

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 12 (199) ЧЕРВЕНЬ

2010

2010 червень №12 (199)

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 науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 30 квітня 2010 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.**

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, праве й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2010.

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).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Бутенко М. Л.** Сучасні технології уніфікації і стандартизації в електронному навчанні..... 5
2. **Волкова Н. П.** Аргументація як засіб переконуючого впливу вчителя..... 12
3. **Грицькова Н. В.** Професійна мобільність фахівця: сутність та структура..... 25
4. **Дзюба Л. А.** Розвивальне творче навчання як засіб розвитку духовності студентської молоді..... 32
5. **Дьяченко Б. А.** Індивідуалізація професійної підготовки у ВНЗ..... 37
6. **Жовтан Л. В.** Контроль якості освіти як одна з ключових позицій щодо створення єдиного європейського освітнього простору..... 41
7. **Колеснікова Я. В.** Розроблення нормативно-правових документів як важливий чинник модернізації освіти..... 47
8. **Литовченко Р. І.** Проблема принципів процесу прийняття рішень у системі вищої освіти..... 52
9. **Рубан В. С.** Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності вищого навчального закладу..... 60
10. **Сергєєнко О. М.** Системне бачення формування культури самоосвітньої діяльності студентів..... 67
11. **Степанов Є. П.** Формування системи цінностей в освіті: час кризи та пошуку..... 73
12. **Сура Н. А.** Болонський процес як передумова інтеграції та демократизації вищої професійної освіти України..... 80
13. **Федоренко М. Є.** Вузівська бібліотека в інформаційному забезпеченні Інтернет-ресурсами навчального процесу..... 88
14. **Черв'якова Н. І.** Проблема взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у науково-педагогічній літературі..... 93
15. **Шкурін О. І.** Вплив сім'ї, школи та ЗМІ на формування моральної культури молоді..... 102

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

16. **Берестенко О. Г.** Формування музично-естетичних смаків студентської молоді як соціально-педагогічна проблема..... 107
17. **Бірюков М. Ю.** Використання психофізіологічних особливостей сприйняття кольора у живопису та графічному дизайні..... 115
18. **Гаркуша І. В.** Проектна технологія навчання як засіб формування риторичних умінь майбутніх фахівців з реклами..... 121
19. **Кобець К. О.** Формування інформаційної культури студентів у ВНЗ..... 130
20. **Кобилянський О. В.** Проблеми реалізації принципу

	безперервної освіти при викладанні безпеки життєдіяльності, охорони праці.....	134
21.	Кондратенко Г. П. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів у позанавчальній роботі (на прикладі Інституту інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка).....	142
22.	Кормилець Ю. В. Роль бібліотек у дистанційному навчанні студентів ВНЗ.....	148
23.	Лесовець Н. М. Ділова комунікація у процесі професійної підготовки студентів-документознавців.....	153
24.	Малюк О. Ю. Методологічні особливості формування інформаційно-комунікативної компетенції у студентів спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність”.....	158
25.	Продан І. В. Застосування інформаційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ.....	162
26.	Птахіна О. М. Модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.....	167
27.	Рамзані Е. В. Навички попередження професійного вигорання вчителя як складова психологічної компетентності сучасного педагога.....	178
28.	Рижиков В. С. Педагогічна система формування складових юридичної діяльності відповідно до професіографічного профілю юриста.....	185
29.	Чернуха Н. М., Коваленко О. В. Умови соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів в економічному середовищі України.....	193
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ		
30.	Багно Ю. М. Провідні тенденції становлення та розвитку початкової школи України (20-ті роки ХХ ст.).....	200
31.	Боцян Н. В. Погляди П. Ф. Каптерєва на домашню освіту.....	206
32.	Гончаренко О. С. Історичний досвід військово-патріотичного виховання молоді і сучасність.....	215
33.	Наказний М. О. Обґрунтування історичних періодів розвитку системи оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків у ХХ столітті.....	224
34.	Чорна В. В. Становлення та розвиток сенсорного виховання учнів початкової школи в Україні в ХХ столітті.....	232
ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ		
35.	Корнієнко Н. В. Сучасні підходи до реалізації ідей мультикультуралізму в громадянській освіті в США.....	238
36.	Сапожников С. В. Тенденції розвитку системи вищої професійної освіти в Республіці Вірменія.....	245
	Відомості про авторів	251

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 37.018.43:004

Бутенко М. Л.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УНІФІКАЦІЇ І СТАНДАРТИЗАЦІЇ В ЕЛЕКТРОННОМУ НАВЧАННІ

В історії розвитку комп'ютерних технологій саме у галузі автоматизації навчання інтенсивно розробляються численні інструментальні програмні засоби. Рівень їх різний, починаючи від найпростіших розробок, що створюються для власних потреб, до тиражованих програмних продуктів, що поставляються відомими комп'ютерними фірмами.

Мета статті – провести аналіз сучасних засобів уніфікації і стандартизації організації і оформлення навчального матеріалу, технологічних засобів підтримки з боку програмного забезпечення.

Наприкінці ХХ – на початку ХХ ст. у технологічних системах електронного навчання як основні тиражовані одиниці цифрового змісту розглядалися такі поняття, як електронний курс, електронний підручник, електронна допомога тощо. При їх створенні нерідко використовувалися різні специфічні способи упаковки, щоб зробити зміст цифрових ресурсів недоступним для коректувань і запозичень їх користувачами (учнями, студентами і викладачами). Упаковка цифрового змісту в спеціальний код була зумовлена різними міркуваннями, причому не тільки комерційного характеру.

Проте на початку ХХ ст. підхід до розробки, тиражування й обміну ЕОР у вигляді цілісних електронних курсів себе вичерпав внаслідок, перш за все, інтелектуального і економічного марнотратства. Більшість таких електронних курсів використовувалися тільки їх авторами. Навіть високоякісні електронні підручники і посібники виявилися практично не затребуваними. Слід відзначити, що навчальний процес – це не конвеєр автоматизованого виробництва. Викладачі, навіть перебуваючи в ролі тьюторів, завжди настроєні вносити які-небудь зміни до змісту готових навчальних матеріалів і методики навчання залежно від контингенту учнів, власних уявлень і конкретних умов навчального процесу. Наведемо типовий приклад мотивації відмови від готового курсу: „Нам дуже сподобався набір автоматизованих навчальних курсів з прикладної механіки. Хороша графіка, цікаві завдання. Але ми не зможемо використовувати ці курси – у нас прийнята інша символіка для позначень технічних параметрів”. Ще один приклад: „Вам вдалося підготувати чудовий автоматизований навчальний курс з опору матеріалів. Але ваш ВНЗ орієнтований на підготовку технічної еліти.

Навчальні завдання, які ви використовуєте в своєму курсі, дуже складні для наших студентів”. Перелік подібних мотивів практично невичерпний.

Важливими постають і психологічні чинники, що зумовлюють, м'яко кажучи, насторожене ставлення до чужих розробок. Варто враховувати, що вірогідність успішного впровадження будь-якої інновації суттєво залежить від ступеня залученості до неї і співавторства конкретних виконавців. Тому багато викладачів, які використовують ті чи інші форми електронного навчання нерідко вважають за краще хоча і найпростіші і часом недосконалі, але свої розробки.

Перехід до нових концепцій почався в другій половині 90-х років ХХ ст. Удосконалення апаратної бази комп'ютерних технологій, поява Windows, формування типових форматів комп'ютерних даних, розвиток глобальних комп'ютерних мереж істотно стимулювали цей процес. Спочатку деякі розробники електронних курсів почали робити їх відкритими, доступними для змін і запозичень. Потім з'явилися радикальніші концептуальні ідеї.

Концепція SCORM

У широко відомій програмі Міністерства оборони США „Передове розподілене навчання” (Advanced Distributed Learning – ADL) розроблено ряд високорівневих вимог до змісту освітніх ресурсів [1]. До них відносяться:

- доступність (Accessibility) – можливість розміщувати навчальні матеріали в різних видалених пунктах і переміщати їх між ними (зокрема, з використанням Інтернет або Інтранет), передавати їх для побудови інтегральних ресурсів або звернення до них в міру необхідності на основі стандартів метаданих і пакетування;
- інтероперабельність (Interoperability) – можливість використовувати компоненти навчального матеріалу, розроблені з одним набором інструментів або технічною платформою, в інших повчальних системах з іншим набором інструментів або платформою;
- адаптивність (Adaptability) до вирішуваних педагогічних завдань і індивідуальних особливостей учнів;
- багатократне використання (Reusability) – можливість гнучкого багатократного (повторного) впровадження підготовлених компонентів навчальних матеріалів у різні комп'ютерні курси;
- довговічність (Durability) – можливість витримувати зміни технології без перепроєктування і перепрограмування (зміна обчислювальної платформи, версії операційної системи тощо);
- підвищення ефективності і продуктивності навчання, зменшення часу і вартості.

Найважливішим результатом роботи ADL стало створення концепції, специфікації і керівництва, об'єднаних назвою: „*Посилальна модель спільно використовуваних об'єктів змісту* навчального матеріалу” (The Sharable Content Object Reference Model – **SCORM**).

Одна з базових ідей SCORM – це складання електронних освітніх ресурсів з блоків навчального матеріалу, що мають назву спільно використовуваних об'єктів змісту (Sharable Content Objects – SCOs). Будь-який такий об'єкт може бути представлено у вигляді локального в смисловому плані фрагмента тексту, графічної ілюстрації, комп'ютерної програми, відеокліпа, якого-небудь іншого типового елементу гіпермедіа або їх комбінації. SCORM не накладає обмежень на розмір SCOs і контактний навчальний час роботи з ними. Разом з тим передбачається, що об'єкт представляє відносно невелику частину змісту навчального матеріалу, що вивчається. Розробник змісту повинен визначати розмір SCO, урахувавши, по-перше, обсяг інформації, яка необхідна для досягнення навчального результату, і, по-друге, ступінь багатократного сумісного використання, який розробник прагне отримати.

Розрізняють такі види SCOs: **цифровий актив (Digital Assets)** – це локальний цифровий ресурс (аудіо- або відеокліп, анімація, малюнок, фотографія, фрагмент тексту і тому подібне). Цифрові активи є „сировиною” для підготовки ресурсів складнішої структури. Цифрові активи можна використовувати в різних контекстах. На рівні активу SCO має безліч застосувань, його цільове призначення можна змінювати і використовувати для отримання різних бажаних результатів; **об'єкт змісту (Content Object)** – це цифровий актив або комбінація цифрових активів, що визначає яке-небудь поняття. Наприклад, текст з малюнком, комп'ютерна програма для розрахунку яких-небудь параметрів об'єкту, що вивчається, тощо. На рівні об'єктів змісту SCO має менше застосувань, але в обраному контексті його цільове призначення можна змінювати для отримання бажаних дидактичних результатів; **навчальний об'єкт (Learning Object)** – блок змісту електронного навчання, призначений для багатократного використання. Навчальний об'єкт має конкретну дидактичну мету і складається з об'єктів змісту. Це може бути, наприклад, модуль навчального курсу, що виконує певне локальне дидактичне завдання. До SCOs висувають такі вимоги:

- кожен SCO повинен мати універсальний спосіб комунікації із зовнішнім технологічним оточенням, не залежний, зокрема, від типу конкретної системи доставки змісту. Як правило ця вимога реалізується представленням SCO в тому чи іншому загальноприйнятому форматі даних, наприклад в HTML;

- вимогами не регулюється те, що відбувається усередині самого SCO; кожен SCO повинен супроводжуватися описом (у вигляді метаданих), що дозволяє розробникам електронних ресурсів легко знаходити відповідні їм SCOs.

Різні SCOs розміщують в комп'ютерних мережах (корпоративних або глобальних), що забезпечує відкритий доступ користувачам цих мереж. Розробники навчальних матеріалів, використовуючи метадані про SCOs, відшуковують відповідні об'єкти і компонують з різних SCOs (або

посилань на них) їх агрегації у вигляді електронних навчальних посібників, комп'ютерних курсів і т. п.

При складанні агрегації SCORM (паketу різних SCOs) необхідно підготувати спеціальний інформаційно-навігаційний файл, який має назву „маніфест”. Для створення маніфесту існують спеціальні редактори, зокрема вільно поширювані, наприклад Reload Editor [2]. Маніфест формується в XML і має три основні розділи: метадані про агрегацію, структуру агрегації – Organization в Reload Editor – (найменування й ідентифікатор пункту змісту агрегації), список ресурсів (файлів) курсу.

Зібрана агрегація розміщується в системі доставки змісту, що підтримує специфікації SCORM, причому будь-яка така система може запускати і виконувати SCOs незалежно від того, хто їх провів. Система доставки змісту забезпечує просування учня усередині агрегації SCOs від одного об'єкту до іншого.

Специфікації IMS

Глобальний міжнародний освітній консорціум урядових організацій, навчальних закладів і промислових корпорацій IMS (Instructional Management Systems) визначає такі основні завдання своєї діяльності [3]:

- визначення технічних специфікацій для можливості взаємодії мереж (мультимедіа, Інтернет освітніх курсів) і програми для дистанційної освіти;
- підтримка цих специфікацій в різних освітніх продуктах по всьому світу.

Свої специфікації IMS класифікує на десять наступних груп.

1. *Метадані (Meta-data)*. Ці специфікації описують дані про навчальні ресурси. Метадані полегшують пошук навчальних ресурсів.

2. *Підприємство (Enterprise)*. Специфікації цієї групи описують інформаційну модель управління освітньою установою на основі технологій Інтернет/Інтранет. Ця модель підтримує чотири основні процеси взаємодії навчаючих систем з системами адміністрування: зберігання персональних даних, управління групами, управління реєстрацією, обробка кінцевих результатів (рейтинг, підсумки виконання курсу і т. п.).

3. *Упаковка змісту (Content Packaging)*. Специфікації цієї групи визначають формування і компоновку навчальних матеріалів так, щоб забезпечити інтероперабельність навчальних ресурсів.

4. *Інтероперабельність цифрових сховищ (Digital Repositories Interoperability)*. Специфікації по забезпеченню інтероперабельності цифрових сховищ, які можуть містити як метадані, так і самі цифрові ресурси навчального призначення (фрагменти текстів, графічні ілюстрації, анімації, відеокліпи тощо).

5. *Контрольні питання і тестування (Question and Test Interoperability – QTI)*. Стандарт тестування описує типи і формати

представлення контрольних питань, настройок тестування в системах тестування, способи відображення різних методів тестування. Специфікації IMS QTI прийняті багатьма виробниками систем електронного навчання, які використовують цей формат для обміну тестовими матеріалами, а деякі застосовують його для зберігання тестів усередині системи.

6. *Формування інформації про тих, хто навчається (Learner Information Packaging - LIP)*. Ці специфікації уніфікують дані про учнів або авторів і постачальників навчальних матеріалів і забезпечують інтероперабельність цих даних.

7. *Проектування процесу навчання (Learning Design)*. У цих специфікаціях представлена спеціальна мова для опису різних педагогічних методик електронного навчання.

8. *Багато разів використовуване визначення компетенції або освітньої мети (Reusable Definition of Competency or Educational Objective)*. Специфікації визначають форму опису компетенцій як цілей освіти або плану кар'єри і використання цього опису для формування вимог до навчання або аналізу його результатів.

9. *Просте впорядкування (Simple Sequencing)*. Специфікації визначають формат інтероперабельного опису сценаріїв навчальної діяльності – послідовності взаємодії учнів з компонентами навчального матеріалу, що вивчається.

10. *Доступність (Accessibility)*. Ці специфікації визначають дві нові додаткові підсхеми інформації про учнів – переваги доступності (для інвалідів, користувачів мобільних комп'ютерів і т.п.) і характеристики місця мешкання з точки зору доступності до навчальних матеріалів.

Кожна група специфікацій IMS складається з трьох типових документів: інформаційної моделі, шаблонів описів освітніх об'єктів (навчальних текстів, контрольних питань, інформації про учнів та ін.) на XML і практичного керівництва з прикладами.

Question and Test Interoperability

QTI – Question and Test Interoperability [4] – один із стандартів IMS (і один з небагатьох, які використовуються самостійно, а не „сховавшись” в SCORM або AICC), що описує моделі даних і способи опису питань і тестів, а також відповідних результатів, отриманих після того, як користувач відповів на тест або питання. Створення такого стандарту було викликане розумінням того, що розробка якісних питань і правильна оцінка їх результатів є окремою і серйозною роботою, що займає багато часу. Відділення описів питань від засобів, які ці питання надають, дозволило б здійснювати вільний обмін тестами і їх результатами між засобами створення навчального матеріалу, спеціалізованими програмами тестів, системами тестування і/або системами управління навчанням. Перша специфікація стандарту з'явилася в 2000 році і базувалася на мові QML, розробленій компанією

QuestionMark. З того часу стандарт розділено на дві основні частини: ASI (Assessment, Section, Item – основні структурні одиниці тесту), що описує питання та їх організацію в тесті, і QTI Results Reporting (або QTI Reports), що описує, відповідно, форми запису результатів. Протягом двох років стандарт уточнювався і удосконалювався. Нарешті, в 2002 році було випущено документ версії 1.2 – найбільш вдалої в порівнянні з попередніми – яка і набула найбільшого поширення. У 2005 році вийшов перший документ версії QTI 2.0. У другій версії стандарту з'явилася безліч нових типів питань, мова стала чіткішою, усунені деякі неоднозначності.

Практична реалізація стандартів електронного навчання

Більшість сучасних системи управління навчанням підтримують SCORM (однак, слід звернути увагу на версію). З безкоштовних систем з підтримкою SCORM, російської (української) мови можна виділити такі:

1. MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – www.moodle.org.
2. Claroline – www.claroline.net.
3. Dokeos – www.dokeos.com.
4. ATutor – www.atutor.ca.
5. ILIAS – www.ilias.de/ios/index-e.html#ilias.
6. SAKAI – <http://www.sakaiproject.org>.
7. OLAT – <http://www.olat.org>.

Детальний розгляд можливостей даних систем – тема окремого дослідження.

Хоча SCORM і має вбудовану систему тестування, вона малофункціональна і підходить більше для контрольних питань, але не для контролю знань (зокрема, за вимогами безпеки). Для контролю знань краще використовувати QTI. На сторінці Вікіпедії зібрана велика кількість посилань щодо QTI [7].

На кафедрі автоматизації і комп'ютерно-інтегрованих технологій Східноукраїнського національного університету ще в 2000-2001 рр. запроваджено комплекс програм контролю знань, який призначено для розробки тестів контролю знань, перевірки роботи тестів і розміщення тестів на Web-сервері для дистанційного доступу.

Оригінальний формат тестів у даному комплексі, так саме як і QTI, заснований на XML. Більш того, при формуванні логічної структури тесту є дуже багато схожих конструкцій. Тому в даний час ведуться роботи по перекладу тестової системи кафедри на формат QTI (із збереженням усієї створеної бази тестів). Це дозволить використовувати всі переваги QTI, зокрема по створенню тестів.

Таким чином, сучасні тенденції дистанційного навчання спрямовані на уніфікацію і стандартизацію цифрових матеріалів, стандарти організації навчального матеріалу, такі як SCORM і стандарти IMS, надають необхідний рівень функціональності. Актуальним постає питання використання міжнародних стандартів при розробці системи

дистанційного навчання в організації навчальної діяльності кафедри і університету.

Перспективи дослідження пов'язані з розробкою технологій використання міжнародних стандартів у процесі організації дистанційного навчання в сучасних вищих навчальних закладах.

Література

1. Advanced Distributed Learning (ADL), Sharable Content Object Reference Model (SCORM®) 2004 2nd Edition Overview, 2004. – Режим доступу : www.adlnet.org. **2. Reload** Editor. – Режим доступу : www.reload.ac.uk. **3. Instructional** Management Systems. – Режим доступу : www.imsglobal.org. **4. Question** and Test Interoperability. – Режим доступу : <http://www.imsglobal.org/question/index.html>. **5. Learning** Technology Standards Committee. – Режим доступу : <http://ltsc.ieee.org>. **6. Sharable** Content Object Reference Model. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/SCORM>. **7. QTI**. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/wiki/QTI>.

Бутенко М. Л. Сучасні технології уніфікації та стандартизації в електронному навчанні

У статті проведено аналіз сучасних засобів уніфікації та стандартизації організації та оформлення навчального матеріалу. Розкрито концепції технології SCORM (The Sharable Content Object Reference Model), Специфікацій IMS (Instructional Management Systems), QTI (Question and Test Interoperability). Запропоновано шляхи використання міжнародних стандартів у розробці системи дистанційного навчання кафедри і університету.

Ключові слова: електронне навчання, дистанційне навчання, засоби уніфікації та стандартизації навчального матеріалу.

Бутенко М. Л. Современные технологии унификации и стандартизации в электронном обучении.

В статье проведен анализ современных средств унификации и стандартизации организации и оформления учебного материала. Раскрыты концепции технологий SCORM (The Sharable Content Object Reference Model), Спецификаций IMS (Instructional Management Systems), QTI (Question and Test Interoperability). Предложены пути применения международных стандартов при разработке системы дистанционного обучения кафедры и университета.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное обучение, средства унификации и стандартизации учебного материала.

Butenko M. L. Modern technologies of unification and standardization in the electronic teaching.

The analysis of modern tools of unification and standardization of organization and presentation of educational material is conducted. Disclosed the conceptions of technologies of SCORM (The Sharable Content Object Reference Model), specifications of IMS (Instructional Management Systems), QTI (Question and Test Interoperability). The ways of application of international standards are offered in the development of distance learning faculty and the university.

Keywords: electronic teaching, distance education, means of unification and standardization of educational material.

УДК 37.011.3–051:[37.015.3:159.955]

Волкова Н. П.

**АРГУМЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ
ПЕРЕКОНУЮЧОГО ВПЛИВУ ВЧИТЕЛЯ**

Перед системою вищої освіти гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрів, причому акцентується на *професіоналізмі*, відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності; *компетентності* як індикаторі, що дозволяє визначити готовність людини до життя, професійної діяльності, подальшого особистого розвитку; *вдосконаленні професійного спілкування*, зокрема переконуючого впливу, аргументування власних позицій з метою спонукання учнів (студентів) до конкретних дій чи зміни їх попередніх поглядів чи позицій.

Потрібно зазначити, що різні аспекти проблематики переконуючого впливу досліджуються у рамках психології спілкування (О. Леонт'єв, Б. Ломов, Т. Дрідзе), навчання мовної діяльності (І. Зимня), психолінгвістиці (А. Брудний, О. Леонт'єв), соціальної психології (Ю. Шерковін, А. Хараш, А. Назаретян), педагогічній психології (М. Менчинська, Г. Залеський). Близько до даної проблематики підходять дослідження проблем конформізму (А. Петровський, В. Чудновський, А. Сопіков), вивчення смислового бар'єру у вихованні (Л. Славіна, Л. Божович), внутрішніх бар'єрів формування самосвідомості (В. Столін, Ю. Пеліпейченко). Значний вклад в обґрунтування та розвиток основних положень психологічного впливу зроблений В. Куліковим. О. Самборська зосередила увагу на визначенні соціально-психологічних механізмів переконуючого впливу. Теоретичні засади логічної аргументації під час процесу переконання розроблені В. Гладунським, Є. Войшвилло, Ю. Івлєвим, та ін.

Щодо існуючих теорій переконуючого впливу (модель „ідентифікації” К.Берка, теорія традиційної античної риторики А. Бейка, К. Пайка, Р. Янга, біхевіористична екстраполяційна модель Р. Вейсса, теорія комунікативних актів Т. Н'юкомба, балансна теорія переконуючого мовлення Ч. Освуда та ін.), зазначимо, що вони формулюються на основі розуміння переконання як комунікативного процесу, результат якого – досягнення консенсусу.

Спроби вивчення переконання як комунікативного процесу, хоч і мають певну історію, але все ж не акцентують уваги на формуванні в майбутніх учителів умінь переконувати, аргументувати власні думки, тобто доводити істину цивілізованим шляхом умовиводів, оперувати прийомами аргументації у навчально-виховному процесі, повсякденному житті, виступаючи прикладом для оточуючих.

Метою статті є обґрунтування аргументації як засобу переконуючого впливу вчителя та засобів підготовки майбутніх учителів до здійснення переконуючої комунікації, аргументації власних думок.

Згідно мети були поставлені завдання: з'ясувати сутність, структуру переконуючого впливу та його значення для комунікації вчителя; здійснити аналіз різних підходів до визначення сутності аргументації як важливого засобу обґрунтування теоретичних положень; розкрити класифікацію способів аргументації (універсальні та неуніверсальні); обґрунтувати засоби підготовки майбутніх учителів до здійснення переконуючої комунікації, аргументації власних думок.

Питання про роль та значення переконуючого впливу в процесі комунікації розглядається багатьма науковцями, проте найцікавіші результати отримали дослідники експериментальної риторики (демонструє можливості підвищення ефективності переконуючого впливу, враховуючи індивідуальні особливості людей, їх соціальні установки, правила конструювання повідомлень) Йельського університету, наголосивши на існуванні „переконуючої комунікації” [9] – сукупності заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовного впливу.

Б. Фірсов, Ю. Асеев [9] зазначають, що у кожного з нас є спектр установок щодо різних об'єктів, суб'єктів та взаємин. Ці установки сприяють або заважають переконуючому впливу (*комунікативний процес, що передбачає активну взаємодію комунікаторів, асиметричних у плані мети та соціального статусу, та рівних відносно комунікативної незалежності – свободи участі, впливу один на одного на різних етапах спілкування та діяльності, що відповідає суб'єкт-суб'єктній парадигмі*), який, у свою чергу, сприяє зміцненню усталених установок або формуванню нових. Повідомлення нестиме заряд переконуючого впливу, якщо воно або зніме суперечність між елементами свідомості у тих, на кого цей вплив спрямовано, або підсилить думку, яка була раніше. Суперечність, яка „роздирає” людей, призводить до психологічного дискомфорту, збуджуючи в них готовність його позбутися.

Щодо сучасного вчителя, то під час встановлення різноманітних комунікативних зв'язків йому часто приходится застосовувати переконуючий вплив, структуру якого О. Самборська [12] визначає як ланцюг ієрархічно пов'язаних елементів (рис. 1):



Рис.1. Структурно-динамічна модель переконуючого впливу

– сприйняття, як співвіднесення модальних характеристик елементів повідомлення з тими, що зберігаються в уявленнях учня, з утворенням первинного образу;

– оцінювання, як співвіднесення елементів та зв'язків інформації з власним інформаційним фондом, з утворенням нових знань, що виступають відносно учня у формі зовнішніх для нього цінностей;

– прийняття, як співвіднесення цінностей інформації (зовнішніх цінностей) з власною системою цінностей, з утворенням суб'єктивних цінностей, що зумовлюють нову орієнтацію учня, тобто нову установку.

Центральним, системоутворюючим фактором структури переконуючого впливу є феномен „акцепція” (прийняття).

Науковцями (Л. Орбан-Лембрик, Л. Мацько, О. Самборська та ін.) обґрунтовано, що ефективність переконуючого впливу вчителя зумовлена: *особливостями сприйняття учнями самого вчителя* (якщо ставлення (установка) до вчителя позитивне, то й ставлення до його висловлювання скоріше буде позитивним; якщо ставлення нейтральне і висловлювання вчителя викликають негативні емоції, то ця реакція може бути перенесена і на відправника (вчителя), а передана ним інформація сприйматиметься як така, що не заслуговує на довіру); *соціальних чинників* (соціальна реальність, психологічні особливості значущого соціального оточення), що пов'язують учня з об'єктом критичного аналізу в конкретному комунікативному повідомленні; *характером*

аргументації, до якої той удається у своєму дискурсі, призначеному вплинути на отримувачів інформації.

Погоджуючись з Г. Лассуелом, педагогічну діяльність характеризуємо такою структурою комунікативного впливу:

**ХТО – КОМУ – ЩО – ЯК – ЕФЕКТИВНІСТЬ
ПОВІДОМЛЕННЯ**

При цьому **ХТО** – суб'єкт комунікативного впливу (педагог); **КОМУ** – об'єкт комунікативного впливу (учень або група учнів); **ЩО** – зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно зорієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості учня); **ЯК** – конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); **ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ** – ступінь збігу змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим учнем (учнями).

Важливу роль при цьому відіграє вдосконалення соціально-психологічних особливостей особистості вчителя й оптимізація засобів педагогічного впливу, тобто акцент на компонентах **ХТО** і **ЯК**. Удосконалення цих параметрів має охоплювати й комунікативну, і перцептивну, і інтерактивну складові спілкування, які тісно пов'язані з трьома основними сферами психіки: пізнавальною, емоційною, мотиваційно-рольовою.

Інструментом переконання у будь-якій комунікації вчителя виступає логіка доказу. Доказ складається з тези, аргументів і демонстрації як засобу доказу. Теза являє собою думку, яку треба доводити, аргументи – те, за допомогою чого доводять, в ході демонстрації на основі теоретичних викладок, аналізу різноманітних фактів робиться умовивід, що доводить тезу.

Щодо логіки мовлення (доказу), то важливим є урахування порад К. Станіславського [13], який відзначав провідну роль наголосів, пауз, мовних тактів для логіки мови. Звичка говорити тактами робить мову логічною, зрозумілою, допомагає процесу переживання. Мовний такт – це група слів, які тісно пов'язані між собою за змістом. Слова, що належать до одного мовного такту, вимовляються як єдине ціле, з логічним наголосом на головному слові. Мовні такти розділяються логічними паузами. К. Станіславський називав паузу дисциплінуючою силою, елементом розуму в мові. Відсутність або недоречність використання пауз негативно впливає на процес сприйняття мовлення. Видатний режисер виділяв логічну і психологічну паузи. Мета першої – об'єднувати слова у мовні такти або розділяти груп слів, другої – передача думки, внутрішнє емоційне наповнення слова. Важливим є і доречне розміщення наголосів (складових, які є в кожному слові; граматичних, коли виділяються головні члени речення, тобто підмет і присудок; логічних, тобто виділення слів, найбільш важливих за змістом), уміння знімати зайві наголоси і виділяти лише один у мовному такті. При цьому не слід посилювати голос на головному слові, а достатньо лише зробити перед ним невеличку паузу [13].

Зупинимося на аргументації як важливому засобі обґрунтування вчителем теоретичних положень, суджень.

Щодо сутності зазначеного феномену, то Ю. Івлєв характеризує аргументацію як „один із засобів обґрунтування суджень, гіпотез, концепцій. Твердження можуть бути обґрунтовані шляхом безпосереднього звернення до дійсності, відомих положень (аргументів) та засобів логіки” [6, с. 190]. На думку О. Кузіної аргументація є логічним процесом або формою мисленнєвої діяльності, спрямованою на обґрунтування істинності або хибності певного висловлення або теорії [7, с.263]. А. Гетьманова визначає аргументацію як „спосіб роздуму, до складу якого входить доведення (заперечення), у процесі якого створюється впевненість в істинності тези та хибності антитез” [1, с.180]. На думку Г. Сагач, аргументація є нежорстким способом впливу на співрозмовника [11]. За твердженням Л. Мацько [8], аргументація є обґрунтуванням будь-якого положення або судження; способом активізації мислення й емоційно-вольової діяльності комунікантів.

Поділяємо думку О. Івіна: „аргументація є мовленнєвою дією (системою тверджень), що використовується для підтвердження або заперечення певної думки; наведенням доводів з метою відстоювання власної думки або переконань опонента” [4, с.18]. На думку дослідника, вміння логічно аргументувати думки є цілком необхідним як для викладача, так і для студентів вищих навчальних закладів, адже ці суб’єкти навчального процесу вимагають досягнення основної мети аргументації – прийняття запропонованих аудиторією положень за допомогою доводів (аргументів) [4].

Проблема систематизації внутрішніх факторів переконання – різноманітних способів аргументації – залишається поки що мало дослідженою. Одну з перших спроб їхньої класифікації здійснено О. Івіним [5]. Науковець розділив всі способи аргументації (в основі – характер аудиторії, на яку має вплив певна аргументація) на універсальні та неуніверсальні (контекстуальні).

До універсальної аргументації, що може бути використана в будь-якій аудиторії, вчений відносить емпіричні та теоретичні різновиди аргументації.

Емпірична аргументація являє собою різновид аргументації, невід’ємним елементом якої є посилання на досвід та емпіричні дані. До неї відносять емпіричне підтвердження, приклади, ілюстрації тощо.

Емпіричне підтвердження являє собою безпосереднє спостереження аудиторією тих процесів і явищ, про які йде мова у твердженні, що обґрунтовується. Факти як прямі, так і опосередковані є вихідним пунктом будь-якого обґрунтування. Їх треба добирати дуже ретельно, враховуючи соціокультурні та психологічні особливості аудиторії, оскільки факти залежно від світогляду та рівня освіченості людини можуть інтерпретуватися нею досить своєрідно.

Мета застосування прикладу – підвести аудиторію до формулювання загального твердження та бути певним доводом на його користь. Саме це і визначає критерії щодо вибору прикладів:

– факт, що обирається як приклад, має бути беззаперечним і зрозумілим; рекомендується наводити декілька однотипних фактів, а не поодинокі приклади; замість значної кількості однотипних фактів, аргументацію посилюють за допомогою ієрархізованих прикладів („Має місце те й те, незважаючи на ...”);

– приклад має добиратися таким чином, щоб спонукати слухачів перейти від одиничного до загального;

– приклади мають бути як позитивні (підтверджують узагальнення), так і негативні (показують, що буде у випадку, коли те, про що йде мова в узагальненні, порушується);

– черговість викладу фактів та узагальнення обумовлюється ступенем складності та несподіваності останнього. Якщо інформація виявляється складною або несподіваною для слухачів, краще здійснити узагальнення за допомогою прикладів. Якщо ж вона лише у загальних рисах відома аудиторії, то факти для її підкріплення можуть бути наведені відразу після неї.

Основним призначенням *ілюстрації* є полегшення розуміння слухачами загального положення за допомогою конкретних фактів. Вона наводиться відразу після узагальнення та має відповідати критеріям істинності, валідності й доступності [5].

Способи **теоретичної аргументації** (на відміну від емпіричної) надзвичайно різноманітні й внутрішньо різнорідні. Вони включають дедуктивне обґрунтування, системну аргументацію, методологічну аргументацію тощо.

В основі *дедуктивної* аргументації – доказ, що являє собою виведення обґрунтованого положення з інших, визнаних істинними. У доказі розрізняють тезу – твердження, яке треба довести, та основу (аргументи) – твердження, за допомогою яких доводиться теза. Докази поділяють на прямі (вимагають винайдення таких переконливих аргументів, з яких за логічними правилами можна отримати тезу) й опосередковані (полягають у тому, що істинність тези доводиться за допомогою спростування антитези; виявляються досить ефективними у суперечці).

Системна аргументація визначається як спосіб обґрунтування твердження шляхом включення його як складника до певної системи тверджень або теорії.

Методологічна аргументація – спосіб обґрунтування окремого твердження або цілісної концепції шляхом посилання на надійний метод, за допомогою якого воно було сформульовано.

Твердження, обґрунтовані за допомогою системної або методологічної аргументації, мають задовольняти таким риторичним принципам: сумісності (положення, що обґрунтовується, має відповідати

законам, принципам, теоріям тієї наукової галузі, на яку спирається комунікатор); простоти (при поясненні процесів і явищ кількість незалежних припущень (якомога простіших) має бути обмеженою); консерватизму (вимагає пояснення думок за допомогою усталених і звичних для аудиторії аргументів); логічності (вимагає дотримання системи логічних законів і операцій, які гарантують правильність, визначеність і доказовість мислення) [5].

Універсальна аргументація, до якої належать звернення до досвіду та логічне обґрунтування, не вичерпує всіх можливостей аргументації.

З метою переконання широко використовується контекстуальна (неуніверсальна) аргументація – посилення на традиції, авторитети, інтуїцію, здоровий глузд, віру, смак тощо. Серед неуніверсальних видів аргументації найбільш розповсюдженими є апелювання до традиції та авторитету [5].

Правильність способу аргументації обумовлена дотриманням ряду вимог.

1. Істинність аргументу, критерієм якого є віра в нього адресанта висловлення. Проте, на відміну від тези, віру в істинність аргументу має поділяти і співрозмовник. У протилежному випадку аргумент не може бути використаний для доказу тези, оскільки сам перетворюється на тезу. У цьому випадку мовленнєва поведінка того, хто говорить визначається умовами комунікативної ситуації.

2. Достатність аргументу для доказу тези („аргументація має бути достатньою для людей, на яких вона спрямована” [3, с. 157]). Кожен співрозмовник по-різному сприймає одержувану інформацію, тому рівень достатності є індивідуальним і зумовлений ментальністю слухачів.

3. Необхідність використання положень, істинність яких доведена незалежно від тези. Це означає, що аргумент не повинен виводитися з тези, істинність якої доводиться.

4. Необхідність індивідуального підходу до вибору аргументації. Перш, ніж переходити до доказу, необхідно вивчити ментальність і особливості поведінки слухачів, і лише після цього, ґрунтуючись на власних спостереженнях, добирати аргументи, пріоритетні для даної аудиторії. Зрозумілість доводів робить їх переконливими.

Щодо урахування особливостей аудиторії, то для досягнення ефективності аргументації, аудиторія має прийняти висновки того, хто говорить, як власні. Досягнення подібного результату залежить від того, наскільки мовцю, зокрема вчителю, вдалося активізувати емоційно-вольову і пізнавально-розумову діяльність слухачів (студентів), що сприяє підвищенню їхньої зацікавленості, усвідомленому сприйняттю пропонуваної інформації.

Л. Мацько, О. Мацько розрізняють логічні способи активізації діяльності слухачів: спіральний, східчастий, пунктирний, контрастний,

асоціативний способи розкриття теми [8, с. 100]. Розкриємо сутність кожного з вищезгаданих способів.

Спиральний. Полягає у багаторазовому повторенні думки з поступовим ускладненням її інформативності.

Східчастий. Являє собою поступове ускладнення викладу думки, від простого до складного, від конкретного до абстрактного тощо.

Пунктирний. Спосіб викладу матеріалу, який потребує сформованості у слухачів таких інтелектуальних умінь, як здатність проводити аналіз і синтез одержуваної інформації.

Контрастний. Передбачає розкриття теми „шляхом порівняння і зіставлення різних точок зору і думок про один й той самий предмет мови” [8].

Асоціативний. Вимагає під час викладу інформації спиратися на систему уявлень і образів, що склалися у певній аудиторії. Відповідно до психологічних досліджень відтворення або сприйняття будь-якої інформації здійснюється не ізольовано, а на основі зв'язків з іншими уявленнями, де істотну роль відіграють саме асоціативні зв'язки, які за С. Рубінштейном „мають місце у всіх видах процесів відтворення” [10, с. 265].

На підставі вищезазначеного сформулюємо деякі логіко-психологічні правила конструювання повідомлень, які можуть стати у нагоді для вчителя. Так, існують залежності між ефективністю мовлення, особливостями ситуації, характеристиками аудиторії та характером обговорюваної проблеми. Так, у одних випадках краще впливають емоційні апеляції до аудиторії, в інших раціональні. Починати виступ краще з емоційного звернення до слухачів. Водночас не слід захоплюватись емоційністю та крайніми виразами, бо це часом призводить до ефекту бумерангу. Виділяють різний порядок конструювання повідомлень: *кульмінаційний* (найсильніші аргументи наводяться наприкінці), *антикульмінаційний* (зворотний) (повідомлення починається із сильного аргументу); *серединний* (розміщення сильних аргументів усередині повідомлення). Яка ж форма викладу ефективніша? Доведено, що кульмінаційний і зворотний порядок дають кращі результати, аніж серединний (із невеликою перевагою першого над другим). Однак у цьому разі важливо враховувати змістовний бік повідомлення та установки слухачів. Якщо вони не дуже зацікавлені предметом повідомлення, то найвагоміші аргументи треба викласти із самого початку для збудження інтересу та уваги. Якщо вони дуже зацікавлені темою розмови, то найцікавіші аргументи варто викласти наприкінці повідомлення. Послаблення аргументації може дещо розчарувати аудиторію слухачів. Вирішуючи питання оптимального розміщення основної ідеї в повідомленні, варто згадати про ефект краю (інформація, що розміщена на початку і в кінці повідомлення, краще сприймається, запам'ятовується, осмислюється, ніж та, що всередині. Тому основну ідею, думку, яку треба „внести” до свідомості слухачів

доцільно викладати на початку мовленнєвого спілкування. Наприкінці також бажано до неї звернутися, але використавши для цього нові аргументи.

Щодо засобів підготовки майбутніх учителів до здійснення переконуючої комунікації, аргументації власних думок, то доцільними є такі форми організації навчально-виховного процесу: лекція-бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, співлекція та ін.

Лекція-діалог спрямована на безпосередній контакт педагога з аудиторією, поєднує унікальність і рівність партнерів, відмінність і оригінальність їх поглядів, орієнтацію кожного на розуміння та активну інтерпретацію й аргументацію своєї позиції партнерам, очікування відповіді та її передбачення в особистісному висловленні, взаємне доповнення позицій учасників спілкування, співвідношення яких і складає мету діалогу. Присутні водночас є і слухачі, і експерти, і потенційні учасники лекції.

Лекція-дискусія спрямована на залучення викладачем студентів до обґрунтування, аргументації власного погляду. Вимагає попередній вибір викладачем системи проблемних ситуацій, які дозволяють уточнити деякі протиріччя, висловити і обґрунтувати свою думку, використовуючи різні логічні способи активізації діяльності слухачів.

Проблемні лекції бачимо як технологію, що дозволяє студентам під час проведення занять „відкривати” для себе нові знання, опанувати теоретичні особливості професійно-педагогічної діяльності. Вони поглиблюють мотиваційну основу навчальної діяльності студентів, торкаються їхньої емоційної, духовно-моральної сфери, спонукають до самовиразу, використання своїх знань, переконань, поглядів, досвіду для з’ясування різноманітних проблем. Вирішення проблемної ситуації передбачає аналіз фактів, мотивів, аргументів, рефлексію, ревізію власних можливостей, комунікативних знань, якостей. Студенти оцінюють можливість застосування знань (досвіду) для вирішення професійних питань, моральних проблем. Різновидом проблемної лекції є *лекція із запланованими помилками*, яка має проблемність у чистому вигляді. Під час такої лекції створюються дидактичні умови, які ніби спонукають слухачів до активності: необхідно не тільки сприйняти інформацію, щоб опанувати певні знання, а й проаналізувати, оцінити, зробити аргументовані висновки й правильно висловити власну думку.

Лекцію-аналіз конкретної ситуації розглядаємо як технологію вирішення:

– *ціннісно-сміслових проблем*, джерелом яких виступають: протиріччя між загальнолюдськими гуманістичними цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов’язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням будь-що досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання. Дані ситуації характерні для практики педагогічної діяльності, коли має місце використання службового

становища в корисливих цілях, поширення свідомо малокорисних, а іноді й небезпечних „педагогічних” курсів. Аналіз подібних протиріч, оцінка провідних мотивів, що керують діями тих або інших людей, формування аргументованої власної позиції студента вимагають розгляду різних комунікативних, гуманних аспектів даної проблеми, що сприяє формуванню цілісної картини проблем професійного характеру й готовності керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні даних проблем;

– *проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об’єктивної й суб’єктивної реальності*, джерелом яких є розмаїття професійних та комунікативних проблем і ситуацій життєдіяльності особистості – освітніх, особистих та ін. Проектуючи ситуації ціннісно-сміслового аналізу реальності, педагог добирає зміст ситуації як переживання, що ставить під сумнів емпірично сформовані цінності, зміст, мотиви, ідеали й стимулює вироблення нових критеріїв оцінки реальності, що виникає. В умовах свободи вибору студента, його самостійності відбуваються значні зміни у переконаннях, відносинах, цінностях, самооцінці. Специфіка діяльності педагога виявляється у своєрідному входженні за допомогою педагогічних технологій у структуру процесів самосвідомості й самоорганізації особистості з метою їх підтримки. Ця невидима зовні діяльність (метадіяльність) „зміцнює або добудовує структури самосвідомості й тим самим активізує й оптимізує їх роботу” [2, с. 69]. Завдання педагога на даному етапі у наданні предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного й ціннісно-сміслового самовизначення, а саме – в озброєнні студентів знанням сутності, принципів і процедур, що складають орієнтовану основу вирішення проблем й розвитку досвіду ціннісно-орієнтовної діяльності, засобами ефективною аргументації;

– *комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій*, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних професійних та комунікативних дій і прийнятих рішень. На жаль, студенти іноді схильні „обирати” ситуації, коли мотиви особистого благополуччя переважають. Змістовною основою задач-ситуацій виступають професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, аргументованого вибору позиції, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення;

– *ситуацій, зміст яких самостійно підібраний студентами (в основі – метод “Case-study” – метод комплексного вивчення явища)*. На етапі моделювання даних ситуацій студенти розробляють для однокурсників серію проблемних ситуацій професійного характеру, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації педагогічної комунікації (дії педагога в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні та ін.), і аргументований вибір способів їх вирішення. Зразок ситуації обговорюється з викладачем заздалегідь.

Лекція-аналіз конкретної ситуації передбачає реалізацію як емпіричних так і теоретичних різновидів аргументації.

Головне призначення семінарських занять – допомогти студенту глибше осмислити теоретичні питання, навчити його логічно мислити, аналізувати й узагальнювати факти, робити аргументовані висновки, розвинути навички вербалізації думки, допомогти опанувати прийоми усного мовлення, використовувати різні логічні способи активізації діяльності слухачів, уміння виступати перед аудиторією на мові конкретної науки, вести діалог, формувати ціннісне ставлення до цих знань, сприяти накопиченню комунікативного досвіду творчого використання знань у практичній педагогічній діяльності. Вимоги щодо планування семінару: проблема, що обговорюється на семінарі, має бути чітко визначена заздалегідь; стиль семінару припускає обговорення гострих питань, тому ведення семінару повинно бути засноване на умінні аргументовано висловлювати власні думки і вести дискусію; комунікативна взаємодія викладача зі студентами і студентів між собою має бути побудована на взаємній повазі.

Участь студентів у семінарі передбачає їх попередню підготовку (вивчення конспекту лекцій, робота з підручниками і додатковою літературою, розробка конспекту, плану усної відповіді й моделювання змісту виступу) або попередньо сплановану роботу з професійним текстом, що у подальшому допоможе при формуванні вміння послідовно і чітко розкривати тему й основну думку висловлювання, будувати мовлення за певною композиційною формою; уміння точно, грамотно, за допомогою різноманітних мовних засобів передавати зміст задуму.

Ефективними для підготовки майбутніх учителів до здійснення переконуючої комунікації, аргументації власних думок є такі різновиди семінарських занять: семінари-колоквиуми, семінари-дискусії, семінари з обміну досвідом, семінари-екскурсії, рольові та ділові ігри, семінари-обговорення окремого випадку у співвідношенні із аналізом певних ситуацій із реального життя, семінар у „малих групах”, що використовується для вдосконалення вміння приймати аргументовані професійні рішення, виконувати практичні завдання для підвищення соціально-психологічної компетенції студентів (вміння працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід із колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного студента, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо); семінар-„мозкова атака”, який полягає в спонуканні студентів до пошуку розв’язання конкретної проблеми шляхом висунання ідей, доброзичливого сприйняття їх усіма членами групи, відбір (генералізація ідей, найбільш влучних для формулювання висновків та прийняття остаточного рішення) та ін.

