тим, щоб увесь процес реформ був завершений до 2009 р. [1, с. 258].

У найширшому спектрі перетворень для успішного реформування університетського сектору Португалії необхідно збільшити державне й приватне фінансування університетів, а також згуртувати соціум і академічне суспільство в справі проведення перетворень.

У Португалії, таким чином, так само як в усіх західноєвропейських країнах, реформи вищої освіти проходять відповідно до положення Болонської декларації. У межах структурних перетворень, зокрема введено три цикли навчання, забезпечуються переходи від одного циклу до іншого, використовується європейська кредитно-трансферна система, видається додаток до диплома, багато уваги приділяється питанню забезпечення якості освіти.

### **Література**

**1. Focus** on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process. – Eurydice, 2007. – 350 с. **2. ISCED** 1997: International Standard Classification of Education – UNESCO-UIS, 2006. – 48 с

#### **Ржевська А. В. Особливості сучасної університетської освіти Португалії.**

Стаття присвячена особливостям сучасної університетської освіти Португалії, зокрема, законодавчій базі та окремим напрямкам реформування сектору університетської освіти в Португалії – структурним змінам, строками навчання, забезпеченню якості, видачі стандартного додатку до диплому.

*Ключові слова:* університети Португалії, структурні зміни, Болонський процес, забезпечення якості.

#### **Ржевская А. В. Особенности современного университетского образования Португалии.**

Статья посвящена особенностям современного университетского образования Португалии, в частности, законодательной базе и отдельным направлениям реформирования сектора университетского образования в Португалии – структурным изменениям, срокам обучения, обеспечению качества, выдаче приложения к диплому.

*Ключевые слова:* университеты Португалии, структурные изменения, Болонский процесс, обеспечение качества.

**Rzhevska Anna. Peculiarities of Contemporary University Education in Portugal.** The article focuses at peculiarities of contemporary University education in Portugal, legal grounds, trends in Portuguese

University reforms – changes in structure, terms of learning, quality assurance, issuing of the diploma supplement etc.

*Key words:* universities of Portugal, structural changes, Bologna process, quality assurance

УДК 378(410) + 378(100)

**А. Л. Саргсян**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

Університет є одним з найстаріших соціальних інститутів, що має тривалу історію становлення, традицій, можливостей впливу на розвиток суспільства в усіх його відношеннях. Не випадково ідея універсальності й інтернаціональності закладена в самій семантиці слова «університет». Вирішення завдання успішної інтеграції в міжнародний контекст як конкретних регіонів, так і країни в цілому вимагає тісної взаємодії представників влади, бізнесу, наукових й освітніх інститутів. Високий професіоналізм та інформованість керівників і співробітників адміністративних і ділових структур, культурних та академічних інститутів у питаннях міжнародного бізнесу, а також знання реалій, тенденцій і процесів світового економічного, культурного й політичного контексту набувають у цих умовах стрижневого значення [6, с. 7].

Мета даної статті розглянути організаційний навчальний процес у вищих навчальних закладах Великобританії. У Великобританії склалися стійкі традиції децентралізації університетської освіти з тим чи іншим ступенем уніфікації. У той же час, загальною тенденцією в розвинених країнах (у тому числі й Великобританії) є державне регулювання й управління процесами університетської освіти.

Зарубіжні університети – це великі освітньо-науково-виробничі комплекси, у яких навчається велика кількість студентів. Вони об'єднують навчальні й науково-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри, галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро, школи-лабораторії. Зарубіжний університет, містить також наукові школи, колективи вчених-дослідників і педагогів, які представляють інтелектуальну еліту суспільства [2, с. 54 – 55].

Реформи освіти 90-х років ХХ століття модифікували організацію підготовки спеціалістів у розвинених країнах світу. Перш за все, у ці роки почало реалізовуватися прагнення країн Європейської співдружності (ЄС) до створення єдиного освітнього простору. У цьому зв'язку в європейських державах розробляються національні програми, у яких велике значення надається підготовці висококваліфікованих спеціалістів: визначаються стандарти професійного навчання студентів у вищих навчальних закладах і

критерії підготовки, апробуються моделі багаторівневих і варіативних систем безперервної вищої освіти [2, с. 56 – 57].