Важливу роль виконують реферативні семінари, які дозволяють студентам навчитися логічно, аргументовано подавати свої міркування, узагальнення щодо рішення проблемних питань, вибудовувати логічну

структуру мови (чітка побудова фрази, розташування логічних пауз, ділення на мовні такти – групування слів навколо логічних центрів тощо); виділяти логічними наголосами (підсиленням голосу) головні слова в реченні, які несуть змістовне навантаження, при цьому, усі інші підкоряються головному, доповнюють і конкретизують його значення; позбавитися найбільш поширених недоліків логічної структури мовлення: (перевантаженість мови логічними наголосами, відсутність інтонаційного зв'язку між окремими частинами фрази, не доречне розташування логічних пауз, яке викликане не логікою думки, а невмінням розподіляти дихання), а студентам-рецензентам – оволодіти методами рецензування та об'єктивної оцінки рефератів. Водночас викладач може оцінювати ступінь обізнаності студентів із рекомендованою літературою, а також рівень їх змістовної підготовки.

Семинар надає можливість реалізувати фактично чотири стратегії навчання: *дедуктивну* – міні-лекції про певні положення навчальної дисципліни поєднані з обговоренням змісту рефератів, доповідей і пропозицій студентів; *індуктивну*, за якої навчання спирається на практичний досвід, спостереження, експериментальні дані, проведення рольових і ділових ігор тощо; *скоординованого навчання* (робота в малих групах, під час якої під керівництвом викладача відбуваються дебати, дискусії, спонукальні заходи до пошуку варіантів розв'язання проблемних питань; розгляд і вивчення окремого випадку; дистанційне спілкування через засоби телекомунікації); *самонавчання* (виконання письмових, дослідних, практичних та інших робіт). Кожна з перелічених стратегій реалізується через систему оптимально дібраних технологій навчання.

Найважливішими тенденціями удосконалення семінарських занять є такі: ініціалізація інтелектуальної діяльності студента в індивідуальному та груповому режимах; застосування ідеї тендера (передбачає обговорення варіантів рішення за допомогою методології „суду”, „комісії”, „закритих експертиз” тощо); телесеминари; використання розмаїття вправ.

Наведемо одну з вправ „Переконай інших”. Навчаючи інших – ми навчаємося самі, переконуючи інших – ми переконуємо й самого себе, мотивуючи інших – ми мотивуємо й самого себе. Виходячи з цієї закономірності, пропонується таке завдання. Ви маєте переконати інших учасників групи у справедливості наступних тверджень: 1. Успіх приходить до того, хто вірить у нього, хто багато працює й не відхиляється від своєї мети. 2. Ти обов'язково досягнеш успіху, якщо всю енергію спрямуєш на його досягнення. 3. Виключи зі свого лексикона слово „неможливо”. Якщо наполегливо працювати, крок за кроком наближаючись до мети, – все можливо.

Узагальнення сказаного уможливило висновок про доцільність формування в майбутніх учителів уміння переконувати, використовуючи різні способи аргументації (універсальної, контекстуальної).

Література

1. Гетманова А. Д. Учебник по логике / Гетманова Александра Денисовна. – М. : ТОО „ЧеРо”, 2000. – 302 с. **2. Залесский Г. Е.** Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 144 с. **3. Зарецкая Е. Н.** Риторика: теория и практика речевой коммуникации. 2-е изд. / Е. Н. Зарецкая. – М. : Дело, 1999. – 480 с. **4. Ивин А. А.** Основы теории аргументации / Ивин Александр Архипович. – М. : Гуманитар. изд. центр „ВЛАДОС”, 1997. – 351 с. **5. Ивин А. А.** Риторика: искусство убеждать / А. А. Ивин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 304 с. **6. Ивлев Ю. В.** Логика : учеб. для пед. вузов / Ивлев Юрий Васильевич. – М. : Логос, 2001. – 272 с. **7. Кузина О. Б.** Логика. 100 вопросов. 100 ответов / О. Б. Кузина. – М. : Владос, 2004. – 288 с. **8. Мацьк Л. І., Мацько О. М.** Риторика : навч. посіб. / Любов Іванівна Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с. **9. Проблемы** речевого воздействия на аудиторию в зарубежной социально-психологической литературе / под общ. ред. Б. П. Фирсова, Ю. А. Асеева. – Л., 1973. **10. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с. **11. Сагач Г. М.** Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закл. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – К. : Видав. дім „Ін Юре”, 2000. – 568 с. **12. Самборська О. В.** Соціально-психологічні механізми переконуючого впливу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Олена Володимирівна Самборська. – К., 1997. – 190 с. **13. Станиславский К. С.** Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч.: В 8 т. – М. : Искусство, 1954. – Т. 2. – 422 с.

Волкова Н. П. Аргументація як засіб переконуючого впливу вчителя

У статті обґрунтовано сутність та види аргументації як засобу переконуючого впливу вчителя, визначено основні напрями підготовки майбутніх учителів до здійснення переконуючої комунікації, проаналізовано можливості різних видів лекційних та семінарських занять в аспекті підготовки майбутніх учителів до здійснення переконуючої аргументації.

Ключові слова: аргументація, переконуючий вплив вчителя, лекція, семінар.

Волкова Н. П. Аргументация как средство убеждающего влияния учителя.

В статье обоснована сущность и виды аргументация как средства убеждающего влияния учителя, определены основные направления подготовки будущих учителей к осуществлению убеждающей коммуникации, проанализированы возможности разных видов лекционных и семинарских занятий в аспекте подготовки будущих учителей к реализации убеждающей аргументации.

Ключевые слова: аргументация, убеждающее влияние учителя, лекция, семинар.

Volkova N. P. Argumentation as an instrument of persuading teacher's influence

The essence and kinds of argumentation as an instrument of persuading teacher's influence are proved in the article, basic trends in training future teachers for realization persuading communication are determined, possibilities in different kinds of lecture and seminar lessons in the aspect of training future teachers for realization persuading argumentation are analyzed.

Key words: argumentation, persuading teacher's influence, a lecture, a seminar.

УДК 378.–057.86

Грицькова Н. В.

**ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ:
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА**

Динамізм сучасних суспільних перетворень викликає до життя потребу у фахівцях, які вміють аналізувати мінливі соціально-економічні умови розвитку виробництва, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, уникати стереотипів у виробничій й особистісній сферах взаємодії. Як визначено в Концепції професійної освіти України та Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті нагальною є потреба забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного саморозвитку, опанування та впровадження наукоємних й інформаційних технологій, конкурентоспроможних та мобільних на ринку праці.

Актуальність формування мобільної та конкурентноспроможної особистості полягає у тому, що сучасний ринок праці ставить до молодого покоління фахівців високі вимоги. У всіх сферах діяльності все більшого значення набувають такі якості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові фактори, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність швидко адаптуватися до нових умов праці та інші якості, що визначають соціальну та професійну мобільність особистості.

У зв'язку з цим одним з пріоритетних завдань вищих навчальних закладів стає створення умов для формування мобільної, конкурентноспроможної особистості, здатної самостійно, результативно і відповідально розв'язувати суспільно-виробничі та свої особистісні (професійні й непрофесійні) проблеми.

Одним з найважливіших ресурсів модернізації вітчизняної освіти розглядається сьогодні Болонська декларація, згідно з якою результативність вищої освіти повинна характеризуватися трьома позиціями: академічною якістю (професійний, загальнокультурний та особистісно-розвивальний компоненти), конкурентоспроможністю та професійною мобільністю випускника вищого навчального закладу на ринку праці. У контексті загальноінтеграційних процесів Україна приєдналася до Болонського процесу по створенню загальноєвропейського простору вищої освіти. Серед ключових позицій Болонської декларації значне місце займає мобільність фахівця та її формування в умовах вищого навчального закладу. Підготовка спеціалістів, повинна включати формування у них цієї важливої професійної якості.

Зміни в соціально-економічній сфері потребують розробки та впровадження нових підходів до формування змісту підготовки фахівця. Виникає необхідність визначення умов формування конкурентоспроможних фахівців, які мають професійну мобільність, що забезпечує здатність до швидкої адаптації в умовах постійного поновлення техніки, технології, удосконалення організації праці, розвитку соціально-культурної сфери.

Практичне розв'язання завдань підготовки професійно мобільних спеціалістів потребує глибокого теоретичного аналізу природи професійної мобільності, механізмів її реалізації, визначення умов та факторів, що її зумовлюють. Першочергового значення при цьому набувають завдання з'ясування загальних підходів щодо визначення сутності поняття, його структури та основних характеристик.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття „професійна мобільність фахівця” та її ролі, як важливої професійної якості, у підготовці майбутніх спеціалістів в умовах сучасного вищого навчального закладу. Обрана тема зумовлена недостатністю наукових розвідок із зазначеної проблематики у суто педагогічному аспекті, а також однобічним розглядом проблеми формування професійної мобільності, переважно в економічному та соціальному контексті.

Визначення „професійна мобільність” традиційно включає в себе здатність спеціаліста змінювати професію, місце і рід діяльності. У той же час динаміка сучасного суспільного життя вносить свої корективи у розуміння даного поняття, не обмежуючи професійну мобільність рамками однієї галузі і розглядає мобільність фахівця як можливість професійної та особистісної самореалізації у будь-якій сфері соціально-економічної та соціокультурної діяльності. Такою готовністю майбутній фахівець може оволодіти в системі вищої освіти, якій також притаманна мобільність, варіативність та демократичність.

Вивчення словарної літератури показало, що поняття „професійна мобільність” досить ємне і неоднозначне за своєю трактовкою. При цьому воно має досить складну структуру. Так, у великому

психологічному словнику професійна мобільність визначається як „здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності” [3, с. 24].

Перші положення про професійну мобільність як невід’ємну складову суспільного життя викладені у працях Б. Барбера, Ю. Веніга, Е. Гідденса, П. Сорокіна. Історичному аспекту виникнення проблеми професійної мобільності в науці та освіті присвячено роботи таких учених, як І. Вишнеградський, Б. Гершунський, Б. Мітіна, І. Янжул та інших. Проблеми соціальної, виховної, академічної та інших видів мобільності розкриваються у дослідженнях Н. Броньова, Т. Дегтярьової, С. Кугеля, М. Таланчука, Л. Хахуліної. У роботах зарубіжних учених Х. Гуна, Ш. Фитцпатрика розкрито взаємозв’язок освіти, кар’єри та соціальної мобільності молодого спеціаліста. Значний внесок у розробку теоретичних основ формування професійної компетентності як фундаменту розвитку мобільності майбутніх фахівців в умовах неперервності вищої освіти зробили роботи вітчизняних та зарубіжних вчених А. Вербицький, С. Гончаренко, Р. Дейв, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Ничкало та інші. Розглянемо окремі положення докладніше.

Активний розгляд вказаної проблеми в професійній педагогіці розпочався у 70-і роки ХХ століття. Професійну мобільність на той час визначали переважно як готовність робітника, у тому числі державного службовця, до швидкої зміни у виконванні виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальностей в рамках однієї професії або галузі, здатність швидко опановувати нові спеціальності або зміни в них, що виникають під впливом технічних перетворень [7, с. 467–472].

Професійна мобільність традиційно досліджується в соціології. Результати вивчення різних її аспектів широко представлені у класичних працях західних і радянських соціологів (Р. Бендікс, Т. Заславська, С. Ліпсет, Р. Ривкіна, Е. Саар, П. Сорокін, М. Тітма, Г. Чередниченко, В. Шубкін та ін.).

Поняття професійної мобільності фахівця в умовах ринкової економіки у суто економічному контексті розкрито в наукових розвідках вітчизняних учених (Л. Данилова, Н. Ничкало, О. Симончук, О. Щербак) та зарубіжних науковців (П. Блау, Н. Василенко, Е. Корчагін, Г. Мухамедзянов, О. Олейнікова, О. Філатов, Д. Чернилевський). Проблеми вивчення окремих аспектів поняття професійної мобільності та її формування присвятили свої роботи К. Барбакова, В. Войнович, С. Кугель, І. Мартинюк, В. Осовський, О. Шкаратан, В. Ядов та інші.

Аналіз наукових досліджень з проблеми професіоналізації фахівців у контексті розвитку у них професійної мобільності, засвідчив, що їх вже й не так багато, але популярність цієї проблематики останнім часом зростає. Варто підкреслити науковий доробок останніх років В. Воронкової, Е. Сайфутдинової, Н. Коваліско, О. Гусака та ін.

Термін „мобільність” у загальному трактуванні має таке тлумачення: мобільний (від лат. *mobilis* – рухливий) – це рухливість, здатність до швидкого пересування, дії [4, с. 353]. Мобільність означає, перш за все, соціальні переміщення людей у напрямку визначення їх суспільних позицій, які характеризуються або більш високим (соціальне піднесення), або більш низьким (соціальна деградація) рівнем доходів, престижу і ступенем залученості до влади. В рамках соціальної мобільності, яка розуміється як широкий феномен, учені виокремлюють та аналізують такі види мобільності як академічну, професійну, соціокультурну та деякі інші. При цьому переміщення суб'єктів у соціально-економічному середовищі традиційно визначаються як вертикальна соціальна мобільність, яка може проявлятися як стосовно окремих осіб, так і соціальних груп. Поряд з вертикальною виділяється горизонтальна соціальна мобільність, яка не торкається вище вказаних параметрів суспільного стану індивідів та груп. Механізми і репертуари соціальної мобільності обумовлюються природою соціальної стратифікації того чи іншого суспільства.

Термін „соціальна мобільність” уведено в соціологію П. Сорокіним [5, с. 361]. Без сумніву, науковий доробок П. Сорокіна – геніальне за своєю системністю і багатогранністю джерело, на яке посилаються практично всі сучасні дослідники мобільності. При цьому соціологи зосереджують основну увагу, насамперед, на цілях і мотивах мобільності та соціальної адаптації, переміщеннях індивідів у сферах суспільного життя, шансах на кар'єру тощо.

Всі види соціальної мобільності об'єктивно впливають на професійну мобільність і цей вплив є взаємним. Так, у структурі професійної мобільності виділяється окремий її важливий елемент – професійну навченість, що є фактично академічною мобільністю особистості, яка багато у чому визначає сформованість професійної мобільності [5, с. 362]. Таким чином, професійна мобільність людини формується у соціальному, академічному, культурному, соціокультурному та професійному середовищі.

Поняття „професійна мобільність” має декілька визначень, які, за великим рахунком, є тотожними. Вони характеризують мобільність як здатність людини швидко й ефективно самоорганізуватися, змінюватися відповідно до життєвих і професійних потреб, адаптуватися до певного професійного середовища та професійних груп й, кінець-кінців, ефективно працювати. Наприклад, І. Шпекторенко розглядає професійну мобільність як: 1) здатність (тобто готовність) особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання та уміння, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності; 2) рухливість особистості, спроможність її до динамічного нарощування власного ресурсу, до швидкого пересування, змін; 3) ознаку кар'єрного розвитку індивіда;

4) процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу [7, с. 469–470].

Як зазначалося вище, існують два основних види соціальної мобільності. За аналогією, професійна мобільність також може розглядатися як горизонтальна та вертикальна мобільності. Під горизонтальною професійною мобільністю слід розуміти перехід індивіда з однієї професійної групи в іншу, що розташована на тому ж рівні в плані оплати праці й престижності професії, тобто переміщення фахівця без якісної зміни професії і кваліфікації. Під вертикальною професійною мобільністю мається на увазі переміщення індивіда з одного професійного прошарку в інший. Соціологи, як правило, під професійною мобільністю розуміють плинність кадрів, аналізуючи яку, вони констатують динаміку розвитку у суспільстві різних професійних груп.

Здатність людини протягом життя навчатися і змінювати вид діяльності, зумовлюється цілим рядом причин, які можна розподілити на зовнішні та внутрішні. Внутрішні причини професійної мобільності – це якості особистості, освіта і вплив на свідомість людини професійного середовища, що зумовлює відповідний рух людини в рамках одного якогось професійного середовища (професійну активність, діяльність), або перехід в інше, більш привабливе у певний відрізок часу. Зовнішні причини визначаються змінами у середовищі його життєдіяльності. Ці зміни можуть мати колективний та індивідуальний характер. Індивідуальні зміни можуть бути викликані необхідністю зміни професії, робочого місця, статусу в організації у результаті зміни місця проживання, нових сімейних обставин, погіршення стану здоров'я.

При підготовці фахівця у вищому навчальному закладі здійснюється активний пошук можливостей розвитку, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії. Саме на цьому етапі надзвичайно важливо сформувати у студентів внутрішнє усвідомлення багатоваріантності можливостей розвитку, уміння співвідносити особисті ціннісні орієнтації із загальнолюдськими, уміння сприймати світ в русі, пристосовуватися до нестримно змінних умов, тобто формувати професійну мобільність [1, с. 115].

Звідси все частіше саме у педагогічному контексті виникає питання: чого і як вчити студентів у вищих навчальних закладах для того, щоб вони, ставши професійно компетентними фахівцями, були реально затребувані і конкурентоспроможні на ринку праці, а головне – професійно мобільні, готові до професійного кар'єрного зростання, здатні до творчого мислення, міжнаціонального діалогу, толерантності та співпраці.

Узагальнюючи результати аналізу існуючих визначень понять мобільності та трактувань їх сутності, на нашу думку, буде доречним представити їх у вигляді таблиці (Таблиця1).

Таблиця 1

Характеристика основних напрямків трактування сутності поняття професійної мобільності фахівця та її видів

Напрямок дослідження	Поняття	Автор
1	2	3
Загальнонауковий	<i>Мобільність</i> – рухливість, здатність до швидкого просування, дії.	С. Ожегов
Соціологічний	<i>Соціальна мобільність</i> – переміщення індивідів в рамках різних рівнів соціальної ієрархії, яка визначається з точки зору широких професійних і соціально-класових категорій.	П. Сорокін
Психологічний	<i>Професійна мобільність</i> – здатність і готовність особистості досить швидко і успішно опанувати нову техніку і технологію, набувати знань і умінь, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності.	Б. Мещеряков
Економічний	<i>Трудова мобільність</i> – означає принципову готовність населення до зміни посади, професії, місця роботи та проживання, способу життя в цілому.	Л. Данилова
Управлінський	<i>Професійна мобільність</i> – це технологія, модель перебудови та реформування системи кадрового забезпечення державної служби.	І. Шпекторенко
Соціально-психологічний	<i>Соціально-професійна мобільність</i> – готовність і здатність особистості до швидкої зміни професії (перекваліфікації), виробничих завдань, місця праці, уміння швидко адаптуватися до нових соціально-економічних і внутрішньоорганізаційних умов праці.	Н. Вінник

Аналіз наукових публікацій із зазначеної проблематики свідчить, що мобільність у тих чи інших аспектах досліджують переважно

представники суспільних наук. Проте, на нашу думку, суттєвою вадою цих досліджень є односторонній розгляд проблеми мобільності в економічному або в соціальному плані та відсутність міждисциплінарного системного підходу до вивчення цього комплексного явища. При цьому існує підхід до розуміння професійної мобільності як до виду трудової мобільності, яка, за твердженням Т. Заславської, є „не стільки економічним чи соціальним, скільки міждисциплінарним поняттям, що виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових технологічних і економічних умов функціонування” [2; 3].

Таким чином, професійна мобільність та її формування як інтегрального особистісного утворення зумовлює необхідність комплексного та системного вивчення сутності даного феномена. Найбільш характерною ознакою при цьому є визначення мобільності як професійно значущою якості особистості майбутнього фахівця певної галузі.

Професійна мобільність як особистісна якість виступає не тільки результатом, а й критерієм оцінки результативності професійного розвитку спеціаліста, його професіоналізму, який доцільно ураховувати як на етапі прийняття фахівця на посаду, так і протягом його наступного професійного зростання на цій посаді.

Перспективним напрямом дослідження є з'ясування конкретних професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста як мобільного фахівця, визначення відповідних критеріїв та показників його сформованості. Це забезпечить ефективну реалізацію трудового потенціалу особистості, сприятиме підвищенню її професійної мобільності, відіграватиме значну роль у профілактиці вимушеного безробіття в Україні. Провідна роль в цьому належить освітній системі в цілому і особливо системі вищої професійної освіти.

Література

- 1. Іванченко Є. А.** Професійна мобільність майбутніх фахівців / Є. А. Іванченко. – О. : Просвіта, 2004. – 120 с.
- 2. Коваліско Н. В.** Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук / Н. В. Коваліско. – Львів, 1999. – 20 с.
- 3. Мещеряков Б. Г.** Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
- 4. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
- 5. Сорокин П. А.** Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Академия, 1992. – 544 с.
- 6. Таунсенд Р.** Секреты управления / Р. Таунсенд. – М. : Интерконтакт, 1999. – 225 с.
- 7. Шпекторенко І.** Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4 (24). – С. 467 – 472.

Грицькова Н. В. Професійна мобільність фахівця: сутність та структура.

У статті розкрито тенденції щодо висвітлення поняття професійної мобільності як наукової дефініції у контексті ключового поняття соціальної мобільності особистості; розкрито підходи до сучасного трактування поняття „професійна мобільність фахівця”, показана роль мобільності як професійно важливої якості фахівця та її формування у сучасному вищому навчальному закладі.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, соціальна мобільність, формування професійної мобільності.

Грицькова Н. В. Профессиональная мобильность специалиста: сущность и структура.

В статье анализируются тенденции раскрытия проблемы профессиональной мобильности как научной дефиниции в контексте ключевого понятия социальной мобильности личности, раскрыты подходы к современной трактовке понятия „профессиональная мобильность специалиста”, показана роль мобильности как профессионально важного качества специалиста и его формирования в современном высшем учебном заведении.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, социальная мобильность, формирование профессиональной мобильности.

Grytskova N. V. Professional mobility of the specialist: essence and structure.

In the article the tendencies of problem of professional mobility are analyzed as a scientific definition in the context of the key definition of the personality's social mobility. Modern approaches to the definition „professional mobility of the specialist” are found out, the mobility's role as the specialist's professional important quality is shown, its formation in the modern high school is also researched.

Key words: mobility, professional mobility, social mobility, formation of professional mobility.

УДК 348.147

Дзюба Л. А.

**РОЗВИВАЛЬНЕ ТВОРЧЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Однією з нових вимог до сучасної освіти є гуманізація навчального процесу, тобто ставлення до особистості кожної дитини як

до вищої цінності суспільства. Воно передбачає формування людини з високими інтелектуальними, моральними та фізичними якостями. Тому вся робота викладача, психологічної служби спрямована на вивчення потреб студентів. Тільки при творчому підході до справи можна реалізувати задачі вищої школи.

Управління якістю освіти у вищій школі є процес проектування, тобто визначення задач освіти та постановка шляхів їх досягнення; організація освітнього процесу, мотивація його учасників на якісну працю; контролю як процесу виявлення відхилень від цілей і моніторингу — системи відстеження змін в розвитку; регулювання і аналіз результатів. Усі ці задачі стоять перш за все перед заступниками деканів з навчально-виховної роботи. „Перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці – це найскладніша сфера зіткнення науки з практикою” [1]. Творчість у педагогічній науці й практиці здійснюється в ефективному застосуванні вже створеного досвіду освоєнні наукових розробок, в умінні розвивати ідею, реалізувати в конкретних умовах. Бачити варіанти вирішення однієї і тієї проблеми, застосувати досвід інших, створювати свій.

Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що об'єктом і наслідком її є творення особистості. Адже, як відзначає педагог В. Вахтеров [2], „якщо навчання – мистецтво, то воно найвище з усіх мистецтв, бо маємо справу не з мармуром полотном чи фарбою, а з живими людьми. А відтак, школа – найвища духовна студія”.

Коллективна творчість викладачів у вищому навчальному закладі можлива за умови ідейної, інтелектуальної, організаційної, мотиваційної та емоційної єдності колективу. Саме така єдність однодумців і спонукала наш колектив кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна) створити науково-творчу атмосферу, яка об'єднує 13 викладачів. Колеги нашої кафедри мають різний педагогічний досвід, погляди, але всі працюють з натхненням, цікавляться новими педагогічними технологіями, ідеями. Значна увага викладачів кафедри практики іноземних мов.

У Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля значна увага приділяється всебічному розвитку студентів-перекладачів, формуванню їхнього цілісного наукового світогляду. Одним із засобів вирішення цієї проблеми стало поєднання основ наук з інтегрованими курсами, які можуть будуватися на основі повного злиття предметів, широкої міждисциплінарної інтеграції, поєднання блоків знань з окремих предметів. Усе це можна забезпечити засобами технології ТРВЗ (технологія розв'язання винахідливих задач), за якою працюють викладачі-ентузіасти. Кожне завдання з курсу РТУ (розвиток творчої уяви) – це імпровізація, ділова гра, пошук нових ідей, розв'язання нестандартних завдань.

Мета статті – розкрити напрями формування креативного потенціалу студентів за допомогою засобів розвивального творчого навчання на заняттях з англійської мови у вищому навчальному закладі.

Розвивальне творче завчання є засобом розвитку духовності студентської молоді. Тому дуже важливим у процесі навчання є робота з літературними художніми творами. Твори відомих англійських письменників завдяки творчій уяві перетворюються на зовсім інші. Студент, фантазуючи, змінює структуру сюжету, аналізує його складові частини, розроблює та репрезентує новий сценарій з однокласниками. При цьому з'являються нові якісні характеристики студентів, які при стандартному підході до навчання англійській мові важко виявити та втілити у реальність. Для подолання психологічної інерції викладачі використовують спеціальні психологічні ігри. Використовуючи проектний метод вивчення різних життєвих понять, викладачі пропонують дослідити різні поняття, наприклад, „надія”, „творчість”, „ціль”. Проекти створюють студенти та самостійно проводять із запрошенням гостей. Кожен проект спонукає учасників замислитися над запропонованою для обговорення темою, наприклад, над темою „Як я кожного разу досягаю своєї мети”. Використання алгоритмів дає змогу кожному студенту скласти свій проект досягнення мети за допомогою інструментів, які пропонуються ведучими проекту. Але кожне рішення окремого учасника має індивідуальні неповторні риси.

Завдання для розвитку студентської творчості, уяви допомагають розкрити численні якості, що лежать в основі творчого мислення. Реалізується їх головна мета – формування у студента вмінь керувати процесами творчості: фантазуванням, розумінням закономірностей творчого процесу, розв'язанням складних проблемних ситуацій. Заняття викладачів завжди захоплюючи, цікаві, емоційні, різнобічні, творчі, надзвичайно цікаві для студентів. Завдяки технології ТРВЗ підвищується швидкість читання, говоріння, сприйняття мови на слух, навчальна діяльність студентів набуває активного характеру, збагачується словниковий запас, і, як наслідок, – призові місця студентів на університетських олімпіадах та конкурсах національного масштабу.

Протягом декількох років викладачі кафедри працюють на розвитку особистості студентів за напрямком „Духовний розвиток студентської молоді”. Автор брав участь у роботі міжнародного семінару-тренінгу з питань психології навчання англійської мови, в Індійському університеті Єднання, м. Золоте, район Андра Прадеш. Мета цього міжнародного семінару-тренінгу полягала в тому, щоб засобами англійської мови звернути увагу кожної особистості на внутрішній світ людини, на її позиціонування до себе та до навколишнього середовища. У кінцевому результаті вище зазначений підхід надає можливість кожному викладачу зорієнтувати навчальний процес з вивчення англійської мови у процесі організованих за спеціально розробленими психологічними

темами дискусій на пізнанні студентом самого *себе*, своїх потенціальних можливостей та досягненні ним будь-якої життєвої мети.

Таким чином, програма-напрямок „Духовний розвиток студентської молоді” висуває чотири основні концепції для студентів: „Спілкування”, „Співчуття”, „Суспільність”, „Взаємовідносини”. За допомогою цих понять програма для вищої школи дозволяє викладачу досягти такої мети: сформувати людей, які будуть навчатися протягом усього життя; скласти умови для навчання, що базуються на взаємоповазі та демократичних принципах; забезпечити студентам можливість придбати академічні, артистичні, етичні та практичні знання й навички успішної майбутньої діяльності в демократичному суспільстві.

Завдяки реалізації програми „Духовний розвиток студентської молоді” студенти-перекладачі Східноукраїнського національного університету можуть брати участь чесним і відкритим чином у житті університету та колективу, демонструвати самостійність шляхом доброї організації, працювати з іншими в дусі співробітництва, повідомляти про особисті та громадські цінності, проявляти повагу до інших, слухаючи уважно та реагуючи адекватно, приймати особисту відповідальність за виконання обов’язків перед колективом.

На наш погляд, саме система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова [3; 4] відповідає даним вимогам. В цій системі ми знайшли відповідь на питання, які нас хвилювали: 1. Чи є засіб учити та вчитись легко й надійно? 2. Як зберегти бажання вчитися на довгі роки та навчити студентів самостійно добувати навчальну інформацію? 3. Як організувати навчальну діяльність, щоб зберегти важливу рису студентського віку – допитливість? 4. Як зберегти прагнення до співробітництва та змістовного спілкування між студентами. Наші студенти навчилися мислити по-іншому: не чекають готових рекомендацій і відповідей; уміють оцінювати рівень своїх навчальних компетентностей; під час вибору нового засобу дії, контролюють свої міркування; уміють у новій ситуації знаходити позитивне та негативне. Тому ми з великою надією стали втілювати методи розвивального навчання, у яких навчання перетворилось на творчість, де на практиці втілюється науково розроблена методика, упроваджується моніторинг її результативності.

Таким чином, у зв’язку з переходом вищого навчального закладу у систему модульно-рейтингового контролю виникає необхідність у розробці нових засобів навчальної та виховної діяльності студентів, які б повноцінно забезпечували ефективні методи пред’явлення знань викладачами та якісне опанування цими знаннями студентами. Саме метод проектів, втілений у навчальний процес викладачами кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, забезпечує єдність розвитку думки, почуття і дії студента. Цей метод потрібен для того, щоб пробуджувати студентські природні здібності на основі взаємодії душі й розуму, щоб навчити

студентів співчувати, співпрацювати, щоб відкрити перед ними мистецтво дивитися й бачити, слухати й чути, доторкатися й відчувати, навчити мистецтву дивуватися цілісному, гармонійному світові та людині в цілому.

Література

1. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : 1981. – С. 65. **2. Вахтеров В. П.** Основы новой педагогики. – М., 1913 – С. 78. **3. Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – 156 с. **4. Давидов В. В.** Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986. – 143 с.

Дзюба Л. А. Розвивальне творче навчання як засіб розвитку духовності студентської молоді

У статті розкрито основні напрями формування креативного потенціалу студентської молоді за допомогою засобів розвивального творчого навчання на заняттях з англійської мови у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: проектування, гуманізація навчального процесу, креативність, розвивальне навчання, духовное развитие, самореализация, мотивация.

Дзюба Л. А. Развивающее творческое обучение как средство развития духовности студенческой молодежи

В статье раскрыты основные направления формирования креативного потенциала студенческой молодежи при помощи методов развивающего творческого обучения на занятиях по английскому языку в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: проектирование, гуманизация учебного процесса, креативность, развивающее обучение, духовное развитие, самореализация, мотивация.

Dzyuba L. A. Developing creative teaching as a means of student youth spirituality development.

There has been considered opportunities of student creative potential realization with the help of developing project study means at English classes at higher educational establishment in the article.

Key words: projecting, humanization of academic process, creativity, developing teaching, spiritual development, self-realization, motivation activeness.

УДК 377.3

Дьяченко Б. А.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Зміна соціально-політичної і економічної ситуації в країні формує нові вимоги до фахівців на сучасному етапі. У нових умовах суспільству потрібні висококваліфіковані кадри, які здатні самостійно генерувати і систематизувати знання, орієнтуватися в потоці наукової і технічної інформації. Сучасний фахівець повинен уміти передбачувати тенденції розвитку виробництва, критично мислити, формулювати і захищати свою точку зору, бути комунікабельними, мати нестандартний індивідуальний почерк, працювати творчо.

Модернізація системи освіти, яка пов'язана з оновленням змісту, методик і технологій організації процесу загальної, професійної і вищої освіти є досить складним та багатогранним явищем. Одним з важливих компонентів цього оновлення є індивідуалізація процесу навчання, яка забезпечує не лише збереження, але і сприяє розвитку індивідуальності особистості. Особлива роль в практичній реалізації принципів індивідуалізації навчання належить вищим навчальним закладам.

Педагогічна проблема індивідуалізації навчання не нова. Історико-педагогічні дослідження надають можливості стверджувати, що, її джерела походять своїм корінням в далеке минуле. Суттєвого розвитку ідеї індивідуалізації навчання уперше отримали у працях Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, Д. Беллєрса, Д. Дідро, а також в педагогічній антропології, основи якої були закладені К. Ушинським. Ідеї К. Ушинського отримали розвиток у працях М. Драгоманова, П. Куліша, Н. Бунакова, В. Водовозова. Учені вивчали можливість використання активних методів навчання, урахування біопсихічних якостей учнів та інші аспекти індивідуалізації навчання. Аналіз праць А. Кірсанова, І. Унт, Є. Рабунського, В. Шаталова та ін., у яких були розглянуті питання визначення базових закономірностей, що полягають в основі індивідуалізації навчання [1; 2; 3; 4], надав можливість виокремити такі положення: результат від застосування одного педагогічного прийому або засобу не є однаковим у різних учнів, що зумовлюється наявністю особливостей розвитку особистостей; розвиток окремої особистості пов'язаний із розвитком особистостей, що її оточують.

Таким чином, однією з основних ідей індивідуалізації навчання є підвищення ефективності застосування педагогічних прийомів і технологій шляхом урахування особливостей учня і через індивідуальний розвиток індивіда, який розглядається як складова розвитку всього колективу.

Сучасні імперативи розвитку основних положень до застосування принципу індивідуалізації навчання у ВНЗ вимагають надання подальшого розвитку цьому питанню та формулювання нових підходів по наближенню навчального процесу до індивідуальних особливостей окремого учня.

Мета статті – визначити науково обґрунтовані підходи щодо підвищення рівня індивідуалізації навчання у ВНЗ на сучасному етапі.

Останніми роками дослідження з проблеми індивідуалізації навчання у вищій школі значно активізувалися. Це обумовлюється пошуками шляхів модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ з метою його оптимізації, підвищення ефективності, приведення у відповідність із світовими освітніми стандартами та вимогами до рівня професійної підготовки фахівців, що постійно зростають.

Перед ВНЗ у сучасних умовах постає чільне завдання: забезпечити якісну підготовку кваліфікованого фахівця, здатного нестандартно мислити, творчо працювати, брати на себе відповідальність, а також задовольняти потребу кожного студента в інтелектуальному і культурному розвитку. Основна професійна підготовка фахівця відбувається у ВНЗ і саме тут індивідуалізація навчання повинна отримувати найсуттєвішого розвитку.

Серед основних напрямків вирішення проблеми індивідуалізації сучасної вищої освіти слід виокремити концепцію індивідуалізації навчання засобами інформаційних технологій, мотиваційний підхід та педагогічні інновації.

Важливу роль у розвитку професійної освіти сучасна педагогіка відводить педагогічним інноваціям. Педагогічні інновації вважаються рухомою силою розвитку навчального процесу. Інноваційна педагогічна діяльність – є діяльністю з модернізації навчального процесу, впровадження в нього нововведень, спрямованих на його вдосконалення. Інноваційні процеси – закономірність у розвитку сучасної освіти, нова стратегічна лінія. Ці процеси пов'язані з підвищенням результатів освіченості з метою досягнення особистістю повноцінної участі в житті суспільства на максимальному для неї рівні успішності. Концепція педагогічної інноватики має за мету продукування концептуально нових педагогічних засобів і технологій, які мають конкретний характер та можуть бути відносно швидко вбудовані в освітній процес та привести до отримання певних результатів. Розвиток концепції індивідуалізації навчання та результати, отримані в цьому напрямку, мають бути використані в розробці педагогічних інновацій. Нові технології індивідуалізації навчання є шляхом до побудови принципово нового навчального процесу.

Педагогічна інноватика в контексті індивідуалізації навчання постає як джерело виникнення засобів та технологій індивідуалізації. Таким чином, основою розвитку досліджуваної концепції є впровадження нових за сутністю та формою технологій навчання, що дозволять індивідуалізувати навчальний процес. Теоретичні

напрацювання є підґрунтям розвитку концепції індивідуалізації, але реальні результати в застосуванні цього принципу базуються на конкретних педагогічних технологіях, які з урахуванням швидкості наукового, суспільного та економічного розвитку повинні мати інноваційний характер.

Психолого-педагогічні дослідження, присвячені професійній освіті, підкреслюють складність та багатогранність процесу професійного становлення особистості, його взаємозв'язок із вибором професії, професійною освітою, здійсненням професійної діяльності. Таким чином, вища освіта повинна враховувати специфіку майбутньої професії в комплексі з особистими особливостями учня і максимально орієнтуватися на професійне становлення особистості майбутнього фахівця, її високий професіоналізм, активність і творчість. У цих умовах мотиваційний компонент стає однією з найважливіших складових навчального процесу.

Вибір спеціальності або навчального закладу не завжди зумовлений покликанням, схильностями й здібностями абітурієнта. Підставою вибору можуть бути бажання батьків, мода, упередження, матеріальне становище та інші причини, що не належать до професійних. У той же час учні, що зробили усвідомлений і цілеспрямований вибір, також можуть зіткнутися з певними труднощами, розчаруваннями, пов'язаними з кризою професійного становлення. Мотиваційний підхід має за мету формування мотивації до навчання, активізацію дій учня по засвоєнню навчального матеріалу та отримання нових знань. Індивідуалізація навчання потребує посилення взаємодії викладача та студента, тому формування мотивації до активних дій у навчальному процесі відіграє важливу роль. Індивідуалізація навчання постає як засіб формування мотивації до навчання. За допомогою індивідуального підходу викладачі мають здійснити вплив на ті особисті, професійні та психологічні особливості студента, що відповідають за формування позитивної мотивації до навчання.

На сучасному етапі інформаційні технології розглядаються як засіб індивідуалізації навчання. Це пов'язано з тим, що комп'ютерна техніка відкриває нові можливості в організації самостійної роботи, педагогічній діагностиці, сприяє формуванню знань, умінь і навичок застосування сучасних технологій у виробничій сфері, надає можливість індивідуалізувати навчальний процес за допомогою диференціації навчального матеріалу й завдань у межах аудиторної роботи.

При переході до постіндустріального суспільства все помітнішою стає тенденція до інформатизації сфери освіти. Створюються електронні підручники, розробляються автоматизовані системи навчання. Проте на сучасному етапі у викладачів ВНЗ поки що відсутня методика і практика використання комп'ютерних інформаційних технологій у навчальному процесі. Майбутні фахівці повинні досконало володіти автоматизованими системами управління виробництвом. Для того, щоб

студенти використовували активні методи у своїй практичній діяльності, їх потрібно навчати активними методами. Застосування комп'ютерного моделювання, анімації, звуку надає можливість зробити навчальний процес більш цікавим, різноманітним та ефективним. У зв'язку з цим важливого значення набуває інформатизація вищої освіти, яка органічно пов'язана з процесом її індивідуалізації.

Таким чином, індивідуалізація навчального процесу у ВНЗ є важливою передумовою подальшого розвитку системи вищої освіти. Розробка та упровадження педагогічних інновацій в цій галузі є одним з перспективних напрямків наукових досліджень, який потребує розвитку як на рівні навчального процесу в окремому закладі так і в масштабах всієї системи вищої освіти.

Література

1. Кирсанов А. А. Индивидуальный подход к обучению / А. А. Кирсанов. – Казань : Наука, 1980. – 214 с. **2. Рабунский Е. С.** Индивидуальный подход в обучении / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с. **3. Шаталов В. Ф.** Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1987. – 256 с. **4. Унт И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

Дьяченко Б. А. Індивідуалізація професійної підготовки у ВНЗ

У статті наведено результати дослідження науково-обґрунтованих підходів до підвищення рівня індивідуалізації у вищих навчальних закладах. Визначено передумови та сформульовано пропозиції вирішення поставленого завдання

Ключові слова: індивідуалізація навчання, ВНЗ, вища освіта

Дьяченко Б. А. Индивидуализация профессиональной подготовки в ВУЗе

В статье приведены результаты исследования научно-обоснованных подходов к повышению уровня индивидуализации в высших учебных заведениях. Определенно предпосылки и сформулированы предложения решения поставленной задачи

Ключевые слова: индивидуализация обучения, ВУЗ, высшее образование

Dyachenko B. A. Individualization of professional training in high educational establishments

In the article, results of scientifically-grounded approaches development in the sphere of increase of level of individualization in higher educational establishments are listed. Certainly pre-conditions and suggestions of solution of the put task are formulated

Key words: individualization of training, hee, higher education.

УДК 378.02.001.76

Жовтан Л. В.

КОНТРОЛЬ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ ПОЗИЦІЙ ЩОДО СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Нові реалії сучасності, інтеграція молодої демократичної держави у світовий освітній простір вимагають створення нової системи освіти, якій притаманні, з одного боку, особливості національного характеру, а з іншого, – відповідність міжнародним критеріям і вимогам. Саме тому сьогодні в практику вищої школи активно впроваджується система кредитно-модульного навчання як відбиття потреб суспільства в підготовці висококваліфікованих фахівців, які відповідають європейським освітнім стандартам.

Слід зазначити, що, незважаючи на прагнення України зайняти гідне місце в європейському освітньому просторі, досі відсутній будь-який серйозний документ на міністерському рівні, який би регламентував діяльність ВНЗ із упровадження в навчальний процес кредитно-модульної системи. Єдиним на цей час є Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців від 23.01.04 р. [1]. Отже, вишам України (зважаючи на постулати Болонських документів) надається можливість самостійного пошуку свого місця в європейському освітньому просторі, беручи до уваги власні традиції, що склалися роками.

Мета статті – визначити теоретичні засади та проаналізувати досвід використання кредитно-модульного навчання у ВНЗ як нової технології та шляхи її впровадження в практику роботи вищої школи.

Як відомо, *кредитно-модульна система організації навчального процесу* (надалі – КМСОНП) – це сукупність організаційно-методичних заходів, що ґрунтуються на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Головна її мета – активізувати навчальну роботу студентів та підвищити їхню мотивацію до занять протягом усього семестру.

Проблемою рейтингового контролю займалися багато вітчизняних і зарубіжних дослідників. Серед них: П. Андерсен, В. Беспалько, Д. Бригс, Р. Гарньє, В. Карпов, І. Кругліков, А. Молібог, В. Монахов, О. Околелов, Є. Попов, Л. Романішина, В. Сосонко, М. Сукнов, Ю. Татур, А. Цахоева, М. Яковлева й багато інших.

Незважаючи на певні переваги КМСОНП (упорядкування системи контролю знань студентів, вироблення єдиних вимог до оцінки знань у рамках кожної дисципліни; отримання диференційованої і різносторонньої інформації про якість і результативність навчання, про персональні досягнення студентів; усунення причин конфліктів з приводу рівня оцінки

знань), упровадження нової системи навчання спричинило появу різноманітних схем її реалізації. Результати їх застосування виявились як позитивними, так і негативними, що зумовлюється, зокрема, недостатньою розробкою організації контролю навчальної діяльності студентів у нових умовах. У цій ситуації вважаємо доцільним розглянути й проаналізувати різноманітні моделі кредитно-модульного контролю у вищій школі.

При підготовці статті було використано нормативні документи низки вітчизняних і провідних зарубіжних освітніх закладів стосовно впровадження в навчальний процес КМСОНП, зокрема: Київського національного лінгвістичного університету, Київського політехнічного інституту, Києво-Могилянської Академії (КМА)¹, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (ЛНУ), Національного гірничого університету (НГУ), Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (СНУ), Сумського державного університету, Сумського національного аграрного університету, Чернівецького торговельно-економічного інституту, Астраханського державного університету, Астраханського державного технічного університету (АДТУ), Білоруського державного університету (БДУ), Інституту енергозбереження та енергоменеджменту (ІЕЕ), Красноярського державного педагогічного університету ім. В. П. Астаф'єва (КДПУ), Марійського державного педагогічного інституту ім. Н. К. Крупської (МДПІ), Ростовського державного університету (РДУ), Ростовського державного університету нафти й газу (РДУНГ), Хакаського державного університету (ХДУ) й ін. Крім того, до уваги було взято думки викладачів нашого університету та їх досвід з упровадження КМСОНП.

Як відомо, КМСОНП обов'язково передбачає певні зміни в технології контролю навчальної діяльності студентів, а саме, організацію його в дискретно-неперервному полі за програмою, що складається з логічно завершених частин (модулів) із структурованим змістом і цілісним навчально-управлінським циклом кожного модуля [3]. У більшості ВНЗ кількість модулів визначається залежно від змісту й трудомісткості дисципліни: від 2 до 6. Окремі ВНЗ визначають верхню межу кількості модулів за семестр. Так, у ЛНУ, СНУ в одному семестрі на одну дисципліну планується не більше 2 модульних контрольних робіт. Деякі ВНЗ класифікують модулі за певною ознакою. Так, у КДПУ в кожному семестрі проводяться: вхідний, декілька базових (до 3), підсумковий і додатковий модулі, при цьому обов'язковими є лише базові модулі.

Мабуть, було б доцільним при вирішенні питання стосовно кількості модулів підходити диференційовано, а не підводити все під єдиний стандарт. Крім того, необхідно зняти будь-які обмеження,

¹ Тут і надалі скорочені назви ВНЗ, з якими вони використовуються в тексті

прив'язавши це число до кількості кредитів, що відповідають навчальній дисципліні. Це число повинно відповідати також її змістовній логіці.

У різних модифікаціях кредитно-модульної системи контролю в сучасній практиці вищої школи підхід до виділення видів контролю відповідно до етапів навчального процесу в цілому однаковий. Передбачаються поточний, проміжний (міжсеместровий), модульний, семестровий, підсумковий контроль. Проте в деяких ВНЗ (КДПУ) додатково проводиться *вхідний рейтинг-контроль* з метою виявлення залишкових знань із раніше вивчених суміжних дисциплін, необхідних для успішного засвоєння дисципліни. Половина викладачів нашого університету (59%) проводить цей вид контролю для професійно-орієнтованих і базових дисциплін. Мабуть, було б доцільним, щоб вхідний рейтинг-контроль проводився лише для того, щоб отримати інформацію про рівень знань студентів з тих дисциплін (або тем), які є пропедевтичними для вивчення дисципліни, тобто отримані результати не слід включати до модульного контролю. Адже, ураховуючи ці результати, ми, по-перше, ставимо студентів в нерівні початкові умови, зважаючи на їх різний рівень підготовки, по-друге, надаємо "бонусні" бали студентам за їх успішні результати, отримані ще в попередній навчальній діяльності.