Реформи вищої школи у Великобританії стосуються усіх основних сфер університетської освіти: її масштабів, функцій, формування студентського контингенту, змісту навчальної підготовки спеціалістів, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників.

Визначення сутності університетської освіти викликає необхідність розгляду її теоретичної моделі з позицій змісту, структури, функцій підготовки спеціаліста в умовах університету. Це стає можливим за умови застосування нехай ще недосконалого, але вже достатньо продуктивного для дослідження й перетворення складних педагогічних об'єктів наукового інструментарію, заснованого на системному підході [3, с. 161].

Університет вирішує наукові й навчальні завдання. У свою чергу, дослідження й навчання забезпечують розвиток інтелектуальної культури, у якій істина набуває своєї значущості та є очевидним.

Відтак, університет вирішує три питання – дослідження, передавання знань (освіта) і культура. Кожне з них не може існувати окремо від двох інших.

Вирішуючи три завдання: професійну підготовку, освіту людини й дослідницьку роботу, університет, таким чином, одночасно виступає у вигляді професійного, культурного й дослідницького інститутів. Часом організуються спроби примусити університет зробити вибір між цими трьома можливостями. Оскільки, як уважають учені, університет не в змозі виконати всі функції, то доведеться зробити вибір між альтернативами, що є. У зв'язку з цим стверджувалося, що університет треба розпустити, його місце займуть три типи установ: інститути професійної підготовки, інститути загальної освіти й дослідницькі інститути, але вся справа в тому, що в самій ідеї університету три аспекти його діяльності представлені в нерозривній єдності. Жоден з них не можна вилучити, не порушивши інтелектуальної атмосфери, властивої університету, і одночасно не наносячи збитків виділені функції. Усі три аспекти – складові, елементи живого цілого. Якщо їх ізолювати один від іншого, то буде втрачений сам дух університетської освіти.

Великобританія все більше стикається з проблемами, що породжуються входженням людства в цілому (і перш за все розвинутих країн) в інформаційну фазу цивілізаційного розвитку. Однією з таких проблем є, на нашу думку, домінування в інформаційному суспільстві цінності знання й уміння самостійно здобувати та обробляти інформацію. Тому в такому суспільстві значно зростає значення освіти й зокрема підвищується роль педагога. Саме цим можна пояснити велику увагу, що надається у Великобританії педагогічній освіті. Реформи у вищій освіті кінця XX – початку XXI століття стосуються перш за все вищої педагогічної освіти. Необхідно було розв'язати основне протиріччя між

високими вимогами, що пред'являлися англійським суспільством до вчителя, і недостатнім рівнем його професійної підготовки.

Реформування системи педагогічної освіти триває на фоні внутрішніх чинників: оновлення середньої ланки освіти, розширення кола функцій учителя в школі, фундаменталізації змісту освіти, та зовнішніх: тенденціями зближення систем освіти в країнах Європейської Співдружності за створення єдиного простору, вироблення критеріїв підготовки фахівців з вищою освітою в Західній Європі, поліпшення підготовки педагогічних працівників у цілому.

Традиційно підготовка педагогічних кадрів у країні здійснювалася у двох формах: 1) в університетах, у складі яких були спеціальні педагогічні відділення; 2) у 160 педагогічних коледжах, які готували близько 60% усіх педагогічних працівників [8, с. 87 – 90].

Найголовнішою особливістю реформи педагогічної освіти було те, що вона передувала реформі загальноосвітньої школи. У новій системі підготовки вчителів знайшли відбиття характерні особливості розвитку й досягнень зарубіжної вищої педагогічної школи, національні риси, обумовлені культурними традиціями, рівнем економіки, науки і техніки [4, с. 59 – 60].

Певний інтерес представляють особливості організації навчального процесу у вищій школі Великобританії і його дидактичне осмислення.

У дидактиці вищої школи Великобританії немає чіткого розмежування методів викладання й організаційних форм навчання.

Із застосовуваних в англійській вищій школі методів навчання найбільш тривалий і складний шлях пройшла лекція.

Походження лекції можна віднести ще до V століття до н.е., однак лише з утворенням перших університетів, у тому числі й Оксфордського і Кембріджського, можна говорити про лекцію як форму навчання.

Наприкінці XV – початку XVI ст. у зв'язку зі зміною соціального складу студентів в англійських університетах починає функціонувати тьюторська система, з уведенням якої в Оксфордському і Кембріджському університетах та їх коледжах лекційна система стала посідати другорядне положення й почала слугувати доповненням до тьюторської системи. У XVIII ст. Оксфорд і Кембрідж були єдиними університетами у світі, у яких відвідування студентами лекцій професорів не вважалося обов'язковим [9, с. 73].

На відміну від Оксфорда і Кембріджа, у шотландських університетах, що мали права й привілеї, але не мали бенефіцій, навчання здійснювалося цілком шляхом лекцій. У «червоноцеглових» англійських університетах лекція також з самого початку стала провідною організаційною формою навчання.

Стосовно англійської університетської освіти говорять про дві системи навчання: основу першої складають лекції, а тьюторські заняття, семінари і групові заняття виконують допоміжні функції; ядро другої



складають тьюторські заняття, а лекції і семінари виступають у якості допоміжних форм навчання [10, с. 68].

Сьогодні лекція посідає формально провідне положення у вищій школі. Однак у Великобританії ще не склалися певні відношення до лекції як методу викладання в університетах. Питання про ефективність і доцільність лекційного навчання ставилося вже неодноразово. Нову хвилю незадоволення лекційним методом викликав приплив до університетів великою кількістю достатньо кваліфікованих викладачів, у зв'язку зі зростанням числа студентів у повоєнний період. У 60-ті роки лекційна університетська система аналізувалася й критикувалася у двох найважливіших документах англійської вищої школи. У доповіді комісії Роббінса говориться, що лекційні курси займають в університетах занадто велике місце. Однак комісія не погодилася з тим, що лекція – «анахронізм, що уцілів». «Ми вважаємо, – говориться в доповіді, – що добре спланована і добре прочитана серія лекцій може дати почуття пропорції і емпізи, чого не достатньо на тьюторських дискусіях і семінарах, де навчання «може часто збитися з наміченого шляху [11, с. 311]. Вона повинна дати студентам варіації того, що вони знаходять у своїх підручниках, передбачати багате читання й бути джерелом стимулу й натхнення». Позитивно оцінила комісія Роббінса й лекції, у яких викладено основи і подано загальний огляд предмета, що є особливо важливим для студентів-першокурсників.

Багато англійських педагогів вважає, що проблему якості лекцій і місце їх у навчальному процесі слід вирішити, не спираючись на думку студентів і навіть викладачів, а виходячи, перш за все, із цілей і завдань того чи іншого курсу навчання.

У більшості англійських університетів вважається за необхідне, щоб студенти робили на лекціях записи. У деяких університетах і на ряді факультетів практикується поширення короткого змісту лекцій або навіть повного їх тексту. Поширення друкованих матеріалів в університетах Великобританії – звичне явище. Однак їх придбання не звільняє студентів від необхідності робити на лекції власні записи, оскільки в них, звичайно, подані лише окремі формулювання, таблиці, статистичні дані, бібліографічна інформація. Більшість англійських педагогів вважає невиправданим звільнення студентів від складання конспекту, оскільки вироблення вміння вести записи, вибирати головне, розподіляти матеріал у певній послідовності, має велике значення не лише в навчальній роботі студентів, але й у їхній наступній діяльності.

Лекції вчитуються за модульним принципом. Наприклад, на першому році навчання розклад передбачає три лекції з хімії на тиждень. Кожен викладач вчитує свої лекції підряд, і курси лекцій, таким чином, читаються послідовно [7, с. 7].