Поточний рейтинг-контроль проводиться викладачем у вигляді контрольних заходів за частинами модуля (підмодулями), що дозволяє визначити рівень знань студента, підготовленості його при виконанні конкретної аудиторної і позааудиторної роботи з модуля, систематичність роботи, стабільність виконання навчального графіку, активність, а також включити його в самооцінку своїх навчальних досягнень, у процес виявлення ускладнень і способів їх подолання. Крім традиційних форм контролю (опитування на лекціях, тестування, розрахунково-графічні завдання, перевірка й прийом звітів із виконання лабораторних робіт, письмові теоретичні звіти, самостійні роботи, математичні диктанти, перевірка виконання домашніх завдань, експрес-контроль засвоєння теоретичного матеріалу, написання рефератів тощо), викладачами нашого університету використовуються й специфічні форми контролю: ділові й мовні ігри, метод конкретних ситуацій, бесіди за прочитаними роботами, анотації, реферування, діалогічна й монологічна мова, творчі роботи, проекти, написання есе, аналіз монографій, складання таблиць і планів-конспектів, розв'язування ситуаційних задач тощо.

Проміжний рейтинг-контроль (модульний рейтинг-контроль) – це самостійна форма контролю в структурі базового модуля. Проводиться він у кінці його вивчення під час поточних занять без переривання навчального процесу з інших дисциплін з метою перевірки повноти знань із засвоєного матеріалу модуля. Здійснюється як підсумок роботи студента протягом вивчення модуля за результатами засвоєння теоретичного й практичного матеріалу, виконання інших видів навчальної роботи, передбаченої змістом модуля. Рівень засвоєння матеріалу модуля переважно визначається на підставі результатів контрольного заходу (у

деяких ВНЗ – атестація) – письмового виконання контрольних завдань або комп'ютерного тестування після закінчення засвоєння матеріалу модуля. На деяких кафедрах нашого університету використовуються й нестандартні форми модульного контролю: інтеграційні й диференційовані завдання, реферати, виконання творчих завдань (журналістська робота в кадрі, створення й презентація телепрограм, медіа проектів, літературних сценаріїв; постановка сценічної мініатюри, підготовка й проведення екскурсій, розробка рекламної кампанії та написання сценарію рекламного ролика, академічний концерт, робота в матеріалі, хореографічні композиції) тощо. У деяких модифікаціях КМСОНП проміжний контроль відсутній, і його функції виконуються поточним контролем. Так, у СНУ оцінки модульного контролю з певних дисциплін можуть виставлятися за результатами поточного контролю.

Більшість ВНЗ (у тому числі, й зарубіжних) визнають важливість поточного контролю знань і навичок студентів, хоча форми й умови такого контролю є доволі різноманітними. Зокрема, в американських університетах і коледжах застосовують не менше 10 видів систем оцінювання. Саме тому переважна більшість ВНЗ (АДТУ, БДУ, КДПУ, МДПІ, РДУ, ХДУ, більшість ВНЗ США і Англії) враховує результати з поточної роботи студента за семестр. Не є винятком і наш університет: поточний рейтинг-контроль проводиться переважною більшістю викладачів (96 %). Із них 88% враховує його результати при модульному контролі, проте 12 % є противниками цього, вважаючи, що такий контроль не є повноцінним за причиною браку часу на його проведення.

Не викликає ніякого сумніву, що поточний контроль є необхідним при вивченні дисциплін із значним обсягом навчального навантаження, чого з упевненістю не скажеш стосовно невеликих за обсягом дисциплін.

Однією з головних специфічних рис КМСОНП є пріоритетність самостійної навчальної праці студента. Саме ця особливість кредитно-модульного навчання зумовлює специфіку організації контролю навчальної діяльності студентів. Так, у нашому університеті з упровадженням КМСОНП організація й контроль самостійної роботи суттєво змінилися: вона поділена на модулі та є логічним продовженням матеріалу, що вивчається аудиторно; розширився діапазон завдань – ведення конспекту, самостійне опрацювання теоретичних питань, написання рефератів, виконання індивідуальних завдань і контрольних робіт, розв'язання нестандартних задач, вивчення нормативних документів, написання статей, виступ з доповіддю на конференції. Збільшилась кількість завдань для творчої роботи. Самостійна робота здійснюється через роботу над проектами, написання наукових робіт, які інтегрують навчальну й наукову роботу студентів. Контроль самостійної роботи проводиться також шляхом організації „круглих столів”, ділових ігор, конференцій, колоквиумів. Він прийняв більш системний характер. Стали більш чіткими й об'єктивними критерії оцінювання знань студента, тобто в процесі оцінювання зводиться до мінімуму так званий

„суб'єктивний фактор”, що стало істотним стимулом до активізації самостійної роботи. Кафедрами розроблено комплект науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів з кожної дисципліни, переглянуто й затверджено критерії її оцінювання з метою підвищення значущості цієї форми, а також внесено до змісту модульного контролю завдання щодо перевірки результатів самостійної роботи. Одним із пріоритетів у підготовці друкованої продукції стала активізація роботи з розробки науково-методичного забезпечення самостійної роботи.

Семестровий (рубіжний) контроль – це комплексне оцінювання якості засвоєння дисципліни за всіма видами навчальних занять без участі студента на підставі результатів усіх попередніх модульних контролів. У переважній більшості ВНЗ ураховуються результати з модулів (оцінки з усіх контрольних заходів і результати атестацій з модулів) мінус штрафи. Проте в деяких вишах існують інші підходи. Так, у БДУ, НГУ, СНУ до уваги береться середньозважений бал результатів усіх модульних контролів з дисципліни, передбачених навчальним планом за всіма видами занять. У нашому університеті думки викладачів стосовно цього питання розділились майже порівну: відповідно – 54 % і 46 %.

З метою оцінювання рівня засвоєння студентом усього обсягу навчальної дисципліни або її окремої логічно завершеної частини (за семестр) проводиться *підсумковий рейтинг-контроль*. Проводиться він у вигляді традиційних (іспит або залік) або інших форм (тестування, проектування й т. ін.) Для його проведення є необхідним переривання занять з інших дисциплін і організація сесії. Стосовно проведення підсумкового контролю теж існують різні підходи. Так, у низці ВНЗ ураховуються як результати із семестрового контролю, який оцінює якість навчальної роботи студента протягом семестру, так і результати, отримані студентом на іспиті або заліку. При цьому урахування результатів йде у різному співвідношенні: 1:1 (БДУ, ХДУ), 3:2 (БДУ, РДУ, НГУ, РДУНГ, КМА), 16:9 (ІЕЕ), 3:2 у разі іспиту (диференційованого заліку) та 4:1 у разі заліку (МДП), 9:11 (у багатьох навчальних закладах Канади). Прихильники іншого підходу (РДУ, РДУНГ) у такий спосіб проводять підсумковий контроль лише в тому разі, коли вивчення дисципліни закінчується іспитом, а для заліку береться до уваги результат із семестрового контролю. Існують ВНЗ (СНУ, ЛНУ), які здійснюють підсумковий контроль за підсумками оцінювання змістових модулів, без організації екзаменаційної сесії.

Мабуть, підлягає ретельному вивченню питання обов'язкового урахування результатів з іспиту при проведенні підсумкового контролю. Зрозуміло, цей крок пов'язаний із введенням додаткових годин у навантаженні викладачів, але не викликає сумнівів, що інші форми контролю не дають можливості перевірити в повному обсязі наявність необхідних знань, умінь і навичок студентів – адже сума частин ще не є цілим. Коли ж ідеться про гуманітарні дисципліни, важливо почути "живу" мову студента, перевірити його здатність зіставляти факти й

оперувати ними, уміти аргументувати свою позицію й, нарешті, просто уміти грамотно говорити.

Частина ВНЗ надає певні пільги студентам, що проявили особливі успіхи при вивченні дисципліни протягом семестру. По-перше, це стосується дострокового отримання заліку або складання іспиту. По-друге, низкою вишів студентам надаються „бонусні бали”: за види навчальної і наукової роботи, не передбачені навчальним планом дисципліни (виконання завдань підвищеного рівня складності, написання рефератів, участь у конференціях тощо) – БДУ; за активність на заняттях, виступ з доповіддю на науковій конференції, наукову публікацію та інші навчальні або наукові досягнення – КДПУ; за участь у факультетській олімпіаді з дисципліни – ІЕЕ. 78 % викладачів нашого університету нараховують „бонусні бали” за активність на заняттях, виконання творчих завдань, підготовку статей, виступи з доповідями, участь у НДРС, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, концертах різного рівня тощо. 57 % при цьому ураховують „штрафні” бали за пропуски занять.

Ще одна проблема при організації контролю, актуальна в нашому університеті (а, отже, й у інших) й така, що потребує ретельного вивчення й розробки механізмів її вирішення, – це відсутність єдиного підходу з боку викладачів до оцінювання різних видів навчальної діяльності студентів та урахування їх у поточному й семестровому контролі. Зрозуміло, що КМСОНП – це шанс наших вишів увійти в європейський освітній простір. Але, щоб стати повноправним його членом, необхідно її подальше вдосконалення, аби максимально наблизитись до його стандартів.

Подальші перспективи дослідження пов'язані із порівняльним аналізом практики реалізації кредитно-модульної системи в європейському освітньому просторі та у системі вищої освіти України.

Література

1. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: Затверджено наказом МОН України від 23.01.2004 р., № 48. **2. Вища** освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль, 2004. **3. Сукнов М. П.** Організація контролю навчальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу в умовах кредитно-модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Михайло Петрович Сукнов. – Х., 2007. – 215 с.

Жовтан Л. В. Контроль якості освіти як одна з ключових позицій щодо створення єдиного європейського освітнього простору.

Стаття присвячена питанням організації якісного контролю в умовах кредитно-модульного навчання. Розглянуто й проаналізовано різноманітні моделі кредитно-модульного контролю в сучасній практиці вищої школи.

Ключові слова: кредитно-модульна система організації навчального процесу, рейтинг-контроль, модуль.

Жовтан Л. В. Контроль качества образования как одна из ключевых позиций при создании единого европейского образовательного пространства.

Статья посвящена вопросам организации качественного контроля в условиях кредитно-модульного обучения. Рассмотрены и проанализированы разнообразные модели кредитно-модульного контроля в современной практике высшей школы.

Ключевые слова: кредитно-модульная система организации учебного процесса, рейтинг-контроль, модуль.

Zhovtan L. V. Control of quality of education as one of key positions at creation of single European educational space

The article is devoted to the problems of organization of high-quality control in the conditions of credit-module teaching. Considered and analysed various models of credit-module control in modern practice of high school.

Keywords: credit-module system of organization of educational process, rating-control, module.

УДК 378 – 048.35 : 34

Колеснікова Я. В.

РОЗРОБЛЕННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Актуальною для України на сучасному етапі є глибока та всебічна модернізація сфери вищої освіти. Для успішного здійснення процесів модернізації освітньої сфери важливого значення набуває правове регулювання цієї сфери, зокрема розроблення та запровадження нормативно-правових документів.

Мета статті полягає в проведенні огляду нормативно-правової бази розвитку системи вищої освіти України, що передбачає адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариство

Питання управління освітою досліджували В. Андрущенко, Л. Беззубко, В. Бобров, В. Дзоз, Д. Дзвінчук, О. Жабенко, О. Зайченко, І. Каленюк, В. Козубняк, В. Кремень, В. Лутай, В. Луговий, В. Майборода, О. Мінаєв, В. Огаренко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, Н. Островерхова, Н. Протасова, О. Падалка, Н. Подольчак. Однак ще відсутні наукові праці, які були б присвячені питанням державного управління вищою освітою України в контексті Болонського процесу [1].

Протягом 1995 – 2004 рр. Міністерство освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило низку заходів зі створення нової нормативно-правової бази національної вищої освіти України [7, с. 446]. Прийнятий в Україні комплекс нормативно-правових документів пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначає напрям всієї освітньої галузі.

Основною складовою нормативної бази модернізації вищої освіти України є Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті та Закон України „Про вищу освіту”.

Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями, шляхи створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалів, високого рівня культури здоров'я як найвищої цінності нації [2].

17 квітня 2002 р. Указом Президента України була затверджена Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, яка визначає систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти в першій чверті XXI століття. Метою державної політики щодо розвитку освіти, як зазначається в цьому документі, полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [4].

Закон України „Про вищу освіту” 2002 р. є однією з базових складових законодавства України про освіту. Цей Закон спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлює правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для самореалізації особистості забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях [6].

Україна, яка чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Одним з основних положень, що мають виконуватися в межах Болонського процесу, є впровадження такого багатоцільового механізму, як Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS).

Таким чином, входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору було не можливим без запровадження європейської освітньої системи ECTS. Щодо цього Міністерство освіти і науки України підготувало план реалізації заходів. Він мав охопити створення практично єдиної системи загального заліку періодів і обсягів навчання, подолання перешкод мобільності студентів, викладачів і адміністративного персоналу університетів, налагодження співпраці у створенні загальноєвропейської системи критеріїв і методів оцінювання якості освіти, пропаганда європейського виміру вищої освіти, насамперед у таких сферах, як навчальні програми, інституціональна співпраця й розвиток програм, що поєднують навчання, дослідження і практику.

Згідно з рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2002 року (протокол № 4/5-19 „Про стан розробки та впровадження стандартів вищої освіти”) та рішенням Міністерства освіти і науки Україна від 24.04.2003 (протокол № 5/5-4) [5, с. 126] було передбачено проведення з 2003/2004 навчального року педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації.

Сутність педагогічного експерименту полягало у визначенні шляхів та механізмів адаптації ідей Європейської кредитно-трансферної системи ECTS до системи вищої освіти України, посилення ролі самостійної роботи студентів, поглиблення впровадження новітніх педагогічних технологій, забезпечення гнучкості програм навчання та можливості навчання студента за індивідуальними навчальними планами, мотивації учасників навчального процесу на досягнення високої якості підготовки фахівців, надання можливості студентові отримати професійні кваліфікації відповідно до його потреб та вимог ринку праці [3, с. 12-38].

Це вимагало значних змін в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. З метою подальшої реалізації завдань педагогічного експерименту – наказом МОН України від 23.01.2004 № 49 було затверджено програму проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації.

Для впровадження КМСОНП в МОН України необхідно було підготувати такі основні елементи ECTS: інформаційний пакет – загальну інформацію про вищі навчальні заклади, назву напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов’язкових та вибіркового курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови здійснення контрольних заходів, система оцінювання якості освіти тощо; договір про навчання між студентом та вищим закладом освіти (напрямом, освітньо-

кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків); академічну довідку оцінювання знань, що засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на національному рівні та за системою ECTS.

На початок 2004/2005 навчального року у вищих навчальних закладах розроблено тимчасові положення про КМСОНП, підготовлено програми навчання.

Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (наказ МОН від 23.01.2004 № 48), а також визначено особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в умовах кредитно-модульного навчання (наказ МОН від 20.10.2004 № 812). Названими документами було визначено організаційно-методичні заходи та механізми проведення педагогічного експерименту.

Відповідно до рішення колегії Міністерства освіти і науки України та наказу Міністерства освіти і науки України від 29.07.2005 № 454 „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” та з метою забезпечення впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в 2005/2006 навч. р. в усіх вищих навчальних закладах України III – IV рівнів акредитації затверджено рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу; структури та порядку ведення індивідуального навчального плану студента; структури залікового кредиту й порядку проведення та оцінювання навчальної діяльності студента; питань розроблення нормативної бази щодо впровадження у вищу освіту України кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Таким чином, участь вітчизняної системи вищої освіти в євроінтеграційних перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток, набуття нових якісних ознак, а це можливо тільки шляхом проведення модернізації нормативно-правової бази вітчизняної вищої освіти та створення програми послідовного зближення її з європейським освітнім і науковим простором. В Україні багато зроблено для вирішення цих проблем, про це свідчить наявність цілої низки нормативно-правових документів.

У перспективі ми плануємо розглянути нормативно-правову базу діловодства, оскільки вона є важливим показником ефективної управлінської праці майбутніх фахівців у галузі документаційного забезпечення управління.

Література

- 1. Бесчастний В. М.** Створення нормативно-правової бази державного управління вищою освітою: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2009-1/doc/1/12.pdf>.
- 2. Державно національна програма „Освіта” (Україна XXI століття).** –

К. : Райдуга, 1994. – 61 с. **3. Мороз І.** Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія / І. Мороз. – К. : Освіта України, 2005. – 278 с. **4. Національна доктрина розвитку освіти України** // Нормативно-правове забезпечення освіти. – Х., 2004. **5. Освіта в Україні** / авт.-упоряд. В. В. Болгов. – К. : Новий світ. – 2006. – 143 с. **6. Прокопенко Л. Л.** Процеси державотворення і освіта: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/DeBu/2006-1/doc/1/06.pdf>. **7. Радченко О.** Державне регулювання розвитку приватного сектору системи освіти України: сучасний стан дослідження проблеми // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 446.

Колесникова Я. В. Розроблення нормативно-правових документів як чинник модернізації освіти.

У статті розглядається нормативно-правові документи, що регламентують процес модернізації галузі освіти у контексті адаптації її до умов інтеграції в європейське і світове співтовариство.

Ключові слова: нормативно-правова база, адаптація, модернізація, Болонський процес.

Колесникова Я. В. Разработка нормативно-правовых документов как фактор модернизации образования.

В статье рассматриваются нормативно-правовые документы, которые регламентируют процесс модернизации сферы образования в контексте адаптации ее к условиям интеграции в европейское и мировое сообщество.

Ключевые слова: нормативно-правовая база, адаптация, модернизация, Болонский процесс.

Kolyesnikova Ya. V. The Normative and Legal Documents Developments as Education Modernization Factor.

The article deals with the normative and legal documents that regulate modernization process in the sphere of education in the context of its adaptation to the conditions of European and world community integration.

Key words: normative and legal base, adaptation, modernization, Bolognese/ Bologna process.

УДК 37.014.54:005.3

Литовченко Р. І.

ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПІВ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Однією з найважливіших умов забезпечення ефективного функціонування системи освіти, її інтеграції в міжнародні освітні системи - є оптимізація управління. Це - проблема глобального характеру. Її рішення багато в чому, а може й здебільшого залежить від ефективних принципів управлінської діяльності, і, в першу чергу, вмінню менеджера прийняти правильне, оптимальне та ефективне рішення. Як свідчать дослідження, основними причинами актуальності проблем прийняття рішень є те, що по-перше, ця область стала полем інтеграції знань, які розвивалися в різних наукових сферах як поступовим, так і не поступовим диференціюванням різноманітних підходів до побудови моделей процесу прийняття рішень (ПР); по-друге, процеси, які визначають управлінську регуляцію ПР, зв'язувалися з різними рівнями та видами соціально-психологічної реальності; по-третє, оцінка ПР передбачає критерії «раціональності», «моральності» на основі когнітивної та індивідуально-регулятивної діяльності суб'єктів. Актуальною проблемою у цьому процесі також, залишається розробка ефективних, з врахуванням сьогодишніх реалій, принципів прийняття рішень. Це стверджує аналіз досліджень: С. Бергсона, А. Козлова, Ю. Козелецького, В. Колпакова, Т. Корнілової, А. Леонт'єва, Б. Ломова, В. Петровського, С. Плауса, С. Смірнова, О. Тіхомірова та інших. Науковці не тільки визначили названі причини, але й обґрунтували організаційну технологію та методику їх реалізації.

У процесі дослідження проблем прийняття рішень, аналізу їх результатів вченими були обґрунтовані основні методологічні принципи прийняття рішень, які впливають із основних принципів керування, та базуються на принципах діалектичної логіки (5, с. 72), при цьому береться до уваги соціальна та морально-психологічна спрямованість особистості. Аналіз великої кількості літератури проблем принципів ПР свідчить, що основними в ній виділяються наступні: **історизм, розвиток, об'єктивність, всебічність, єдність та боротьба протилежностей, постійний рух та розвиток, цілісність об'єкта дослідження, системність, гуманізм, активність та ін.** Функціонують усі вони у процесі ПР. Однак, на нашу думку, найбільш важливими є ті принципи, які пов'язані з діяльним підходом до проблеми.

Необхідно також відзначити, що дослідження ПР до останнього часу, в основному, будувалися поза рамками інтерпретаційних схем, що зв'язуються з діючим підходом [5]. Однак з їх розвитком, зокрема, при вивченні особистісного та інтелектуального опосередкування ПР

виникла необхідність поставити завдання конкретизації принципу **активності особистості**, як суб'єкта діяльності та суб'єкта пізнання. Як відзначає В. М. Колпаков, ефективність системи управлінських рішень передбачає аналіз і розрахунок її внутрішньої та зовнішньої ефективності (5 с. 65). Перша дозволяє оцінити системи ПР, як інструмент керування її суб'єктів. Друга відображає результат передбачуваної мети керування. Реалізація освітянським менеджером свого індивідуально-інтелектуального потенціалу в підготовці й реалізації вибору, що відповідає принципу активності, є найменш вивчена у сучасній психології управління. Активність суб'єкта в подоланні умов невизначеності пізнавальними (і більш вузько – інтелектуальними) стратегіями в емпіричних дослідженнях представлена більш повно. Акти ПР, як вибори із заданих альтернатив (що відрізняє ситуації Decision Making) суб'єктивно представлені людині, як потребуючі від нього додатку певних зусиль, тобто припускають особистісну активність. Це виражається в таких різних її видах, які називаються "тягарем вибору" та "квазіпотребністю в ПР". Розділити інтелектуальні та особистісні компоненти в саморегуляції активності суб'єкта по подоланню невизначеності в ситуації вибору – значить відмовитися від ідеї виділення таких одиниць психологічного аналізу, у яких представлені всі системні властивості досліджуваної реальності. І цей аспект слід визнати найменш освоєним у психології ПР.

Мета статті – розробити ефективні принципи прийняття рішень з урахуванням сьогоденних реалій.

При дослідженні актуальних проблем принципів ПР в освітянській галузі необхідно враховувати також й розвиток управлінських психологічних уявлень про активність та діяльність (як молярної одиниці активності людини – у розумінні А. Н. Леонт'єва), які характеризують непрості схеми співвідношення понять, які саме й представляють діючі структури, фіксуючі аспекти активності, лише у своєму розвитку, що мають діючі підстави. Це, наприклад, поняття образу миру [9], цілеосвіти, надситуативної активності особистості [9] та ін.

В концепції А. Н. Леонт'єва суттєвим фактором, який необхідно враховувати при роз'ясненні можливостей діючого підходу, є аналіз ПР у рамках трудової діяльності людини [7], що стала вже традиційною для методологічних робіт, проблема співвідношення понять зовнішньої та внутрішньої діяльності. Це вже не проблема співвідношення структур зовнішньої та внутрішньої діяльності, як їхньої єдності [6], а проблема мультипліцирування системи (діяльності) у функцію (ПР).

У той же час, у цьому аспекті впливає вимога розглянути попередній етап постановки цієї проблеми стосовно до ПР. Уже в монографії відомого польського вченого Ю. Козелецького з'явилася уява про зв'язок ПР із поняттям структури діяльності [3]. У переважній більшості видів професійної, навчальної або ігрової діяльності процес ПР завжди реалізується в умовах дефіциту інформації та часу, боротьби

мотивів, що відображаються в оцінці ситуації, як невизначеної. Поняття вибору та альтернативи – ключові в теорії Козелецького: вибір опосередкований інформаційною оцінкою або вольовим актом, у результаті яких суб'єкт здатний сформувати послідовність доцільних дій, що ведуть до досягнення мети. По змісту ці процеси це-"співвідношення різних елементів структури діяльності, що здійснюються на окремих її етапах та рівнях" [9]. Із цього часу будь-яка інтерпретація процесу ПР має один загальний вихідний пункт: ПР так чи інакше включене в процес діяльності, коли закінчується підготовка та починається виконання якого-небудь діяльного акту.

Отже, можна сказати, що проблематика діючого підходу зовсім не може бути вирішена без уточнення основних аспектів принципу активності особистості, когнітивності, емоційно-вольових сфер у діяльності суб'єктів керування освітніми організаціями, їх морально-етичної підготовленості при прийнятті рішень. Пряме вичленовування діючих структур в актах вибору вже було реалізовано в окремому їхньому виді [7]. Але при узагальненні основних знань про психологічну регуляцію ПР методологія діючого підходу зовсім не виглядає очевидною у відношенні до такої реальності, як активність суб'єкта при подоланні їм умов невизначеності вибору. У процесах ПР реалізується **регулятивна** соціально-психологічна функція – із цим згодні більшість вчених. У той же час система соціально-психологічних конструктивів, у рамках діючого підходу, цілком обходила без поняття ПР, причому регуляція діяльності зв'язувалася з породженням і функціонуванням інших соціально-психологічних реалій, наприклад конструктивізм мотиву.

На Московському міжнародному симпозіумі із проблем ПР (1980 р.), у рамках аналізу ступеня адекватності та обмеженості математизації процесів, що зв'язуються зі стратегіями вибору людини, Б. Ф. Ломов, що відстоював принципи системного підходу, назвав вивчення мотиваційної регуляції ПР реалізацією діючого підходу до цієї управлінської реальності. Можна було б заперечити, що мотиваційна парадигма в дослідженнях ПР у менеджменті, як загалом, так і освіті, була присутня й поза зв'язком з діючою парадигмою. Але більш важливою тут є авторська позиція, згідно з якою для розуміння механізмів ПР необхідно розглядати ці процеси в цілісній структурі діяльності й цілісної регуляції інших процесів, що відбуваються одночасно, а також із запізненням або випередженням актуал-генези ПР. [9]

Інший варіант виділення основних сторін ПР, у зв'язку з розглядом його крізь призму діючого підходу намічений у підході А. В. Карпова. "Діяльність як об'єктивно існуюча форма активності припускає настільки ж об'єктивний характер процесів її організації – інтегральних психічних процесів" [3 с. 70]. Необхідно підкреслити, також, що в діючій концепції А. Н. Леонт'єва - теорія "верхнього" рівня

– включені категорії передбачення, цілеосвіти, надситуативності й ряд інших, відносних до інтегративних, які не виділяються в окремий клас. Однак, цікаво-змістовним вона є для розвитку й розкриття уяв діючого підходу до процесу ПР.

У зв'язку з цим, необхідно відзначити, що джерела формування уявлень про інтегративні процеси суттєво розроблені Б. Ф. Ломовим, який вважав, що "психологічними складовими" будь-якої діяльності є процеси антиципації, планування, сприйняття й переробки поточної інформації, ухвалення рішення й контролю результатів, тобто діяльність всієї когнітивної й емоційно-вольової сфери особистості. У підході А. В. Карпова додається можливість двоякої вистави тих самих процесів, тобто відбувається подвоєння аспектів їх розгляду. Інтегральні процеси одночасно є й процесами, і діями, а їх адекватний і повний опис припускає використання принципу додатковості їх розуміння і як процесів, і як дій.

Ми поділяємо думку про уяву регуляторних можливостей ПР у діючому контексті їх розгляду. Перша така спроба співвідношення понять діяльності та ПР уже була здійснена [9]. При цьому виділялися мотиви, мета, кошти ПР, тобто вони трактувалися з погляду архітектоніки діючих структур. Теоретико-емпіричний аналіз різноманіття видів регуляції процесів вибору ставить завдання обґрунтування перетворених форм активності суб'єкта при ПР: утворень, діючих за походженням, але не обов'язково за структурою. Це регуляція самих актів ПР, яка здійснюється за допомогою доцільових передбачень; побудови образу завдання; механізмів до визначення ситуації критеріями, що інтуїтивно покладаються; роздвоєння суб'єктивної невизначеності, пов'язаної з оцінками розвитку предметної ситуації та ефективності власних дій у ній, і т.ін. Людина – суб'єкт і об'єкт керування. Він виступає активною діючою особою при розробці, прийнятті й реалізації розв'язків. Отже, від того, хто ухвалює рішення, і хто їх виконує, залежать результати діяльності.

Заслугове на увагу й проблема співвідношення діючої уяви та ідея інтегративних процесів. Розрізняючи зовнішню та внутрішню діяльність, А. В. Карпов вводить поняття **регулятивного інваріанта** як системи процесів, "необхідних і достатніх для породження, організації та регуляції цілісного поведінкового (діючого) акту, що складають замкнене "регуляторне кільце" [4, с. 81]. Це надає, по-перше, хронологічну впорядкованість всім інтегративним процесам і, по-друге, дозволяє співвідносити результати контролю з вихідними уявами про мету дій, що основним чином проглядається, поняття "акцептор дії", хоча воно замінене новим поняттям - "діючого рефлектування".

Ідея хронологічного упорядкування, як відзначають деякі дослідники проблеми (6, 9), знімається уявою про те, що можливо одночасне опосередкування розумової діяльності різними процесами, що протікають на різних рівнях. Це розуміння співвідношення понять

"діяльність" і "процес" найбільш розроблене в дослідженнях мислення в школі О. К. Тіхомірова [9]. Не менш істотні заперечення жорсткій уяві про "регуляторні інваріанти" утримуються в численних закордонних та вітчизняних теоретико-експериментальних дослідженнях. Вони свідчать про те, що в саморегуляції прийняття розв'язків одночасно реалізується безліч хронологічно – і циклічно – не замкнених процесів рішень, суб'єктивних оцінок, парціальної мотиваційної регуляції й особистісного "примірювання" до себе антиципируємих наслідків вибору [9].

Розглядаючи проблеми принципів ПР в освітній галузі, необхідно підкреслити й те, що апеляція до діючого становленню ще тільки ставить мету засвоєння соціально-психологічного розуміння ролі діючого опосередкування в індивідуально-інтелектуальній регуляції ПР, як активної актуалізації суб'єктом свого особистісного й інтелектуального потенціалу. Тому, виходячи з вище сказаного, можна визначити, що досить велике значення в ухваленні рішення відіграє **регулятивний** принцип. Уява про регуляторну роль актів ПР, як ми вже відзначали, може залишатися зовнішнім стосовно уяви про управлінську регуляцію їх самих. Перша з названих концепцій виходить із принципу регуляторного кільця та регуляторного інваріанта. Її автори – прихильники виділення твердих структур регуляції ПР стосовно до професійної діяльності суб'єкта: "По-перше, у діяльності, у силу самої її природи, нормативні розпорядження є найбільш жорсткими та суворими, вони фіксуються в різного роду нормативній документації" [2,с.146].

Але регулятивний принцип психологічно можна зрозуміти інакше. Так А. Бергсон уже в першій психологічній моделі ПР, яка представлена в психологічній свідомості, показав неможливість ідеї замкненого кільця, або рекурсивних циклів, для вільного вибору суб'єкта [8]. Він обґрунтував, що, маючи в умоглядній крапці О можливість руху убік однієї із двох альтернатив (X1 і X2), суб'єкт ніколи не зможе зробити між ними вибір, оскільки після оцінювання кожної з них він буде повертатися в крапку О по іншому, як ми б зараз сказали, когнітивно й особисто зміненим (знаючим про наслідки однієї з альтернатив, а виходить, що перебувають уже в іншій ситуації). Тому Бергсон ввів уяву про метаплощину, у яку змушений йти суб'єкт, що ухвалює розв'язок, щоб мати можливість зрівняти альтернативи, розірвавши тимчасову вісь осмислення й подолавши ілюзію замкнених циклів їх порівняння.

У дослідженнях індивідуально-мотиваційної регуляції ПР була сформульована інша ідея - породження динамічних регулятивних систем, як новотворів, що виявляють парціальну дію на різних етапах становлення рішень і кінцевих виборів суб'єкта [9]. Вона розвиває сформульоване спочатку Л. С. Виготським поняття регуляції самих процесів ПР у контексті уявлень про психологічні системи. Як думка народжується з мотивуючої сфери нашої свідомості, так і вибір суб'єкта, що опирається на актуалізацію власного індивідуально-інтелектуального

потенціалу (у динаміку становлення регулятивних новотворів), психологічно здійснюється при актуалізації значеннєвих уявлень та їх метаконтролі. Для досліджень особистісної регуляції ПР — це означає необхідність зміни методу вивчення: від звичайної побудови індивідуально-регулятивних профілів, що тестуються поза підготовкою й реалізації вибору, до виявлення ролі регулятивних (причому тимчасово функціонуючих) динамічних парціальних індивідуально-мотиваційних новотворів у підготовці вибору (як заключного етапу подолання суб'єктивної невизначеності). Загалом, задане виділення змістовного аспекту вивчення регулятивного принципу по-різному орієнтує дослідження ПР - на жорсткі або динамічні системи регуляції ПР, замкнені або відкриті ієрархії процесів соціально-психологічного опосередкування.

Найважливіший постулат принципу **системності** заключається в тому що: всі психічні процеси організовані в багаторівневу систему, елементи якої здобувають властивості, що задаються її цілісністю. Згідно з концепцією Б. Ф. Ломова, процеси ПР не слід розглядати як якісь автономні механізми, хоча на кожному з рівнів (сенсорно-перцептивному, мовнодумуючому) вони мають свою специфіку. Цей підхід викликав заперечення через недостатнє визначення специфіки саме **психологічних систем**. Так, О. К. Тіхоміров досліджуючи проблему, визначає істотні відмінності між сучасними апеляціями до багаторівностей регуляції процесів загальної теорії систем і вивченням психологічних систем у рамках культурно-історичного та діючого підходів [9]. У контексті прийняття ідеї допустимості множини моделей, адекватних саме з погляду специфіки досліджуваного рівня регуляції ПР, можна було б припустити, що принцип додатковості дозволяє поєднувати будь-які психологічні уяви про регуляцію ПР. Але психологічне наповнення цього принципу змістовно відображає різні предмети вивчення. Системність може розумітися як структурно задана визначеність рівнів. У цьому аспекті теорія А. В. Карпова направляє на виділення трьохрівневих процесів - звичайні, інтегративні та метаконтролю. Інакше розуміється система, де свідомо передбачається можливість невідповідності зовнішніх та внутрішніх структур діяльності. Наприклад, як показав аналіз проведених вченими досліджень (3, 7, 8, ін.), діючі структури регуляції діалогу людини з комп'ютером не тотожні складним, при цьому, структурам ПР, а забезпечують цілісність психологічної регуляції всієї системи дій при досягненні цілей.

Аналіз джерел досліджень [4, 5, 9] свідчить про необхідність у процесі ПР, методологічного підходу до принципу **невизначеності**. При вивченні процесу ПР, як етапу, у цілісних системах індивідуально-інтелектуальної регуляції вибору менеджером людини в умовах невизначеності не виявляється твердої структурної визначеності систем, що відображають актуально ("тут і зараз"), та формуються ієрархії різних механізмів процесуальної регуляції ПР. Звертання до принципів діючого

та системного підходів дозволяє виділяти не жорстку структуру ПР, а динамічно складні новоутворення, що функціонально забезпечують різнорівневу психологічну регуляцію ПР у єдності когнітивних і особистісних (значущих) компонентів. Стосовно динамічного аспекту становлення інтегральних процесів у концепції А. В. Карпова інтегруючим механізмом виступає **система метакогнітивної регуляції**, впровадження розвитку якої, корелює із загальним інтелектом. У розумінні рівня метаконтролю загальнопсихологічні та когнітивні підходи до пізнання та мислення суттєво розходяться. У школі Л. С. Виготського та А. Н. Леонт'єва вищим рівнем інтеграції є особистісне опосередкування діяльності (від рівнів самосвідомості до ієрархій глибинних мотивів), а довільність вищих психічних процесів виникає у зв'язку з обігом стимулів-коштів (як психологічних знарядь) на керування власною поведінкою. Це зовсім інші уяви про саморегуляцію, щодо рефлектування. Особистісно-інтелектуальне опосередкування ПР вважається по-новому – як предмет вивчення – у функціонально-рівневому підході, схвалюючи який бажано змінити дослідницьке завдання. Одночасно виникає діагностичний аспект: визначити, які саме процеси виступили ведучими в ієрархії процесуальної регуляції ПР і яким чином у них реально виявилися ієрархизованими особистісно-мотиваційні та когнітивні новоутворення, взаємодіючі на рівні особистісної самосвідомості.

Таким чином, аналіз досліджень змісту та основних етапів прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій свідчить, що підходи до реалізації їх проблемних питань неадекватні. По проблемам принципів ПР існують різні точки зору і способи їх реалізації. Ефективно процес прийняття рішень може бути здійснений на основі методологічного підходу, який дозволяє визначити, що собою являє об'єкт, що підлягає керуванню, і сама діяльність осіб, які приймають рішення. Акти ПР не тільки актуалізують для менеджера в галузі освіти особистісну значимість складових вибору (ситуаційну, диспозиційну, значеннєву), але й змінюють її, оскільки пов'язані з процесами саморегуляції керівником своєї діяльності та поведінки або особистісним розвитком суб'єкта розв'язку. Тому ведучими у виборі стають значимі новоутворення, а не традиційно зрозумілі раціональні підстави вибору. Це і є перспективними напрямками наших подальших наукових досліджень.

Література

- 1. Бодров В. А.** Развитие системного подхода в исследовании профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2007. – №3.
- 2. Карамушка Л. М.** Психология управления. – К., 2003. – С. 64-77.
- 3. Карпов А. В.** Методологические основы психологии принятия решения. – Ярославль, 1999.
- 4. Карпов А. В.** Психология принятия управленческих решений. – М. : Юристъ, 1998.
- 5. Колпаков В. М.** Теория

и практика принятия управленческих решений. – К. : МАУП, 2004. 6. **Корнилова Т. В.** Психология риска и принятия решений. – М. : Аспект Пресс, 2003. 7. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. 8. **Орбан-Лембрик Л. Е.** Психологія управління. – К., 2003. – С. 353-366. 9. **Плаус С.** Психология оценки и принятия решений. – М. : Філін, 1998.

Литовченко Р. І. Проблема принципів процесу прийняття рішень у системі вищої освіти

У статті описано основні методологічні принципи прийняття рішень, які впливають із основних принципів керування та базуються на принципах діалектичної логіки, а також розглядаються умови забезпечення ефективного функціонування системи освіти, оптимізації управлінської діяльності.

Ключові слова: вища освіта, управлінська діяльність, прийняття рішень.

Литовченко Р. И. Проблема принципов процесса принятия решений в системе высшего образования

В статье описаны основные методологические принципы принятия решений, которые вытекают из основных принципов управления и базируются на принципах диалектической логики, а также рассматриваются условия обеспечения эффективного функционирования системы образования, оптимизации управленческой деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, управленческая деятельность, принятие решений.

Litovchenko R. I. The principles problem of decisions making in the higher educational system

The main methodological principles of decisions making based on the main management principles and principles of dialectic logics are described in the article. The conditions of supplying for effective functioning of the educational system, optimization of management activity are also considered.

Key words: higher education, management activity, decisions making.

УДК 378.091.113:004

Рубан В. С.

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Відповідно до Положення про державний вищий навчальний заклад [4] та Примірного Статуту вищого закладу освіти [5], керівник – ректор (президент), начальник, директор, вищого навчального закладу (ВНЗ) має виконувати безліч функцій, найпершою з яких є управління. Саме від управлінських рішень керівника ВНЗ залежить розвиток і успіх закладу освіти та рівень якості освіти.

На сьогодні високий рівень розвитку інформаційних технологій (ІТ) та їх всебічний вплив вимагають від керівника ВНЗ відповідних кроків щодо активного і раціонального застосування їх в управлінській діяльності.

Оскільки ІТ уже міцно увійшли у сучасне життя суспільства та у навчально-виховний процес освітніх закладів, то їх використання в управлінні навчальним закладом допомагає забезпечити дієвість, оперативність та ефективність роботи адміністрації навчального закладу. Одним із пріоритетних напрямків реформування освіти на сучасному етапі є впровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес та в управління освітою в цілому та в ВНЗ зокрема.

Мета статті – висвітлити можливості використання новітніх інформаційно-комунікативних технологій в системі управлінської діяльності ВНЗ для підвищення рівня управління в освітній сфері.

Актуальність поставленої проблеми зумовлена сучасним напрямком розвитку системи освіти в рамках Болонського процесу шляхом використання ІКТ в управлінській діяльності ВНЗ для ефективного управління ним.

Проблемам впровадження інформаційних технологій в управління освітою присвячені праці В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, Л. Забродської, Л. Калініної, О. Кравчина, В. Крижка, В. Кухаренка, С. Ракова, З. Савченко, О. Співаковського, Є. Хрикова та ін.

На підставі Закону України „Про освіту” [2] та Закону України „Про вищу освіту” [3] інформаційними видами діяльності у системі освіти є:

- **управління** – впровадження інформаційних технологій в управління закладами освіти;
- **навчання** – комп’ютеризація навчального процесу та виховної роботи закладу;
- **наукові дослідження** – впровадження ІКТ в наукові педагогічні розробки.

Як ми бачимо, використання ІКТ в галузі освіти і безпосередньо управлінні навчальним закладом стало необхідною умовою управлінської діяльності.

Сучасні ІКТ – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів, дозволяють значно оптимізувати управління ВНЗ за рахунок створення єдиного інформаційного середовища навчального закладу та розробкою і створенням бази даних (БД).

При впровадженні ІКТ та використанні програмного забезпечення в управлінні ВНЗ необхідно визначити оптимальні умови автоматизації робочих місць учасників управлінського процесу, що допоможе систематизувати та підняти на більш високий рівень роботу керівника, його заступників, вченої та наглядових рад, дорадчих органів (ректорат, деканат, приймальна комісія), структурних підрозділів, викладачів, бібліотекарів [3].

Як свідчать соціологічні та педагогічні погляди вчених на суть управління в галузях науки й освіти до початку 90-х років, то воно відповідало характеру командно-адміністративної управлінської системи, яка розглядала об'єкт управління без урахування того, що людина є головною діючою особою життєдіяльності суспільства. Нині погляди вчених базуються на інших методологічних основах. Для сучасної теорії і практики управління пріоритетними є **системний, особистісний та діалогічний** підходи [6].

Названі вище пріоритети зорієнтовані на врахування :

- 1) тенденцій розвитку освіти;
- 2) вплив зовнішнього середовища на управлінські процеси;
- 3) використання в управлінні діалогічних форм взаємодії;
- 4) моделювання цілісних педагогічних і управлінських структур.

Завдяки дотриманню найважливішої умови – відповідності керуючої системи керованій – можливий динамічний розвиток навчального процесу відповідно до мети та поставлених цілей.

Відповідно до Положення про вищий навчальний заклад та Статуту вищого навчального закладу управління навчальним закладом здійснює ректор та його заступники (проректори), які мають чітко визначені права, функціональні обов'язки. Керівник ВНЗ керується такими принципами в управлінській діяльності:

- 1) автономії та самоврядування;
- 2) поєднання колегіальних та єдиноначальних засад;
- 3) незалежності від політичних партій, громадських та релігійних організацій;
- 4) прогностичності внутрішнього управління;
- 5) єдності державних та внутрішніх механізмів управління;
- 6) раціонального поєднання централізації та децентралізації;

- 7) об'єктивності та повноти інформації, інформаційної достатності;
- 8) демократизації та гуманізації управління;
- 9) системності в управлінні [4; 5].

У нашому дослідженні ми розглянемо лише принципи об'єктивності, повноти, достатності та актуальності інформації в управлінні ВНЗ.

Для реалізації цих принципів з погляду ефективності впровадження ІТ і комп'ютерних програм (КП) та комп'ютерних систем (КС) робота керівника поділяється на два етапи:

1-й етап – створення інформаційного забезпечення – передбачає моделювання та організацію побудови інформаційного середовища;

2-й етап – є етапом подальшої модернізації з використанням ІТ, КП та КС, створення банку даних базової, оперативної та підсумкової підсистем. На цій основі організовано форми звітності та проведення моніторингу педагогічного процесу [6].

Управлінська інформація – це сукупність відомостей, що функціонують всередині закладу та його оточенні, і якими послуговується заклад з метою прийняття управлінських рішень. Управлінська інформація розрізняється за ознаками:

- за часом – щоденна, щомісячна, семестрова, щорічна;
- за функціями управління – аналітична, оціночна, конструктивна, організаційна;
- за джерелами надходження – внутрішньошкільна, відомча, позавідомча;
- за цільовим призначенням – директивна, ознайомча, рекомендаційна [1].

Управлінська інформація повинна бути повною, оперативною, достовірною.

Така інформація повинна вчасно та у повному обсязі поповнювати базу даних, оскільки вона необхідна керівнику навчального закладу на всіх етапах управлінського циклу: на етапі аналізу, планування роботи, організації виконання, контролю та моніторингу. Від уміння організувати надходження, обробку, аналіз і використання інформації залежить ефективність управління і функціонування навчально-виховного процесу.

У концепції управління внутрішнє управління навчальним закладом повинне здійснювати повне використання умов, створених державою для функціонування ВНЗ: законів, постанов, нормативних вимог; установлених стандартів, до складу яких входять навчальні плани, програми, вимоги до рівня освіченості; положень прогностики, педагогіки, психології, теорії управління, санітарії та гігієни тощо. Усе це має бути враховано при побудові та проектуванні БД інформаційної системи управління та освітньо-виховної роботи закладу освіти для його розвитку та реалізації цілей [6; 7, с. 32].

Повноту інформації характеризує її обсяг, який має бути необхідним і достатнім для прийняття управлінських рішень. Брак інформації призводить до прийняття хибних рішень або знижує їх обґрунтованість, надлишок інформації, наслідком якого є збільшення обсягу повідомлення без підвищення його інформативності, пов'язаний з додатковими витратами праці і часу робітників-управлінців. Інформація повинна бути оперативною, тобто такою, щоб за час її передачі й опрацювання стан об'єкта, до якого вона відноситься, не змінився. Достовірність інформації визначається ступенем відповідності її змісту об'єктивного стану речей та явищ.

Таким чином, для сприяння прогностичних умов в БД має бути включена така інформація: законодавчі акти, державні програми розвитку ВНЗ; дані про ВНЗ, які характеризують його потенційні можливості (звіти, плани робіт); відомості про мікросередовище ВНЗ (дані про конкурентів, потенційних абітурієнтів, попит на послуги освіти); інформація про основні сфери макросередовища, які впливають на ВНЗ і представлені у вигляді статей чи узагальнених матеріалів співробітників (культурний, політичний, економічний розвиток держави, тенденції розвитку освіти в країні та світі та ін.).

У базах даних необхідно розмістити інформацію, яка характеризує компоненти педагогічної системи ВНЗ, а саме відомості про: цілі ВНЗ; зміст освіти (навчальні плани, навчальні робочі плани, посібники та ін.); варіанти технологій навчально-виховного процесу, методи і форми навчальної і виховної роботи та ін.; результати навчально-виховного процесу (облік оцінок, рівня сформованості особистісних якостей студентів та ін.).

Для створення психологічних умов необхідна наступна інформація: методики оцінки і самооцінки стилю управління навчальним закладом та його підрозділами, психологічного клімату в навчальному закладі, емоційно-психологічного стану співробітників і студентів; перелік і характеристика мотивацій і стимуляції співробітників; результати моніторингу вище названих методик.

Для забезпечення організаційних умов діяльності ВНЗ необхідна наступна інформація: дані про організаційну структуру управління (розподіл обов'язків між керівниками, структура і функції колегіальних органів та ін.); перелік і зміст норм організаційного порядку (положення, інструкції, розклад занять та ін.); плани роботи закладу і його підрозділів; плани роботи з контролю якості діяльності ВНЗ, діяльності викладачів, реалізації завдань поточного року; протоколи засідань колегіальних органів та рішення; звіти ВНЗ і його підрозділів; рекламна інформація; дані про події, що відбуваються в університеті; облік вхідної і вихідної документації; облік контингенту студентів та ін.

Для створення кадрових умов необхідна інформація про: штатний розклад і посадові обов'язки; анкетні дані на кожного співробітника; графік підвищення кваліфікації співробітників і атестації; бібліографічні

і анотовані списки літератури; картотеки педагогічного досвіду; індивідуальні плани роботи викладачів; графіки відкритих занять.

Для створення правових умов необхідно розмістити інформацію про: ліцензування і акредитаційні сертифікати; законодавчі акти; нормативні акти; міжнародні правові документи, декларації; накази по навчальному закладу.

Для створення санітарно-гігієнічних умов необхідні дані про: нормативні вимоги до розкладу занять, освітлення, температурний режим, обладнання та ін.; графіки проведення санітарних днів, чергування; результати поточної оцінки стану приміщень закладу [7, с. 33-36].

Наявність таких видів інформації в БД дозволяє оперативно вирішувати поточні проблеми, визначити перспективи розвитку навчального закладу, розробити стратегічний план розвитку, концепцію діяльності навчального закладу, визначити перспективні завдання для кожного співробітника.

Крім того, розробка комп'ютерних програм, спрямованих, наприклад, на отримання загальних оцінок психологічного клімату серед викладачів та студентів, стилю управління, дозволяють прийняти відповідні управлінські рішення щодо їх корекції.

КП та КС з автоматизації керування ВНЗ включають ряд підсистем:

- підсистеми типу „електронний деканат”;
- підсистема диспетчерського керування навчальним процесом, включаючи функції розробки розкладів навчальних занять;
- підсистема керування методичним забезпеченням і базою навчальних матеріалів, що призначена для супроводу учбово-методичної документації й електронних навчальних матеріалів;
- підсистема керування науково-дослідним сектором (відділом або вузівським НДІ);
- підсистема діловодства, що підтримує роботу канцелярії, архіву, експедиції та ін.;
- підсистема „Кадри”;
- бухгалтерська й планово-економічна підсистеми;
- бібліотечна інформаційна система, що слугує для обліку бібліотечних фондів, пошуку користувачами літературних джерел, оформлення й задоволення запитів;
- підсистема керування дистанційним навчанням, що входить у програмне забезпечення освітніх порталів;
- підсистема підтримки інженерних служб ВНЗ.

Створення єдиної комп'ютерної мережі, що об'єднує всі підрозділи і комп'ютерні робочі місця студентів, із забезпеченням всіх робочих місць з доступом до Інтернет. В мережі здійснюється інформаційний обмін за допомогою ліцензованих програм, наприклад ІС

(1С: Бухгалтерія; 1С: Підприємство; 1С: Кадри; 1С: Студент; 1С: Кафедра; 1С: Наука; 1С: Гуртожиток; 1С: Розклад), яка включає вище названі БД. Інформаційне наповнення баз і сховищ даних визначається особливостями ВНЗ. Тому розробка додаткових інформаційних моделей, що відображають різні аспекти діяльності ВНЗ, і збір відповідних даних повинні виконувати співробітники даного закладу.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у галузі освіти і безпосередньо в діяльності керівника закладу стало нагальною необхідністю. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ забезпечить поступовий перехід освіти на новий якісний рівень освіти. Нові інформаційні технології позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дозволяє вирішувати складні й актуальні завдання щодо забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності педагогічних працівників. Для ефективної модернізації освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію вимог державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази ВНЗ, надання всім вільного доступу до мережі Інтернет. Підготовка керівників до сучасного управління за допомогою ІКТ є дієвим складником ефективного освітнього менеджменту.

Перспективними для дослідження є питання раціонального впровадження ІКТ у систему управління ВНЗ, розроблення загальної моделі єдиного інформаційного середовища навчального закладу, забезпечення оптимальних умов автоматизації робочих місць учасників управлінського процесу, проектування системи організації збору, обробки, аналізу інформації для забезпечення ефективного управління ВНЗ.

Література

- 1. „Внутрішкільне управління”** [Електронний ресурс]. Педагогіка з екрану. – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/172/5538.html>. – Заголовок з екрану.
- 2. Закон України „Про освіту”,** Стаття 10. Управління освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>. – Заголовок з екрану.
- 3. Закон України „Про вищу освіту”,** Розділ 6. Управління вищим навчальним закладом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_06.html. – Заголовок з екрану.
- 4. Положення про державний вищий навчальний заклад** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minagro.gov.ua/page/?n=4907>. – Заголовок з екрану.
- 5. Примірний Статут вищого закладу освіти** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.518.2&nobreak=1>. – Заголовок з екрану.
- 6. Савченко З. В.** Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності загальноосвітнього навчального

закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ime.edu-ua.net/em8/content/08szveeg.htm](http://www.ime.edu.ua.net/em8/content/08szveeg.htm) 7. Хрыков Е. Н. Управление информатизацией учебного заведения как средство повышения качества образования / Е. Н. Хрыков // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: інноваційний розвиток освітніх систем : Матеріали ІV Міжнар. наук.-практ. конф. – Ч. 3. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 30 – 37.

Рубан В. С. Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності вищого навчального закладу.

У статті висвітлено актуальні питання ефективного впровадження новітніх інформаційних технологій та комп'ютерних програм в управління вищим навчальним закладом. Розроблено рекомендації щодо створення єдиного інформаційного середовища, побудови та ведення баз даних для сприяння ефективного управління вищим навчальним закладом.

Ключові слова: управління освітнім закладом, інформаційно-комунікативні технології, інформаційне середовище, база даних.

Рубан В. С. Использование информационно-коммуникативных технологий в управленческой деятельности высшего учебного заведения.

В статье представлены актуальные вопросы эффективного внедрения новейших информационных технологий и компьютерных программ в управлении высшим учебным заведением. Разработаны рекомендации по созданию единой информационной среды, построению и ведению баз данных для содействия эффективному управлению высшим учебным заведением.

Ключевые слова: управление образовательным заведением, информационно-коммуникационные технологии, информационная среда, база данных.

Ruban V. S. The usage of information-communicative technologies in the High school administrative activity.

Up-to-date questions of the innovative information technologies' and computer programmes' effective introduction to the High school administrative are highlighted in the article. Recommendations concerning creation of the information environment, formation and introduction of data bases for contributing the effective High school administrative are developed.

Key words: High school administrative, information-communicative technologies, information environment, data bases.

УДК 378.041

Сергєєнко О. М.

СИСТЕМНЕ БАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

За останні роки у світі відбулися значні зміни пріоритетів в освіті: переорієнтація на компетентнісний підхід, безперервну освіту, оволодіння новими інформаційними технологіями, самоосвіту та самоосвітню діяльність й ін.

Освіта повинна забезпечувати достатню готовність її випускників до життя в постіндустріальному інформаційному суспільстві. Такому суспільству потрібні висококваліфіковані, ініціативні, здатні до постійного саморозвитку, самоосвіти й підвищення рівня своєї професійної готовності молоді люди.

Проблема формування культури самоосвітньої діяльності в студентів художньо-мистецьких спеціальностей має вирішуватися всебічно: з одного боку, розглядатися як самостійний елемент, що дозволяє представити самоосвітню діяльність як систему; з іншого боку – як системоутворюючий елемент загальної педагогічної системи.

Загальні поняття системи розглядалися такими дослідниками, як А. Аверьянов, В. Афанасьєв, Л. фон Бергаланфі, І. Блауберг, М. Каган, А. Крамер, А. Петровський, В. Садовський, Е. Юдин та ін.; аналіз структури педагогічних систем – В. Беспалько, Л. Вікторова, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, М. Шилова та ін., самоосвітню діяльність як систему дослідили Т. Шамова, Ю. Конаржевський, Л. Павлова та ін. У контексті загальнопедагогічного підходу до визначення системних характеристик освітнього простору, процесу підготовки фахівців різних спеціальностей важливим постає дослідження процесу формування культури самоосвітньої діяльності студентів художньо-мистецьких спеціальностей.

Мета статті – визначити основні особливості процесу формування культури самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців галузі культури і мистецтва як системи.

Л. Бергаланфі систему визначає в такий спосіб: „Система може бути визначена як сукупність елементів, що перебувають у певних відносинах один з одним і із середовищем” [4, с. 29]. Крім того, досить поширеним є й інше його визначення: „Система є комплекс елементів, що перебувають у взаємодії” [Цит. за: 2, с. 21]. Системний підхід за А. Крамером передбачає для будь-якого довільно взятого предмета знання різні рівні моделювання (теоретичні об'єкти, концептуалізації): об'єкти – власне вихідні факти, що відносяться до предмету розгляду; структури – моделі взаємозв'язку й взаємодії інших фактів, пов'язаних з вихідним положенням; системи – моделі предмета як взаємодії й зміни

структур; надсистеми (НС або „суперсистеми”), моделі зв'язку даного предмета з іншими предметностями [6].

А. Аверьянов, керуючись найбільш популярним визначенням системи як комплексу взаємодіючих елементів, наводить такі аргументи на користь того, що неорганізовані сукупності все-таки є системами: „1) неорганізована сукупність складається з елементів; 2) елементи даної сукупності певним чином зв'язані між собою, причому неважливо, що цей зв'язок носить зовнішній або випадковий характер; 3) цей зв'язок поєднує елементи в сукупність певної форми... залежно від якості елементів; 4) оскільки в такій сукупності існує зв'язок між елементами, виходить, неминучий прояв певних закономірностей і, отже, наявність тимчасового або просторового порядку” [1, с. 40,41]. Зазначена позиція важлива в аспекті дослідження педагогічних процесів, у яких мають місце стихійні чинники, суб'єктивні позиції учасників навчально-виховного процесу тощо.

На утворення системи, за А. Аверьяновим, впливають зовнішні і внутрішні системоутворюючі чинники: *зовнішні* – такі сили, які, сприяючи утворенню системи, у той же час виступають далекими для її елементів, не зумовлюються й не викликаються внутрішньою необхідністю до об'єднання. Вони не можуть відігравати головну роль у системотворенні й належать випадку. Але, будучи випадковими й зовнішніми стосовно одиначної системи, ці системоутворюючі чинники можуть бути внутрішніми й необхідними в масштабі тієї системи, у яку вона входить як частина або як елемент; *внутрішні* – породжуються окремими елементами, що поєднуються в систему, групами елементів або всією безліччю частин. Строго наукової класифікації внутрішніх системоутворюючих чинників ще не створено. Головним системоутворюючим чинником є результат функціонування системи [1].

У процесі дослідження процесу формування культури самоосвітньої діяльності необхідно враховувати принципи системного пізнання, які за А. Аверьяновим, включають такі: 1) розгляд об'єкта діяльності (теоретичної й практичної) як системи, тобто як відмежованої множини взаємодіючих елементів; 2) визначення складу, структури й організації елементів і частин системи, виявлення провідних взаємодій між ними; 3) виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення з них головних; 4) визначення функції системи та її ролі серед інших систем; 5) аналіз діалектики структури та функції системи; 6) виявлення на цій основі закономірностей та тенденцій розвитку систем [Цит. за: 5].

Зокрема, педагогічна система – сукупність таких взаємозалежних компонентів, як мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і студент), зміст освіти (загальна, базова й професійна культура), методи й форми педагогічного процесу й матеріальна база (засоби) [7].

Аналіз педагогічної літератури із проблем самоосвіти та самоосвітньої діяльності (І. Бондаревський, А. Громцева, А. Найн, Г. Сериков та ін.) і наш досвід педагогічної роботи у ВНЗ дозволяють

представити самоосвітню діяльність як систему. При цьому необхідно розглядати, як наголошує В. Безрукова, систему внутрішньої самоорганізації по засвоєнню досвіду поколінь, спрямовану на власний розвиток [3, с. 12], можливості створення системи розумового та світоглядного самовиховання (Г. Коджаспірова), системи удосконалення практичних умінь та навичок (В. Козаков).

Системний підхід як один з методологічних напрямків наукового дослідження дозволяє розглядати процес розвитку самоосвітньої діяльності студентів як цілісну педагогічну систему, що складається із сукупності взаємозалежних елементів, визначати особливості організації освітнього процесу, що проявляються в активному включенні студентів у визначення цілей, планування діяльності, регулювання й рефлексивний аналіз її результатів. Системний підхід як загальнонауковий метод дослідження дозволяє розробити цілісну систему розвитку самоосвітньої діяльності, визначити найбільш ефективні шляхи її функціонування.

Самоосвітня діяльність студентів – це процес і результат розвитку вмінь постановки навчального завдання; реалізації навчальних дій і операцій за рішенням завдання; контролю за ходом рішення навчального завдання й оцінки результату, побудований на основі застосування системного підходу (Рис.1).

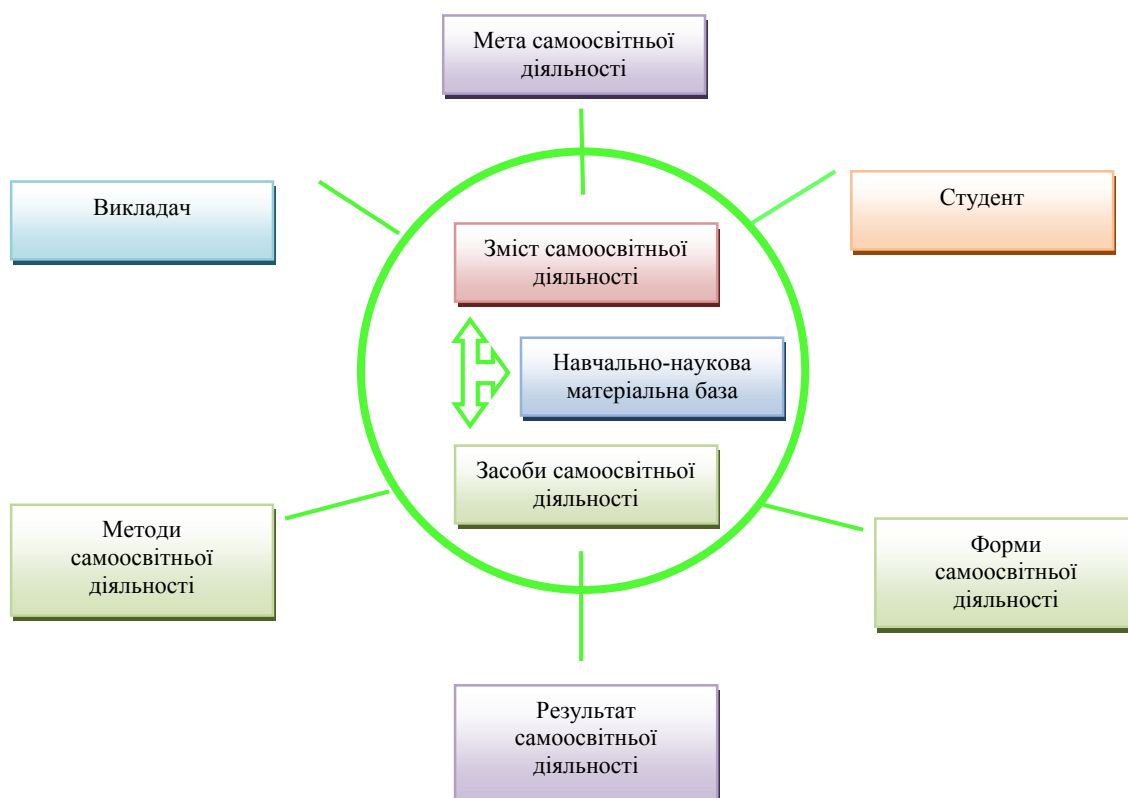


Рис. 1. Самоосвітня діяльність студента

Л. Павлова розробила структурні моделі системи „самоосвіти”, „самоосвітньої діяльності”, що дозволяють конструювати робочі процесуальні моделі організації самоосвітньої діяльності по формуванню суб'єктної активності студентів. Така модель представлена системою п'яти блоків: а) програма проектування самоосвіти; б) програма самонавчання, що включає оволодіння способами самоосвітньої діяльності; засвоєння досвіду творчої діяльності; в) програма самовиховання – формування суб'єктної активності на основі розвитку емоційно-ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності, що відіграє величезну роль у розвитку суб'єктної активності; г) програма педагогічної допомоги з боку викладача студентам у їхній самоосвітній діяльності; д) програма по самоконтролю [8].

Можна представити самоосвітню діяльність і як систему, що складається з таких елементів: 1) глибокі, міцні загальноосвітні знання, що закладають фундамент суб'єктної активності; 2) діючі мотиви, стійкі пізнавальні інтереси, установки, усвідомлення всієї важливості безперервного поповнення знань; 3) навички самостійного оволодіння знаннями при використанні різних джерел і в різних формах самоосвіти; 4) прогностичні уміння – визначення цілей і вибір шляхів їхнього вирішення; 5) здатність самостійно організувати пізнавальну діяльність, вибирати джерела пізнання й форми самоосвіти, планувати та організувати самонавчання, опановувати способами самоконтролю, самооцінки; 6) інтенція (природна здатність інтелекту або волі бути спрямованими на об'єкт) до самоосвіти.

Діагностичні опитування вчителів і студентів щодо усвідомлення ними значення самоосвітньої діяльності показали, що викладачі й студенти осмислюють значення самоосвітньої діяльності; основною умовою самоосвітньої діяльності вважають самоаналіз і вивчення літератури, але тільки третя частина опитаних реалізує на практиці найбільш дієві способи самоосвіти.

Нами було встановлено, що самоосвіта студентів стає фактором їхнього саморозвитку при дотриманні таких умов: самоосвітня діяльність має концептуальне обґрунтування, здійснюється як безперервний процес, зміст якого спрямований на самопізнання й самовдосконалення; система самоосвіти спрямована на породження особистісних цінностей і смислу професії й життя; наповнене особистісно значущим змістом із принципами суб'єктності, професіоналізму, творчості, індивідуалізації; реалізується комплекс педагогічних умов, які забезпечують ефективне функціонування самоосвітньої діяльності: конструювання програми самоосвіти студента.

Аналіз теоретико-методологічних засад процесу формування культури самоосвітньої діяльності, провідних вимог системного підходу дозволив розробити модель формування культури самоосвітньої діяльності студентів, яка містить мотиваційно-цільовий, структурно-змістовний, технологічний, оцінний та рефлексивний компоненти, які

узгоджуються з такими функціями, як прогностична, орієнтувальна, моніторингова, коригуюча.

Мотиваційно-цільовий компонент спрямовано на формування професійної позиції, ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Структурно-змістовний – забезпечує формування в студентів умінь самоосвітньої діяльності, досвіду практичної діяльності, що сприяє розвитку самоосвітньої діяльності. Цей компонент виконує навчальну (придбання знань і вмінь), виховну (формування якостей особистості значимих для самоосвітньої діяльності), організаційну й пояснювально-ілюстративну функції.

Технологічний компонент пропонованої моделі виконує орієнтувальну функцію і складається із двох взаємозалежних елементів: модулів самоосвітньої діяльності й засобів навчання, що дозволяють управляти самоосвітньою діяльністю студента.

Оціночний компонент, виконуючи моніторингову функцію, забезпечує встановлення зворотного зв'язка викладача зі студентами й одержання інформації про рівень розвитку самоосвітньої діяльності. Важливими постають самооцінка, взаємооцінка, а також експертна оцінка й тестування у процесі формування культури самоосвітньої діяльності. Особлива увага була звернена на вміння студентів самостійно визначати рівень розвитку самоосвітньої діяльності на підставі певних критеріїв.

Рефлексивний компонент виконує функцію, що забезпечує розвиток умінь студентів виконувати корекцію, уточнення поставлених цілей; способів дій по досягненню цілей; навчального завдання; методів і форм контролю за ходом рішення навчального завдання, оцінки результату та ін.

Освітній процес у рамках розробленої моделі відрізняється гнучкістю, варіативністю, мобільністю, що дозволяє швидко реагувати не тільки на зміни, що відбуваються в суспільстві, але й на вимоги, пропоновані суспільством до рівня підготовки фахівців.

Таким чином, самоосвітня діяльність студентів повинна бути спрямована на індивідуально-професійний розвиток майбутнього працівника соціально-культурної сфери як суб'єкта культури (загальна культура, духовність, моральна вихованість, інтелігентність); як суб'єкта життя (розвиток суб'єктних (індивідуальних) властивостей: життєтворчості, самостійності, адаптивності); як суб'єкта професійної діяльності (професійна компетентність, відповідальність, творче ставлення до справи).

Перспективи дослідження пов'язані із створенням методичного й технологічного забезпечення процесу формування культури самоосвітньої діяльності студентів художньо-мистецьких спеціальностей.

Література

- 1. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
- 2. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
- 3. Безрукова В. С.** Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
- 4. Бергаланфи Л. фон.** История и статус общей теории систем / Л. фон. Бергаланфи // Системные исследования: Ежегодник, 1972. – М.: Наука, 1973. – С. 20-37.
- 5. Докучаева В. В.** Принципы проектирования инновационных педагогических систем / В. В. Докучаева // Сучасні проблеми педагогічної освіти: зб. наук. пр. КГПІ. – Вип. 6. – Ялта: КГПІ, 2004. – С. 189 – 197.
- 6. Крамер А.** Модель взаимодействия теоретических объектов и концептуальных правил в системном исследовании. – Режим доступа: <http://www.metodolog.ru/00541/00541.html>.
- 7. Мир словарей** — Коллекция словарей и энциклопедий. – Режим доступа: http://mirslavarej.com/content_eco/PEDAGOGICHESKAJA-SISTEMA-32498.html.
- 8. Павлова Л. Н.** Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъектной активности студентов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. Н. Павлова. – Новосибирск, 2000. – 18 с.
- 9. Шпак В. П.** Организация самообразования студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шпак Валентина Павлівна. – Харьков, 1994. – 158 с.

Сергеєнко О. М. Системне бачення формування культури самоосвітньої діяльності студентів.

В роботі розглядаються різноманітні підходи до розгляду поняття „самоосвітня діяльність” через педагогічну систему. Особлива увага приділяється пошуку системоутворюючих компонентів самоосвітньої діяльності. Наголошується, що системний підхід як загальнонауковий метод дослідження дозволяє розробити цілісну систему розвитку самоосвітньої діяльності, визначити найбільш ефективні шляхи її функціонування.

Ключові слова: педагогічна система, самоосвіта, самоосвітня діяльність, компоненти самоосвітньої діяльності.

Сергеєнко О. Н. Системное видение формирования культуры самообразовательной деятельности студентов.

В работе рассматриваются различные подходы к рассмотрению понятия „самообразовательная деятельность” через педагогическую систему. Особое внимание отводится поиску системно образующих компонентов самообразовательной деятельности. Подчеркивается, что системный подход как общенаучный исследовательский метод дает возможность разработать целостную систему развития

самообразовательной деятельности, определить наиболее эффективные пути ее функционирования.

Ключевые слова: педагогическая система, самообразование, самообразовательное деятельность, компоненты самообразовательной деятельности.

Sergeenko O. N. System vision of self-educational activity's culture forming.

Various approaches to the examination of concept's „self-educational activity” consideration through the pedagogical system are considered in this work. The special attention is given to the search of system -formative components of self-educational activity. It is marked that system approach as a scientific method of research allows to develop integral system of self-educational activity's development, to define the most effective ways of its functioning.

Keywords: pedagogical system, self-education, self-educational activity, components of self-educational activity.

УДК 378.017

Степанов Є. П.

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ В ОСВІТІ:
ЧАС КРИЗИ ТА ПОШУКУ**

Кризові явища, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, на перший план виводять питання дефіциту базових цінностей, формування й розвиток яких у молоді покладено на систему освіти. Спостерігається розмивання, зміна ціннісних орієнтацій, норм поведінки, процесів соціалізації та адаптації. Провідні педагогіки й психологи (В. Андрущенко, В. Баранівський, В. Євтух, Л. Зязюн, Ю. Руденко, П. Щербань та інші) пов'язують це зі значними прорахунками у реформуванні системи освіти як соціального інституту, який помилково відмовився від виховної функції, переклавши проблеми виховання на сім'ю. Останнім часом з боку держави посилилась увага до проблем розвитку духовної культури суспільства та наявності у громадян відповідної системи ціннісних орієнтирів. Однак, реалізація таких складних завдань потребує відповідного теоретичного аналізу й прикладного розгляду даного питання, створення, передусім, у суспільстві самої системи базових цінностей, організації цілеспрямованого процесу формування й розвитку особистості, пошуку нових методологічних підходів, які забезпечать зазначений процес на усіх рівнях системи освіти.

Глобалізаційні процеси, що відбуваються у світі, характеризуються необхідністю формування й розвитку в особистості культури спілкування задля забезпечення ефективного міжнаціонального та міжетнічного діалогу. Відповідно до цього система особистісних цінностей виступає найбільш адекватним індикатором рівня розвитку загальної культури особистості. Більш того, особистість починає володіти цими цінностями як власними культурними якостями. При цьому, важливо, щоб рівень володіння ними був таким, при якому можливо їхнє розгортання в реальній життєдіяльності, а це припускає певний рівень узгодженості особистісних, соціальних, національних цінностей і гармонізує міжособистісне спілкування на всіх рівнях.

Метою нашого дослідження є розгляд проблем формування системою освіти ціннісних орієнтирів у молоді.

У загальноприйнятому значенні ключова категорія аксіології «цінність» розуміється, як ідеї, речі, явища, зміст, матеріальні об'єкти, духовна діяльність людини та її результати, які мають позитивну значущість для людини та суспільства, схвалюються та поділяються більшістю у суспільстві, не викликають сумнівів і служать еталоном, ідеалом для всіх людей [1, с. 382].

Необхідно зазначити, що поняття цінності було введено у 60-ті роки XIX сторіччя. Складність, багатозначність поняття цінності, необхідність розв'язання складних питань філософії, педагогіки, психології, які пов'язані з проблемами цінностей, визначили наприкінці XIX – початку XX століття формування спеціальної сфери філософського знання – аксіології, яке у подальшому отримало свій розвиток у інших сферах, пов'язаних з розвитком людського буття. Поняття аксіології було введено французьким філософом П. Лапі у 1902 році й визначало напрям філософії, що досліджує ціннісну проблематику.

Система цінностей відображає уявлення індивідууму про найближчі та віддалені цілі, характеризує його суб'єктивно-об'єктивне відношення до навколишнього середовища, діяльність та формується під впливом визначеного образу життя людини. Ціннісні орієнтації визначають моральний стрижень людини, його відношення до світу та самого себе, впливають на спрямованість та зміст соціальної активності, наповнюють життя сенсом, представляють основний канал усвідомлення людиною духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули та мотиви практичної поведінки, стають системоутворюючим елементом світогляду.

Цікавим у цьому контексті є ціннісне виховання, як базове у системі педагогічної теорії й практики виховання США, Канади та країн Західної Європи. Теорія ціннісного виховання викладена західними науковцями у декількох самостійних концепціях (Дж. Д'юї, М. Бубер, К. Роджерс, А. Г. Маслоу, Л. Кольберг, Е. Х. Еріксон та інші), які об'єднані загальною ідеєю. Ця ідея була висунута Кл. Беком – допомогти людям жити у відповідності до цінностей [2, с. 315]. Основною метою

ціннісного виховання є не пряма передача вихованцям загальнолюдського ціннісного досвіду, а формування у молоді здатності до вибору моральних цінностей, створення власних критеріїв, побудованих на гуманістичних ідеалах. Однак, при цьому виникає проблема створення правильного підґрунтя для вибору ціннісних орієнтацій у майбутньому. Зростання насильства серед молоді, особливо у старшій школі, в країнах з розвинутою економікою свідчить, що такого підґрунтя не було створено. Спостерігається тенденція розмивання моральних підвалин, втрат культурних цінностей, панування подвійних стандартів, пріоритетів почуттєвих насолод, послаблення відповідальності за продовження роду. Молоде покоління заражене споживчою психологією; духовні й громадянські цінності відходять на другий план.

Причин цього багато й, перш за все, вони пов'язані зі зміною орієнтирів у сучасному суспільстві, які не встигають за змінами у економіці, політиці, соціальному устрої, культурі. Не усвідомлення цих нових цінностей призводять до їх девальвації, особливо серед молоді, яка входить у доросле самостійне життя, будує власну життєву програму, здійснює професійне самовизначення й шукає точки опори. Це ставить перед системою освіти необхідність виховувати, формувати й розвивати цінності особистості протягом усього її життя.

Загальним явищем для системи цінності кожної культури є періодичне виникнення криз, особливо спричинених змінами світових цивілізацій. Початок XXI століття характеризується переходом до постіндустріального суспільства, внаслідок чого спостерігається найглибока, в історії людства, криза системи цінностей, істотний їх перегляд. Усвідомлення можливостей зіткнення цивілізацій, виникнення глобальних війн, екологічних катастроф поступово призводять до переходу людства від культури сили, війн та насильства до культури миру й терпимості, визнання загальних цінностей усього людства й кожної особистості, розуміння пріоритетної ролі культури, необхідності діалогу й партнерства.

Система цінностей кожного народу має не тільки свої особисті властивості, але й моральні цінності, що є загальними для всіх народів та культур, яка стає основою для взаємодії та діалогу між різними народами. Однак, формування загальнолюдської системи цінностей на основі діалогу, взаєморозуміння й співробітництва цивілізацій відстає від процесу глобалізації, що розвивається по неоліберальній моделі, з нав'язуванням усьому світу системи цінностей властивих заходу, а точніше – із застосуванням подвійної моралі. Це викликає природну реакцію інших культур і цивілізацій, які відстоюють свою історичну й культурну самобутність, свою систему культурних цінностей.

Для України, як країни де поряд мешкають різні етноси, такий шлях не можливий. Тому вважаємо, що необхідно досить обережно впроваджувати у педагогічний процес, який у нас історично поєднує дві

рівнозначні складові – навчання й виховання, західні педагогічні нововведення, незважаючи на можливий позитивний ефект в інших країнах. Ми маємо пам'ятати, що разом з новими педагогічними технологіями, ми привносимо нові педагогічні концепції та теорії, які несуть на собі відбиток інших культур, іншої системи моральних цінностей. Оскільки сама Україна знаходиться у стані перебудови системи цінностей, то будь-яке втручання може мати складні негативні наслідки.

Зараз освіта України здійснює пошук нових форм і методів виховання, що передбачає й створення конституційно-правової основи цього процесу, й переоцінку вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної думки, приєднання до цього процесу провідних філософів, психологів, соціологів, політологів. Л. Зязюн впевнена, що нагальною умовою, яка б стимулювала процеси оновлення виховання моральних цінностей в освітній системі України, є створення загальнонаціональної програми виховання, змістовну й організаційно-технічну основу якої повинні складати три взаємопов'язані й взаємообумовлені блоки ціннісно-цільових установок і практично-орієнтованих дій, які будуть реалізовані в освітньо-виховній, соціокультурній та законодавчо-управлінській сферах діяльності [4, с. 73].

Розвиток у молоді аксіологічних знань полягає не тільки у збагаченні змісту освіти, але й кращому сприйнятті нею цінностей інших культур та цілеспрямованому формуванню нової позитивної системи цінностей. Найбільш прогресивні аксіологічні теорії стверджують гуманістичні цінності, які є найбільшим скарбом людства, моральною основою його розвитку, протидіють технократизації мислення людей. Однак, розвиток споживчих настроїв у суспільстві свідчить, що існування в умовах ринкових відносин, жорсткої конкуренції, потребують формування додаткової групи цінностей (інструментальних), яка забезпечить наявність у людини здорового прагматизму, вміння вибудовувати життєву стратегію, раціонально використовувати природні багатства та людські ресурси, управляти наукою, освітою та економікою. Досягнення рівноваги між базовими та додатковими цінностями у свідомості людини буде сприяти розумінню таких понять як «цивілізація» та «культура».

Безумовно, що у системі освіти формування й розвиток цінностей набуває максимального ефекту, оскільки завдяки освіті відбувається як інтеграція знань, так і їх відбір особистістю з метою ефективного становлення, вдосконалення світогляду, усвідомлення й сприйняття ідеалів. Прагнення України до інтеграції в Європейське співтовариство передбачає певні зміни у змісті української освіти, особливо в системі вищої школи, та приведення до загальноєвропейських та світових стандартів. Саме тому, реформа вітчизняної освітньої системи балансує зараз між модернізацією, яка передбачає значний ступінь наукоміськості, технологізації, інформатизації та інноваційності, та гуманізацією, що передбачає аксеологізацію та культурологізацію змісту освіти.

Останнє визначається як необхідна умова розвитку міжособистісних та міжетнічних відносин, оскільки, тільки через аксіологічну проекцію культури, що відбиває системно-ціннісний контекст кожної соціальної групи, кожного етносу та кожного народу, скорочується дистанція між ними. Для формування нормальних відносин між різними етнонаціональними спільнотами, з метою подолання конфліктів та напругим між ними великого значення набуває об'єктивне та точне знання ціннісних систем відповідних етносів, якісного та кількісного співвідношення між системами цінностей. Таке знання забезпечує цілеспрямовану, ефективну діяльність по врегулюванню міжетнічної взаємодії, її нормалізації та оптимізації.

Взагалі, культура спілкування є непорушною цінністю для людини, апробованою протягом еволюції суспільства. Сучасні філософські напрямки неопозитивізму, екзистенціаналізму, прагматизму, неотомізму й розроблені в руслі їхніх ідей педагогічні концепції, не зважаючи на значні методологічні розходження, також єдині в питанні визнання культури спілкування суспільною й особистісною цінністю.

Багато педагогів вважають, що для збереження унікальної культури свого народу та усвідомлення культури інших народів, необхідно у сфері освіти віддати пріоритети вихованню над знаннями. У цьому контексті нагадаємо вислів святителя Феофана, який ще у ХІХ сторіччі зазначав про необхідність такого кроку: «Наука може розбити скелю, сплюснути глибу метала, але пом'якшити жорстке, черстве серце людини не в змозі... Наука безсила проти морального зла».

Взагалі виховувати – значить залучати до гуманістичних, за своєю сутністю, цінностей діяльності, переживання й відносин (Е. Фромм). І найбільш ефективним способом виховання є введення цих цінностей у культуру родини, школи, суспільства, у культуру спілкування. Усвідомлення цінностей повинно реалізовуватись у діяльності, вибудовуванні взаємовідносин, переживаннях взаємодії між особистостями. Тоді людина починає розуміти й сприймати те, що цінують оточуючі її інші люди. Але першим вихідним правилом виховання моральних цінностей є виховання поваги гідності, оскільки повага гідності особистості і є реальним приведенням її у статус вищої цінності буття.

Духовно-моральне виховання передбачає засвоєння людиною національної та світової культури й повинно поєднувати розвиток інтелекту, свідомий пошук сенсу життя та свого місця у ньому, формування уміння управляти власною волею, емоціями та відчуттями. Завдяки цьому відбувається накопичення знань людиною про навколишнє середовище, створюються алгоритми не тільки власної поведінки, але й аналізу поведінкових дій при визначенні добра й зла. Тобто, розвиток системи цінностей неможливий без адекватного формування у молодій людини самооцінки поведінки, потреби у саморозвитку, продуктивного міжособистісного спілкування.

Формування у студентів ціннісних орієнтацій повинно відбуватися у напрямках розвитку моральних якостей, духовно-моральної культури, розуміння національних і загальнолюдських цінностей, гуманістичного світогляду. У цьому контексті В. Андрущенко та Ю. Руденко зазначають, що формування загальнолюдських цінностей повинно виходити із усвідомлення національних цінностей. Виховання з дитинства любові до Батьківщини, рідної землі, історії своєї країни, її видатних людей певною мірою пробуджують не тільки почуття патріотизму, але й сприяють формуванню національної та особистісної свідомості [3]. Національне виховання взагалі побудовано на передачі родинних цінностей, традицій народу, усієї системи цінностей, притаманної певному етносу або групі етносів, які історично співмешкають поряд.

Виховання моральних цінностей та національне виховання, як один з його напрямків, в Україні має глибоке історичне коріння та значне теоретико-методологічне підґрунтя, що відображено у працях К. Ушинського, В. Рачинського, В. Сороки-Росинського, Б. Грінченко, С. Русової та інших видатних педагогів. Особливістю національного виховання є розгляд людини як найвищої цінності, злиття особистісних і національних інтересів, служіння Батьківщині. Прагнення щастя для свого народу, своєї країни, на думку К. Ушинського, стає основою для перетворення національного виховання у виховання загальнолюдських цінностей.

Як відомо, культура нації базується на її традиціях, які стають головним ресурсом культури. Однак кожен вид ресурсів необхідно оновлювати, базуючись на основних цінностях. Завдання сучасного виховання полягає у необхідності загальмувати моральну деградацію у суспільстві, поновити соціальні механізми, які підтримають гідність пізнання та творчості, необхідності праці, гідності материнства, старості, хворих та знедолених. Виховання повинно передбачати перехід від споживчого відношення людини до відношення творчого, оскільки цінність як ідеал не може мати споживчого виміру.

У процесі виховання, у студентської молоді, моральних цінностей виникає необхідність навчити молодь не тільки орієнтуватися на майбутнє, але й тверезо оцінювати свої вчинки у конкретних життєвих ситуаціях. Досить часто у виховній роботі викладачів ВНЗ ці моменти недооцінюються, що призводить до таких ситуацій, коли деякі молоді люди усвідомлюють лише ціннісні орієнтації на майбутнє, залишаючись при цьому невідповідними до практичного життя.

Таким чином, педагогічною наукою та практикою накопичений значний досвід формування системи цінностей у особистості. Це відбувається завдяки залученню молоді до мистецтва, живопису, музики, різних видів творчої діяльності, розвитку критичного мислення, толерантності та поваги до переконань і поглядів людей іншої культури, навичок ефективного спілкування й поведінки. Дуже важливо створити органічну взаємодію системи морального виховання та професійного

навчання у вищій школі завдяки введенню у навчальний процес широкого спектру самостійної роботи студентів, створенню педагогічних ситуацій, які вимагають від студентів їх реального оцінювання, формування власного відношення та прийняття оптимального рішення, морально важливої поведінки.

Наявність системи моральних цінностей у молодій людині, майбутнього фахівця дозволяє йому усвідомити, що інші люди мають право на власні погляди, власні ідеали; на цій основі побудувати ефективну взаємодію з ними, краще реалізуватися у вибраній професії, стати причетним до змін, що відбуваються у суспільстві.

Створення в нашій державі нової системи цінностей не відбудеться за короткий термін. Цей процес потребує від усього суспільства, а особливо педагогічної спільноти, формування нового бачення освіти, навчання й виховання, створення нових педагогічних технологій та ефективного упровадження їх у навчальний процес. Однак, у цьому пошуку найвищою цінністю повинна залишатися Людина, здатна до активної взаємодії, саморозвитку та самоактуалізації, що складає перспективи подальших досліджень.

Література

- 1. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 2. Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 3. Зязюн Л.** Концептуально-методологічні підходи до процесу виховання в освітній системі України / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – С. 65 – 74.
- 4. Андрущенко В., Руденко Ю.** Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей, шляхи формування / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 13 – 19.

Степанов Є. П. Формування системи цінностей в освіті: час кризи та пошуку

У статті розглядаються проблеми формування системи цінностей у молоді, пов'язані зі зміною моральних орієнтирів сучасного суспільства.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтири, моральне виховання.

Степанов Е. П. Формирование системы ценностей в образовании: время кризиса и поисков

В статье рассматриваются проблемы формирования системы ценностей у молодежи, связанные со сменой моральных ориентиров современного общества.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентиры, нравственное воспитание.

**Stepanov E. P. Forming of the system of values is in education:
time of crisis and searches**

Forming problems are examined systems of values for young people, related to changing of moral guidelines of modern society.

Keywords: value, valued guidelines, moral education.

УДК 378.14

Сура Н. А.

**БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС
ЯК ПЕРЕДУМОВА ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ
ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Необхідність удосконалення системи підготовки сучасних фахівців диктується періодом, у який вступила Україна. Серед новітніх тенденцій розвитку вищої професійної школи не останнє місце посідає євроінтеграція вищої освіти України, що має на меті створення єдиного освітянського простору, головні принципи якого відображені в документах Болонського процесу.

Болонський процес – це система заходів європейських державних установ (рівня міністерств освіти), університетів, міждержавних і громадських організацій, пов'язаних з вищою освітою, що спрямована на структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і потрібних інституційних перетворень з метою створення до 2010 р. Європейського наукового й освітянського простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, покращення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи [1, с. 89].

Існує велика кількість досліджень і публікацій, присвячених проблемі інтеграції та демократизації вищої професійної освіти України.

У своїх роботах науковці-дослідники та практики розглядають питання, пов'язані з різноманітними проблемами європейської інтеграції, а саме: перспективи сильної Європи (В. Кравченко [2]; І. Храбан [3]); європейська інтеграція України (Р. Петров [4]; В. Шеверева, А. Карлович, Ю. Разметаєва [5]); європейська перспектива для молоді (І. Димко, І. Цимбалюк [6]); Болонський процес і освіта в Україні (Г. Щербакова [7]; Л. Гаркуша, О. Волчанський [8]; В. Дзюндзюк, В. Стрельцов [9]; С. Штукарін [10]).

Розгляд основних характеристик, переваг та проблем у науково-дослідній педагогічній літературі, пов'язаних з реалізацією Болонського процесу в Україні, дає можливість зауважити, що, з одного боку, Болонський процес є чинником удосконалення вищої професійної освіти

України, а з іншого – цей процес розглядається через призму практичних проблем та труднощів, з якими стикаються як навчальні заклади, так і викладачі та студенти, які є учасниками його імплементації в Україні.

Мета статті – розглянути проблему інтеграції та демократизації вищої професійної освіти України в контексті Болонського процесу.

Висвітлюючи проблему інтеграції та демократизації вищої професійної освіти України, доцільно, на наш погляд, зробити загальний перелік основних документів Болонського процесу.

По-перше, це – *Magna Charta Universitatum – Велика Хартія університетів*. Підписана в Італії 18 вересня 1988 р. під час святкування 900-річчя найстарішого в Європі Болонського університету.

Лісабонська конвенція. Конвенцію про визнання кваліфікацій, пов'язаних з вищою освітою в європейському регіоні, підписали 54 держави на дипломатичній конференції в м. Лісабон (Португалія) 11 квітня 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Її головною метою стало формування правового поля вищої освіти Європи та полегшення визнання документів про освіту (кваліфікацій) різних країн.

Сорбонська декларація „Про гармонізацію архітектури системи вищої освіти в Європі” (Shaping Higher Education Area). Цей документ було підписано у Франції 25 травня 1998 р. на ювілеї Паризького університету міністрами освіти чотирьох країн (Велика Британія, Італія, Німеччина, Франція). У Спільній декларації міністри чотирьох провідних країн ЄС заявили, що „...ми знаходимося на початку значних змін в освіті в умовах праці, коли треба всебічно розвивати різнопланові курси підвищення кваліфікації, тому що навчання протягом усього життя дуже важливе сьогодні” [1, с. 101].

Болонська декларація „Про європейський простір вищої освіти” (The European Higher Education Area) – позитивна реакція на Сорбонську декларацію дозволила перейти до перших дій. Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формулюються так: „...„Європа знань” є на сьогодні широко визнаним чинником соціального та людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом з усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери” [1, 103].

Гельсінський семінар з проблем ступеня бакалавра. Семінар, який відбувся в м. Гельсінкі (Фінляндія) 16 – 17 лютого 2001р., зробив висновки та рекомендації до Празької конференції міністрів вищої освіти (травень 2001 р.).

Саламанське звернення Європейської асоціації університетів. Понад 300 європейських навчальних закладів та їх представницьких організацій зібралися 29 – 30 березня 2001 р. у м. Саламанка (Іспанія) з

метою підготувати свої пропозиції до зустрічі міністрів вищої освіти країн – учасниць Болонського процесу.

У підсумковому документі „*Формування європейського простору вищої освіти*” було підкреслено, що одним з найважливіших чинників розвитку системи вищої освіти є академічна свобода й автономія університетів, у поєднанні з їх відповідальністю перед суспільством за якість освіти та наукових досліджень.

Празький саміт. *Празьке комюніке „На шляху до європейського простору вищої школи”* було підписано в Чехії 19 травня 2001 р. представниками вже 33 країн Європи. Спираючись на звіт експертів (Trends II), міністри приділили увагу просуванню Болонського процесу за кожним з шести принципів Болонської декларації та сформулювали завдання щодо подальших дій стосовно їх досягнення.

Берлінська конференція відбулася в Німеччині 19 – 20 вересня 2003 р. У спільному комюніке „*Утворення європейського простору вищої школи*” розглядався процес уже не в шести, а в дев’яти аспектах Болонського процесу (шість „болонських” та три „празьких”). На відміну від Праги, у Берліні було сформульовано конкретні завдання та названо дати їх реалізації.

Бергенська конференція відбулася в м. Берген (Норвегія) 19 – 20 травня 2005 р. У комюніке конференції „*Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей*” серед визначених пріоритетів особлива увага приділялася десятому аспекту Болонського процесу – взаємодії між сферою вищої освіти та різноманітною дослідницькою діяльністю у всіх країнах-учасницях, а також між європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень [1].

Інтеграція та демократизація вищої професійної освіти України передбачає:

- прийняття системи зрозумілих і порівнювальних наукових ступенів;
- прийняття системи освіти, що первісно базується на двох циклах навчання;
- заснування системи кредитів;
- розвиток системи стажувань;
- розвиток європейського співробітництва щодо контролю за якістю освіти;
- розвиток європейського виміру в системі вищої освіти;
- навчання протягом усього життя;
- розвиток привабливості європейського простору вищої освіти;
- установлення тісніших зв’язків між європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень;
- заклади вищої освіти та студенти [1].

Першочергове значення мають чотири перші напрямки дій, які встановлюють принципи розвитку структури навчання та її якісні

критерії: запровадження системи кредитів як загальноприйнятого засобу якісного та кількісного виміру навчального процесу; розвиток системи стажувань як практичного шляху інтеграції навчання на основі якісних критеріїв і кредитів.

Так, *двоступенева європейська система навчання* – „бакалавр” (протягом не менше 3 і не більше 4 років) та „магістр” (протягом 1 – 2 років) – виходить з вимог інтенсивності та професійної спрямованості навчання. Фактично пропонується ввести два цикли навчання: перший – веде до здобуття першого академічного ступеня й другий – після нього передбачається отримання ступеня магістра (за умови загальної тривалості навчання 7 – 8 років).

Моніторинг якості системи національної освіти визнано Радою Європи головним завданням, яке передує створенню у 2010 р. єдиного освітянського європейського простору. Розвиток європейського співробітництва щодо контролю за якістю вищої освіти спрямований як на розвиток внутрішньої культури якості в університетах та інших вищих навчальних закладах, так і на діяльність, що покращує зовнішню оцінку якості.

Контроль за якістю вищої освіти, який має слугувати підтриманню порівняльного та зростаючого рівня якості навчання в європейському освітньому просторі, висуває низку умов:

- по-перше, вироблення спільних систем контролю, які ґрунтуються не на тривалості або змісті навчання, а на знаннях, уміннях і навичках, отриманих випускниками;
- по-друге, передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій, а також створення системи незалежного оцінювання (акредитації), яка зможе привести до європейської моделі якості (європейських знаків якості) для різних предметних галузей вищої освіти (контроль якості без національних кордонів);
- по-третє, одночасно будуть установлені стандарти якості транснаціональної освіти, яка стрімко охоплює Європу (франчайзинг, офшорні структури, кампуси та їх мережі, приватно-тренінгові кампанії, тренінг, віртуальні університети тощо) [1].

Болонська програма дій, надаючи пріоритет зближенню навчальних програм вищих навчальних закладів на спільних принципах і вимірах, водночас, не обмежує їх академічної незалежності.