Заняття із застосуванням дискусії, диспуту як і лекції, посідали займали істотне місце в університетській освіті. Відомо, що в середньовічних університетах, у тому числі й англійських, диспут був

одним із центральних після лекції методів навчання. Після другої світової війни в університетах Великобританії поширення одержали такі організаційні форми навчання, як семінар і різноманітні варіанти групових дискусій. Дискусія і як метод навчання, і як форма організації навчального процесу, на думку англійських спеціалістів, має ряд важливих переваг: вона сприяє виробленню в студентів уміння виражати й аргументувати свою думку, слухати один одного, виступати в ролі критиків. Англійські педагоги вважають, що семінар як форма навчання більш важливий, ніж лекція, оскільки він засновується на активній участі студента в процесі навчання, а не на пасивному слуханні, а також надає студенту можливість вступати в прямий контакт з викладачем.

Призначення дискусійних форм роботи полягає не в забезпеченні студентів інформацією, а у формуванні в них наукового мислення, у стимулюванні їхньої самостійності й активності, у виробленні вмінь обговорювати проблеми й знаходити рішення, а також у підготовці до їх майбутньої професії [12, с. 5].

Одним з найбільш цінних елементів англійської освітньої системи вважається тьюторський метод, типово й унікально англійський метод виховання й навчання, що виник у середньовічному англійському університеті. Пізніше він розвивається як метод виховання й навчання дітей англійського правлячого класу, як засіб класової диференціації в англійській університетській освіті. До кінця XVI ст. тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи головним чином за виховання опікуваних.

Поняття «тьюторська система» можна розуміти й більш широко, коли, зокрема, мають на увазі різні форми спілкування між адміністрацією університету й студентами. Тьюторські заняття проводять викладачі (але не професори), аспіранти, а також спеціалісти-практики, що не входить у штат університету. Відвідування тьюторського заняття (a tutorial) обов'язкове.

Кожен студент вважається офіційно прикріпленим до тьютора, який слідкує за його навчанням, життям під час перебування в університеті, виробничою практикою. До традиційної структури тьюторської системи повинні входити три елементи: керівник занять (Director of studies), що забезпечує навчання студентів і дає їм поради щодо роботи під час канікул; моральний наставник (moral tutor), що відповідає за життя студента в університеті в найбільш широкому розумінні слова; тьютор (tutor), що здійснює навчання студента протягом триместра або навчального року.

У студентів першого року навчання вибору немає: усі слухають один і той же набір модулів. Але протягом цього року студент може суттєво уточнити й навіть повністю змінити первісний вибір спеціальності.

Студентам другого року пропонують на вибір два курси: А і В. Курс А більшою мірою орієнтований на вивчення теоретичних

дисциплін. Він починається з викладу основ квантової механіки, які потім систематично використовуються в останніх частинах курсу. Курс В орієнтований на пошук загальних підходів до розуміння й опису всієї різноманітності структур і реакцій на макроскопічному рівні. Розклад складається таким чином, що студенти можуть слухати будь-який з курсів. Можна слухати й обидва курси. Третьюкурсник, приступаючи до занять, вирішує, обмежитися йому трьома роками навчання і ступенем бакалавра чи продовжити навчання після чотирьох років ступенем магістра. Окрім цього, вибір курсів із пропонованих 23 модулів залежить від того, які лекції слухав студент на другому курсі [7, с. 8 – 9].

Лекції, які читалися на 4 курсі, охоплюють усю проблематику, у розробці якої активно беруть участь співробітники факультету. По суті, студентів залучають до досліджень, що проводяться на факультеті. Студентам пропонують 21 модуль. Найменша вимога – вивчити 6 модулів (3 в першому і 3 в другому триместрі); цього достатньо, щоб скласти іспит. Але настійно рекомендують відвідувати більше число модулів. Окрім цього, студенти зобов'язані виконати досліджуваний проект в одній з наукових груп. Проект оцінюється на підставі представленої письмової роботи, відгуку керівника й співбесіди. Співбесіда, під час якої студент детально обговорює одержані результати з кількома викладачами й співробітниками, – єдиний усний іспит за весь період навчання (але, додамо, і найбільш складний). Цікаво, що оскільки результат наукової роботи може бути і негативним, оцінюють не стільки одержані результати самі по собі, скільки здатність виконувати наукову роботу, формувати й відстоювати свою точку зору.