Мета цього полягає в тому, щоб студенти європейських університетів здобули спільні кваліфікації, які вони зможуть ефективно використовувати в усій Європі для подальшого навчання та професійної кар'єри.

Розвиток системи *навчання впродовж життя* має створити ефективні можливості для навчання та перепідготовки на основі сучасних інтенсивних форм і методів. Можна визначити шість пріоритетів концепції неперервного навчання:

- визнання цінності знань;
- інформація, профорієнтація та консультування;
- інвестиції часу та коштів у навчання;
- наближення навчання до споживача;
- базові вміння та навички;
- інноваційна педагогіка.

Отже, навчання впродовж життя – це:

- у галузі компетенції: розвиток знань, умінь і компетенцій людей упродовж їхнього життя для того, щоб досягти економічних і соціальних цілей за допомогою осмисленої та рефлексивної поведінки;
- відкритий доступ до навчання: незалежно від статі, соціального статусу, попередніх успіхів у навчанні, раси та релігії;
- для всіх громадян: усім – приватним особам, їхнім сім'ям, місцевим співтовариствам, профспілкам, роботодавцям, неурядовим організаціям, регіональним властям відводиться активна роль у неперервному навчанні;
- економічна та соціальна орієнтація: освічені люди є хорошими громадянами та працівниками;
- центральне місце для того, хто навчається: викладач стає помічником і наставником у навчанні;
- опора на прозорі стандарти освіти, зрозумілі для всіх зацікавлених сторін, особливо для тих, хто навчається, і роботодавців;
- навчання впродовж життя відкриває нові можливості для людини впродовж її життя [1].

Важливою передумовою створення як європейського освітнянського, так і дослідницького простору є **підвищення мобільності студентів та викладачів** з метою подолання перешкод для ефективного здійснення вільного пересування, щоб здобути освіту та практичну підготовку, взаємно збагатитися досвідом.

Дедалі більша кількість викладацького й дослідницького персоналу має працювати в європейських країнах, відмінних від власної.

А це, у свою чергу, вимагає вирішення складних дострокових проблем, таких, як: створення умов для вирішення проблеми вільного вибору країни навчання, стажування або працевлаштування; усунення мовленнєвого бар'єра, збалансоване сполучення англійської та національних мов; зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування; медичного страхування, пенсійного забезпечення, інтернаціональних процедур.

Уведення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи, легкодоступних кваліфікацій сприятиме підвищенню привабливості європейської вищої освіти для України.

З принципом мобільності тісно пов'язані такі якісні принципи, як привабливість освітнянських послуг і можливість працевлаштування. Адже привабливість вищого навчального закладу для студентів – це

досить комплексна компонента, яка містить перспективу для кар'єри. Можливість працевлаштування – це індикатор успіху всього Болонського процесу загалом. Він настільки важливий, що в дискусіях щодо доцільного терміну навчання на будь-якому рівні було зроблено висновок, що навчатися слід доти, доки не знайдеш роботу, використовуючи принцип „навчання впродовж усього життя”[1].

Під час Болонських реформ зростає увага до **соціального виміру** модернізаційного процесу. Було підкреслено [1], що соціальний вимір містить прийняті урядами заходи щодо допомоги у фінансовому й економічному аспектах студентам, особливо соціально незахищеним, забезпечити їх послугами та рекомендаціями з метою розширення доступу до навчання. Було наголошено на потребі забезпечення гідних умов проживання та навчання для студентів, маючи на увазі те, щоб вони мали змогу успішно завершити курс навчання впродовж зумовленого строку без перешкод, пов'язаних з соціальною й економічною ситуацією в їхніх родин.

Під час реалізації Болонських домовленостей актуального значення набула проблема активізації **співробітництва в галузі науки та техніки**. У зв'язку з цим зазначимо, що європейський дослідницький простір установив новий політичний зміст щодо розвитку нової стратегії міжнародного наукового та технологічного співробітництва, головними елементами якої є:

- створення умов, за яких європейський дослідницький простір стане не лише найбільш привабливим місцем роботи для кращих учених світу, але й буде еталоном проведення та впровадження наукових досліджень світового зразка;
- створення умов для європейських дослідників щодо доступу до наукової та технологічної бази й дослідницьких експериментів за межами Європи;
- використання наукових та технологічних досліджень у контексті розвитку зовнішньої політики ЄС;
- мобілізація наукових і технологічних ресурсів ЄС і третіх країн для своєчасного реагування на такі проблеми світового масштабу, як продовольча безпека, безпека довкілля, охорона здоров'я та запобігання хворобам, що пов'язані з бідністю [1].

Отже, спираючись на вищевикладене, ми доходимо таких висновків:

1. Вища освіта України постала перед низкою історичних викликів і переживає зміну власного статусу в усьому світі. Тому першочерговим завданням є будівництво освіти в контексті вимог і можливостей сьогодення, що означає осучаснення й модернізацію всіх її ланок та рівнів.

2. В умовах постіндустріального суспільства вища професійна школа починає відігравати соціальну роль. Вона трансформується з системи освіти в систему соціального захисту, зберігає стабільність

суспільства, даючи можливість навчатися соціально незахищеній молодій людині, контролюючи формування й становлення її як особистості.

3. Болонський процес як прояв потужної євроінтеграційної тенденції виступає чинником формування й розвитку європейського простору вищої освіти.

4. Розвиток системи вищої професійної освіти України в контексті тенденції трансформування європейської системи є одним з чинників переростання кількісних освітніх показників у якісні.

5. Болонський процес, шляхом запровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців, інституціоналізував взаємини викладача й студента, надавши їм мобільності.

6. Стимулюючим чинником у підсистемі „викладач – студент” стала модульно-рейтингова система контролю знань.

7. Система навчання, визначена Болонським процесом, індивідуалізує здобуття вищої освіти, забезпечує врахування всіх конструктивних здобутків студента під час навчання в різних навчальних закладах, дає можливість переривати й продовжувати навчання без утрати напрацьованого.

8. Об’єктивізується процес оцінювання навчання студента.

9. Система кредитів за допомогою принципу нагромадження створює умови для ефективної роботи особистості в рамках концепції „навчання впродовж життя” та її саморозвитку й самоутвердження.

10. Упровадження концептуальних засад Болонського процесу в Україні передбачає:

- удосконалення двоступеневої структури вищої освіти;
- прийняття прозорих та зрозумілих градацій дипломів, ступенів та кваліфікацій;
- використання єдиної системи кредитних одиниць і додатка до диплома;
- урахування європейської практики організації акредитації та контролю якості освіти;
- підтримка й розвиток європейських стандартів якості;
- ліквідація перепони для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників;
- запровадження сучасних підходів інтеграції вищої освіти й науки в справі підготовки магістрів та аспірантів;
- забезпечення подальшого розвитку автономності та самоврядування в системі вищої освіти й науки.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у дослідженні питання щодо запровадження положень Болонської декларації в Україні, що означає не лише створення передумов для входження до загальноєвропейської системи вищої освіти, а й стимулює вітчизняні процеси євроінтеграції в інтелектуально-освітню та науково-

технічну сфери Європи; дослідженні точки зору студентства стосовно сучасного стану та перспектив реалізації Болонського процесу в Україні; дослідженні питань, пов'язаних з інноваційними технологіями та методами навчання в умовах євроінтеграційних процесів в Україні.

Література

- 1. Дмитриченко М. Ф.** Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К. : Знання України, 2006. – С. 89.
- 2. Кравченко В.** „Локомотив „Європи за нових умов: перспективи сильної Європи // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 3 (2). – С. 23 – 29.
- 3. Храбан І.** Куди прямує „локомотив” Європи? // *Політика і час*. – 2004. – № 7. – С. 17 – 21.
- 4. Петров Р.** Майбутня угода між Україною та ЄС про сусідство: прогнози щодо мети, змісту та структури // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 3 (2). – С. 65 – 72.
- 5. Шеверєва В., Карлович А., Размстаєва Ю.** Сприяння ЄС демократичним перетворенням в Україні у сферах політики, економіки, права й освіти // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 3 (2). – С. 72 – 79.
- 6. Димко І., Цимбалюк І.** Розвиток ставлення молоді до європейської інтеграції та розширення європейського союзу // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 3 (2). – С. 86 – 93.
- 7. Щербакова Г.** Болонський процес як чинник удосконалення вищої освіти України // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 4 (2). – С. 38 – 40.
- 8. Гаркуша Л., Волчанський О.** Проблеми впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес та організація самостійної роботи студентів ВНЗ України в сучасних умовах // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 4 (2). – С. 56 – 62.
- 9. Дзюндзюк В., Стрельцов В.** Результати експертного опитування „Україна та Болонський процес: шлях вибору” // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 4 (2). – С. 72 – 78.
- 10. Штукарін С.** Результати дослідження „Наслідки впровадження Болонської декларації у систему вищої освіти України в 2004-2005 роках” // *European Studies Bulletin*. – 2006. – № 4 (2). – С. 78 – 82.

Сура Н. А. Болонський процес як передумова інтеграції та демократизації вищої професійної освіти України.

У статті розглядається механізм демократизації системи вищої освіти України. Розглядаються чинники, що впливають на розвиток системи вищої освіти України в контексті глобальних соціальних перетворень та регіональних інтеграційних процесів. Аналізуються положення Болонського процесу як базові складові демократизації системи вищої освіти України.

Ключові слова: демократизаційний процес, система вищої освіти, глобальні соціальні перетворення, регіональні інтеграційні процеси, Болонський процес, інноваційні технології, нові методи навчання, професійна освіта.

Сура Н. А. Болонский процесс как предпосылка интеграции и демократизации высшего профессионального образования Украины.

В статье рассматривается механизм демократизации системы высшего образования Украины. Рассматриваются факторы, которые влияют на развитие системы высшего образования Украины в контексте глобальных социальных преобразований и региональных интеграционных процессов. Анализируются положения Болонского процесса как основные составляющие демократизации системы высшего образования Украины.

Ключевые слова: демократизационный процесс, система высшего образования, глобальные социальные изменения, региональные интеграционные процессы, Болонский процесс, инновационные технологии, новые методы обучения, профессиональное образование.

Sura N. A. Bologna process as mechanism of integration and democratization of the system of higher professional education of Ukraine.

The article is devoted to the problem of the development of democratization processes within the system of higher education in Ukraine. The theses are also focused on the factors that impact Ukrainian higher education in the context of global social challenges and regional integration processes. Bologna process, as well as the opportunities of its realization, is analyzed.

Key words: democratization processes, the system of higher education, global social challenges, regional integration processes, Bologna process, innovative technologies, new methods of teaching, professional education.

УДК 027.7:[37.018.43:004]

Федоренко М. Є.

**ВУЗІВСЬКА БІБЛІОТЕКА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ
ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Бібліотеки з давніх-давен були й залишаються найціннішими скарбницями знань, ознакою цивілізованості суспільства та його розуміння культури як найвищого багатства нації. Бібліотеки належать до інформаційно-комунікаційної інфраструктури – фундаменту відкритого для всіх інформаційного суспільства. Важливим завданням кожної бібліотеки є не тільки поповнення фонду новими документами, сприяння широкому і повному їх використанню, а й зберігання фонду як матеріальної та духовної цінності. Адже це головна складова для успішного забезпечення навчального процесу.

Організація ефективної системи забезпечення студентів навчальною і додатковою літературою – один з основних аспектів підвищення якості вищої освіти. Структурний підрозділ, покликаний вирішити це завдання – бібліотека вищого навчального закладу. Вузівська бібліотека постає перед нами якщо не єдиним у вузі, то незамінним провідником по інформаційним масивам і документним ресурсам, які відповідають за створення своїх інформаційних ресурсів та доведення їх до користувачів.

Модернізація освіти в Україні зумовила необхідність трансформації бібліотек у сучасні бібліотечно-інформаційні центри, від ресурсів і послуг яких багато в чому залежить якість та зміст навчання. Це потребує впровадження нових методів управління та праці, новітніх інформаційних технологій, освоєння передових методів роботи.

Інформатизація як результат реалізації комплексу заходів, спрямованих на забезпечення повного й своєчасного використання достовірних знань в усіх значущих видах людської діяльності, змінює уявлення про завдання та місце бібліотек в професійно-бібліотечній сфері життя. Могутній потік інформації на основі електронних технологій захопив сьогодні широкі верстви населення своєю дивиною, привабливістю і потужними пошуковими інформаційними можливостями. Розлога „павутина” інформаційних послуг особливо до вподоби студентам, для яких ця мережа слугує надійною і всеосяжною джерельною базою.

Питання забезпечення Інтернет-ресурсами навчального і науково-дослідного процесу висвітлено в публікаціях Є. Кожевникова, О. Бойкова, Н. Хміль, З. Сафіулліна та ін. Автори в своїх роботах акцентують увагу на можливості вільного доступу до інформаційних ресурсів в мережі Інтернет та обов'язкову фільтрацію інформації в електронних мережах.

Мета статті полягає у розкритті ролі бібліотек у забезпеченні інформаційними Інтернет-ресурсами користувачів ВНЗ.

Сучасний розвиток процесів автоматизації в бібліотеках вищих навчальних закладів проходить досить швидкими темпами. Впровадження комп'ютерних та телекомунікаційних технологій в роботу бібліотек є вже не модою, а нагальною вимогою до підвищення продуктивності та якості бібліотечно-інформаційного обслуговування на основі створення, використання та інтеграції електронних ресурсів, а також автоматизації бібліотечних процесів. Створені електронні каталоги та масиви цифрових документів разом із засобами телекомунікацій необхідні для виконання головного завдання – забезпечення доступу користувачів до різних типів інформаційних ресурсів бібліотек [1, с. 32]. У наш час вузівські бібліотеки користуються як традиційними, так і сітковими ресурсами, що забезпечило їм роль інформаційно-освітніх центрів. Виконуючи цю функцію, бібліотеки не тільки дають

користувачам інформаційні ресурси на різних носіях, але й забезпечують доступ до них [3, с. 6].

Для забезпечення користувачів об'єктивною, компетентною і достовірною інформацією, заощадження часу на пошук цієї інформації, бібліографи вивчають інформаційні потреби своїх читачів, оцінюють ринок інформаційних послуг і пропонують матеріали тих сайтів, які можна використовувати в навчальному процесі. Складність цього процесу визначається високою рухливістю Інтернет-ресурсів. Життя сіткових сторінок має різну тривалість. Серед них є „вічно живі”, що довго не втрачають своєї активності, і такі, які швидко зникають. Згідно існуючим даним у комерційних сайтах лише 37,5 % сторінок інформаційно змістовні [4, с. 24].

Наведемо приклади електронних адрес вузівських бібліотек Луганщини, які дають змогу отримати інформацію, необхідну для навчального процесу.

1. Бібліотека Луганського національного університету імені Тараса Шевченка – <http://lib.luguniv.edu.ua>

2. Наукова бібліотека східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Луганщина) – <http://www.library.snu.edu.ua>

Інформацію за психолого-педагогічною направленістю можна знайти на таких сайтах:

1. <http://www.library.edu-ua.net> – Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського: раритетні видання XIX – поч. XX ст. з психолого-педагогічної тематики (повнотекстові копії) – платні; видатні педагоги України (В. Сухомлинський, Г. Ващенко, В. Дурдуківський, В. Карабін, Я. Корчак, А. Макаренко, К. Ушинський, М. Ярмаченко) – безкоштовно:

- біографія;
- нагороди, премії;
- читання;
- бібліографія публікацій;
- повнотекстова база статей;
- товариства, асоціації, заклади, що носять їх імена;
- фотогалерея;
- скульптура.

2. <http://www.gnpbu.ru/index.php?file=FullText.htm> – Російська державна науково-педагогічна бібліотека імені К. Д. Ушинського:

• образотворчі ресурси Інтернет. Анотований каталог із зазначенням Інтернет-адресів

- історія освіти;
- загальна педагогіка;
- організація освіти;
- дошкільна педагогіка;

- педагогіка середньої школи;
- вища та середня професійна освіта;
- дистанційне навчання, самоосвіта;
- додаткова освіта;
- сімейне виховання;
- соціальні проблеми молоді;
- психологія.

У навчально-виховному процесі велику роль відіграють повнотекстові бази даних, які можна знайти в мережі Інтернет. Наявність цих баз дає можливість швидко знайти потрібну інформацію, підвищити рівень знань студентів та полегшити їх роботу у навчальному процесі.

Прикладом повнотекстової бази даних вважається сайт Верховної Ради України – <http://www.rada.gov.ua/laws/pravo/new/search.html>, який дає можливість детального пошуку законодавчих актів України.

На деяких сайтах можна знайти анотований огляд змісту журналів. Наприклад, таких як:

1. Освітньо-публіцистичний журнал „Відкритий урок: розробки, технології, досвід” – <http://www.pleady.kiev.ua/>

Цей журнал призначений для активних учителів, вихователів, методистів; працівників управлінь і відділів освіти; викладачів педагогічних ВНЗ; директорів та заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів; фахівців методичних кабінетів та інститутів підвищення кваліфікації.

2. Освітньо-публіцистичний журнал „Директор школи. Україна” – <http://www.pleady.kiev.ua/>

Цей журнал призначений для керівника школи і органів освіти, висвітлює актуальні проблеми освіти України: авторитетний аналіз сучасного стану, неформатна полеміка з нагальних проблем управління та організації навчального процесу. Відкритий огляд сучасних педагогічних видань.

3. Науково-методичний журнал „Освіта Донбасу” – http://alma-mater.lnpu.edu.ua/electron_versions/osv_donbas.pdf

Проблематика: модернізація освіти, інформація про досягнення науки, прогресивний досвід та сучасні педагогічні технології, питання виховання та психокорекції, освіта вчителя, вища школа, педагогічна спадщина, педагогіка за кордоном.

4. Науково-методичний журнал „Соціальна педагогіка: теорія і практика” – http://alma-mater.lnpu.edu.ua/electron_versions/soc_ped_1-07_1-07.pdf [5, с. 22–23].

Проблематика: суспільство та сучасна соціальна парадигма, соціальна педагогіка й соціалізація особистості, соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю, професійна підготовка соціального педагога, історія соціальної педагогіки, проблемне поле соціальної педагогіки.

Таким чином, наявність систематизованої інформації на сайтах вузівських бібліотек в мережі Інтернет дозволяє оптимізувати пошук необхідних даних, заощадити час на їх отримання та підвищити якість опрацювання потрібної інформації.

Перспективами дослідження є використання студентами повнотекстових баз даних електронних адрес бібліотек ВНЗ, що допомагає в навчальному та науково-дослідному процесі.

Література

1. Глухенька В. О. Автоматизація бібліотеки: з чого починати [Електронний ресурс] / В. О. Глухенька. – Режим доступу: http://library.tup.km.ua/about_library/metodob/Bulet01/bull1.htm. – Хмельницький : [Б. в.], 2005. – 32 с. **2. Давидова І. О.** Моніторинг бібліотекознавчих публікацій у журналі „Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія” / І. О. Давидова // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2009. – № 1. – С. 8 – 14. **3. Коряковцева Н. А.** Техники информационно-библиотечной работы : учеб.-практ. пособие / Н. А. Коряковцева ; предисл. и науч. ред. В. А. Фокеева. – М. : Либерей, 2004. – 136 с. – (Библиотекарь и время ; Вып. 6). **4. Сафиуллина З. А.** Проблема фильтрации информации в электронных средствах / З. А. Сафиуллина // Мир библиографии. – 2004. – № 2. – С. 23 – 25. **5. Хміль Н. А.** Українські Інтернет-ресурси: освіта та педагогічна наука / Н. А. Хміль. – Луганськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2008. – 43 с.

Федоренко М. Є. Вузівська бібліотека в інформаційному забезпеченні Інтернет-ресурсами навчального процесу

У статті обговорюються можливості використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі. Наведені приклади електронних адрес науково-педагогічних бібліотек України, Інтернет-ресурсів вузівських бібліотек Луганщини та ін., за допомогою яких можна полегшити роботу студентів у процесі навчання.

Ключові слова: вузівська бібліотека, Інтернет-ресурси, інформаційне забезпечення.

Федоренко М. Е. Вузовская библиотека в информационном обеспечении Интернет-ресурсами учебного процесса

В статье обговариваются возможности использования Интернет-ресурсов в учебном процессе. Приведены примеры электронных сайтов научно-педагогических библиотек Украины, Интернет-ресурсов вузовских библиотек Луганщины и др., с помощью которых можно облегчить работу студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: вузовская библиотека, Интернет-ресурсы, информационное обеспечение.

Fedorenko M. E. The High school library in information providing educational process with Internet resources.

Possibilities of using Internet resources in the educational process are being discussed in the article. There are examples of electronic sites of Ukrainian scientific-pedagogical libraries, Internet resources of Lugansk region High school libraries and others are given, with the help of which it is possible to make the students work in the educational process easier.

Keywords: High school library, Internet resources, information providing.

УД378.011.3–051:373.3

Черв'якова Н. І.

**ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
ДИДАКТИЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Одним із ефективних шляхів підвищення якості підготовки вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах виступає інтеграція змісту професійно-орієнтованих дисциплін, у тому числі дидактики та методик початкового навчання. Вивчення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів зумовлене актуальністю даної проблеми у теоретичному та практичному контексті.

Як свідчить аналіз наукової літератури, переважна більшість дослідників вважає, що основні резерви підвищення якості підготовки майбутніх вчителів, розвитку у них професійно-педагогічної компетентності, формування готовності до розв'язання широкого кола типових та нестандартних педагогічних задач, а також подолання недоліків, притаманних власне дидактичній та методичній підготовці, пов'язані з пошуком та упровадженням у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів засобів, спрямованих на забезпечення більш ґрунтовної та багатоаспектної взаємодії дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя.

Спрямовуючи нашу увагу на вивчення питань дидактико-методичної підготовки вчителя початкових класів, ми виходили з того, що поняття „зв'язок” відноситься до числа найсуттєвіших ознак поняття системи та системного підходу як провідного методологічного принципу науково-педагогічних досліджень. Підкреслимо, що поняття зв'язок може розглядатися як семантичний ряд понять: взаємозв'язок, взаємовплив, взаємообумовленість, взаємозбагачення, взаємодоповнення

тощо. У трактуванні цих понять ми спиралися на тлумачення, що наводяться у словниковій та науковій літературі.

Мета статті полягає у дослідженні проблеми взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на основі аспектного аналізу педагогічної літератури, визначенні найбільш ефективних шляхів інтеграції вказаних напрямків підготовки фахівців для початкової школи.

Питання взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього педагога у процесі вузівського навчання обговорюються у наукових колах у продовж тривалого часу. Заслуговує на особливу увагу розробка цієї проблеми відомими російськими дидактиками. Так, під керівництвом Т. Ільїної здійснено комплексне дослідження актуальних питань поєднання дидактики і предметних методик, а саме теоретичних аспектів цієї проблеми. В. Красівський на матеріалі методики викладання іноземної мови розкрив дидактичні і методичні закономірності та принципи взаємозв'язку, властиві цим наукам. І. Зверев звертає увагу на труднощі та недоліки, що виникають при зближенні дидактики та предметних методики. Л. Кейран теоретично обґрунтовує оптимальну структуру методики викладання і структуру дидактики у контексті їх взаємозв'язку [4].

Разом з тим, проблема розробки системи дидактико-методичної підготовки майбутніх педагогів залишається на сьогодні актуальною й багато у чому дискусійною. Аналіз літературних джерел та практики підготовки майбутніх вчителів початкових класів у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах засвідчує, що якість підготовки спеціалістів залежить не стільки від рівня викладання окремих навчальних дисциплін, скільки від взаємодії між сферами науково-педагогічного знання, які утворюють теоретичний фундамент професійної діяльності майбутнього педагога. Пошук шляхів забезпечення взаємозв'язку викладання вказаних навчальних дисциплін спрямований на формування у студентів цілісного уявлення про зміст цих дисциплін як інтегративної основи розв'язання комплексних професійно-педагогічних задач, з якими стикається вчитель в умовах реального навчально-виховного процесу початкової школи.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблема взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки вчителя початкових класів була предметом спеціального вивчення. Однак, коло цих досліджень доволі обмежене. На сьогодні можна назвати фактично декілька дисертаційних досліджень з цієї проблеми, виконаних наприкінці 80-х початку 90-х років ХХ століття. Це кандидатські дисертації українських та російських дослідників Т. Амельченко, Н. Воскресенської, Н. Максименко, В. Санданової, Г. Урастаєвої [1; 2; 5; 6; 8].

Дотично проблема взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки розглядається у роботах дидактиків В. Бондаря,

В. Загвязінського, І. Лернера, О. Савченко та методистів С. Гончаренка, А. Усової, С. Саранцева, Л. Панчешнікової, М. Львова та ін.

Аналізуючи проблему взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки вчителя початкових класів, головну увагу ми приділили таким аспектам:

- педагогічна доцільність та значущість реалізації взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки студентів як майбутніх фахівців;
- проблеми та недоліки забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки вчителя, у тому числі вчителя початкових класів;
- мета інтеграції дидактичної і методичної підготовки та її вплив на ефективність професійно-педагогічної підготовки вчителя;
- основні напрямки зближення дидактичної і методичної підготовки педагога;
- механізми та засоби забезпечення взаємодії дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя в умовах вузівського навчання.

Одним із головних питань у розв'язанні проблеми взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя, у тому числі вчителя початкових класів, є пошук науковцями шляхів забезпечення такого взаємозв'язку. Дослідженню цього аспекту проблеми присвячені роботи Т. Амелеченко, Н. Воскресенської, Л. Клінберга, Н. Максименко, В. Санданової, Г. Урастаєвої. Охарактеризуємо основні позиції вказаних дослідників.

Так, Т. Амелеченко, розкриваючи педагогічну доцільність взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки для підвищення ефективності професійної освіти педагогів, визначила та обґрунтувала форми, методи та засоби, що сприяють розв'язанню цього завдання, а саме: встановлення взаємозв'язку дидактики і методики викладання математики в початкових класах у процесі проблемного викладу навчального матеріалу на лекціях; реалізація взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки вчителя початкових класів на практичних і лабораторних заняттях, що здійснюється шляхом використання приписів евристичного характеру; організація взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки студентів на заняттях спецпрактикуму; взаємозв'язок дидактичної і методичної підготовки студентів у період педагогічної практики.

В якості основного механізму реалізації взаємодії дидактики і предметної методики, автор використовує систему спеціально виокремлених стаціонарних, генетичних, корелятивних взаємозв'язків, що включають як змістовно-інформаційний, так і операціонально-функціональний компонент підготовки педагога.

Важливий аспект, який також був досліджений Т. Амелеченко – це виявлення об'єктивних умов взаємодії дидактики і предметних

методик як навчальних дисциплін у процесі вузівської підготовки студентів як майбутніх фахівців. Автор виділяє такі: узгодженість навчальних планів та програм; відображення зв'язку дидактики і предметних методик у підручниках і навчальних посібниках; цілеспрямована підготовка викладачів до реалізації зв'язку дидактики і предметних методик; наступність дидактики і предметних методик у розвитку знань, умінь та навичок; розробка системи методичних прийомів встановлення зв'язку дидактики і предметних методик у різних формах теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів [1].

Для удосконалення організації дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя у дослідженні Г. Урастаєвої обґрунтовуються критерії відбору навчального матеріалу з дидактичних та методичних дисциплін, його зміст, підходи до структурування тощо. Автору вдалося виокремити узагальнену дидактичну структуру дидактики і методик викладання конкретних навчальних предметів. За своєю сутністю – це базисно-генералізований навчальний матеріал дидактики, який у процесі подальшої професійно-педагогічної підготовки виступає опорою для опанування студентами як майбутніми фахівцями предметними методиками. Основний зміст інтегрованого навчального матеріалу, на думку автора, складають наступні теми (освітньо-змістові лінії): 1) дидактика і предметні методики як педагогічні науки; 2) науково-методологічні основи; 3) історія розвитку основних проблем; 4) основні закономірності; 5) виховання у процесі навчання; 6) розвиток понять; 7) методи навчання та дослідження; 8) форми організації процесу навчання [8].

При визначенні інваріантних структурних елементів змісту навчального матеріалу дослідниця спиралася на принцип єдності змістовної та процесуальної сторін навчання студентів, а також урахувала той факт, що дидактична і методична підготовки розглядаються як самостійні педагогічні системи.

Такий підхід у встановленні взаємозв'язку дидактики і методик викладання конкретних навчальних дисциплін, на думку автора, забезпечує узагальнення навчальної інформації, раціональне її кодування, що, у свою чергу, сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу студентами. „Ми передбачали, що виділені структурні елементи і будуть виступати збагаченими ущільненими дозами інформації, які, по-перше, вивчаються наскрізно і в дидактиці, і в методиках викладання, і, по-друге, вивчаючись саме таким чином, будуть спіралевидно збагачуватися чисельними зв'язками, відносинами, а також детально конкретизуватися прикладами” [8]. Однією з найважливіших умов реалізації такого підходу, Г. Урастаєва вважає визначення оптимальної послідовності вивчення студентами виділених структурних компонентів.

У роботі Лотара Клінберга „Проблеми теорії навчання” [3] питання щодо різних моделей послідовності вивчення дидактики і предметних методик отримало спеціальне висвітлення. Автор вказує, що існує чотири основні варіанти позиціонування дидактики і методики у навчальному плані вищого навчального закладу. Виходячи з того, що дана проблема є надзвичайно актуальною у широкому колі проблем дидактико-методичної підготовки вчителя, а також з огляду на те, що переважна більшість дослідників вважають, що послідовність вивчення дидактики і методичних дисциплін суттєво впливає на ефективність професійно-педагогічної підготовки фахівців, розкриємо точку зору автора докладніше.

Л. Клінберг вказує, що один із варіантів послідовності вивчення дидактики і предметних методик може бути таким, коли дидактика передує вивченню методики. Таке розташування дисциплін у навчальному плані є одним з найпоширеніших. Це можна пояснити деякими перевагами, що притаманні як процесу викладання дидактики, так і методики. Як зазначає відомий учений, позитивні моменти для дидактики полягають у тому, що студенти спочатку отримують загальнодидактичну орієнтацію, а також можливість з самого початку охопити понятійно-термінологічну складову теорії навчання у всій її цілісності і тим самим створити умови для студентів можливість у майбутньому для кращої класифікації спеціальних методичних питань. Для методики – можливість всемірно спиратися на теоретичні та понятійні передумови, що створює дидактика для розв'язання специфічних завдань методики.

Разом з тим автор наголошує, що на основі накопиченого досвіду, можна зробити висновок, що негативні моменти такого представлення дисциплін все ж таки переважають. Для дидактики виникає ситуація, коло вона повинна узагальнювати знання студентів, яких вони ще фактично не мають. У них немає ані практичного досвіду у сфері викладання, ані знань з методики. Тому студентам надзвичайно важко засвоювати положення загальнодидактичного характеру.

Друга модель – це коли дидактика і основи методики викладаються паралельно. Експериментальна апробація автором такого варіанту викладання дидактики і методики переконала його в існуванні значних утруднень й негативних моментів як для методики, так і для дидактик. Негативний результат був настільки яскраво вираженим, що за словами автора „вимусив засумніватися у правомірності такого розташування”. Таке вивчення навчальних дисциплін вимагає інтенсивного співробітництва методистів і дидактиків, що надзвичайно важко здійснити. Поряд з цими суб'єктивними та організаційними труднощами виникає загроза тематичного перетну, недоцільних повторень та дублювання матеріалу. Студентам надзвичайно важко усвідомити своєрідний дидактичний або методичний аспект поставленої проблеми у кожному окремому випадку.

Третій варіант послідовності вивчення дидактики і методики характеризується тим, що методика передує вивченню дидактики. У цьому випадку, дидактика отримує значні переваги: у результаті практичних занять у школі та занять з методики студенти знайомляться з проблематикою навчання у такому обсязі, який дозволяє їм досягти „плідного дидактичного заглиблення”. Постановка і розгляд проблем загальної дидактики стає більш зрозумілим для студентів, полегшується процес розкриття студентам сутності дидактичних закономірностей. Таке розташування навчальних предметів створює умови для більш ущільненого читання лекцій, веде до економії часу.

При цьому, як зазначає автор, проти такої послідовності викладання дисциплін виступають методисти, справедливо наголошуючи, що основні поняття з дидактики повинні бути пояснені студентам у певному обсязі ще до вивчення методик. Узагальнюючи зазначене, Л. Клінберг робить висновок про можливість реалізації нової концепції, яка, на думку автора, могла б поєднувати переваги усіх трьох вище зазначених варіантів.

Таку модель вчений називає як „центральне розташування методики”. Основна ідея полягає у тому, що спочатку студентам читаються лекції зі „Вступу до загальної дидактики”, на яких розглядаються основні дидактичні поняття та категорії. Це відповідає потребам методики щодо необхідного дидактичного обґрунтування. Після методичної підготовки та основної шкільної практики студенти слухають лекції з загальної дидактики, які повинні присвячуватися в основному аналізу процесу навчання, узагальненню та поглибленню знань студентів. Такий варіант був апробований автором і на підставі чого робиться висновок про „його оптимальність у вузівській підготовці спеціалістів” [3, с. 254].

Спеціальне дослідження взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутніх вчителів у процесі професійно-педагогічної підготовки у вузі, у якому головна увага приділяється з'ясуванню інтегруючої ролі педагогічної практики, проведене В. Сандановою [6]. Як зазначає у своїй роботі автор, основними формами реалізації взаємозв'язку виступають спільні відвідування та аналіз уроків студентів з точки зору загально дидактичних та методичних вимог, а також урахування досягнень сучасної дидактики при розробці моделей уроків. Педагогічній практиці притаманні унікальні можливості забезпечення взаємозв'язку між теоретичним навчанням студентів та їх майбутньою самостійною роботою у школі. Навчально-виховна практика студентів у школі в силу своєї специфіки створює найбільші можливості для забезпечення єдності та взаємодії дидактичної та методичної підготовки у порівнянні з іншими організаційними формами навчання. У ході педагогічної практики створюються реальні умови для інтеграції знань з дидактики і методики викладання конкретного предмета.

Дослідження проблеми взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на засадах системного підходу проведене Н. Максименко [5]. Ефективне функціонування такої системи, з точки зору автора, можливе за умови забезпечення певної повноти елементів системи, тобто включення до її структури наступних компонентів.

В якості першого компоненту автор розглядає систематичні взаємозв'язки між дидактикою та окремими методиками під час лекцій, практичних і лабораторних занять на основі реалізації міжпредметних зв'язків, що мають характер попередніх, супутніх і перспективних. Перші – на основі інтегрованого базису сприяють усуненню дублювання у викладанні навчального матеріалу. Другі, тобто супутні міжпредметні зв'язки, за умови ущільнення та концентрації навчального матеріалу, дозволяють узагальнити та систематизувати наявні у студентів знання. Треті – забезпечують готовність викладача та студентів до вивчення тем міжпредметного характеру на перспективу. Сутність другого компоненту, з точки зору Н. Максименко, полягає у забезпеченні координації діяльності викладачів дидактики і конкретних методик з метою розробки єдиної програми дії. Третій компонент системи – це самостійна робота студентів на основі вільного вибору завдань відповідно до їх інтересів та можливостей та керівництво нею з боку викладача [5, с. 7–8].

Головною умовою, що забезпечує взаємозв'язок дидактичної і методичної підготовки вчителя початкових класів, автор вважає формування у студентів дидактико-методичних умінь на основі реалізації теоретичної моделі, яка передбачає розробку опорних структурно-логічних схем з усіх тем наскрізного характеру, застосування специфічних навчальних завдань аналітичної та конструктивної дії, а також використання спецкурсу узагальнюючого змісту.

Автором також встановлена сукупність об'єктивних та суб'єктивних умов забезпечення взаємозв'язку між дидактикою та окремими методиками, що мають підпорядкований характер по відношенню до головної умови: досягнення узгодженості навчальних планів та програм: забезпечення єдності навчально-виховних дій викладачів дидактики і методик викладання дисциплін гуманітарного циклу; застосування методичних прийомів встановлення міжпредметних зв'язків, систематичність і послідовність здійснення яких сприяє підвищенню професійно-педагогічного рівня майбутніх вчителів початкових класів [5, с. 8].

Спеціальне дослідження проблеми забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки вчителя початкових класів проведене також іншою українською дослідницею Н. Воскресенською. Взаємозв'язок розглядається автором як один із суттєвих шляхів підвищення якості як власне дидактико-методичної підготовки вчителя, так і професійно-педагогічної підготовки у цілому. Автором було

встановлено, що серед засобів забезпечення єдності дидактичної і методичної підготовки педагога важливе місце займає процес формування у майбутніх вчителів початкової школи інтегрованого дидактико-методичного уміння. Таке вміння формується у майбутніх вчителів у процесі моделювання уроків з предметів початкової освіти, яким передбачено наповнення попередньо розробленого загально дидактичного проекту уроку специфічними методичними засобами: змістом навчального матеріалу, навчально-пізнавальними завданнями, методичними прийомами та мисленнєві операціями [2, с. 4].

Автором також обґрунтована доцільність застосування технологічної матриці уроку як базової, що дає можливість дидактичну структуру процесу засвоєння знань наповнювати методичними варіантами з метою забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки студентів. При цьому встановлені умови, що забезпечують взаємодію дидактичною і методичною підготовки вчителя. До таких віднесено: трансформація дидактичних та методичних умінь в інтегроване дидактико-методичне уміння забезпечується засвоєнням процедури моделювання технології навчання молодших школярів; дидактико-методичне уміння формується на завершальному етапі вивчення методики з використанням технологічної матриці уроку (В. Бондаря), яка являє собою дидактичну структуру уроку, з поступовим перетворенням її у мобільний методичний варіант технології навчання; до структури складного дидактико-методичного уміння входять педагогічні процедури по здійсненню таких професійних дій як: а) структурування навчального матеріалу навколо провідних ідей, понять, законів; б) побудова „дерева цілей” уроку та добір засобів їх реалізації: навчальних завдань, методів їх виконання та перевірки якості результату, корекції (за необхідності) знань та умінь.

Ефективним засобом формування у майбутнього вчителя початкових класів дидактико-методичних умінь є моделювання технологій навчання молодших школярів, в процесі якого актуалізується і проектується загально дидактична основа уроку, яка матеріалізується в моделі його методичного варіанту, максимально наближеного до конкретної педагогічної реальності з урахуванням специфіки навчального предмету, його мети і завдань, виховної і розвивальної функцій, навчальних можливостей школярів [2].

Аналіз вище наведених науково-педагогічних робіт свідчить, що у загальнотеоретичному плані питання взаємозв'язку дидактики і методик потребує подальшого дослідження. Педагогічна наука сьогодні обмежується тільки визнанням самого факту наявності взаємозв'язку, не розкриваючи при цьому його сутності, способів забезпечення.

Дослідники цієї проблеми не дійшли до спільної точки зору у питанні визначення оптимальної послідовності вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу студентами педагогічних спеціальностей, у тому числі спеціальності „Початкове навчання”.

Проблемним залишається визначення взаємозв'язку у системі „дидактика – методика” з урахуванням прояву в ній філософських категорій. Одні науковці розглядають відношення методики викладання тієї чи іншої науки до дидактики і педагогіки вищої школи як відношення окремого до спеціального і загального. Інші вважають, що дидактики і методика співвідносяться як загальне і особливе, загальне і окреме, ціле і частина.

Такий стан безумовно негативно позначається на визначенні філософсько-методологічних основ інтеграції дидактики і методики викладання конкретної галузі наукового знання. Тому систематизація взаємозв'язків між дидактикою і окремими методиками на основі врахування суті філософських категорій і специфіки їх відображення в педагогічних явищах, вивчення їх взаємовпливу є неодмінною умовою подальшого розвитку не лише теорії, а й практики навчання студентів в умовах вищого навчального закладу.

Література

1. Амельченко Т. В. Взаимосвязь дидактической и методической подготовки будущего учителя начальной школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Амельченко. – М., 1986 – 16 с. **2. Воскресенська Н. В.** Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Н. В. Воскресенська. – К., 1996. – 25 с. **3. Клинберг Л.** Проблемы теории обучения / Л. Клинберг. – М : Педагогика, 1984. – 256 с. **4. Краевский В. В.** О соотношении дидактики и методики / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1966. – № 9. – С. 58 – 66. **5. Максименко Н. Б.** Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Н. Б. Максименко. – К., 1995. – 24 с. **6. Санданова В. Б.** Единство дидактической и методической подготовки студентов в процессе педагогической практики : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Б. Санданова. – М., 1982 – 16 с. **7. Саранцев Г. И.** Теория, методика и технология обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19 – 24. **8. Урастаева Г. Д.** Учимся педагогической самостоятельности : метод. рекоменд. для индивидуальной работы студентов во время пед. практики / Г. Д. Урастаева. – Астрахань, 1990. – 49 с.

Черв'якова Н. І. Проблема взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у науково-педагогічній літературі.

У статті розглянуто проблему взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у

спеціальних дослідженнях, здійснених українськими, російськими та зарубіжними науковцями, показано тенденції її розвитку у 80-90-х роках ХХ століття. Розкрито педагогічні підходи розв'язання зазначеної проблеми, визначено перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: підготовка вчителя початкових класів, дидактична підготовка, методична підготовка, взаємозв'язок.

Червякова Н. И. Проблема взаимосвязи дидактичной и методической подготовки будущего учителя начальных классов в научно- педагогической литературе.

В статье рассмотрена проблема взаимосвязи дидактичной и методической подготовки будущих учителей начальных классов в специальных исследованиях украинских, российских и зарубежных ученых, показаны тенденции ее развития в 80-90-х годах ХХ века. Раскрыты педагогические подходы решения указанной проблемы, определены перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, дидактическая подготовка, методическая подготовка, взаимосвязь.

Cherviakova N. I. The matter of interrelation of the future primary school teacher's didactic and methodical training in the scientific and pedagogical literature.

The matter of interrelation of the future primary school teacher's didactic and methodical training in special Ukrainian, Russian and foreign researches is examined in this article; its development trends in 80-90th of the ХХ-th century are also shown. The pedagogical approaches of decision of the mentioned problem are found out; the future trends of the further research are defined.

Keywords: primary school teacher's training, didactic training, methodical training, interrelation.

УДК [37.015.31:17.022.1]-053.6

Шкурін О. І.

**ВПЛИВ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА ЗМІ НА ФОРМУВАННЯ
МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ**

Формування моральної культури молоді є актуальною соціально-педагогічною проблемою суспільства, рішення якої необхідно для входження нашої держави в цивілізовану європейську і світову спільноту.

Сьогодні, як ніколи раніше, виявилися серйозні суперечності між загальнолюдськими ідеальними уявленнями про моральні якості

особистості та тими потворними засобами дії, які роблять особистість сучасної людини часом аморальною.

Безпритульність і злочинність, наркоманія і алкоголізм, ігроманія і проституція, проблеми сім'ї: неповні й багатодітні, грубість у взаєминах, сварки та інший негативний вплив перерахованих чинників, до яких може бути схильна особистість, аналізується і активно вивчається сучасними вченими з області медицини, соціології, педагогіки, психології, і важливість цієї проблеми не викликає ні у кого сумніву.

Мета статті – дослідити вплив діяльності соціальних інститутів (сім'ї, школи та засобів масової інформації) на формування моральної культури особистості молоді.

Проблеми моральності вивчалися в роботах античних філософів (Аристотель, Платон, Сократ), українських (Г. Сковорода, Я. Козельський, П. Юркевич), сучасних учених (С. Анісимов, Р. Аapresян, В. Біблер, Д. Валєєв, А. Гусейнов, О. Дробницький, О. Левицька, А. Тітаренко) та ін. Психологічні аспекти морального розвитку особистості розглядаються в роботах І. Бєха, О. Бодальова, Б. Братуся, Д. Колєсова, І. Кона та ін.

Ми розглядаємо моральну культуру як результат історичного розвитку людських відносин, свідомості й самосвідомості людей, як інтегровану якість особистості, в якій відбиті моральні цінності, закріплені у відчуттях адекватно-ціннісним моральним уявленням, а також адекватній соціокультурній поведінці, яка відображає як моральні, так і власні світоглядні оцінки; моральна культура несе в собі загальнолюдські цінності, національні моральні ідеали, які відображають рівень розвитку цивілізації в конкретний історичний період.

Реалії сучасного суспільства пропонують недосвідченій та невпевненій у моральних позиціях особистості масу спокус, протистояти яким дуже нелегко. Школа, сім'я та засоби масової інформації у зв'язку з соціально-політичною і економічною ситуацією, яка склалася в країні, не виконують на належному рівні своїх функцій по формуванню морального обличчя молоді. Розглядати формування моральності необхідно нерозривно зі всіма „негативними проявами сучасного суспільства”, оскільки кожне з них прямо або побічно впливає на особистісні якості молоді.

Хто і як допоможе сучасній людині протистояти їм, знаходити дійсні переконання, формувати позитивні погляди, які створили б у свідомості особистості непідкупне бажання одержувати знання, досягти науки, удосконалювати себе морально і фізично, присвячувати своє життя творчій діяльності, створювати міцні сім'ї і виховувати здорове потомство? Знаходячись в соціумі, молодь одночасно виконує декілька соціальних ролей – громадянина, фахівця, члена сім'ї, колективу та ін., в процесі чого вона засвоює соціальний досвід поведінки, необхідний їй для самореалізації як особистості. У той же час вона схильна до

захворювання, коли вчиться на прикладах поведінки старшого, деколи не здорового «морально», покоління.

Школа, сім'я та засоби масової інформації покликані виконувати функції морального оздоровлення суспільства. Сім'я – первинний осередок суспільства – на власному прикладі формує моральність дитини. У сім'ї дитина вперше одержує основи норм поведінки, навички спілкування з іншими людьми, передачі життєвого досвіду батьків, їх знань і сімейних традицій. Сімейні традиції є поєднанням суспільних традицій у тій мірі, в якій вони відображаються в житті сім'ї, та специфічних норм і правил, прийнятих у кожній конкретній родині, з унікальними для кожної окремої сім'ї культурно-історичними ознаками. Вони виступають як певні моделі поведінки, культурні зразки та норми моральних відносин. Їх існування в сім'ї залежить від характеру стосунків, діяльності та впливу соціокультурних та педагогічних чинників [2, с. 28]. Дитина, що дорослішає, з одержаними в сім'ї знаннями вступає в спілкування із зовнішнім середовищем (вулиця, школа). Там її знання, стикаючись з іншими, формуються в особистісні моральні якості дитини.

Школа виконує освітні й виховні функції засобами вивчення навчальних предметів і позаурочної виховної роботи. При розгляді навчальних предметів шкільної програми ми знаходимо в них приклади прямої дії на моральну культуру учня:

– музика задовольняє як духовні, так і естетичні потреби, бо джерелом насолоди, яку дає музичне мистецтво, є радість духовного збагачення, задоволення від утілення в ньому природних і суспільних цінностей [5, с. 115], тому в музиці духовна та естетична функції посилюють особливі якості молоді людини;

– як можливе життя сьогодні без мистецтва, в основі якого лежить образне відтворення дійсності, естетичне освоєння світу; мистецтво з'явилося як засіб задоволення духовних потреб людей в естетичній насолоді й пізнанні, як засіб вираження всього багатства їх переживань. Впливаючи переважно на почуття та уяву, мистецтво викликає глибокі переживання, роздуми, асоціації, пов'язані з певними явищами життя, і тим формує громадські й моральні ідеали особистості [3, с. 238];

– неможливо будувати майбутнє без знань екології – дії, спрямовані на захист природи, повинні сприяти розумінню молоддю моральної та естетичної цінності природних явищ. Збагачення краси навколишнього середовища також повинне закономірно породжувати прагнення його охороняти, готовність до відповідальних практичних дій [1, с. 152];

- на уроках фізичного виховання реалізується проблема фізичного розвитку підростаючого покоління. Суспільству потрібні фізично міцні фахівці – люди волі, мужності, енергії, наполегливості, ці якості не тільки не мають протиріччя обліку моральної людини, а й роблять її гармонійно та всесторонньо розвиненою [4, с. 272].

Значну роль у формуванні світогляду молоді відіграє пропаганда сучасного способу життя засобами масової інформації. Дослідження вітчизняних і зарубіжних фахівців свідчать про негативний вплив на молодь інформації і відеопродукції, що пропагує насильство, вільний секс, легкий бізнес. Безконтрольна активно демонстрована інформація поступово формує образ думки і дій у дитини, що не має твердих моральних основ, і стає „керівництвом до дії”.

Відсутність єдності та узгодженості в діяльності сім'ї, школи та засобів масової інформації, гальмує виховний процес, спрямований на формування моральної культури молоді.

Сьогодні, як ніколи раніше, актуально стоять питання про об'єднання зусиль органів місцевої влади, різних міністерств і відомств, про державну підтримку їх діяльності; координацію і узгодженість дій батьків у сім'ї; у взаємодії сім'ї і школи; сім'ї, школи і громадських організацій; про необхідність підвищення ролі батьківських комітетів в житті школи; посилення зв'язку батьків і вчителів, використання позитивних можливостей засобів масової інформації і захист дітей і підлітків від їх негативного впливу.

У результаті зіставлення діяльності сучасних соціальних інститутів (сім'ї, школи та засобів масової інформації), яка спрямована на формування моральної культури особистості молоді, можна зробити висновок, що об'єднання зусиль даних інститутів та координація їх дій допоможуть досягти найвищих результатів у виховній діяльності за даним напрямком.

Подальшої уваги у контексті зазначеної проблеми потребує дослідження впливу на формування моральної культури молоді таких соціальних інститутів, як громадські молодіжні організації, батьківські комітети, будинки творчості, дитячо-юнацькі спортивні школи, культурно-дозвільні та інші.

Література

- 1. Біла І. В.** Основи формування екологічної свідомості особистості у загальноосвітніх навчальних закладах / І. В. Біла // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2008. – № 21. – С. 152 – 159.
- 2. Вечерок Т. В.** Сімейні традиції у моральному вихованні старшокласників : метод. посіб. / Т. В. Вечерок. – Херсон : Айлант, 2004. – 84 с.
- 3. Полтавська Н. А.** Мистецтво у формуванні духовних цінностей старшокласників / Н. А. Полтавська // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2007. – № 17. – С. 238 – 244.
- 4. Николайчук И. Ю.** Физическое совершенство как один из компонентов духовного развития личности / И. Ю. Николайчук // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : матеріали Міжнар. наук-практ конф. – Луганськ, 2003. – Ч. 4. – С. 272 – 274.
- 5. Формування** духовності особистості дошкільника засобами

музичного мистецтва // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2007. – № 12. – С. 115 – 123.

Шкурін О. І. Вплив сім'ї, школи і ЗМІ на формування моральної культури молоді

У статті представлено аналіз сучасних напрямків діяльності соціальних інститутів (сім'ї, школи та засобів масової інформації) у контексті впливу на формування моральної культури особистості молоді. Визначено форми та засоби формування моральної культури учнівської молоді.

Ключові слова: мораль, моральна культура молоді, моральні цінності.

Шкурин А. И. Влияние семьи, школы и СМИ на формирование моральной культуры молодежи

В статье представлен анализ современных направлений деятельности социальных институтов (семья, школа и средства массовой информации) в контексте влияния на формирование моральной культуры молодежи. Определены формы и средства формирования моральной культуры учащейся молодежи.

Ключевые слова: мораль, моральная культура молодежи, моральные ценности.

Shkurin A. I. Influence of family, schools and MASS-MEDIA on forming of moral culture of young people

Being in socium, young people simultaneously do a few social roles – citizen, specialist, family member, collective and other, in the process of what it masters social experience of conduct, necessary it for self-realization as personality. Our purpose - to confront modern directions activity of social institutes (family, school and mass medias), as influence on forming of moral culture of personality of young people.

Key words: moral, moral culture, moral values.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.937+371.13: 37.036: 78

Берестенко О. Г.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Головне завдання мистецтва в сучасному світі – формування людської душі. Звертаючись до людини як цілісної особистості, найбільш повно задовольняючи її духовні потреби, впливаючи на почуття, розум і волю, мистецтво не діє відокремлено, поза зв'язком з іншими галузями знань.

Мистецтво, у тому числі й музика, залучає людину до системи естетичних і художніх цінностей, примушує переживати й усвідомлювати ці цінності. Естетичне ставлення, естетичні переживання, що проявляються в художньому творі, стають особистими переживаннями людини завдяки специфічному механізму взаємодії людини як суб'єкта з мистецьким твором як об'єктом сприйняття, визначають у цілому її ставлення до дійсності.

Науковці стверджують, що естетичне виховання, тобто виховання здібності сприймати красу, чуттєво усвідомлювати світ спроможне повернути людину до людяності та духовності. Виховання, що відбувається художньою мовою мистецтва, дозволяє формувати естетичну свідомість, витончений естетичний смак, естетичну чуттєвість та інше. Тому спілкування з мистецтвом, діалог з ним (а також міжособистісний діалог, що відбувається через мистецтво), виявляється підґрунтям цілісного процесу виховання та формування культурної особистості (Д. Кабалевський, М. Каган, Б. Неменський, О. Рудницька, В. Скатерщиков, Б. Юсов).

Мета статті – визначити основні теоретичні засади формування музично-естетичних смаків студентської молоді.

Методологічну й теоретичну основу дослідження зазначеної проблеми складають педагогічні ідеї, теоретичні положення про музичну культуру та естетичне виховання науковців-педагогів України, Росії та Європи (О. Апраксіна, Н. Гродзенська, Д. Д'юї, Е. Д'юї, О. Дем'янчук, І. Зязюн, Д. Кабалевський, Г. Коломієць, Л. Коваль, О. Ростовський, О. Рудницька, Р. Тельчарова, О. Хлебнікова, В. Шацька); праці мистецтвознавців і музикознавців (Б. Асаф'єв, М. Афанасьєв, О. Діденко, В. Дряпіка, Л. Зайцева, Л. Кадцин, Л. Переверзєв, Г. Шестаков та ін.).

Історико-філософський, психолого-педагогічний аналіз проблеми формування музично-естетичних смаків молоді свідчить про те, що на всіх етапах розвитку суспільства музика, музичне мистецтво, музичне виховання, музична культура існували як складова частина духовного розвитку особистості (М. Бахтін, В. Біблер, Д. Кабалевський, М. Каган, Д. Лихачов, О. Лосєв, Б. Юсов та ін.).

Музика посідає одне з важливих місць у формуванні духовної культури людини, що пов'язується з розвиненістю емоційної сфери, здатністю любити, захоплюватися, співчувати, розуміти інших людей і себе. Вона не має собі рівних у силі емоційного впливу на духовний світ людини, адже вона відбиває дійсність не через конкретне відтворення, а через невлотимий, тонкий світ людських емоцій і почуттів. Дивну силу впливу музики на душі людей людство помітило багато століть тому. Із сивої давнини дійшов до нас міф про натхненного співака Орфея. Не тільки люди, але й уся природа була підвладна чарам його мистецтва.

З давніх часів музика відома як потужний виховний засіб. У музичних трактатах країн Давнього Сходу стверджувалося, що музичне виховання покликане надати рівноваги чеснотам, розвивати в людях людяність, справедливість, добропорядність і щирість.

Музичне мистецтво містить безмежний потенціал щодо освіти й виховання дітей і молоді. Виховання засобами „високої” музики забезпечує формування національної, громадянської свідомості, підвищує рівень художньо-естетичної та духовної культури людини. Музичне виховання становить собою дієву силу вищого рангу, що стимулює духовний і творчий потенціал особистості. Активне заняття музикою сприяє розвитку творчих сил людини, які, у свою чергу, мають величезне значення для її діяльності в усіх галузях.

Процес музичного виховання може й повинен бути тим культурно-виховним механізмом, який спроможний через емоційно-чуттєву сферу людини досягти розуміння культури на індивідуально-особистому та інтимному рівнях. Виховання на основі музики дає людині можливість навчитися розуміти не тільки іншу людину, Культуру, а й своє Я, що веде до привласнення кожним індивідом загальнолюдських культурних цінностей, дає надію на підвищення культурного рівня суспільства в цілому.

Музика є винятково важливим чинником у становленні особистості; адже саме музиці властиво викликати в людині глибинні почуття й думки, окриляти її. Ще з давніх-давен вважалося, що музика є художнім еквівалентом філософії й математики, адже вона виражає за допомогою звуків інтелект людини, поєднує раціональне й чуттєве начало, виконує водночас функцію насолоди й поживи для розуму, розвиває мислення (Я. Ксенакіс).

У Давній Греції музиці, що використовувалась як засіб гармонійного розвитку особистості, приділялася виняткова увага: усі громадяни до 30 років повинні були навчатися співу та інструментальній

музиці. Греки розробили вчення про „етос”, у якому стверджувалася морально-виховна роль музичного мистецтва.

Античні філософи (Аристид, Аристотель, Афінський, Платон, Піфагор), міркуючи про загальні закони світоустрою, світопорядку й громадського життя, зробили низку висновків щодо ролі музики в громадському житті. Вони підкреслювали величезне значення музики в житті суспільства та її вплив на духовний розвиток людини завдяки ритму, ладу, мелодії. Піфагорійська теорія розрізняла два види музики: різкі, збуджувальні та ліричні наспіви. Музика поставала неоціненним засобом формування характерів, викликаючи в людей певні настрої та емоції. Під її впливом запальні натури мали настроюватись на лагідні лади, занепалі духом – надихались енергією діяльності [1].

Одним з важливих понять етики Піфагора було вчення про евритмію, під якою розумілася здатність людини знаходити правильний ритм у всіх життєвих проявах – не лише в співі, танці й у грі на музичних інструментах, але й у думках, вчинках, мовах. Через знаходження правильного ритму, що пізніше оформилося в етиці в такому поширеному понятті, як „такт”, антична людина могла ввійти в ритм життя свого міста, а потім і підключиться до ритму світового цілого – життя Космосу, заснованого на законах Вселеної гармонії. Від Піфагора пішла традиція порівнювати громадське життя з музичним ладом та з оркестром, у якому кожній людині, подібно інструменту в оркестрі, відведено свою роль.

На думку Аристотеля, музика здатна впливати на моральність душі; а якщо музика має такі властивості, то, мабуть, вона має бути включена в перелік предметів виховання молоді. Йому належать слова: „Подібно тому, як гімнастика сприяє досягненню певного ступеня розвитку фізичних якостей, так музика здатна впливати на етичну природу людини” [1, с. 637 –638]. Аристотель поділяв мелодії й лади на етичні, ентузіастичні й практичні.

За твердженням іншого грецького філософа – Платона, могутність і сила держави прямо залежать від того, яка музика, у яких ладах і ритмах у ньому звучить, адже музичні ритми й лади мають здатність управляти душами людей. Платон підкреслював, що в державі припустима тільки така музика, що допомагає піднятися особистості до рівня суспільних вимог й усвідомити власний світ як єдність з громадою. Сутність музики в естетичних концепціях Платона полягає в тому, щоб відображати душевні якості людини. Музика в поєднанні з атлетикою складала „університети” стародавнього грека, і тільки пройшовши курс навчання, людина вважалася освіченою й вихованою, тобто „мусичною”. Платон писав: „Той, хто не вдосконалювався в хороводах, людина невихована, а хто достатньо в них вправлявся, той вихований” [6, с. 118].

Виняткова масовість музики, сила її емоційного впливу, ліричність, безпосередність зумовлюють особливе значення цього виду мистецтва в розкріпаченні й розвитку духовних сил особистості. Разом з

тим, тенденція зростання інтересу молоді до музики неоднозначна через наявність протиріччя між потенційною цінністю музичного мистецтва в цілому й актуальною значимістю для багатьох його естрадно-розважальних форм. Так, В. Дряпіка доводить залежність зв'язків у системі „потреби – цінності” на матеріалі музичного мистецтва. Адже зрозуміло: якщо в людини немає потреби в спілкуванні з мистецтвом, то ніякі заклики й інформація про нього не змінить становища.

У психології музичного сприймання потреби також пов'язуються з настановами особистості. Так, настанова визначає характер і спрямованість сприйняття мистецтва; вона, на думку Р. Натадзе, є цілісним станом змобілізованості індивіда на певну дію, зумовленим потребою, об'єктивною ситуацією.

У формуванні настанови бере участь накопичений особою естетичний досвід. Ось чому у зв'язці „естетичні потреби особистості – культура сприймання творів музичного мистецтва – загальна естетична культура людини” надзвичайно важливим компонентом є якість і змістовність процесу набуття естетичного досвіду: у якій діяльності, за допомогою яких засобів він набувається. Правильно сформована настанова надалі забезпечує активне пізнання мистецтва.

Формування музичних потреб і настанов тісно пов'язується з розвитком музично-естетичних інтересів. Г. Горбуліч визначає музичний інтерес „духовною домінантою особистості, духовно-практичною спрямованістю на переживання музики”. Авторка пише: „Музичний інтерес – це духовна спрямованість особистості, що виражає її потребу в переживанні естетичного катарсису, закладеного в образному змісті й структурі музичного твору [4, с. 7 – 8]. Музичний інтерес виникає, розвивається й закріплюється в структурі свідомості особистості, її духовній культурі як потреба в духовному очищенні. За словами Л. Виготського, „музика пробуджує нас до чогось...”, рухом, вчинком... Вона діє просто катарсично, тобто прояснюючи, очищуючи психіку, розкриваючи й викликаючи до життя величезні й до того пригнічені й затиснені сили”. І далі: „Музика має якусь владу примусу, відтак вона має бути державною справою” [3, с. 186 – 187].

Музичні потреби значною мірою залежать від розвиненості музично-естетичних смаків, які є наслідком не лише цілеспрямованого музичного виховання, а й стихійних соціалізаційних процесів.

Музичні смаки, які певною мірою продукуються музичними потребами, становлять змістове ядро духовної культури.

Розглядаючи психофізіологічну природу естетичного смаку, варто відзначити, що він становить собою одну з мотиваційних якостей особи, постійно коригуючи її вчинки й діяльність. Слід погодитися з тими дослідженнями, які розглядають естетичний смак як суму чуттєвих оцінок, отриманих на основі образів емоційної пам'яті. Здатність сприймати естетичні властивості предметів і явищ безпосередньо

пов'язана із здатністю чуттєво оцінювати, що є у свою чергу результатом життєвого досвіду (Л. Виготський, М. Каган, Б. Теплов та ін.).

Естетичний, художній, музично-художній, музично-естетичний смаки як поняття позначають функціонально різні явища, але все-таки природа їх є спільною. Ми виходимо з того, що найширшим за значенням є поняття „естетичний смак”, адже воно стосується всіх явищ дійсності, що містять у собі елемент краси. Поняття „художній смак” засвідчує активне ставлення особистості до прекрасного, участь людини не лише в сприйманні, оцінці, інтерпретації, а й у створенні прекрасного, незалежно від видів і жанрів мистецтва. Термін „музично-художній смак” пояснює різні форми включення людини в художню діяльність, опосередковану мистецтвом музики. За аналогією виділяють *літературний, поетичний, театральний* та інші смаки.

У нашому дослідженні ми застосовуємо термін „музично-естетичні смаки”, яким зосереджуємо увагу на тому, що йдеться не про митців чи фахівців у галузі музичної діяльності, цей термін ми застосовуємо для характеристики смаків широкого загалу студентської молоді, виховання якої відбувається засобами музичного мистецтва. Естетичний смак розглядаємо як здатність особистого цілісного й водночас соціально детермінованого відображення, він відіграє роль своєрідного критерію, ціннісної норми естетичного сприйняття в цілому. Естетичний смак проявляється у формуванні естетичної оцінки, визначаючи її характер і зміст. А музично-естетичний смак – одна з норм естетичної досконалості, яка зумовлює вибірковість особи щодо явищ мистецтва й дійсності.

У наукових працях М. Кагана, О. Лосєва, В. Шестакова зазначається, що вивчення вживаних від XVII ст. категорій „естетичний смак”, „художній смак”, „музично-естетичний смак” відображає історію розвитку уявлень людства про красу, естетичне виховання в цілому, що невідривно від соціально-економічного й культурного розвитку суспільства та онтогенетичного й філогенетичного розвитку людини. Розвиток поглядів на естетичне виховання, естетичні категорії був неоднозначним і відбувався в боротьбі різних позицій. Історія філософії й естетики показала розбіжності в розумінні природи естетичного смаку, у якому виокремлюються чітко визначені три основні позиції: смак – уроджена якість; смак – надприродний дарунок вибраних; смак – соціальне надбання.

Проблема смаку особливим чином постає в науковій спадщині німецького філософа І. Канта, який проявами смаку вважав естетичні оцінки людей чи „здатність судити про красу”. Відзначаючи суперечливий, суспільно-індивідуальний характер естетичного смаку, який, з одного боку, є майже абсолютно суб'єктивним, з іншого, – також абсолютно суспільним явищем, адже мистецтво, художня творчість, естетика належать усьому суспільству, – учений визнавав смак універсальною категорією, що характеризує єдність чуттєвої й

раціональної сфери людини. Саме це трактування приймає сучасна естетика [5, с. 340].

Поширення ідей філософії освіти в Росії та Україні відбувалось у XVIII ст. Незважаючи на те, що воно мало певний суспільно-політичний колорит, оскільки в проблемі смаків науковці вбачали елементи класового впливу та вроджених здібностей, чітко визначились два основні підходи у визначенні природи смаків: раціональний (прихильником його був Г. Державін) та емоційний (один з представників – М. Карамзін).

Музичний смак закріплює в естетичній свідомості різні оцінки, судження, переживання, з якими особистість зіткнулася в процесі музично-естетичного сприйняття, однак закріплює не механічно, а відповідно до тих закономірностей, що визначаються художньо-творчою діяльністю людини. Разом з тим, як справедливо зазначають науковці, ніхто не навчить людину оцінювати твір мистецтва, поки не сформує художню потребу. Смак визначає якість, міру й характер художніх потреб. Саме смакові переваги є фокусом вибірковості художніх потреб, їхнім якісним показником.

Ми визначаємо музично-естетичний смак як духовну здатність особистості до відбору музичних цінностей, що виявляється в індивідуальній оцінці естетичних якостей музичного об'єкта, зумовленій діалектичним поєднанням суб'єктивної його оцінки із суспільною.

Проблема формування музично-естетичного смаку, орієнтування в цінностях музичної культури набуває особливого значення в підготовці вчителів, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її в майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень естетичного розвитку підростаючого покоління взагалі. Зазвичай, прояви художнього смаку особистості відповідають її загальному культурному розвитку. Музичні смаки сучасної молоді, яка готує себе до педагогічної діяльності, набувають у такому контексті особливого значення для реалізації завдань естетичного виховання підростаючого покоління.

Розуміння внутрішньої логіки формування музично-естетичного смаку студентства в галузі сучасної музичної культури та процесу становлення в суб'єкта естетичного ставлення до неї дало змогу виділити такі складові компоненти цього поняття (рис. 1.):

- *музично-естетичне сприймання*, зумовлене наявністю музично-естетичної інформації, музична обізнаність, здатність розуміти музичні образи, зміст і форму музичного твору;
- *наявність інтересу до музично-естетичної діяльності* – якість, що виявляється в його зорієнтованості на цінності музичної культури, а також у широті й стійкості музичних інтересів;
- *рівень розвитку художньо-музичної комунікації*, про що свідчать здатність до об'єктивної оцінки музичного твору, самостійного аналітичного судження відповідно до власних уподобань;

• важливим компонентом у структурі процесу формування музично-естетичного смаку є *музична художньо-творча діяльність*, адже саме в ній особистість реалізує потреби естетичного спрямування, має можливість одержати насолоду від власної творчості, що безперечно, впливає на її загальну культуру.



Рис. 1. Структурні компоненти поняття „музично-естетичний смак”

Відтак, педагогові для цілеспрямованого впливу на естетичний смак учнів необхідно самому мати сформований смак, знати картину тих психологічних явищ, що пов’язані з наявністю або відсутністю смаків, ті властивості особистості, які входять у структуру естетичного смаку й здатні впливати на нього.

Перспективи подальших досліджень пов’язані із визначенням впливу факторів соціокультурного середовища, зокрема сучасних засобів масової інформації, на розвиток естетичних смаків учнівської молоді.

Література

1. Аристотель. Сочинения // Философское наследие: В 4 т. – Т. 4. – М. : Мысль, 1983. – 829 с. **2. Березан В. І.** Підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Березан Валентина

Іванівна. – К., 1999. – 174 с. **3. Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – С. 186 – 251. **4. Горбуліч Г. В.** Формування музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Горбуліч Галина Валентинівна. – Луганськ, 2004. – 308 с. **5. Кант И.** Сочинения : В 6 т. – М. : Мысль, 1996. – Т. 5. – 564 с. **6. Дряпіка В. І.** Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / Дряпіка Володимир Іванович. – К., 1997. – 399 с.

Берестенко О. Г. Формування музично-естетичних смаків студентської молоді як проблема соціально-педагогічна.

У статті розглянута актуальність проблеми формування естетичних, зокрема музичних, смаків студентської молоді, які значною мірою визначають їхні життєві цінності, смисли, стиль та якість буття.

Ключеві слова: музика, естетика, смак, естетичний смак, музично-естетичний смак.

Берестенко Е. Г. Формирование музыкально-эстетических вкусов студенческой молодежи как социально-педагогическая проблема.

В статье рассмотрена актуальность проблемы формирования эстетических, музыкальных, вкусов студенческой молодежи, которые в значительной мере определяют их жизненные ценности, смыслы, стиль и качество бытия.

Ключевые слова: музыка, эстетика, вкус, эстетический вкус, музыкально-эстетический вкус.

Berestenko L. G. The process of formation of the musical-aesthetical tastes of the students is problem of the social pedagogical.

In article have considered of the problem the process of formation of the musical-aesthetical tastes of the students.

Keywords: Music, aesthetic, tast, aesthetical tastes, musical-aesthetical tastes.

УДК [75+7.012]:159.937.51

Бірюков М. Ю.

**ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРА У ЖИВОПИСУ
ТА ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ**

Актуальність вивчення питання психофізіологічних особливостей сприйняття кольорів нерозривно пов'язана з проблемою естетичного виховання та формуванням художнього смаку, зокрема у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки. Природа обдарувала людину найскладнішою системою органів чуття, найрозвиненішою частиною цієї системи є зір. За допомогою зору людина одержує значну частину інформації. Важливою особливістю зору людини є його здатність добре розрізняти кольори.

У процесі зорового сприйняття навколишнього світу бере участь око, його зоровий нерв і зоровий центр головного мозку. Роль у процесі бачення цих центрів свідчить про тісний зв'язок фізичних, фізіологічних і психологічних факторів у колірному сприйнятті реального світу.

Німецькі вчені знайшли цікаву закономірність: чим більше людина чутлива, тим більше колірних нюансів розрізняє її око. Дослідники пояснюють це так: за визначення кольору відповідає та ж область мозку, яка сприймає й емоції. Проте про використання психофізіологічних особливостей кольорів у живопису та графічному дизайні в зарубіжній та вітчизняній літературі написано небагато.

Мета статті – визначити психофізіологічні особливості сприймання кольорів людиною як передумови професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі живопису та графічного дизайну.

Колір – одна з властивостей об'єктивно існуючого матеріального світу, сприймане як усвідомлене зорове відчуття. Колірне відчуття виникає внаслідок дії на око потоку електромагнітного випромінювання, сприйманого оком як світловий потік.

Вивченням дії різних кольорів на психіку людини займалися учені різних епох, у тому числі великий німецький поет, природодослідник і мислитель Йоганн Вольфганг Гете. Він вважав, що світло, колір і емоція є кільцями одного ланцюга. При цьому він розрізняв дію кольору на організм людини (*фізіологічне*) і дію його на внутрішній світ (*психологічне*). Й. Гете відзначав, що червоний і жовтий кольори веселять, збуджують енергію людини, тоді як синій колір засмучує [1]. У „Учінні про кольори” він писав: „...я зрозумів, що до кольорів як фізичних явищ потрібно підходити, насамперед, з боку природи, якщо є бажання вивчити їх в інтересах мистецтва” [2, с. 285].

Колір – чудове явище природи. Він не тільки передає важливу інформацію про предмет, але і володіє здатністю викликати хвилюючі

людину думки і відчуття. Вплив кольірних відчуттів на швидкість психічних процесів досліджував великий вітчизняний невропатолог, психіатр та психолог В. Бехтерев. Він з'ясував, що проміння, яке знаходиться в теплій частині спектру (оранжеві, червоні), здійснює оживляючу дію, жовтий колір не робить помітного впливу на психіку, зелений колір уповільнює психічні процеси, а фіолетовий гальмує їх. На підставі численних спостережень В. Бехтерев прийшов до висновку, що блакитні кольори надають гальмуючу дію при збудженому психічному стані, рожеві – активізуючи діють при пригніченому стані і психічному пригнобленні [3].

Сприймаючи колір предмету, людина одержує уявлення й про інші його якості. Предмет може бути гарячим, легким, щільним, круглим, великим тощо. Уявлення про зв'язок властивостей предмету з його кольором викликає у глядача певні асоціації. Жовтий колір асоціюється з сонцем, синій – з водою і даллю, зелений – з лугом і лісом, червоний – з вогнем і кров'ю. Інколи говорять, червоний „горить”, „світиться”, буває „вогненним”. Також його іноді називають криваво-червоним, вогненно-червоним. Зелений колір може бути зеленим, як трава, або отруйно-зеленим. Білий колір буває як полотно, або як сніг. Чорний колір „чорний як смола”, „чорний як ворон”, „чорний як ніч” тощо. Поступово зв'язок між предметом і властивим йому кольором розривається, і колір починає, як би жити самостійно. Утворюється своєрідний язик кольору.

Своєрідна мова кольірної символіки існувала з давніх часів, а предметом уваги у багатьох народів старовини була природа з її кольірним багатством. Людина бачила в ній кольірну гармонію, обожнювала та повторювала її. В Стародавньому Єгипті зелений колір ототожнювався із зеленими берегами Ніла, жовтий з кольором піску пустель, голубий з кольором неба. Символи народжувалися і вмирали, а символічність кольорів зберігалася в мистецтві, в приказках, крилатих висловах. До сьогодні можна почути вирази, що відображають не кольірні характеристики об'єкту, а наше ставлення до нього: „золоте серце”, „блакитна кров”, „біла кістка”, „нудьга зелена”, „сірі будні”, „сіре життя”, „зеленіти від злості”, „чорні справи”, „дивитися крізь рожеві окуляри” тощо.

Здовго до нашої ери на Сході практикували кольоротерапію. Знаменитий лікар Авіцена, наприклад, обожнював лікувати пацієнтів ваннами із кольоровою водою, вікнами, завішеними кольоровими шторами, одягом певних кольорів. Відтінки підбиралися індивідуально для кожного хворого, залежно від характеру захворювання, статури та душевного стану пацієнта. Повним і легко збудливим людям Авіцена прописував холодні, спокійні тони. Худим, навпаки, соковиті й яскраві.

Кольори звертаються до почуттів, а не до логіки людини, упевнюють психологи [4]. Сьогодні встановлено: 80 % кольору та світла „поглинаються” нервовою системою, і лише 20 % зором. Непомітно для нас самих, вони впливають на нервову систему і викликають певні

емоції, а то й фізичні зміни, не підвладні нашій свідомості. Про це дуже добре сказав швейцарський живописець Ф. Ходлер: „Колір характеризує й диференціює предмети, він підсилює й підкреслює, він надзвичайно сприяє декоративним ефектам. Колір незалежно від форми викликає надзвичайно сильні музичні роздратування. Колір впливає на мораль. У ньому укладено елемент радості та веселощів. Відчуття такого роду викликають переважно світлі фарби та світло. Темні ж фарби породжують меланхолію, печаль і навіть жах” [5, с. 136-137]. Щоб підтвердити цю теорію, було проведено немало досліджень.

Автор відомого „Словника символів” Д. Тресиддер наголошує: „Узагальнення щодо певного символізму будь-якого з кольорів зробити важко... Видається істинним тільки те, що кольори становлять в основному життєстверджуючі символи” [6, с. 22]. Багато фахівців досліджували вплив кольору на сприйняття людини, що багато в чому зумовлено особливістю національного менталітету різних народів світу. Наприклад, на Русі червоний колір мав значення красивого, і все, що зв'язувалося з поняттям „красивий”, називалося червоним: „червона площа”, „червоне крильце”, „червона дівчина”, „червоний кут”, а також цей колір символізував високу активність і боротьбу. В Індії червоний колір уособлює життя і весільний наряд, в Америці – любов, в Китаї – доброту, свято і успіх, в Японії – сміливість і справедливість, в Монголії – радість і перемогу. Оранжевий колір в Росії – втілення енергії, в Китаї – радощі, в Бразилії – веселощі. Жовтий колір уособлює в Росії – розлуку, в Америці – процвітання, в Сирії – траур та смерть, в Індії – пишність, в Бразилії – відчай. Зелений колір уособлює в Росії – молодість, в Америці – надію, в Китаї – розкішне життя, в Індії – спокій і надію. В християнстві зелений колір – колір строго і справедливого пророка. Голубий колір в Америці – віра, в Індії – правдивість, в Китаї – один з траурних кольорів. Синій колір в Росії – нічний спокій, в Індії – медитація і роздум, в Америці – постійність. Фіолетовий колір у Бразилії – печаль, в Індії – печаль й утіха, в Японії – сила і величність, у Китаї – трагічність. Білий колір теж мав різне символічне значення у різних народів: на Русі білий колір – символ віри і чистоти, колір наряду нареченої, в Європі – молодість, у Китаї – підлість та небезпека, на Сході – колір трауру. Чорний колір у Росії – траур, в Америці – символізує складну, надзвичайну ситуацію, в Китаї – чесність. У даний час символіка кольору різних народів продовжує жити, наприклад, в кольорах національних прапорів.

Пропонуємо перелік характеристик кольору з погляду як сучасних фізіологів, психологів, так і власні дослідження з цього приводу.

Червоний – важкий, насичений, гарячий, активний, динамічний і тривожний, символ небезпеки і заборон. Провокує колосальний викид адреналіну, стимулює мозок, підвищує загальний тонус організму і кров'яний тиск, робить частішим серцевий ритм, дихання і пульс, покращує нюх, наповнює енергією і бажанням діяльності, стимулює

апетит, підвищує сексуальну активність. У великих кількостях – нервує, створює емоційну напруженість. Люди, що віддають перевагу цьому кольору – натури емоційні і енергійні, гарячі і пристрасні, влюбливі і дуже сексуальні.

Оранжевий – теплий, яскравий, життєрадісний, динамічний, авантюрний, ризикований, сміливий, імпульсний, робить частішим пульс, але не впливає на кров'яний тиск, створює відчуття благополуччя і тепла, підвищує статеву активність, наділяє вірою у власні сили, але тільки при обмеженій кількості. Сприяє прогресивним поглядам на життя і породженню нових ідей. Йому надають перевагу оптимісти і життєлюби, настирні люди, а також шукачі пригод і гравці, що ставлять на карту життя.

Жовтий – теплий, рухливий, емоційний, веселий, радісний, комунікативний. Відразу привертає погляд, бадьорить, активізує, загострює пам'ять, підвищує настрій і спостережливість, стимулює розумову діяльність, народжує жадання успіху і упевненість у власних силах. Колір зухвалий і трошки нахабний, у великих кількостях може порушити психічну рівновагу, зорозумовано значно збільшує об'єм. Цей колір вибирають відкриті, життєрадісні, імпульсні, уперті, рухливі, динамічні, повні надій і безмірно допитливі люди.

Зелений – заспокійливий, знімає біль, утомленість, компенсує, гіпнотизує, допомагає позбутися стресів, підіймає упевненість в собі, укріплює внутрішню рішучість, сприяє відпочинку, розслабленню, регенерації організму, допомагає впоратися з потрясінням, позбавляє від головних болів при простуді, рятує від проблем з серцем і високого тиску, розширює капіляри, в чистому вигляді викликає стійкий підйом працездатності. Головне, це не переборщити: надлишок зелені може зробити вас в'ялими. Любителі зеленого кольору уперті і настирні, а також цей колір у фаворі у гармонійних, урівноважених і талановитих людей.

Блакитний – легкий, чистий, ясний, свіжий, елегантний, спокійний. Знімає напруженість та втомленість, дає відчуття ясності і спокою, відновлює сили, утихомирює, володіє протизапальною дією, сприяє загоєнню ран, зменшує жар, допомагає при безсонні та високому кров'яному тиску, допомагає зосередитися, хоча від тривалого споглядання з'являються стомленість і відчуття пригніченості. Цей колір вибирають люди упевнені, практичні, спокійні і урівноважені, здібні до медитації і роздуму.

Синій – діловитий, серйозний, благородний, наповнює душу спокоєм, вірою та упевненістю, знижує кров'яний тиск і температуру тіла, зменшує частоту пульсу та ритм дихання, допомагає ослабити стреси, усуває негатив, відновлює віру в людей. Цей колір подобається практичним і одночасно душевним персонам: такі люди ніколи не відмовлять оточуючим в підтримці. Синій колір – привілея спокійних,

зосереджених, вірних та відданих людей, а також колір „доброго походження”, гордості і стабільності.

Фіолетовий – екстравагантний, далекий, таємний, холодний, виразний, самий незвичайний колір, що поєднує абсолютно несумісні тони і емоції. Зорво зменшує об'єм, стимулює діяльність серця і легенів, укріплює тканини кровоносних судин, збільшує опірність простудним захворюванням. Знижує рівень стресу, позбавляє від мігрені, викликаної нервовим перенапруженням, надихає на створення шедеврів. Цьому кольору частіше за все надають перевагу творчі люди та особи відчужені, ніби літаючі в хмарах, схильні до самотності, ніжні й сентиментальні, вишукані та витончені.

Чорний – діловий, акуратний, серйозний, понурий, важкий. Настроює людину на дещо депресивний лад, трохи підвищує тиск, але знижує температуру тіла. Йому віддають перевагу аристократичні, витончені, але дещо меланхолічні натури, що мріють о визнанні і славі.

Білий – світлий, ясний, дає відчуття легкості, свободи, створює враження скромності та простоти, нормалізує дихання і серцебиття, несе в собі благодущний настрій, прохолоду та світло. Люди які віддають перевагу йому акуратні, практичні, обов'язкові, але дещо легковажні – дуже люблять починати життя з „нового аркуша”.

Окремо слід помітити, люди з різним типом темпераменту також прихильні різним, при тому певним кольорним сполученням. *Сангвініки* схильні до жовтого, янтарного, кремового і коричневого кольору, оранжевий та теракотовий їх збуджує, а зелений, синій, сірий і чорний заспокоює. *Флегматики* надають перевагу білому, блакитному, світло-пісочному, сірому і теплим відтінкам коричневого кольору, зелений колір дає їм енергію, а синій заспокоює. *Холерики* – червоному кольору, оранжевий їх збуджує менш ніж пурпурний, а блакитний, синій та бірюзовий діють заспокійливо. *Меланхоліки* схильні до фіолетового кольору, жовтий та оранжевий вирівнюють внутрішній стан та укріплюють життєстійкість і ясність розуму, пурпурний, малиновий і вишневий заповнюють відсутню упевненість в собі, синій, коричневий, чорний та відтінки сірого сприяють стресовому стану, бірюзовий і золотистий їх розслабляють та заспокоюють.

У наш час знання про особливості дії кольорів на психіку використовуються також в рекламі, до розробки товарних знаків і упаковок досить часто запрошують професійних фізіологів та психологів. Саме вони пропонують художникам і дизайнерам палітру, яку тим належить використовувати у роботі. Найяскравіший і простий приклад – реклама миючих засобів. Дуже часто в ній переважають холодні тони: голубий, бірюзовий, білий. Пояснюється це тим, що у підсвідомості людини закладено стереотип: мікроби й бактерії на морозі гинуть. Ще один приклад: створюючи фірмовий стиль для нічного клубу „Вечір”, скоріш за все будуть використані сірі, сині, фіолетові та чорні кольори, тому що вони викликають асоціації з присмерками та нічною.

А ось у творах образотворчого мистецтва вирішальну роль грає науково-сміслові значення кольору, яке підкоряється конкретним завданням, ідеї художнього твору. В більшості творів живопису колір предмету, що зображається, відповідає природному кольору, але у деяких майстрів колір відрізняється від реального і предмет набуває нове звучання. Інший колір дає предмету нове смислове значення. Видатний художник і педагог М. Кримов писав: „Колір з'являється в сполученнях, живописних відносинах.... Якщо живописні відносини не вірні, то самі чисті фарби можуть дивитися мазаниною” [7, с. 79]. Унаслідок психофізіологічних особливостей людини відчуття естетичного задоволення викликають лише ті твори, в яких колір проявляє своє значення разом з формою. Чудовим прикладом гармонії між формою, кольором і призначенням предмету є для нас народне мистецтво.

Таким чином, виконуючи живописну роботу, моделюючи костюм або створюючи фірмовий стиль, завжди необхідно враховувати тісний зв'язок кольору предмету з обстановкою, в якій він перебуватиме, не забуваючи при цьому про психофізіологічні особливості сприйняття кольорів.

Перспективними напрямками дослідження є вивчення психофізіологічних особливостей сприйняття кольорів у процесі процесі формування художнього смаку в студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Література

- 1. Гете И. В.** Статьи и мысли об искусстве / И. В. Гете. – М.-Л., 1936.
- 2. Лихтенштадт В. Л.** Гете. Борьба за реалистическое мировоззрение / В. Л. Лихтенштадт. – М., 1920. – С. 285.
- 3. Бехтерев В. М.** Объективная психология / Изд., подгот. В. А. Кольцова, АН СССР, Институт психологии. – М. : Наука, 1991. – 475 с.
- 4. Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987.
- 5. Мастера искусства об искусстве.** — Т. 5, кн. 2. – М., 1969. – С. 136 – 137.
- 6. Ходанич Л.** Виховне значення кольору у українському дитячому фольклорі як етнозберігаючий чинник / Л. Ходанич // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 2. – С. 22 – 24.
- 7. Н. П. Крымов** – художник и педагог / Статьи, воспоминания. – М., 1960. – С. 79.

Бірюков М. Ю. Використання психофізіологічних особливостей сприйняття кольорів у живопису та графічному дизайні

У статті розкрито особливості сприйняття людиною хроматичних і ахроматичних кольорів, їх вплив і використання у живописі та графічному дизайні з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей людини. Визначено напрями використання зазначених

особливостей у процесі професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: кольор, живопис, графічний дизайн, професійна підготовка студентів мистецьких спеціальностей.

Бирюков М. Ю. Использование психофизиологических особенностей восприятия цвета в живописи и графическом дизайне

В статье описаны особенности восприятия человеком хроматических и ахроматических цветов, их влияние и использование с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей человека. Определены направления использования выделенных особенностей в процессе профессиональной подготовки студентов художественных специальностей.

Ключевые слова: цвет, живопись, графический дизайн, профессиональная подготовка студентов художественных специальностей.

Biurukov M. Y. The using of psychophysiological peculiarities in perception of a color in art and graphic design

The peculiarities of perception of chromatic and achromatic colours, their influence and usage with a glance of individual psychophysiological features of a man are described in the article. Concepts of usage these peculiarities in the process of professional training of art specialties students are determined.

Key words: a color, an art, graphic design, professional training of art specialties students

УДК [378.016:659.1]:808.5

Гаркуша І. В.

**ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ**

Серед інноваційних підходів до викладання навчальних дисциплін у вищій школі на сьогодні яскраво виділяється проектний метод навчання, який набув особливої значущості у зв'язку з необхідністю реалізації стратегічних завдань, що постають перед сучасною освітою, а саме: розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, здатного до організації плідного взаємообміну інформацією, реалізації комунікативних послуг, прийняття рішень.

Проблема технологізації процесу навчання була предметом дослідження багатьох науковців (І. Богданова, Г. Гребенюк, Т. Гришина,

М. Громкова, Т. Дмитренко, Л. Зевіна, О. Коваленко, Н. Манько, О. Пехота, А. Прокопенко, Л. Романишина, С. Сисоєва, Т. Тихонова, Н. Шиян, Л. Шмелькова та ін. Щодо проектної технології навчання, то її дослідженням займалися В. Болотов, В. Сериков, Н. Гальськова, Г. Воробйов, Н. Морзе, Є. Полат, А. Уваров та ін., акцентуючи на його ефективності у процесі формування компетентності (В. Сериков), міжкультурної компетенції (А. Уваров), навчання мовленню і культурі (Н. Гальськова). Проте, не зважаючи на значну кількість наукових робіт зазначеної тематики, досліджень, присвячених використанню можливостей проектної технології навчання у процесі формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами вчителя, бракує.

Метою даної статті є розкрити сутність проектної технології навчання, реалізація якої у навчальному процесі ВНЗ забезпечує формування риторичних умінь майбутніх фахівців з реклами.

Згідно мети були поставлені завдання: розкрити підходи науковців до визначення сутності поняття „проектна технологія”, „метод проектів”; обґрунтувати типи досліджуваної технології, етапи організації, вимоги до викладача ВНЗ; показати можливості проектної технології навчання щодо формування риторичних умінь у майбутніх фахівців з реклами.

Проектна технологія навчання (як метод проектів) відома з 20-тих років минулого століття. Метод проектів запропонований Дж. Дьюї, застосований В. Кілпатриком, який розробив проектну систему навчання за якої учні безпосередньо включались у практичну діяльність, опановували теоретичні знання, необхідні для вирішення конкретного завдання. Як зазначає Н. Нікітіна, „основним мотивом даної діяльності є не стільки сам процес пізнання, скільки намагання вирішити конкретну проблему” [6, с. 246].

Прихильником методу проектів був С. Шацький, яким визначено основні його елементи: реальний досвід дитини, який має виявити педагог; організований учителем досвід; зіткнення учнівського досвіду з накопиченим людським досвідом (готові знання); вправи, які дають дитині нові навички. У 60-ті роки ХХ століття метод проектів розповсюджувався в зарубіжній школі (США, Великобританія, Ізраїль, Франція). У сучасній національній школі розглядається як доцільний компонент системи освіти, ефективна педагогічна технологія (має чітку послідовність запланованих операцій та дій, логічний ланцюжок їх виконання). Звернення професійної освіти до технології навчального проектування у наш час дозволяє активізувати дослідницьку діяльність студентів на всіх етапах навчання, при вивченні як загальноосвітніх, так і спеціальних дисциплін. Сьогодні вчені і практики приділяють даній технології значну увагу як ефективній технології особистісно зорієнтованого навчання [5].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з означеної проблеми, ми звернули увагу на той факт, що поряд із поняттям

„проектний метод навчання”, „метод проектів” науковці використовують такі поняття як „навчальне проектування”, „проектна діяльність”, „технологія навчального проектування”, „проектне навчання”, „консультативно-цільовий підхід”, „проектна технологія навчання”. Проте, розуміння дослідниками сутності досліджуваного феномену принципово не відрізняються.

Так, В. Мельников, В. Мигунов, П. Петряков розуміють метод проектів (від грецької – „шлях дослідження”) як організацію процесу навчання, за якою студенти набувають знання та вміння у ході планування й виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються [4, с. 11].

На думку М. Елькіна, метод проектів дозволяє реалізувати діяльнісний підхід у навчанні, застосувати знання та уміння, здобуті при вивченні дисциплін на різних етапах навчання, інтегрувати їх в процесі роботи над проектом [2, с. 53].

Вбачаючи у навчальному проектуванні консультативно-цільовий підхід, В. Руденко вважає, що він дозволяє вирішити багато сучасних проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, передбачає формування здатності до колективної праці і самоосвіти, виконання реального, суспільно-корисного завдання у процесі навчання, сприяє вирішенню завдань виховання, розвитку і навчання студентів у процесі здобуття освіти, задоволення їх інтересів і потреб [10, с. 118].

І. Чечель відзначає, що проект – це буквально „кинутий вперед”, тобто прототип, прообраз будь-якого об’єкта, виду діяльності, а проектування перетворюється в процес створення проекту [12, с. 11].

На думку авторів монографії „Педагогічні технології у неперервній професійній освіті”, сутність проектної технології полягає у стимулюванні інтересу тих, хто навчається, до певних проблем, які передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв’язання однієї або цілого ряду проблем, показ практичного застосування надбаних знань. Головне, щоб результати виконання проектів були „відчутні”, тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична — конкретний результат, готовий до впровадження [8, с. 52-53].

Ми погоджуємося із позицією авторів монографії [8], стосовно того, що провідною ідеєю проектної технології навчання (слід звернути увагу, що саме такий термін ми будемо використовувати у своєму дослідженні) є побудова навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня чи студента у співвідношенні з його особистим інтересом саме у цих знаннях, створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня чи студента.

Проектна діяльність поєднує в собі два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактична категорія (сукупність прийомів та дій опанування певною сферою практичних та теоретичних знань;

інструмент процесу пізнання) та засіб практичного застосування засвоєних знань і умінь для вирішення конкретних проблем реального життя у ході спільної діяльності.

Провідною дієвою ознакою зазначеної технології є крок що здійснює викладач від завдання „дати нове знання” до завдання „створити умови для отримання нових знань”, тобто змінюється акцент форми набуття знань від пасивного сприйняття до активної участі.

Проектна технологія орієнтована перш за все на самостійну діяльність, яка виступає її характерною рисою. Ми поділяємо позицію авторів навчального посібника [11] стосовно того, що в теперішніх умовах необхідна особлива модель навчання з альтернативною педагогічною технологією, яка максимально врахувала б гуманістичну спрямованість сучасної освіти, створила б сприятливі умови для усвідомлення особистістю вагомості нового знання, активізувало б її самоосвіту й самовиховання, дала змогу студентів продемонструвати свою ерудицію, рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнень, їх новизну і оригінальність, здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій, підходів [11, с. 12]. Саме такою і є проектна технологія, в межах якої розвиваються пізнавальні навички студентів, формуються вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивати критичне мислення. Таким чином, можна стверджувати, що головна мета проектної технології полягає у формуванні у студентів самостійності, потреби в самоосвіті і саморозвитку.

В основу проекту покладено проблему, яка потребує дослідження шляхом використання пошукових та проблемних методів, зорієнтованих на практичний результат, який можна осмислити, побачити, застосувати в реальній практичній діяльності, вимагає її цілісної розробки з урахуванням різних умов її вирішення, теоретичної й практичної реалізації результатів.