Одним із нових видів освіти є дистанційне навчання. Це якісно новий вид навчання, що набув особливого розвитку в останній третині ХХ ст. Стратегічна мета розвитку дистанційної освіти у світі – дати можливість тому, хто навчається, вивчати програму навчання будь-якого коледжу чи університету в будь-якому місці. Це передбачає перехід від обмеженої концепції фізичного пересування студентів із країни в країну до концепції мобільних ідей, знань та навчання на основі розподілу знань засобом обміну освітніх ресурсів за допомогою комунікаційних каналів [5, с. 91].

Основною тенденцією вищої освіти Великобританії є тенденція вдосконалення та розширення освітньо-професійних програм підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах взаємодії чи перекривання двох і більше спеціальностей.

Загальною тенденцією розвитку вищої школи Великобританії є органічне поєднання традиційних методів і форм організації навчального процесу з інноваціями. Так, основним методом і організаційною формою навчання у вищій школі Великобританії залишається лекція. У той же час активно розвиваються модульне навчання та дистанційна освіта.

### **Література**

- 1. Барбарига А. А., Федорова Н. В.** Британские университеты : учеб. пособ. для ин-тов. по спец. «Иностр. яз.». – М. : Высш. шк. – 1979. – 127 с. **2. Глузман А. В.** Да здравствует университет! (Особенности современного высшего образования за рубежом) // Гуманіст. науки, 2003. – №2. – С. 54 – 60. **3. Глузман А. В.** Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. – К., 1997. – 433 с. **4. Глузман А. В.** Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования : монография. – К. : Издат. центр «Просвіта», 1997. – 312 с. **5. Гудисон Д. Е.** Впровадження Електронної освіти у галузі вищої освіти у Великобританії: шлях у майбутнє // Вища шк., 2002. – №4 – 5. – С. 91 – 109. **6. Евдокимова Я. Ш., Князев Е. А.** Информационные ресурсы в стратегическом менеджменте // Университетское управление: практика и анализ, 2003. – №2. – С. 7 – 17. **7. Коробов А. И., Холин Ю. В.** Наука и образование в университете Кембриджа // Науч.-популяр. журн. – 2004. – №3. – С. 6 – 16. **8. Люсьен М.** Идея университета // Вестн. высш. шк., 1990. – №8 – С. 63 – 90. **9. Bain O.** Cost of Higher Education to Students and Parents in Russia: Tuition Policy Issues, Peabody Journal of Education, 2001. – P. 57 – 80. **10. Geoff Ruggeri-Stevens** Quality Assurance in Education. MCB University Press, 2001. – V.9, – №2. – P. 61 – 71. **11. Hodgson A., Spours K.** Expanding higher education in the UK: from “system slowdown” to “system acceleration” // Higher education quarterly. – 2000. – V.54. – №4. – P. 295 – 322. **12. McMahon W.** Potential Resource Recovery in Higher Education in the Developing Countries and the Parents Expected Contribution, Economics of Education Review. – 1988. – P. 3 – 7.

#### **Саргсян А. Л. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах Великобританії.**

Стаття присвячена проблемі навчального процесу у вищих навчальних закладах Великобританії, розкрито сутність та зміст освіти у цій країні. Автор проводить паралель між освітою у Великобританії та Україні.

*Ключові слова:* навчальний процес, освіта за кордоном, сутність та зміст освіти.

#### **Саргсян А. Л. Организация учебного процесса в высших учебных заведениях Великобритании.**

Статья посвящена проблеме учебного процесса в высших учебных заведениях Великобритании, раскрыты сущность и содержание образования в этой стране. Автор проводит параллель между образованием в Великобритании и Украине.

*Ключевые слова:* учебный процесс, образование за рубежом, сущность и содержание образования.

**Sargsjan A. L. Organization educational process in higher educational establishments of Great Britain.**

The article is devoted to the problem of educational process in higher educational establishments of Great Britain, essence and maintenance of education is exposed in this country. An author compares between education in Great Britain and Ukraine.

*Key words:* educational process, education abroad, essence and maintenance of education.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Аніщенко Ганна Валеріївна** – викладач Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Бадер Світлана Олександрівна** — здобувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Бєлкіна Світлана Давидівна** – старший викладач кафедри технології високомолекулярних сполук Інституту хімічних технологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Божко Віра Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Васильченко Тетяна Іванівна** – керівник фізичного виховання Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Вернік Ольга Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент МАНПО.

**Волков Володимир Олександрович** – доцент кафедри психології Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Воронова Світлана Василівна** – викладач музичних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Головань Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний інститут праці та соціальних технологій”, член-кореспондент МАНПО.

**Горобець Данило Валентинович** – заступник директора з виховної роботи Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Горобець Наталія Миколаївна** – голова комплексу Стахановського навчального комплексу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Гринько Вікторія Олександрівна** – асистент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

**Гуцол Алла Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Даніелян Анаїт Яшевна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Дородних Віктор Васильович** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, завідувач відділення “Економіки та підприємництва” коледжу технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Дятлова Алла Володимирівна** – учитель початкових класів середньої школи №29 м. Красний Луч.

**Єфремова Оксана Володимирівна** – асистент кафедри інформаційних технологій гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

**Жукович-Дородних Наталія Михайлівна** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Казаков Юрій Миколайович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, заступник генерального директора Луганської обласної державної телерадіокомпанії.

**Карташова Олена Василівна** – магістрант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Карчевська Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії, член-кореспондент МАНПО, член-кореспондент Міжнародної академії біосферних наук.

**Кашпур Тетяна Олександрівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Копитін Роман Валерійович** – асистент кафедри інформаційних технологій гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

**Криуленко Лілія Євгеніївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Луханіна Олександра Миколаївна** – викладач методики фізичного виховання Стахановського навчального комплексу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Малькова Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Маляренко Ольга Сергіївна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач Стахановського педагогічного коледжу.

**Мартинюк Ірина Валеріанівна** – старший викладач Стахановського відділення Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Мельник Михайло Григорович** – викладач англійської мови, викладач-методист, голова предметної комісії іноземних мов, ВП „Політехнічний коледж Луганського національного аграрного університету”.

**Мерем'яніна Лариса Миколаївна** – викладач Стахановського навчального педагогічного комплексу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Миرونюк Сергій Леонідович** – викладач психологічних дисциплін Стахановського навчального комплексу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Мурзіна Анастасія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.



**Муромець Вікторія Григорівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Пінчук Тетяна Степанівна** – кандидат філологічних наук, професор, член-кореспондент МАНПО, декан факультету української філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Плетньов Михайло Васильович** – кандидат технічних наук, доцент, директор Стахановського відділення Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, вчений секретар Стахановського відділення МАНПО.

**Прошкін Володимир Вадимович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-дослідного відділу з організації наукових досліджень Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Рашидов Сейфулла Фейзуллайович** – кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Ржевська Анна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача науково-дослідного відділу з міжнародних зв'язків Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Саргсян Асмик Людвігівна** — здобувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Севаст'янова Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Семенова Наталія Богданівна** – викладач іноземної мови Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Сердюкова Тетяна Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Серьогіна Оксана Ігорівна** – викладач Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Стеблянко Наталія Василівна** – викладач української мови та літератури Стахановського промислово-економічного технікуму.

**Трунякова Наталія Олександрівна** – заступник директора з навчально-виробничої роботи Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Хабарова Ганна Борисівна** — аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Фіногєєва Тетяна Євгеніївна** – магістр педагогіки, асистент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

**Черв'якова Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Чернуха Надія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Чиж Олександр Никифорович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Шегута Михайло Андрійович** – кандидат філософських наук, доцент Української інженерно-педагогічної академії, академік МАНПО.

**Ярита Ірина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, голова предметно-циклової комісії психологічних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:  
к. ф. н., доц. **Сердюкова Т. І.**

Коректор: **Бадер С. О.**

---

Здано до склад. 27.01.2009 р. Підп. до друку 27.02.2009 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 34,6. Наклад 200 прим. Зам. № 51.

---

**Видавництво Державного закладу**  
**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20  
e-mail: [mail@luguniv.edu.ua](mailto:mail@luguniv.edu.ua)