При розгляді класифікації проектів, нам вбачається цікавою типологія проектних робіт Є. Полат. Дослідник наводить таку типологію: за домінуючим видом діяльності: дослідження, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані проекти; за предметно-змістовною галуззю: монопроекти та межпредметні проекти; за характером координації проекту: з відкритою, явною, прихованою координацією; за характером контактів: внутрішні, регіональні, міжнародні; за кількістю учасників проекту: особистісні, парні, групові; за тривалістю: короткострокові та довгострокові [7, с. 4]. Проте, як зазначає О. Пехота, „на практиці частіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів” [9, с. 154]. З цією думкою погоджуємося й ми.

Зауважимо, що за умови впровадження проектної технології у навчальний процес змінюються роль, місце і функції вчителя чи викладача, вимоги до нього. Адже, за твердженням О. Пехоти, вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації

педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини у процесі навчання [9, с. 156].

Під час організації навчального проектування, як зазначає дослідниця, педагог повинен: координувати весь процес роботи над проектом; допомагати у пошуку джерел, необхідних для роботи над проектом; самому бути джерелом інформації; підтримувати і заохочувати учнів чи студентів; підтримувати неперервний рух у роботі над проектом.

Слід зазначити, що робота над проектом передбачає „виконання певних дій, які виконуються на певному етапі проектної діяльності, зокрема, усвідомлення учнем чи студентом мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту” [8, с. 53]. Більш детальний перелік дій наведено у роботі [2]. У ній М. Елькін наводить перелік дій, що характерні для певного етапу проектної діяльності. Так, наприклад, перший етап – дослідницький – передбачає пошук проблемної галузі, обґрунтування проблеми, вибір оптимального варіанту рішення, аналіз майбутньої діяльності. На другому – технологічному – етапі дослідник виділяє планування проектної діяльності, розробку відповідної документації, організацію робочого місця, виконання технологічних операцій, самоконтроль діяльності. Третій – заключний – етап передбачає корегування об’єкта діяльності, обґрунтування, міні-маркетингове дослідження, обробку даних, захист проекту [2, с. 56]. Н. Нікітіна, О. Железнякова, М. Петухов наполягають на необхідності семи етапів організації роботи над проектом: пошук або формулювання проблеми; організація творчих груп для роботи над проектом; планування роботи над проектом; пошук і збирання інформації; аналіз інформації; оформлення і подання проекту; аналіз і оцінка результатів роботи над проектом [6, с. 250-252].

Ми дотримуємося думки, що робота над проектом складається з етапів:

– *постановка проблеми*. Передбачає презентацію викладачем ситуації, яка містить приховану проблему; самостійне визначення студентами проблеми, її формулювання, обґрунтування практичної значущості; винайдення шляхів розв’язання проблеми (метод „мозкового штурму”); вибір найбільш аргументованих гіпотез; створення дослідницьких груп;

– *висунення гіпотез вирішення проблеми і планування діяльності щодо реалізації проекту*. Включає розробку проекту та вибір шляхів його виконання, розподіл обов’язків; визначення можливих методів дослідження, наукових джерел та способів збору та аналізу інформації; колективне обговорення існуючих пропозицій кожної дослідницької групи; внесення коректив, затвердження плану роботи;

– *збір і структуризація інформації*. Починається зі збору інформації, що підтверджує або спростовує гіпотезу. Пошук інформації

супроводжується роботою студентів у бібліотеці, Інтернеті, відвідуванням різних організацій, бесідами зі спеціалістами, вирішенням проміжних завдань;

– *оформлення проектної папки (портфоліо)*. Студенти аналізують зібрану інформацію, відбирають та зіставляють факти, висувають аргументи щодо шляхів розв'язання проблеми, формулюють висновки;

– *виготовлення і оформлення продукту*. Студенти орієнтуються в ситуації спілкування з урахуванням аудиторії; моделюють власну промову й виправляють помилки промови;

– *вибір форми презентації і підготовка презентації*. Студенти обирають найдоцільнішу форму презентації власного проекту, готують необхідний теоретичний, практичний, наочний матеріал, виділяють головні аргументи щодо ефективності власного проекту;

– *презентація*. Передбачає подання результатів дослідження, яке може бути у формі захисту проекту, письмового або усного звіту з презентацією наочного матеріалу (журнал, проспект, відеофільм, сценарій передачі та ін.).

– *оцінка результатів, рефлексія*. Здійснюється в ході колективного обговорення або самооцінювання, що, у свою чергу, вимагає від студентів володіння навичками дискутування, публічного спілкування, толерантності, вміння аргументовано відстоювати власну точку зору.

Зазначена етапність у роботі над проектом була нами використана з метою формування риторичних умінь у майбутніх фахівців з реклами. Покажемо, як на основних етапах проектної діяльності студенти удосконалювали різні вміння (табл. 1).

Таблиця 1.

Етапи проекту	Уміння, що формуються
Постановка проблеми	Сперечатися, слухати, вести етикетний діалог
Висунення гіпотез рішення проблеми і планування діяльності щодо реалізації проекту	Опановувати етикетними засобами у ситуації суперечки, відмови
Збір і структуризація інформації	Визначати задум тексту, аналізувати вихідний текст, створювати текст переказу; визначати вид читання, рівень володіння читацькими діями
Оформлення проектної папки (портфоліо)	За умовними позначеннями виправляти тексти; знаходити, визначати в «чужому» тексті комунікативні недоліки
Виготовлення і оформлення продукту	Орієнтуватися в ситуації спілкування, враховувати аудиторію; виправляти помилки власної промови

Вибір форми презентації і підготовка презентації	Розподіляти дихання, регулювати гучність голосу і темп мови, виділяти головні за сенсом слова
Презентація	Оцінювати відповідність обраного виду спілкування ситуації; визначати головну думку (тезу) виступу, характеризувати й оцінювати голос доповідача, прийоми впливу на слухачів
Оцінка результатів, рефлексія	Знаходити відхилення від мовних норм; проаналізувати аргументацію мовця та її ефективність у процесі розкриття проблеми; визначати багатство і точність мовлення

Відмітимо визначальну роль викладача у процесі реалізації проектної технології. Його робота полягала в ретельній технічній і змістовній підготовці до занять. Викладач мав консультувати студентів у пошуку джерел, здатних допомогти їм у роботі над проектом; підтримував їх та стимулював до діяльності; прищеплював культуру логічного мислення; координував процес створення проекту; підтримував неперервний зворотний зв'язок, щоб допомогти студентам просуватися у роботі над проектом. Особлива увага приділялася чіткому визначенню завдань, поясненню алгоритму виконання й одержання підсумкових результатів, індивідуальному контролю за роботою студентів (домашні завдання, завдання до лабораторних робіт, варіанти контрольних робіт різного рівня складності, тестові завдання тощо).

Значним стимулом для активізації пізнавальної діяльності слугувало прилюдне схвалення студентів. Для невпевнених створювалися ситуації із подвоєними завданнями. Викладач заохочував, схвалював дії невпевненого студента у вирішенні проблеми, що давало поштовх до самостійних висновків.

У ході реалізації проекту майбутні рекламисти здійснювали пошук шляхів вирішення проблеми, створювали портфоліо і готували авторські презентації власних проектів. Отже, проектну технологію навчання можна розглядати як один із засобів організації самостійної роботи студентів. Діяльність у колективному проекті має високий рівень самостійності, якщо „при спільному обговоренні умов і стратегії пошуку встановлені правила взаємодії, погоджено порядок обміну інформацією, проведена декомпозиція завдання, розподілені ролі й кожному виділено самостійний розділ дослідження” [3, с. 155].

Під час роботи над проектом викладач мав можливість органічно удосконалювати уміння сперечатися, слухати, виступати публічно і оцінювати прилюдні виступи інших, працювати з текстами різних жанрів і стилів та ін. За умови живої зацікавленості темою проекту студенти усвідомлювали актуальність роботи над риторичними вміннями,

унаслідок чого робота ця ставала ефективнішою. Отже, проектна технологія сприяє удосконаленню основних риторичних умінь.

Оцінка діяльності студентів у проекті здійснювалася за такими показниками (вироблені за Є. Полат): значущість і актуальність висунутих проблем, адекватність їх обраній тематиці; коректність методів дослідження й методів обробки отриманих результатів; активність кожного учасника проекту згідно його індивідуальним можливостям; колективний характер прийнятих рішень (груповий проект); характер спілкування й взаємодопомоги, взаємодоповнення учасників проекту; необхідна й достатня глибина проникнення у проблему; композиція доповіді; об'єм тезаурусу; культура мовлення; залучення знань з інших областей; доцільність прийнятих рішень, аргументованість висновків; естетичність оформлення результатів проекту; уміння відповідати на запитання, лаконічність, аргументованість відповідей. Г. Андреева зазначає, що „за такої організації „особливого значення набувають взаєморозуміння, уміння погодити свої дії з діями інших, здатність виробити, обґрунтувати, довести, скорегувати свою позицію, прийняти думку іншого” [1, с.116].

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація проектної технології навчання створює умови для автономної, індивідуально-кооперативної, спільної самостійної діяльності студентів, сприяючи формуванню в майбутніх фахівців з реклами риторичної культури, особистісному, комунікативному саморозвитку.

Література

- 1. Андреева Г. М.** Социально-психологические проблемы повышения эффективности коллективной научной деятельности // Социальные и экономические проблемы повышения эффективности науки. – М. : Наука, 1985. – 375 с.
- 2. Елькін М. В.** Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів на прикладі проектної діяльності студентів / М. В. Елькін // Теорія і методика навчання інформатики та математики : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – С. 53 – 57.
- 3. Коротков А. М.** Теоретико-методическая система подготовки учащихся к обучению в компьютерной среде : дис. докт. пед. наук : 13.00.01. – Волгоград, 2004. – 361 с.
- 4. Мельников В. Е.** Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология» / В. Е. Мельников, В. А. Мигунов, П. А. Петряков. – Великий Новгород : НРЦРО, 1999. – 188 с.
- 5. Метод проектів: традиції, перспективи, життєвий досвід : практико-зорієнтований збірник.** – К. : Департамент, 2003. – 340 с.
- 6. Никитина Н. Н.** Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студентов / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 282 с.
- 7. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат.** – М. : Академия, 2000. – 271 с.
- 8. Педагогічні технології у неперервній професійній**

освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с. **9. Пехота О. М.** Проектна технологія // Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 148 - 162. **10. Руденко В.** Консультативно-цільовий підхід до організації навчання комп'ютерних технологій / В. Руденко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III-IV. – С. 115 - 122. **11. Самостійна робота студентів : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Л. Д. Покроева, Т. П. Агапова, В. В. Луценко.** – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 140 с. **12. Чечель И.** Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – №3. – С.11 – 16.

Гаркуша І. В. Проектна технологія навчання як засіб формування риторичних умінь майбутніх фахівців з реклами

У статті розкрито сутність понять „проектна технологія”, „метод проектів”, представлено сучасні підходи до реалізації проектної технології навчання, що спрямована на формування риторичних умінь майбутніх фахівців з реклами.

Ключові слова: проектна технологія, метод проектів, риторичні уміння майбутніх фахівців з реклами.

Гаркуша И. В. Проектная технология обучения как средство формирования риторических умений будущих специалистов по рекламе.

В статье раскрыта сущность понятий „проектная технология”, „метод проектов”, представлены современные подходы к реализации проектной технологии обучения, направленной на формирование риторических умений будущих специалистов по рекламе.

Ключевые слова: проектная технология, метод проектов, риторические умения будущих специалистов по рекламе.

Garkusha I. V. Designed teaching technology as an instrument of formation rhetorical skills of future promotion specialists

The essence of concepts “designed technology”, “method of projects” are exposed in the article, modern methods for designed teaching technology realization which directed on formation rhetorical skills of future promotion specialists are presented.

Key words: designed technology, method of projects, rhetorical skills of future promotion specialists.

УДК 025.5–057.87

Кобець К. О.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Сьогодні стрімко змінюється освітнє та культурне середовище, йде активний процес перетворення бібліотек у інформаційні центри, які об'єднують науково-інформаційну та бібліотечну сфери діяльності. Тому актуальним становиться завдання освіти студентів новим способом та засобам роботи, оволодінню сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, без яких неможливо уявити сучасну бібліотеку.

Бібліотеки ВНЗ виступають основними підрозділами, які забезпечують інформаційну базу навчального та наукового процесів. Формуючи професійні якості випускника вищого навчального закладу, важливо не тільки дати певний обсяг та повноту знань, а й навчити самостійно орієнтуватися у потоці інформації, здобувати необхідні знання, відбирати найбільш ефективні інформаційні джерела, тобто сформувати інформаційну культуру. А головна роль у навчанні основам інформаційної культури традиційно відводиться бібліотекам. Для того щоб залишатись затребуваними, вони повинні ширше використовувати сучасні інноваційні технології та технічні засоби [3, с. 59].

Мета статті – проаналізувати ступінь володіння студентами знань у галузі методів та технологій роботи з інформацією.

Наукова бібліотека Луганського національного університету імені Тараса Шевченка приділяє велику увагу організації інформаційної підготовки користувачів. У бібліотеці з 1963 року проводяться заняття зі студентами першого курсу з основ бібліотечно-бібліографічних знань. З 1991 року заняття проводяться згідно з програмою спецкурсу „Основи наукових досліджень”. А з 2009 – 2010 навчального року введено пропедевтичну дисципліну „Робота з пошуковими системами бібліотеки”, загальне навантаження становить 675 аудиторних годин. Пропедевтичною дисципліною передбачено формування в студентів:

- навичок самостійного пошуку літератури за допомогою електронних і традиційних каталогів, картотек;
- умінь і навичок інформаційного самозабезпечення навчальної і науково-дослідної діяльності;
- раціональних прийомів і засобів самостійного ведення пошуку інформації і систематизації даних;
- умінь і навичок володіння формалізованими методами аналітико-синтетичної обробки інформації;
- прийомів правильного оформлення письмових замовлень на книги та періодичні видання;

- навичок бібліографічно грамотного складання списків літератури для рефератів, курсових і дипломних робіт.

Таким чином, робота за зазначеним спецкурсом створює умови для наближення до конкретних інформаційних проблем користувача та його практичної (навчальної) діяльності; саморозвитку та самовдосконалення студентів. Проводять заняття співробітники довідково-бібліографічного відділу та електронного читального залу протягом вересня-жовтня.

Лекційно-практичні заняття входять у загальноуніверситетський курс Луганського національного університету імені Тараса Шевченка „Пропедевтика”, який включає в себе роботу в системі Інтернет та роботу з пошуковими бібліотечними системами. Для занять виділено 6 годин – 3 години лекційні, 3 практичні, за такими темами: „Бібліотека, її діяльність та довідково-бібліографічний апарат”, „Бібліографічний опис. Правила оформлення списків літератури до наукової роботи”, „Нові інформаційні технології в бібліотеці”.

Традиційно на цих заняттях надаються відомості про бібліотеку та її фонди, правила користування ними, її довідково-бібліографічним апаратом, навчають здійснювати пошук по карткових каталогах та багато іншої інформації яка необхідна на перших кроках навчання. Завдяки автоматизації у бібліотеці з'явилась потреба навчити студентів працювати з електронними джерелами інформації: електронний каталог, повнотекстова база даних, Internet-ресурси. Для цього з 2006 року до курсу „Робота з пошуковими системами бібліотеки” введено нову тему: „Нові інформаційні технології”. Заняття з цієї теми проводять у відділі електронного читального залу. Мета цього заняття – засвоїти технологію автоматизованого бібліографічного пошуку інформації. Це заняття складається з двох частин: теоретичної і практичної та супроводжується показом презентації з алгоритмами пошуку в інформаційних системах бібліотеки. Під час теоретичної частини студенти дізнаються про:

- електронні бібліотеки та можливості, які вони відкривають;
- такий відділ бібліотеки як електронний читальний зал та його послуги;
- електронний каталог бібліотеки та алгоритм пошуку у ньому;
- повнотекстову базу даних наукової бібліотеки ЛНУ імені Тараса Шевченка;
- довідкову службу для віддалених користувачів;
- сайт наукової бібліотеки ВНЗ.

А вже під час практичної частини студенти засвоюють технологію автоматизованого бібліографічного пошуку інформації в електронному каталозі.

Кожен студент отримує наступні завдання на картках:

1. Знайти книгу за прізвищем автора.
2. Знайти книгу за назвою.
3. Знайти книгу за темою, використовуючи рубрикатор.

4. Знайти статтю за темою, використовуючи рубрикатор.
5. Знайти документ (без обмежень), використовуючи шифри ББК.
Скласти список із 3-х назв.

Для допомоги у виконанні завдань на кожній картці розташована „підказка” – зразок опису документа.

Співробітниками розроблено п'ять варіантів карток-завдань для самостійної роботи. Для різних спеціальностей підібрані свої варіанти завдань за певною темою:

1. Історичні науки.
2. Фізика. Математика. Техніка.
3. Філологічні науки.
4. Психолого-педагогічні науки.
5. Мистецтво.
6. Природничі науки.
7. Фізична культура та спорт.
8. Економічні науки.

Нажаль на сьогоднішній день існує декілька проблем, пов'язаних з проведенням занять у електронному читальному залі:

- недостатня кількість місць для проведення занять з доступом до локальної та глобальної мережі, тому що одночасно можуть працювати тільки 19 користувачів відповідно до кількості комп'ютерів у відділі. Тому великі групи студентів розділяють на підгрупи і проводять заняття окремо з кожною підгрупою;
- недостатній рівень комп'ютерної грамотності у частини користувачів, що ускладнює проведення занять, тому водночас студентам доводиться вчитися роботі на ПК та виконувати практичну частину заняття. Через цю проблему зменшується якість та правильність виконання практичної частини, але слід зауважити, що з кожним роком ця проблема втрачає свою актуальність.

Швидкий розвиток нових інформаційних технологій призвів до необхідності серйозно переглянути традиційні форми роботи, звернутися до нових найбільш ефективних та оптимальних для навчання студентів, які надають перевагу електронним ресурсам та послугам.

Посилення когнітивної складової бібліотечно-інформаційного забезпечення та формування інформаційного потенціалу бібліотеки ВНЗ сприяє формуванню наукового світогляду, досконалих знань, навичок практичного застосування набутих знань, збільшує питому вагу забезпечення різноманітних інформаційних потреб студентів як висококваліфікованих кадрів [2, с. 90].

У перспективі подальших досліджень актуально розглянути методи та проблеми методики викладання пропедевтичних дисциплін.

Література

1. Доценко О. Ф. Деятельность библиотеки по организации самостоятельной работы студентов / О. Ф. Доценко // НТБ. – 2007. – № 7. – С. 34 – 39. 2. Пасмор Н. П. Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів : монографія / Н. П. Пасмор. – К. : Кондор, 2006. – 114 с. 3. Хорунжий В. П. Создание и использование современных мультимедийных средств для повышения информационной культуры пользователей / В. П. Хорунжий, Е. Ю. Талызина // НТБ. – 2008. – № 9. – С. 59–62.

Кобець К. О. Формування інформаційної культури у ВНЗ.

У статті наведено результати роботи за навчальною програмою „Робота з пошуковими системами бібліотеки”, головною метою якої є збільшення ваги інформаційних потреб у студентів, надання знань, вмінь та навичок інформаційного самозабезпечення навчальної та науково-дослідницької діяльності. Досягнення цієї мети здійснюється за допомогою занять, які проводять кваліфіковані співробітники електронного читального залу та довідково-бібліографічного відділу.

Ключові слова: бібліотечно-бібліографічні знання, пропедевтика, електронний каталог, повнотекстова база даних, інформаційна культура.

Кобець Е. А. Формирование информационной культуры в вузах.

В статье приведены результаты по учебной программе „Робота с поисковыми системами библиотеки”, главная цель которой – увеличение весомости информационных потребностей у студентов, формирование умений и навыков информационного самообеспечения учебной и научно-исследовательской деятельности. Достижение этой цели осуществляется с помощью занятий, которые проводят квалифицированные сотрудники электронного читального зала и справочно-библиографического отдела.

Ключевые слова: библиотечно-библиографические знания, пропедевтика, электронный каталог, полнотекстовая база данных, информационная культура.

Kobec K. Formation of informative culture is in higher educational institutions.

The results of the training programme „Work with the searching systems of library”, are given in the article, the primary objective of which is to increase weightiness of students' informative necessities, teaching, ability and skills of informative self-maintenance of their educational and research activities. Achievement of this purpose is carried out with the aid of classes conducted by skilled employees of electronic reading-room and help-bibliographic department.

Key words: library-bibliographic knowledge, propaedeutics, electronic catalogue, text-through database, informative culture.

УДК 371.3

Кобилянський О. В.

**ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
ПРИ ВИКЛАДАННІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ,
ОХОРОНИ ПРАЦІ**

Глобальні процеси в економіці не минули і освіту. Коротко характеризуючи ці тенденції можна стверджувати, що наука і освіта перетворюються на ключовий чинник економічного розвитку і посилення міжнародної конкурентоспроможності провідних країн світу - США, Японії і країн ЄС, де по оцінках ряду експертів щорічні витрати в цій області досягають 1,5 трлн. дол. Ці витрати приносять необхідний ефект лише за умови забезпечення ринкової і творчої свободи в галузі освіти. Саме ринок є основним регулювальником якості освіти і науки в США, Японії і ЄС. Неринкові методи контролю якості в цій галузі не працюють перш за все унаслідок швидких темпів розвитку і поширення нових знань. Бізнес шукає кращих постачальників нових знань і легко змінює постачальників, якщо невдоволений якістю отриманих послуг.

Основними тенденціями економічного впливу на сучасну освіту є: глобалізація ринку праці, комерціалізація освітнього середовища, перетворення освіти на предмет міжнародної торгівлі [6, с. 66].

Визначальним фактором виробництва стає кваліфікована робоча сила, яка має міжнародний сертифікат про набуття певної кваліфікації. При цьому працевлаштування перестало бути повним, стабільним і довічним. Навчання ж набуває безперервного характеру, коли повна або часткова зайнятість перемежується з підвищенням кваліфікації і заочним, дистанційним або екстернатним навчанням безпосередньо в період зайнятості. У цьому контексті важливими для майбутнього фахівця стають набуття якісної базової освіти та отримання навичок самопідготовки, комунікативності, інновативності, конкурентності тощо. Відбувається деградація етичної місії освіти, коли студент стає цінним для провайдерів освітніх послуг (університети, інститути тощо) не як особистість, а як клієнт. А заяви навчальних закладів про перехід від предметно-орієнтованого до студенто-орієнтованого навчання означає не гуманізацію освітніх технологій, а їх маркетизацію: найкраще задоволення потреб клієнта для отримання максимальних прибутків провайдерями.

Зважаючи на існуючу соціально-економічну ситуацію в Україні, де проблеми здоров'я і збереження життя стоять дуже гостро, важливість навчання з питань безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту ні кого не викликає сумнівів, але викладання цих дисциплін відбувається не на належному рівні. Проблеми підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності досліджують В. Биков, О. Бикова Є. Желібо,

В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Зацарний, М. Ігнатович, Л. Сидорчук, В. Шиян та ін., які наголошують на необхідності вдосконалення державного регулювання викладання даних дисциплін у вищих навчальних закладів шляхом затвердження міжгалузевого нормативного або хоча б рекомендаційного документа, який чітко визначає основні державні вимоги не тільки до результатів освіти з питань безпеки, але також і до параметрів процесу підготовки та державної атестації студентів вищих навчальних закладів [2, 3]. Відсутність комплексного підходу до вирішення цієї проблеми створює умови для появи «спеціалізованих» систем викладання [1, 4].

На жаль, більшість дослідників розглядає проблеми підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності, охорони праці тощо у вищих навчальних закладах, не приділяючи уваги початковій професійній підготовці та підвищенню кваліфікації і додатковій освіти, що не дозволяє реалізувати провідний принцип реформування освітніх систем – безперервність, як це передбачено у Законі України «Про охорону праці».

Мета статті – проаналізувати програми викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці за робітничими професіями у професійно-технічних закладах, спеціалістів у вищих навчальних закладах, післядипломній освіті фахівців та бізнес-освіті на відповідність принципу безперервності освіти і нормативно-правовим документам.

Принцип безперервності навчання використовується при підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах; підготовці спеціалістів у вищих навчальних закладах та при навчанні і підвищенні кваліфікації працівників та посадових осіб. Стаття 18 «Навчання з питань охорони праці» Закону «Про охорону праці» визначає, що всі працівники під час прийняття на роботу і в процесі роботи повинні проходити за рахунок роботодавця інструктаж, навчання з питань охорони праці, з надання першої медичної допомоги потерпілим від нещасних випадків і правил поведінки у разі виникнення аварії.

Крім того, працівники, зайняті на роботах з підвищеною небезпекою або там, де є потреба у професійному доборі, повинні щороку проходити за рахунок роботодавця спеціальне навчання і перевірку знань відповідних нормативно-правових актів з охорони праці. А посадові особи, діяльність яких пов'язана з організацією безпечного ведення робіт, під час прийняття на роботу і періодично, один раз на три роки, проходять навчання, а також перевірку знань з питань охорони праці.

Відповідно до «Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці», затвердженого наказом Державного комітету України з нагляду за охороною праці від 26.01.2005 року № 15 розроблено «Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах,

організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України», яке спрямоване на реалізацію системи безперервного навчання і встановлює порядок навчання та перевірки знань з питань охорони праці працівників навчальних закладів, установ, організацій та підприємств, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, а також навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності учнів, студентів, курсантів, слухачів навчальних закладів.

Зміст та обсяг навчання з питань охорони праці для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах визначаються Типовою навчальною програмою з предмета "Охорона праці", яка передбачає вивчення наступних тем: правові та організаційні основи охорони праці; охорона праці в галузі; основи пожежної безпеки; основи електробезпеки; основи гігієни праці та виробничої санітарії, медичні огляди; надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках.

У загальноосвітніх навчальних закладах під час трудового і професійного навчання здійснюється навчання з питань охорони праці у вигляді інструктажів з охорони праці. Під час трудового і професійного навчання на підприємствах, в установах, організаціях на учнів, студентів, курсантів, слухачів поширюється законодавство про охорону праці в такому ж порядку, що до їх працівників.

Навчання студентів з питань охорони праці у вищих навчальних закладах повинно здійснюватись відповідно до галузевих стандартів вищої освіти. На базі галузевих стандартів, у яких надаються нормативні частини рекомендованих навчальних дисциплін з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності, кожен вищий навчальний заклад розробляє програму цих навчальних дисциплін, яка затверджується його керівником.

Навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» (31.08.97 р.) складається із чотирьох розділів: правові та організаційні питання охорони праці; основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії; основи техніки безпеки; пожежна безпека.

Програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" (04.12.98 р.), складається із 5 розділів: теоретичні основи безпеки життєдіяльності; людина як елемент системи «Людина – життєве середовище»; джерела небезпеки життєдіяльності людини та породжені ними фактори; безпека життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій; організація і управління безпекою життєдіяльності.

Навчальна програма нормативної дисципліни «Охорона праці в галузі» (02.08.99 р.) теж складається із чотирьох подібних до програми з основ охорони праці розділів із галузевим спрямуванням: система управління охороною праці у галузі, її складові та функціонування; проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії у галузі: стан умов праці, поліпшення стану виробничого середовища, зменшення важкості та напруженості трудового процесу; проблеми профілактики

виробничого травматизму у галузі: травмонебезпечні виробничі фактори та стан виробничого травматизму, підвищення безпеки праці та профілактика виробничого травматизму; пожежна безпека у галузі.

Подолання кризи висуває принципово нові вимоги до вищої школи щодо розробки нових моделей управління і підготовки майбутніх керівників-професіоналів, здатних ефективно керувати різними галузями виробництва, безперервно навчаючись, оновлюючи свої знання, адаптуючись до ринкових умов.

Відомо, що політику економічної підготовки фахівців в Україні визначають дві науково-методичних комісії, які розробили два стандарта освіти та дві освітньо-професійні програми підготовки фахівців з вищою освітою: напрям 0501 - «Економіка і підприємництво» – Київський національний економічний університет (КНЕУ) та напрям 0502 - «Менеджмент» – Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ). Наказом МОН України від 07.06.06 № 444 для напрямку 0501-«Економіка і підприємництво» була затверджена освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, досліджена і схвалена багатьма представниками десятків навчальних закладів України, в якій об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД.

До першого модуля ввійшли питання: виробниче середовище та його вплив на людину, предмет і завдання дисципліни; умови праці на виробництві, їх класифікація і нормування; виробнича шкідливість, методи захисту людини від їх негативного впливу; аналіз і профілактика профзахворювань та виробничого травматизму; основи техніки безпеки; правове і нормативне регулювання охорони праці; державне управління охороною праці в Україні; організація охорони праці на виробництві; економічні аспекти охорони праці.

До другого модуля ввійшли питання: негативні фактори в житті людини природного, технічного, соціально-політичного і воєнного характеру; державні заходи щодо захисту життя людини; засоби індивідуального захисту людини; колективні засоби захисту людини; ліквідація наслідків впливу на людину радіоактивних, хімічних та біологічних речовин.

До третього модуля ввійшли питання: класифікація надзвичайних ситуацій природного, техногенного, соціально-політичного і воєнного характеру; основи захисту об'єкта господарської діяльності; діяльність організацій щодо захисту персоналу підприємств, населення і території; запобігання та усунення надзвичайної ситуації на об'єкті; ліквідація наслідків надзвичайної ситуації на об'єкті господарської діяльності. Зміст модулів не відповідає вимогам нормативних програм окремих дисциплін, які ввійшли до складу модульної дисципліни БЖД. Другий і третій модулі практично дублюють один одного. Питання охорони праці в галузі взагалі не розглядаються.

Затверджена наказом МОН України від 08.11.02 №642 програма

КНТЕУ для напрямку 0502 – «Менеджмент» передбачає вивчення цих дисциплін окремо у відповідності з їх нормативними програмами.

Враховуючи вимоги Закону України «Про охорону праці», особливу увагу необхідно приділяти підвищенню кваліфікації і додатковій освіті як працівників, так і посадових осіб. Їх навчання проводиться відповідно до Типового положення та Навчального плану і програми навчання працівників закладів, установ, організацій і підприємств системи освіти з курсу "Безпека життєдіяльності", затвердженого Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України.

Ця програма навчання коректно доповнює програму підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах двома темами: вибухонебезпека виробництва і вибухозахист та управління роботами з профілактики та ліквідації наслідків аварії. Ще одна тема поділена на дві основні складові. Подібну відповідність ми мали би бачити і з програмами нормативних дисциплін з «Безпеки життєдіяльності», «Основ охорони праці» та «Охорони праці в галузі», так як навчання майбутніх посадових осіб з охорони праці, як правило, здійснюється у вищих навчальних закладах. На жаль, ці програми не погоджені з програмами підготовки і підвищення кваліфікації як за робітничими професіями, так і для посадових осіб.

Зростання кількості нормативних документів теж не тільки не покращення стану охорони праці, а частіше призводить до виникнення суперечностей.

Існуюча в нашій країні система післядипломного навчання базується на великій кількості відомчих інструкцій і правил (250 розроблені за роки незалежності, а ще майже 2,5 тис. перейшли у спадок від колишнього СРСР), які передбачають обов'язкове вивчення певних розділів нормативних актів. Проте сьогодні в країнах з розвинутою ринковою економікою в умовах постійного вдосконалення та впровадження нових технологій домінує вузьке, адресне високоякісне навчання, що базується на широкому колі проблем функціональної діяльності працівників певних професій чи спеціальностей, а не на окремих правилах. Роботодавець має право сам вибирати, яким чином виконувати певні вимоги, на відміну від жорсткого технічного регламентування, яке інколи не має здорового глузду.

В останнє десятиліття в Україні набуває розвитку бізнес-освіта по підготовці високопрофесійних менеджерів-практиків. Програми по підготовці цих фахівців бізнес-адміністрування за своєю суттю є програмами додаткової освіти і тому не вимагають обов'язкового державного ліцензування. Одна із таких програм навчання менеджера для отримання кваліфікації з безпеки і гігієни праці (OSH) передбачає вивчення наступних тем: управління охороною праці; охорона здоров'я працюючих; гігієна праці; ергономіка; законодавство з охорони праці;

управління ризиками; розслідування нещасних випадків; статистика та інформаційні системи.

Наведений тематичний план Програми OSH свідчить про ширше охоплення проблем охорони праці, здоров'я, довкілля і можливість розробки більш якісного змісту навчальної програми, яка відповідає вимогам затвердженого у нашій країні стандарту OHSAS 18000, порівняно зі змістом тематичного плану вітчизняного Типового положення. Стандарт OHSAS 18000 (система управління безпекою та гігієною праці) широко використовується в міжнародній практиці і разом із стандартом ISO 9000 (система управління якістю), ISO 14000 (система управління навколишнім середовищем) тощо є складовою частиною системи загального управління безпекою TSM (Total Safety Management), яка об'єднує заходи, орієнтовані на забезпечення як людей, так і процесів виробництва.

Таки чином, існуюча в Україні система навчання з безпеки життєдіяльності, охорони праці не є не тільки конкурентоздатною в сучасному європейському навчальному середовищі, але й не відповідає навіть вимогам розроблених на основі європейських нормативним актам. Відсутність комплексної програми підготовки з безпеки життєдіяльності не дозволяє реалізувати рекомендовані Міжнародною організацією праці гнучкі методи професійного навчання. Вони передбачають розробку індивідуальних програм модульного навчання, які складаються із навчальних елементів з урахуванням обсягу знань і умінь, отриманих раніше. Навчальний елемент – це навчально-методичний посібник на виконання певного технологічного процесу або операції, що містить текст, графічну складову, тест для самоконтролю набутих знань.

У 2003 р. у Вінницькій області розпочалося впровадження модульної технології навчання з питань охорони праці. Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), територіальне управління Держнаглядохоронпраці по Вінницькій області за участю управління виконавчої дирекції Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань в області розробили матеріали для навчання відповідно до цих рекомендацій [5]. Використовуючи модульну схему навчання, для кожної категорії осіб розробляється навчальний план. Таке навчання виключає повтори, забезпечує скорочення витрат часу, доповнює традиційну форму навчання, добре адаптується до дистанційної форми навчання, повністю виключає прогалини при отриманні необхідного рівня знань через пропуски занять.

Відповідальність за результати навчання лежить на слухачеві, який реалізує індивідуальний план навчання, відпрацювання практичних знань, визначає час готовності до контролю знань. Викладач перетворюється на індивідуального консультанта, інструктора, який здійснює тільки управління і контроль за навчальною діяльністю.

Дослідження також проводились у Вінницькому інституті

економіки Тернопільського національного університету (ВІЕ ТНЕУ) та Центрі післядипломної освіти кваліфікації медичних працівників (ЦПОМП). В опитуванні прийняли участь слухачі факультету підвищення кваліфікації ВНТУ (103 чол.) та ЦПОМП (234 чол.), студенти заочного відділення (127 чол.) та при отриманні другої вищої освіти (172 чол.) ВІЕ ТНЕУ.

Проведені дослідження свідчать про потреби поглиблювати свої знання з БЖД і їх життєву та професійну орієнтованість. Потреби поглиблювати знання з безпеки життєдіяльності при підвищенні кваліфікації у ВНТУ слухачі визначили наступним чином, %: так – 89, ні – 5, важко відповісти – 6; відповідно студенти ВІЕ ТНЕУ: заочного відділення – 75, 6, 19% та при отриманні другої вищої освіти – 70, 10, 20%; а медичні працівники – 100%.

Із наведених результатів досліджень видно, що при традиційних методах навчання 70% студентів ВІЕ ТНЕУ при отриманні вищої освіти не вважають свої знання з безпеки життєдіяльності достатніми і 75% – при заочному навчанні. При перепідготовці на факультеті підвищення кваліфікації у ВНТУ висока зацікавленість слухачів в отриманні нових знань (89%) була досягнута завдяки модульній системі навчання. Максимальний результат при підвищенні кваліфікації медичних працівників, навіть за умов застосування традиційних методів навчання, пов'язаний з відсутністю у них достатніх базових знань з охорони праці, тому, що в медичних навчальних закладах основна увага приділяється вивченню питань соціальної гігієни і виробничої санітарії.

Слухачі факультету підвищення кваліфікації ВНТУ вважають, що сучасній людині знання з безпеки життєдіяльності потрібні, %: для загального розвитку – 13, є однією з умов нормального способу життя – 37, потрібні для майбутньої професійної діяльності – 50; відповідно студенти ВІЕ ТНЕУ: при отриманні другої вищої освіти – 24, 49, 27% та заочного відділення – 31, 47, 22%; а медичні працівники – 3, 61, 36%.

Найбільш професійно орієнтованими виявились потреби слухачів при підвищенні кваліфікації у ВНТУ та медичних працівників.

Бажаним формами подання матеріалу слухачі факультету підвищення кваліфікації ВНТУ визначили, %: лекція – 4, розповідь – 20, лабораторно-практичні заняття – 28, бесіда – 18, дискусія – 30; відповідно студенти ВІЕ ТНЕУ: при отриманні другої вищої освіти – 12, 26, 19, 14, 29% та заочного відділення – 20, 34, 7, 20, 19%; а медичні працівники при перепідготовці – 49, 19, 6, 11, 15%.

Як видно із проведених досліджень, слухачі факультету підвищення кваліфікації ВНТУ і студенти ВІЕ ТНЕУ, які отримують другу вищу освіту, розуміють необхідність покращення практичної підготовки під час лабораторно-практичних занять та дискусій, коли відбувається колективне спілкування, набуття навичок вести конструктивний діалог, висловлювати власну позицію без побоювання помилитися і вміння наводити аргументацію на користь своїх

пропозицій, що є необхідною умовою професійної компетентності. Студенти I курсу заочного відділення, з одного боку, ще не мають достатньої теоретичної підготовки, а, з іншого, у більшості не отримали достатніх практичних навичок, тому що часто працюють не за фахом освіти, яку отримують, або взагалі не працюють. Медичні працівники, які обрали малоінформативні форми отримання знань: лекції та розповіді, на жаль, не розуміють необхідності практичної підготовки та не схильні до загальної дискусії, у зв'язку з низьким рівнем базових знань з безпеки життєдіяльності.

Проведені дослідження свідчать про неузгодженість програм викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці за робітничими професіями у професійно-технічних закладах, спеціалістів у вищих навчальних закладах та післядипломній освіті фахівців, які не відповідають сучасним нормативно-правовим документам, що не дозволяє здійснити безперервне навчання кваліфікованих фахівців з використанням модульних технологій.

В подальших дослідженнях для покращення підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності, охорони праці необхідно продовжити роботу над створенням комплексної модульної програми безперервної освіти з урахуванням вимог нормативно-правових актів, адаптованих до європейських стандартів.

Література

- 1. Биков В. І.** Удосконалення процесу викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих закладах освіти / В. І. Биков, О. С. Кожем'якін // *Безпека життєдіяльності*. – 2007. – № 5. – С. 38-39.
- 2. Бикова О. В.** Про питання необхідності коригування програм навчальних дисциплін з безпеки з урахуванням основних положень «Концепції державної програми розвитку освіти» / О. В. Бикова, С. І. Осипенко, С. А. Єременко, В. В. Бегун // *Безпека життєдіяльності*. – 2008. – № 7-8. – С. 51-53.
- 3. Желібо Є. П.** Проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у ВНЗ України / Є. П. Желібо, І. С. Сагайдак // *Безпека життєдіяльності*. – 2007. – № 12. – С. 35-36.
- 4. Ігнатович М. В.** Проблеми викладання курсу «Безпека життєдіяльності» студентам економічних спеціальностей / М. В. Ігнатович, В. Ю. Худолей // *Безпека життєдіяльності*. – 2007. – № 10. – С. 42-43.
- 5. Олійник М.** Сучасні вимоги до навчання з охорони праці / М. Олійник // *Охорона праці*. – 2006. – № 2. – С. 16-18.
- 6. Сбруєва А. А.** Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

Кобилянський О. В. Проблеми реалізації принципу безперервної освіти при викладанні безпеки життєдіяльності, охорони праці.

Проаналізовані програми викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці за робітничими професіями, спеціалістів у

вищих навчальних закладах, післядипломній освіті фахівців та бізнес-освіті. Проведені практичні дослідження їх ефективності.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, програма підготовки, компетентність, безперервна освіта.

Кобилянський А. В. Проблемы реализации принципа непрерывного образования при преподавании безопасности жизнедеятельности, охраны труда.

Проанализированы программы преподавания безопасности жизнедеятельности и охраны труда при подготовке по рабочим профессиям, специалистов в высших учебных заведениях, последипломном образовании специалистов и бизнес-образовании. Проведены практические исследования их эффективности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, программа подготовки, компетентность, непрерывное образование.

Kobilyanskiy A. V. Problems of realization of principle of continuous education at teaching of safety of vital functions, labour protection.

The analyzed programs of teaching of safety of vital functions and labour at preparation after workings professions, specialists protection are in higher educational establishments, after-diploma education of specialists and business administration. Practical researches of their efficiency are conducted.

Keywords: safety of vital functions, program of preparation, competence, continuous education.

УДК 378.015.31:374

Кондратенко Г. П.

**ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТУДЕНТІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ
(на прикладі Інституту інформаційних технологій
ЛНУ імені Тараса Шевченка)**

Гуманістичний напрям у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає передусім формування гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості, спрямованої на творче перетворення соціальної дійсності й саморозвиток. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення, підвищення загальнокультурної та професійної компетентності. За таких умов гуманістичний потенціал особистості формується як цілісне утворення,

яке структурується ціннісним відношенням до навчально-виховної діяльності, у процесі якої активізуються духовні сили, розширюється морально-естетичний досвід.

Ученими доведено, що гуманістичні ціннісні орієнтації як усталені властивості особистості формуються та розгортаються у процесі діяльності [1, с. 12]. Початок цієї діяльності для більшості людей припадає на вік 17 – 20 років, а тому збігається з періодом навчання у вищих навчальних закладах.

Проблеми виховних аспектів освіти, культурологічних засад освітньо-виховного процесу, духовно-моральних основ виховання студентської молоді вивчалися О. Андрєєвою, Є. Бондаревською, О. Данилюком, В. Серебряком, Н. Шапрановою та ін.

Метою статті є висвітлення напрямів та особливостей експериментальної роботи з формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді у позанавчальній роботі Інституту інформаційних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості постає відкритою системою. Однак, вирішальним етапом цього процесу є період студентства, у якому відбувається процес професійного становлення та загальнокультурного розвитку особистості.

Студентські роки – час динамічного становлення соціальної самостійності та особистісної свободи. Провідними потребами в цьому віці постають потреби самоствердження, зокрема й професійного, а також потреби самостійності, самовираження, самоактуалізації. Це, насамперед, період формування активної життєвої позиції особистості.

На нашу думку, саме від структури ціннісних орієнтацій студента залежить зміст його моральних переваг, вибір способів та засобів, які використовує особистість у вирішенні нею повсякденних поведінкових ситуацій, а також конфліктів та протиріч, що складають людську діяльність.

Дослідження проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді дозволило визначити педагогічні умови ефективності цього процесу й шляхи його реалізації у практиці сучасного ВНЗ:

- урахування психологічних та індивідуальних особливостей студентів, їх ціннісних орієнтацій, ідеалів, переконань;
- урахування можливостей культурно-освітнього середовища ВНЗ, що має значний естетико-гуманістичний потенціал;
- використання діалогічних форм спілкування викладачів і студентів у формуванні та розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій;
- використання сучасних педагогічних технологій формування гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Експериментальне дослідження процесу формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді відбувалося

протягом 2007 – 2009 років в Інституті інформаційних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

У зв'язку з утворенням 1 грудня 2007 року Інституту інформаційних технологій з'явилася необхідність у розробці пріоритетних напрямів виховної роботи, а саме:

- популяризація Інституту, пошук і розробка власних цінностей і традицій, розвиток корпоративної культури;
- створення культурно-освітнього середовища, спрямованого на творчий саморозвиток і самореалізацію особистості;
- формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді здійснювався в умовах сучасного культурно-освітнього середовища ВНЗ, яке має значний естетико-гуманістичний потенціал.

Естетико-гуманітарний потенціал культурно-освітнього середовища ВНЗ пов'язаний із розвитком творчого мислення, формуванням світогляду, вихованням естетичних почуттів. Естетичні почуття – квінтесенція емоційного потенціалу особистості – постають у якості джерела й регулятора діяльності інших компонентів естетичної свідомості. Естетичне бачення тренує специфічні здібності індивіда: загальну здатність сприйняття гармонії, досконалості, стрункості, виразності, пропорційності.

Естетико-гуманітарний потенціал культурно-освітнього середовища ВНЗ стимулює естетичне сприйняття, яке, у свою чергу, реалізує комбінаторну потенцію уяви, активність мислення студента, підвищує його творчий потенціал. Розвиток естетичного сприйняття пробуджує в особистості нові емоційні відтінки, збагачує естетичний смак та ідеали новими зв'язками, зіставленнями, асоціаціями, поглиблює оцінки, розширює емоційні контакти і активізує досвід творчо-естетичної діяльності.

Естетико-гуманітарний потенціал культурно-освітнього середовища ВНЗ дозволяє студенту випробувати себе в різних видах діяльності, з'ясувати їх особистісну цінність для себе, а тому обрати в подальшому свій особистий шлях та стверджувати його впродовж власного життя. Кожен з видів позанавчальної діяльності студентів, зокрема: суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий чи фізкультурно-спортивний сприяє творчому розвитку студента, посилює творчу активність, „шліфує” морально-естетичні якості, сприяє підвищенню емпатійності особистості студента, що відбувається на рівні прийняття ним гуманістичних ціннісних орієнтацій.

На наш погляд, одним із засобів формування у студентів ВНЗ гуманістичних ціннісних орієнтацій є їх участь у масових формах культурної діяльності. Нами встановлено, що все більше студентів бажає брати участь в організації та проведенні свят, театральних-видовищних

дійств, концертів тощо. Під час таких заходів створюється особлива діалогічна атмосфера, у якій переживання єдності, співпричетності переходять у вищий духовний стан загальнолюдських ідеалів.

Нами визначені основні напрями виховання, спрямовані на формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів в Інституті інформаційних технологій: патріотичний; громадянський; моральний; художньо-естетичний.

У якості найефективнішого виду позанавчальної діяльності, який більшою мірою відповідає реалізації завдань нашого дослідження, ми обрали художньо-естетичний.

Так, студенти Інституту інформаційних технологій протягом 2008 – 2009 років брали активну участь у всіх культурних заходах і конкурсах університету, серед яких: „Краща академічна група-2009”, „Формула успіху”, „Містер ЛНУ”, „Міс ЛНУ” та ін.

Активно проходять й інститутські заходи. Участь у традиційних святах, таких, як: „Посвята в студенти ІТ”, День народження ІТ, День закоханих, День захисника Батьківщини, Міжнародний жіночий день формує у студентів дух корпоративності, розвиває гуманістичні ціннісні орієнтації.

Студенти ІТ беруть участь і в суспільному житті університету. Серед найважливіших заходів слід відзначити святкування Дня народження університету (березень, 2009). Головними підсумками роботи слід уважати активну участь у ній студентів (виступ на святі агітбригади студентів „Діти інтерфейсу”).

Завданням нашого дослідження постає обґрунтування та визначення педагогічних умов процесу формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів ВНЗ. Такий процес передбачає адаптацію виховних засобів до особистості студента, що означає залучення його до педагогічних та життєвих подій, розкріпачування для діалогу, творчості, саморозвитку та самореалізації особистості.

На нашу думку, використання діалогічних форм спілкування викладачів і студентів є однією з найважливіших педагогічних умов формування гуманістичних ціннісних орієнтацій. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен проходити в атмосфері щирості, взаєморозуміння, взаємоповаги. Розвиваючи цю точку зору, ми наголошуємо на тому, що тільки на основі індивідуальних переваг і гуманістичних ціннісних орієнтацій, у процесі активізації нових позицій, пов'язаних, наприклад, з моральними переконаннями, світоглядними установками, з'являється можливість виробити судження про результативність спілкування.

Результати нашого дослідження доводять, що незадовільний стан сучасної культури поглиблює прояви в молоді функціонально-рольового спілкування, внаслідок якого спілкування стає більш „спеціалізованим”, виявляючи тенденцію до поступової ліквідації в ньому особистісного моменту. Відзначимо, що тенденція до поступового зникнення

особистісного моменту в спілкуванні може стати серйозною перешкодою у формуванні гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Для того, щоб ефективно використати потенціал будь-якого виду діяльності, необхідно володіти певними інструментальними вміннями. Ідеться про використання сучасних педагогічних технологій у виховній роботі.

Процесуальний рівень експериментальної роботи забезпечувався сукупністю форм і методів, педагогічних технологій формування гуманістичних ціннісних орієнтацій. Використовувалися як традиційні, так й інноваційні форми роботи, зокрема, інтерактивні технології.

Інтерактивна технологія передбачає моделювання ситуацій, використання різноманітних видів ігор. Принциповим є те, що інтерактивна технологія розуміється як система правил взаємодії педагога та студентів у формі ігор та ситуацій, що мають своєю метою педагогічне ефективне пізнавальне спілкування. Така технологія не допускає переваги будь-якого учасника, однієї думки над іншою незалежно від статусу: студент це чи педагог.

Інтерактивна технологія передбачає рівність, доброзичливість та активність усіх учасників спільної діяльності. Вона реалізує свій головний зміст – інтерактивну взаємодію, що характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, обміном діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності і взаємодії, що відбулася. Результатом інтерактивної взаємодії постає зміна та вдосконалення моделей поведінки й діяльності учасників.

З метою формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді в позанавчальну роботу ІТ було впроваджено „години духовності”. Особливого значення набули такі форми роботи, як бесіди, дискусії, інтерактивні ігри, моделювання педагогічних ситуацій, використання творчих завдань, спрямованих на засвоєння гуманістичних ціннісних орієнтацій. При залученні студентів до формування ціннісних орієнтацій значна увага приділялася використанню комплексу мистецтв, естетичних засобів.

Нами розроблено окремі рекомендації з організації експериментальної роботи, спрямованої на формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді:

- проведення кураторських годин – „годин духовності”;
- проведення „круглих столів” з моральної тематики з використанням мультимедійних технологій;
- проведення тренінгових занять;
- використання завдань рефлексивного характеру, спрямованих на розвиток співчуття, доброчинності, милосердя, гуманних принципів життєдіяльності;
- використання завдань на самопізнання і створення програм самовдосконалення;

- використання творчих завдань: створення морально-естетичних етюдів у вигляді міні-творів, віршів, новел, педагогічних есе, які розкривають уявлення студентів про значущість гуманістичних ціннісних орієнтацій у їх професійній діяльності;

Нами виявлено особливості експериментальної роботи з формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді:

1. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді повинно здійснюватися з урахуванням реального стану сформованості емоційно-ціннісної сфери особистості.

2. Особливу увагу необхідно зосереджувати на взаємозв'язку гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості з конкретними духовними й соціальними потребами, морально-естетичними ідеалами й ціннісними орієнтаціями студентської молоді.

3. Процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді здійснюється з урахуванням динаміки розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій в умовах сучасного культурно-освітнього середовища ВНЗ, яке має значний естетико-гуманістичний потенціал.

4. Процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді повинен бути спрямованим на взаємодію викладача й студента, духовність, взаєморозуміння й естетичні переживання під час діалогової форми спілкування.

5. Реалізація завдань дослідження передбачала таку послідовність етапів формування гуманістичних ціннісних орієнтацій: 1) накопичення системи знань про гуманістичні ціннісні орієнтації, усвідомлення їх значущості в житті кожної особистості й професійній діяльності; 2) розвиток емоційної сфери особистості, морально-естетичних переживань, формування гуманістичного світогляду на основі ціннісних орієнтацій; 3) моделювання соціокультурної поведінки з орієнтацією на загальнолюдські ідеали.

Питання формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді потребує розробки конкретних рекомендацій з метою удосконалення позанавчальної виховної роботи у ВНЗ, повернення на чільне місце в ієрархію ціннісних орієнтацій особистості загальнозначущих гуманістичних цінностей.

Література

- 1. Бех І. Д.** Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: шлях досягнення / І. Д. Бех // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 9, кн. 1 / за заг. ред. О. Додукіної. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 6 – 25.
- 2. Концепція** національного виховання студентської молоді // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 80 – 82.

Кондратенко Г. П. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів у позанавчальній роботі (на прикладі Інституту інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка).

У статті висвітлені напрями та особливості експериментальної роботи з формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді у позанавчальній роботі Інституту інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Ключові слова: гуманістичні ціннісні орієнтації, творчо-естетична діяльність, позанавчальна робота.

Кондратенко А. П. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов во внеучебной работе (на примере Института информационных технологий ЛНУ имени Тараса Шевченко).

В статье рассмотрены направления и особенности экспериментальной работы по формированию гуманистических ценностных ориентаций студенческой молодежи во внеучебной работе ИИТ ЛНУ имени Тараса Шевченко.

Ключевые слова: гуманистические ценностные ориентации, творчески-эстетическая деятельность, внеучебная работа.

Kondratenko A. P. Forming of the humanism valued orientations of students is in educational work of Institute of information technologies of LNU of the name of Tarasa Shevchenko.

In the article directions and features of experimental work are considered on forming of the humanism valued orientations of student.

Key words: humanism valued orientations, creatively-aesthetic activity, educational work.

УДК 027.7:37.018.43

Кормилець Ю. В.

РОЛЬ БІБЛІОТЕК У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Бібліотека сьогодні виступає як складова частина інформаційної структури суспільства, комунікативного і соціально-культурного центру. На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства головна роль бібліотек – це створення необхідних умов для користувача, щоб він зміг якісно, повно й оперативно одержувати потрібне джерело інформації як на традиційних, так і на новітніх носіях інформації. При цьому бібліотеки повинні виконувати свої основні завдання: забезпечення навчального процесу, духовного розвитку особистості, виховання,

формування світоглядної орієнтації, високих моральних якостей й активної життєвої позиції користувачів.

Один із сучасних підходів до одержання вищої освіти пов'язаний з технологіями дистанційного навчання [5, с. 28]. Поняття „дистанційне навчання” трактується як комплекс освітніх послуг, що надаються на будь-якій відстані від освітніх установ з використанням електронної та інформаційної технологій (електронної пошти, аудіо-, відео-, комп'ютерної, телеконференцій) [6, с. 229–230].

Проблемам дистанційного навчання присвячено роботи А. Бернадського, Т. Жулід, О. Мельничук, І. Раєвського, С. Сазонова, які аналізують засоби та методику мережевого дистанційного навчання, можливості дистанційної освіти на базі нових інформаційних технологій [5, с. 28]. Але поза увагою дослідників перебуває аспект дистанційного навчання із використанням бібліотек як осередків навчального та інформаційного розвитку студентів. Тому мета статті – проаналізувати роль бібліотек у дистанційному навчанні студентів ВНЗ.

Як відомо, навчальному процесу будь-яких освітніх установ потрібна інформаційна підтримка. Для отримання наукових, навчальних, методичних посібників та інших необхідних матеріалів студенти або викладачі використовують фонди бібліотек різних типів, перш за все, вузівських та публічних, а також книготоргівельні фірми. Бібліотека бере активну участь у розвитку інтелектуального і морального потенціалу студентів. Це досягається наданням реальної можливості для ознайомлення з культурною спадщиною і новітніми науковими здобутками [1, с. 41]. Загальновідомо, що найголовнішою функцією бібліотек є інформування, що передбачає розкриття змісту фондів та зовнішніх ресурсів.

Характерною ознакою сьогодення є збільшення виробництва інформації в електронному вигляді. Цьому сприяє розвиток інформаційних технологій, що базуються на засобах комп'ютерної техніки та телекомунікаційного зв'язку. Значна частина інформації, яка виробляється та існує в електронному вигляді, потрапляє до бібліотек. У потоці надходжень до книгосховищ збільшується відсоток інформаційних продуктів на таких носіях як компакт-диски. Це бази даних з різноманітною за тематикою та видовим складом інформацією, мультимедійні продукти багатовидового змісту, програмні продукти; з традиційними виданнями також надходять програмні та мультимедійні додатки на дисках.

Бібліотеки стають виробниками власних електронних інформаційних ресурсів. На базі масивів бібліографічної, реферативної, аналітичної інформації формуються різноманітні бібліотечні інформаційні продукти: електронні каталоги і картотеки, бібліографічні покажчики та реферативні видання, в електронному вигляді створюється наукова і методична література. Здійснюються роботи з оцифрування першоджерел із бібліотечних фондів та формування колекцій

електронних документів. У практику бібліотек поряд з видавничою діяльністю входить тиражування на компакт-дисках окремих інформаційних продуктів та електронних ресурсів. Активізується формування електронних бібліотек, що вимагає певної організації електронної інформації, обліку й технологічного опрацювання електронних документів.

За умов активного використання мережі Інтернет як єдиного комунікаційного середовища інформаційні матеріали в цифрових форматах набувають підвищеного попиту з боку студентів, які отримують освіту за допомогою дистанційної форми навчання. Це потребує якісного вдосконалення системи бібліотечно-інформаційного обслуговування, яка базуватиметься саме на електронних інформаційних ресурсах бібліотеки. Можна наголосити на тому, що бібліотеки сьогодні трансформують свою діяльність на основі можливостей новітніх технологій та забезпечують такими інформаційними ресурсами студентів дистанційної форми навчання:

1. Електронні навчальні матеріали:

– електронні підручники – автоматизовані навчальні курси, які складаються із теорії, практичних прикладів, системи оцінки знань та підпрограм для моделювання процесів [2, с. 42]. Кожний електронний підручник повинен задовольняти, перш за все, вимоги до електронних навчальних матеріалів: модульність, узгодження з навчальними цілями, когнітивність, мультимедійність, можливість оцінки прогресу у навчанні;

– комп'ютерні навчальні програми – це продукція, яка покликана осмислити та закріпити теоретичний матеріал, здійснити оцінювання отриманих теоретичних знань, які дозволяють студенту досягти поставлених у навчанні цілей. Такі програми формують та розвивають практичні вміння та навички, інтуїцію та творчі здібності, прискорюють накопичення професійного досвіду. Навчальні комп'ютерні програми повинні бути лабільними і мати розширені інформаційно-операційні можливості у використанні. Зокрема, покадровий показ блоків інформації, графічні схеми, умовно графічні малюнки, пояснювальні тексти з гіпертекстовими та гіпермедійними роз'ясненнями та ін.

2. Електронні бібліотеки – це інформаційне середовище, головним призначенням якого є забезпечення користувачів доступом до основних фондів бібліотеки (електронна база даних повних текстів навчальних посібників, лекцій, методичних матеріалів, наукових статей, довідників, зразків курсових і контрольних робіт, рефератів, відеоматеріалів з дисциплін, які необхідні для дистанційного навчання студентів). Електронні бібліотеки функціонально призначені для розміщення різної навчальної інформації як платної, так і безкоштовної, а також забезпечення автоматичного on-line пошуку навчального матеріалу і завантаження його на електронну пошту користувача. Поповнення фонду такої бібліотеки відбувається постійно. Велике розповсюдження одержали електронні журнали, які можна передплатити

через мережу Інтернет. Вони стають невід'ємною частиною курсу або використовуються як додаток до нього.

3. Деякі бібліотеки організують інформаційний взаємозв'язок студентів дистанційного навчання зі співробітниками довідково-бібліографічного відділу бібліотеки. Розглянемо цей зв'язок на прикладі наукової бібліотеки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. У розділі web-сайту бібліотеки „Запитай у бібліотекаря” користувач може відправити бібліографу запит по електронній пошті, самостійно заповнивши бланк електронного листа, що з'являється на екрані монітору з наступними полями: ім'я користувача, адреса електронної поштової скриньки, текст повідомлення-запиту і відправляє його за автоматично вказаною адресою. Впродовж доби виконуються відповіді у вигляді повідомлення-листа про наявність у фондах бібліотеки конкретних видань або підбирається література за темою [4, с. 43].

4. Якщо для вивчення певного дистанційного курсу інформаційних ресурсів певної бібліотеки не достатньо, розроблена організація доступу на корисні зібрання посилань, закладок інших бібліотек регіону, держави або посилання до інформації, розсіяної по всьому світу, яка функціонально призначена для пошуку інтерактивних навчальних ресурсів за напрямком освіти студента. Надаються величезні можливості скористатися ресурсами мережі Інтернет, щоб зробити засвоєння навчального матеріалу ефективним, залучити студентів до самостійного навчання.

Взагалі, використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення, спонукає студентів до самостійної роботи, формує у них інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації [3, с.1]. Засоби комп'ютерної телекомунікації дозволяють забезпечити навчальний процес навчально-методичними матеріалами, зворотним зв'язком викладачів і студентів, доступом до вітчизняних та закордонних інформаційних та довідкових систем, доступом до електронних бібліотек, інформаційних ресурсів провідних вітчизняних та закордонних електронних газет і журналів.

Отже, бібліотека надає якісне інформаційно-бібліотечне обслуговування користувачів, можливості доступу до власних інформаційних ресурсів через мережу Інтернет, які несуть вагомий внесок у дистанційне навчання студентів ВНЗ. Збільшується посилення впливу бібліотек як центру неформальних комунікацій шляхом організації віртуальних конференцій, семінарів, міжособистісного спілкування читачів.

Таким чином, творчий підхід дозволяє студентам максимально ефективно використовувати у своїй роботі багаті бібліотечно-інформаційні ресурси, що представляють сучасні комп'ютерні технології.

Перспективами подальших досліджень є вивчення власних бібліографічно-інформаційних ресурсів бібліотек ВНЗ як важливого компонента освітнього простору, а також їх використання в дистанційному навчанні.

Література

- 1. Апшай Н.** Функції бібліотеки вищого навчального закладу / Надія Апшай // Вісн. книж. палати. – 2004. – № 7. – С. 40 – 41.
- 2. Бакалов В. П.** Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление : учеб. пособие / В. П. Бакалов, Б. И. Крук, О. Б. Журавлева. – М. : Горячая линия–Телеком, 2008. – 107 с.
- 3. Жевакіна Н. В.** Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Жевакіна Н. В. ; Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
- 4. Кормилець Ю. В.** Електронна бібліотека Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: сучасний стан та перспективи розвитку : магістер. робота за спец. 8. 020 105 „Документознавство та інформаційна діяльність” / Кормилець Юлія Вікторівна. – Луганськ : [Б. в.], 2009. – 73 с.
- 5. Пішванова В.** Роль бібліотек у дистанційному навчанні молоді / Валерія Пішванова // Вісн. книж. палати. – 2006. – № 10. – С. 28 – 30.
- 6. Сучасний** словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

Кормилець Ю. В. Роль бібліотек у дистанційному навчанні студентів ВНЗ

У статті висвітлено інформаційний взаємозв'язок бібліотек та студентів дистанційної форми навчання на основі можливостей новітніх технологій. Визначено основні інформаційні ресурси, які надають бібліотеки сьогодення на допомогу в отриманні освіти студентам ВНЗ дистанційної форми навчання.

Ключові слова: бібліотеки, дистанційне навчання, інформаційні ресурси.

Кормилець Ю. В. Роль библиотек в дистанционном обучении студентов ВУЗов

В статье отражено информационную взаимосвязь библиотек и студентов дистанционной формы обучения на основе возможностей новейших технологий. Определены основные информационные ресурсы, которые предоставляют современные библиотеки, в качестве помощи для студентов ВУЗов дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: библиотеки, дистанционное обучение, информационные ресурсы

Kormilets Y. V. The role of libraries in distant students' education in High schools.

Informational correlation of libraries and students of distant form of education on the basis of possibilities of innovation technologies are reflected in the article. Main information resources, which provide modern libraries to help in getting education for High school students of distant form of education are defined.

Key words: libraries, distant education, information resources.

УДК [651:378]:316.6.

Лесовець Н. М.

ДІЛОВА КОМУНІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

У діяльності підприємств, організацій, установ усе більшого значення набуває ділова комунікація як процес передавання думок, ідей, ступінь взаєморозуміння між співробітниками, клієнтами, діловими партнерами. Питання теорії та практики ділової комунікації розглядаються у працях Н. Барабанової, Ю. Палехи, Ф. Хміля, Т. Чмут та багатьох інших дослідників.

Мета статті – з'ясувати роль ділової комунікації у процесі підготовки студентів-документознавців.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: дослідити шляхи та можливості формування комунікативних здібностей студентів-документознавців у процесі професійної підготовки; визначити основні засоби мовно-мовленнєвої комунікації.

Комунікація [лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення] – спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні; повідомлення інформації від однієї людини до іншої або кількох інших [1, с. 543].

На нашу думку, цілком лаконічне й точне визначення ділової комунікації подає Н. Барабанова, зазначаючи, що ділова комунікація – це взаємодія (в основному – мовленнєва) суб'єктів якої-небудь професійної діяльності, що підпорядковується необхідності вирішення виробничих, наукових, комерційних, організаційних завдань [2, с. 357].

На сучасному етапі розвитку суспільства практично кожен керівник підприємства спрямовує свою увагу як на внутрішню систему комунікацій, так і на зовнішню, оскільки вони є складовими процесу управління організацією / підприємством узагалі. У першу чергу саме ці чинники й зумовили необхідність вивчення навчальної дисципліни „Організація сучасної ділової комунікації”, що викладається для слухачів магістратури спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність”.

Завдання курсу – формувати навички усного й писемного ділового спілкування, підготувати студентів до подальшої комунікативної діяльності, навчити адаптуватися у різноманітних виробничих ситуаціях.

Традиційними формами ділової комунікації у роботі фахівців у галузі документаційного забезпечення управління є ділові бесіди, збори, наради, конференції, переговори, телефонні розмови тощо. Сьогодні усе важливішого значення набуває проведення презентацій, брифінгів, прес-конференцій. Ділові наради, збори, конференції характеризуються і такими специфічними видами ділової комунікації, як „круглий стіл”, дискусія, полеміка, дебати, що останнім часом набувають неабиякого значення.

На практичних заняттях важливим аспектом навчальної діяльності під час вивчення вищезазначених форм ділової комунікації є моделювання типової комунікативної ситуації. Комунікативний акт, як правило, складається з двох частин: по-перше, це складання плану дій, тобто формування стратегії спілкування, що слугує реалізації певної мети, обрання засобів спілкування; по-друге, постає необхідність у продумуванні можливих наслідків та шляхів уникнення негативних результатів взаємодії. Під час моделювання типової ситуації (наприклад, проведення ділової бесіди, переговорів) необхідно навчити студентів не лише культури говоріння, а й культури слухання, оскільки небажання чи невміння вислухати ділового партнера є однією із причин конфліктів.

Під час опрацювання питання „Спілкування у конфліктних ситуаціях” важливим комунікативним завданням для студентів постає з’ясування шляхів виходу із конфліктної ситуації та дотримання формул етикету. Не менш важливим є завдання уникнення конфлікту, який може виникнути.

Залежно від виконуваного завдання постає необхідність у мовній діяльності співбесідників, умінні переконати ділового партнера, досягти позитивних результатів зустрічі. До речі, саме за такої ситуації звертається увага як на вербальні, так і на невербальні засоби ділового спілкування, оскільки „...на культуру спілкування впливають жести співрозмовників, інтонація, паузи, рухи тіла тощо” [3, с. 113]. Типові ситуації розглядаються за такими параметрами: психологічні мотиви взаємодії; комунікативна мета; рольові установки; етикетно-мовленнєві формули спілкування [2, с. 361]. Крім того, до комунікативних якостей належить чистота, правильність, точність, логічність, доречність мовлення.

На нашу думку, моделювання типової комунікативної ситуації дає змогу студентам оцінити свою професійну підготовку, зробити висновки щодо мовно-мовленнєвої компетенції, оскільки саме комунікативні ситуації сприяють розвитку мовленнєвої діяльності. Отже, одним із аспектів ділової комунікації є мовна комунікація, оскільки навіть найкращий фахівець у певній галузі діяльності без набуття ним навичок підтримувати розмову, вести діалог не зможе взяти участь в обговоренні

проблеми, у дискусії, проведенні ділових переговорів, нарад, брифінгів, конференцій тощо. Звертається увага на те, що діловий стиль характеризується нормативністю – правильною вимовою слів, наголошенням, лексичною сполучуваністю слів та ін.

Для викладача ж, передусім, постає завдання проаналізувати не лише концептуальні помилки, яких студенти припустилися в комунікативній ситуації, а й мовні помилки. В окремих випадках для їх уникнення акцентуалізується увага на окремих складних випадках наголошення: вісімдесят, завдання, каталог, квартал, кілометр, книговидання, книговидавець, книжковий, контрактовий, магістерський (від магістр – учений ступінь), магістерський (від магістр – глава рицарського ордену), машинопису, машинописний, металургія, міліметр, надбання, нести, новий, одинадцять, показник, порядковий, разом, ринковий, сантиметр, сімдесят, старанно, фаховий, феномен, форзац, черговий, читання, чотирнадцять тощо.

Звертається увага викладача на уникненні плеоназмів (мовної надмірності) в усному та писемному діловому мовленні (зайві слова виділено курсивом):

промислова індустрія (індустрія – промисловість);

своя автобіографія (автобіографія – життєпис людини, здійснений нею самою);

у червні *місяці* (зрозуміло, що червень – це місяць);

головна сутність (сутність – це і є головне);

маршрут *руху* (слово „маршрут” позначає ‘шлях руху, заздалегідь намічений або встановлений’);

прейскурант *цін* (у слові „прейскурант” є французький корінь *prix* – ціна; прейскурант – довідник цін на продукцію). Проте нормативним є вживання словосполучення *прейскурант роздрібних цін*;

вільна вакансія (вакансія – незайнята, вільна посада в штаті установи, організації тощо; вільне місце);

форсувати будівництво *прискореними темпами* (форсувати утворено від франц. *forcer* – прискорювати темп діяльності);

пам’ятний сувенір (сувенір – подарунок на пам’ять);

спільна співпраця (співпраця – спільне вирішення проблем, спільна робота).

Уникненню лексичних помилок сприяє акцентування уваги на розрізненні таких випадків слововживання:

- *дзвонити* – *телефонувати*:

дзвонити – у дзвони, у двері, *телефонувати* – до міністерства, директорів;

- *поширювати* – *розповсюджувати*:

поширювати – збільшувати в обсязі, масі чи просторі: *вплив, діяльність, досвід, знання, ідеї, ініціативу, інформацію, хворобу, чинний розпорядок на співробітників, чутки*;

розповсюджувати – роздавання, передавання, продаж багатьом для придбання: *газети, запрошення, книжки, лотерейні білети, періодичні видання, речі, ядерну зброю;*

- *вірно – правильно:*

у діловому мовленні на позначення ‘правильно’ не можна вживати прислівник *вірно*: *правильно (слухно, справедливо) зауважив*, а не *вірно зауважив*; *правильна думка*. Нормативним є вживання у словосполученнях *вірно любити, вірний собі, вірне кохання, вірні друзі;*

- *вирішення – розв’язання:*

ці слова є взаємозамінними, поєднуючись з іменниками *питання, проблема, справа*. В інших випадках надають перевагу синонімові розв’язання: *вдале архітектурне розв’язання; ґрунтовне науково-проектне розв’язання; сміливе інженерне розв’язання* тощо.

Термін *розв’язання* вживається у спеціальній літературі (у завданнях із математики, фізики, хімії тощо) й означає послідовність відповідних дій, які дають змогу знайти відповідь на поставлену умову. Проте коли йдеться про відповідь до задачі – послуговуються словом *розв’язок* [4, с. 49].

Крім традиційних засобів комунікації, поширення набуває електронне ділове листування. На практичному занятті порівнюється традиційне й електронне листування, його переваги й недоліки. Іноді до електронного листування ставляться недбало, недотримуються загальних вимог до ділового листування. Завдання викладача – переконати студентів у необхідності дотримання загальних вимог до ділового листування, оскільки тільки за таких умов культура електронного ділового листування зможе досягти високого рівня. Скласти електронний лист – це ще складніше завдання, ніж звичайний діловий лист. Електронні листи повинні відповідати чітким вимогам: бути зрозумілими, тактовними, написані відповідно до орфографічних, лексичних, синтаксичних норм сучасної української літературної мови. Стилість навіть більш важлива, ніж для звичайних листів. До того ж, недоречно писати занадто довгі послання, оскільки їх незручно читати на екрані комп’ютера. Рекомендується перед написанням електронного листа скласти його план, це сприяє більшій логічності тексту. Писати необхідно коротко й по суті справи. Необхідно наголосити на тому, що електронне листування є причиною збільшення темпу ділового життя, проте якість цінується вище, ніж швидкість.

На нашу думку, навчальна дисципліна „Організація сучасної ділової комунікації” сприяє процесу адаптації майбутніх фахівців у галузі документального забезпечення управління до подальшої професійної діяльності.

Отже, ця дисципліна покликана розвивати у студентів-документознавців навички усного й писемного ділового спілкування, оскільки сучасні інформаційні технології розширюють спектр комунікативних можливостей. Так, „електронна” комунікація слугує

засобом обміну інформацією, набуває усе більшої популярності електронне листування.

Перспективою нашого дослідження є розгляд комунікації і комунікативного процесу як підґрунтя для формування фахівців інформаційно-документознавчої сфери.

Література

- 1. Словник** іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк ; за ред. проф. Л. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
- 2. Барабанова Н. Р.** Речевая составляющая профессионально-деловой коммуникации // Научн. записки Луган. гос. пед. ун-та. Серия „Филол. науки” : сб. научн. тр. [Структура и содержание связей с общественностью в современном мире] / Луган. гос. пед. ин-т имени Тараса Шевченко. – Луганск : Альма-матер, 2002. – С. 356 – 364.
- 3. Чмут Т. К.** Етика ділового спілкування : курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осетинська. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 208 с.
- 4. Соколовська Ж. П.** У ділове спілкування – державну мову / Ж. П. Соколовська, В. В. Власенко, Л. Ф. Щербанчук. – К. : Грамота, 2005. – 296 с.

Лесовець Н. М. Ділова комунікація у процесі професійної підготовки студентів-документознавців.

У статті розглядається ділова комунікація та її роль у процесі формування майбутніх фахівців у галузі документаційного забезпечення управління. Висвітлено напрями та шляхи комунікативної підготовки студентів, організацію та методику її проведення, шляхи вдосконалення мовленнєвої комунікації.

Ключові слова: ділова комунікація, мовна комунікація, мовленнєва комунікація.

Лесовец Н. Н. Деловая коммуникация в процессе профессиональной подготовки студентов-документоведов.

В статье рассматривается деловая коммуникация и её роль в процессе формирования будущих специалистов в сфере документационного обеспечения управления. Освещено направления и пути коммуникативной подготовки студентов, организацию и методику её проведения, пути усовершенствования речевой коммуникации.

Ключевые слова: деловая коммуникация, языковая коммуникация, речевая коммуникация.

Lyesovets N. N. Business Communication in the Process of Scientific Discipline of Documentation Department Students Professional Training.

The article deals with business communication and its role in the process of future specialists in the field of documentary management providing training. It covers the directions and ways of students' communicative preparation, its conduction organization and methodology, the ways of verbal vehicle improvement.

Key words: business communication, linguistic communication, verbal vehicle.

УДК [651:378]:004

Малюк О. Ю.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ДОКУМЕНТОЗНАВСТВО
ТА ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ”**

Проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності цікавлять багатьох дослідників, зокрема С. Федченка, Н. Барабанову, В. Спрінсяна, Ю. Грушевську та ін.

Тема нашого дослідження актуальна, бо методологічні особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності у студентів-документознавців ще вивчені недостатньо.

Вищі навчальні заклади повинні забезпечувати опанування випускниками системи умінь та набуття відповідних компетенцій здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності.

Мета статті – визначити особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності у студентів-документознавців.

Сучасний розвиток інформаційно-документної освіти в Україні характеризується такими рисами: потреби у фахівцях, що мають певні уміння та навички роботи з документами та інформацією, зафіксованою на різних матеріальних носіях; об'єднання інформаційної діяльності з іншими галузями (гуманітарними, технічними, економічними); обслуговування фахівцями-документознавцями різних галузей виробництва та практичної діяльності.

Кваліфікаційна характеристика спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” передбачає комплекс знань та навичок документаційного (інформаційного) та бездокументаційного забезпечення управління.

Відповідно до основних завдань національної системи освіти зупинимося на компетенціях, які повинні бути сформовані у студентів-документознавців:

1) соціально-особистісні, зокрема розуміння та сприйняття етичних норм ділового спілкування; креативність; здатність до системного мислення, наполегливість у досягненні мети, толерантність;

2) загальнонаукові, а саме базові уявлення про основи філософії, психології, що сприяють розвитку й соціалізації особистості; базові знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички роботи з апаратним та програмним забезпеченням обчислювальної техніки; здатність використовувати технологічні алгоритми дій в галузі професійної діяльності; базові знання з фундаментальних наук; базові знання в галузі менеджменту, маркетингу та інформаційного забезпечення управління виробничим процесом і вміння їх використовувати в професійній діяльності;

3) інструментальні компетенції передбачають вироблення вмінь та навичок роботи в комп'ютерних мережах, пошуку й обробки інформації; здатність до письмової та усної комунікації різними мовами; мовленнєва компетентність; вироблення дослідницьких навичок;

4) професійні компетенції поділяються на загальнопрофесійні та спеціалізовані професійні.

Перша група професійних компетенцій передбачає наявність базових уявлень про документи в галузі документно-комунікативного забезпечення процесу управління, основи документознавства, особливості управлінського документування, основи аналітико-синтетичної обробки документів, основи архівознавства, стилістики ділового мовлення та редагування службових документів, основи законодавства України в галузі адміністративного, господарського та трудового права, основні види контролю в системі управління якістю створення інтелектуальної продукції та надання інформаційних послуг; володіння методами опису, ідентифікації, класифікації об'єктів документно-інформаційних потоків і масивів, здатність застосовувати основні психолого-педагогічні методи ділового спілкування, розуміння соціальних наслідків своєї професійної діяльності, здатність планувати й реалізовувати відповідні заходи.

Друга група – спеціалізовані професійні компетенції – це, по-перше, здатність використовувати професійно профільовані знання діловодства та документознавства у галузі документаційно-інформаційного забезпечення, по-друге, здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички з ділової української мови, стилістики ділового мовлення для використання комплексу робіт у галузі професійної діяльності, по-третє, здатність використовувати професійно профільовані знання і навички роботи з організаційною та обчислювальною технікою, по-шосте, здатність володіти навичками роботи в глобальних та локальних комп'ютерних мережах з

використанням Інтернет-ресурсів, а також володіння навичками створення баз даних, навичками роботи з графічним редактором, по-п'яте, здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички в галузі архівознавства та спеціального діловодства, по-шосте, здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички, набуті в процесі проходження всіх видів практик для вирішення виробничих завдань у галузі професійної діяльності, по-сьоме, здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички в галузі офісного сервісу для вирішення різних завдань в професійній діяльності.

Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх документознавців повинна ґрунтуватися на розвитку інтегративних та аналітичних здібностей.

Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів-документознавців здійснюється шляхом вивчення дисциплін, визначених галузевим стандартом вищої освіти України. „Професійно-орієнтований цикл повинен охоплювати теоретико-методологічний аналіз інформації й методів її переробки, методів підготовки інформаційно-аналітичних документів, організаційну та змістовну структуру інформаційної діяльності та принципи формування локальних і глобальних систем та мереж тощо. Таким чином, зміст підготовки вищезазначеного фахівця можна сконцентрувати в такі змістовні модулі: документознавчо-аналітичний, інформаційно-аналітичний, лінгвістично-прикладний, логіко-математичний, комп'ютерно-технологічний” [1, с. 11]. Ці змістовні модулі допоможуть сформувати необхідну базу для вироблення умінь та навичок, необхідних кваліфікованому фахівцю.

„Сучасна професійна освіта повинна забезпечувати формування випускників з високим рівнем професіоналізму і компетентності, здатних адаптуватися до умов професійної діяльності, що змінюються” [3, с. 250].

Основними етапами реалізації інформаційно-комунікативної компетентності є такі :

- 1) ознайомлення з проблемою; визначення природи й розмірів необхідної додаткової інформації для розв'язання проблеми;
- 2) пошук інформації;
- 3) аналіз, обробка, трансформація інформації;
- 4) включення трансформованої інформації до бази даних;
- 5) практичне використання інформації для розв'язання конкретної проблеми [2, с. 276].

В умовах побудови інформаційного суспільства сучасна система освіти повинна відповідати часу, тобто орієнтуватися на використання інформаційно-комунікативних технологій у підготовці висококваліфікованого фахівця. Таким чином, враховуючи специфіку дисциплін інформаційно-документознавчого циклу в методології формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів-документознавців, особливого значення набуває інтеграція інформаційно-комунікативних технологій, яка „дозволяє значно

розширити можливості навчання, привертаючи всю різноманітність форм, видів і можливостей представлення теоретичної, практичної і довідкової інформації” [4, с. 224].

Використання різних інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі дозволяє активізувати пізнавальний інтерес та підвищити комунікативні якості підготовки студентів-документознавців. Сформовані протягом навчання у ВНЗ вміння та навички, отримані знання та практичний досвід допоможуть майбутнім фахівцям впевненіше проявляти себе в обраній професії.

У подальших дослідженнях нами планується розглянути більш детально спеціалізовані професійні компетенції, оскільки вони є базовими для підготовки студентів документознавців.

Література

1. Алєва А. А. Актуальні питання підготовки фахівців спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” : матеріали II Регіон. наук.-практ. конф. з документознавства (Луганськ-Старобільськ, 21 травня 2009 р.) / А. А. Алєва, Н. М. Лєсовець. – Луганськ : Альма-матер, 2009. – 220 с. **2. Федченко С. В.** Методологічні особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів спеціальності „Хімія та основи інформатики” : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 11-13 вересня, 2008 р.) / С. В. Федоренко. – Одеса : Друк, 2008. – 310 с. **3. Ротар О. С.** Інформаційна культура сучасного фахівця при дистанційному навчанні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 11-13 вересня 2008 р.) / О. С. Ротар. – Одеса : Друк, 2008. – 310 с. **4. Ємельянов С. Л.** Інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання в Одеській національній юридичній академії : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 11-13 вересня, 2008 р.) / С. Л. Ємельянов, Н. І. Логінова. – Одеса : Друк, 2008. – 310 с.

Малюк О. Ю. Методологічні особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність”.

У статті проаналізовано соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові та професійні компетенції студентів-документознавців, а також особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентність, інформаційний, комунікативний.

Малюк О. Ю. Методологические проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов специальности „Документоведение и информационная деятельность”.

В статье проанализированы социально-личностные, инструментальные, общенаучные и профессиональные компетенции студентов-документоведов, а также особенности формирования информационно-коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетентность, информационный, коммуникативный.

Malyuk O. Yu. Methodological Problems of Information and Communicative Competence Forming when Teaching Students of „Scientific Discipline of Documentation and Information Activity” Department.

In the article specially personal, instrumental, scientific and professional competences of Scientific Discipline of Documentation department students are analyzed. It also deals with the informational and communicative competence forming peculiarities.

Key words: competence, informative, communicative.

УДК [687.01:378]:004

Продан І. В.

**ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ У ВНЗ**

Основним напрямком розвитку вищої професійної освіти України, відповідно до положень Болонської декларації, є її модернізація. В даний час, у розвитку сучасного суспільства, спостерігається активний процес розвитку інформатизації та його активне вираження та спрямованість усіх галузей виробництва, які характеризується насамперед широким впровадженням сучасних інформаційних технологій в різні сфери людської діяльності.

Освоєння професії в системі вищої професійної освіти пов'язано з реалізацією багатьох навчально-виховних завдань, але важливе місце тут належить застосуванню в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу інформаційних технологій навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що дослідження застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів ведеться різноаспектно, на різних рівнях загальності. А. Берг, В. Винокуров, К. Зуєв, Ф. Рибаків, досліджували проблеми взаємодії людини з комп'ютером; методології і теорії комп'ютеризації освіти досліджували О. Довгяло, М. Жалдак [5]. Обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-

виховного процесу з використанням інформаційних технологій Т. Гергей, М. Горський, С. Юдін.

З особливою увагою дане питання розглядалося на XVIII щорічній міжнародній конференції „Інформаційні технології в освіті”, яка відбувалася в Москві у 2008 р.

Інформатизація сучасного суспільства призвела до змін характеру професійної діяльності на основі впровадження в неї нових інформаційних технологій (НІТ), у зв'язку з цим змінився підхід до підготовки фахівця в різних сферах професійної діяльності. Слід зазначити, що останнім часом спостерігаються певні перетворення і у галузі художньо-проектної діяльності при підготовці майбутніх дизайнерів одягу, пов'язані як з активною інтеграцією НІТ в структурі професійної діяльності дизайнерів одягу, так і з появою нового виду дизайну, обумовленого сучасним рівнем розвитку НІТ.

Результати аналізу стану дизайн-освіти, показують, що положення справ в системі освіти у галузі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу сьогодні не досконала. З одного боку, програми підготовки фахівців дизайну одягу орієнтовані на стереотипи практичної діяльності, а з іншого боку, з'являється гостра потреба в кваліфікованих кадрах і на вітчизняному ринку праці [2]. Тому зараз надзвичайно актуальні пошуки інноваційних шляхів ефективного вирішення цих проблем. Гостро встає питання пошуку нових концептуальних підходів до використання НІТ в дизайн-освіті, нових технологій викладання учбових дисциплін, методів, прийомів і форм навчання.

Разом з цим, як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури, з окресленої проблематики, увага акцентується, в основному, на способах управління комп'ютерними програмами, які в принципі є загальновідомими для фахівців.

Мета статті полягає в розгляді застосування інформаційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ.

Завданням даної статті є розкриття понять інформаційної технології навчання, педагогічних програмних засобів.

Основною і необхідною складовою інформаційною технологією навчання (ІТН) є педагогічні програмні засоби (ППЗ) або програмні засоби навчально-виховного призначення (ПЗНП). До комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання можна віднести не тільки власне програмні засоби різноманітного призначення, а й інші засоби навчання, застосування яких поєднується з використанням обчислювальної техніки, зокрема і паперові навчальні посібники [5].

Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес ПЗНП, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання,

з сучасними інформаційними технологіями, що веде до поліпшення результатів навчання.

Досвід застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання свідчить, що найефективнішою формою використання ППЗ у навчальному процесі є їх включення до складу програмно-методичних комплексів (ПМК), тобто використання програмних засобів разом із супроводжуючими друкованими матеріалами, призначеними для викладача, а також дія студентів [6]. В основу використання засобів сучасних ІКТ в навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів і систем навчання, повинні бути покладені загально визнані дидактичні принципи навчання [5].

У зв'язку з цим передбачається формування в студентів умінь та навичок наукового пошуку, ознайомлення їх з сучасними методами пізнання. До педагогічної моделі знань повинні бути включені як відомості про основні наукові факти, закони певної предметної галузі, так і способи, якими ці факти встановлено. Отже і відтворення навчального матеріалу, в тому числі з використанням засобів ІКТ, повинно відбуватися на основі моделей, які повинні бути адекватними науковому знанню і одночасно доступними для розуміння студентами.

Найважливіша перевага комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання ґрунтується на сучасному розумінні принципу наочності і полягає у тому, що за умов використання педагогічних програмних засобів типу діяльнісних середовищ студенти не тільки спостерігають явища, моделі явищ, які є об'єктами вивчення, а й здійснюють перетворюючу діяльність з цими об'єктами.

Систематичність подання навчального матеріалу передбачає забезпечення передумов для створення студентом особистісної моделі знань, яка повинна бути внутрішньо несуперечливою системою, відповідати меті навчання. Під час створення і добору комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, із застосуванням яких реалізується принцип індивідуалізації навчання, повинні враховуватись напрямки та рівні індивідуалізації.

Інформаційні технології в дизайні – галузь науки, що поєднує художнє і функціональне сприйняття з фундаментальними знаннями в царині комп'ютерних технологій, яка включає сукупність засобів, способів і методів, направлених на введення, збереження і обробку графічних, відео-зображень [6].

Підготовка майбутніх дизайнерів одягу повинна забезпечувати кваліфікаційні уміння для вирішення професійних завдань, а саме:

- участь у всіх фазах проектування, розробки, виготовлення і супроводу об'єктів професійної діяльності;
- використання сучасних методів, засобів і технології розробки об'єктів професійної діяльності;
- участь у виконанні технічних розробок в своїй професійній області;
- здійснення збору, обробки, аналізу і систематизації науково-технічної

інформації в фаховій галузі із застосуванням сучасних інформаційних технологій;

- аналіз своїх можливостей, здатність до переоцінки накопиченого досвіду і придбання нових знань з використанням сучасних інформаційних і освітніх технологій;

Упровадження графічних комп'ютерних програм та мультимедійних технологій у практику дизайнерської освіти дає змогу поєднати інноваційні дидактичні функції комп'ютера з можливостями традиційних засобів навчання, збагатити і наповнити навчальний процес новими формами роботи, варіативно застосувати візуально-графічні форми навчання.

Конкретно були зроблені спроби застосування різного спектра інформаційних комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у межах предмету „Проектування костюму”.

Використання на лекційних та практичних заняттях засобів мультимедіа дозволяє відтворити реальні обставини педагогічної діяльності. Попередня презентація лекційного матеріалу на проекторному екрані або моніторі комп'ютера щодо методики побудови конструкцій одягу дає уявлення про зміст подальшої роботи. Студенти наочно бачать поетапну побудову креслення на екрані та без особливих запитань конспектують наданий матеріал [5]. Такий підхід сприяє посиленню мотивації навчання, підвищенню зацікавленості до навчального предмету.

Можливості комп'ютера як засобу навчальної діяльності на заняттях з „Проектування костюму”, „Оздоблення в одязі”, „Історія та теорія декоративно прикладного мистецтва” ще до кінця не розкрито.

Таким чином, розробка інформаційних технологій навчання займає провідне місце серед чисельних інноваційних напрямків розвитку освіти, що спричинило детальний перегляд особливостей професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу.

Але отримані перші результати дозволяють говорити про те, що сучасні інформаційні технології в професійній підготовці майбутніх дизайнерів одягу забезпечують не тільки доступ до практично необмеженого обсягу інформації, але й сприяють:

- посиленню мотивації до навчання;
- підвищенню зацікавленості до вивчення фахових предметів;
- розвитку самостійної творчої активності;
- удосконаленню процесу навчання майбутнього дизайнера одягу;
- розвитку особистісних якостей: здатність до самоосвіти, самовиховання, самонавчання, саморозвитку;
- істотному розширенню можливостей індивідуалізації й диференціації навчання.

Разом з тим, відсутнє належне обґрунтування, яке б доводило методичну доцільність застосування інформаційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх дизайнерів одягу, а також відповідна розробка і практичне використання програмного забезпечення занять комп'ютерно-орієнтованої системи навчання з фахових дисциплін.

Подальшої розробки потребують проблеми розробки нових індивідуально-модульних навчальних програм з комп'ютерною підтримкою, що можуть забезпечувати ефективність формування системи знань, вмінь та навичок студентів ВНЗ у процесі опанування ними курсу з фахових дисциплін.

Література

- 1. Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М., 1995. – 213 с.
- 2. Будникова О. В.** Развитие художественной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки (на примере изучения дисциплин дизайнерского цикла) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Владимировна Будникова. – Курск, 2006. – 28 с.
- 3. Выготский Л. С.** Психология искусства : анализ эстетической реакции / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 416 с.
- 4. Глазычев В. Л.** О дизайне / Вячеслав Леонидович Глазычев. – М. : Искусство, 1970. – 350 с.
- 5. Жалдак М. І.** Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
- 6. Концепция** системной интеграции информационных технологий в высшей школе. – М. : РосНИИСИ, 1993. – 72 с.
- 7. Освітні технології** : навч.-метод. посіб / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К. : А.С.К. 2001. – 256 с.

Продан І. В. Застосування інформаційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ

В даній статті розглянуто застосування інформаційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ за допомогою впровадження нової інформаційно-комунікаційної технології навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, професійна підготовка, дизайнери одягу, свідомість, процес, особистість.

Продан И. В. Применение информационных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров одежды в ВУЗе

В данной статье рассмотрено применение информационных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих

дизайнеров одягу в ВУЗе з допомогою впровадження нової інформаційно-комунікаційної технології навчання.

Ключевые слова: інформаційні технології, професійна підготовка, дизайнери одягу, свідомість, процес, особистість.

Prodan I. Application of information technologies of studies in the process of professional preparation future designers of clothes in VNZ

In this article of application of informative technologies of studies is considered in the process of professional preparation of future designers of clothes in VNZ by introduction of new of informatively communication technologies of studies.

Key words: informative technology, professional preparation, designers of clothes, consciousness, process, personality.

УДК 378.018.43

Птахіна О. М.

**МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ
УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Корінні зміни у житті України, орієнтація її на інтеграцію з європейськими країнами та інтернаціональний характер ділових стосунків у різних сферах діяльності людини актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій школі завдяки впровадженню дистанційної освіти.

Теоретичні основи організації дистанційного навчання розкрито у роботах зарубіжних (Дж. Андерсон, Е. Доунс, Т. Едвард, К. Кларк, Дж. Мюллер, А. Огур, М. Рід, Р. Філіпс, К. Хантер, Д. Якобсеа та інших), російських (О. Андреев, М. Бухаркіна, Б. Гершунський, В. Кашицин, В. Кінелев, М. Моїсеєва, В. Овсянніков, Є. Полат, В. Солдаткін, А. Хуторський, С. Щенніков та інші), українських дослідників (В. Биков, П. Дмитренко, Г. Козлакова, В. Кухаренко, Т. Койчева, Н. Муліна, В. Олійник, В. Рибалко, П. Стефаненко, М. Танась, О. Третяк та ін.).

Питанню моделювання навчального процесу на основі мережевих технологій присвятили свої роботи І. Розіна, А. Усков, В. Усков, А. Іванніков, С. Рогерс, М. Пренски. Огляд наукових праць дає змогу дійти висновку про те, що сучасні дослідження в галузі дистанційної освіти здебільшого спрямовані на її технічне та апаратно-програмне оснащення й організацію діяльності, дидактичне забезпечення, проте проблема моделювання взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання потребує свого детального вивчення.

Мета статті – обґрунтувати модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Згідно мети поставлені завдання: обґрунтувати модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання та розкрити сутність її складників.

Моделювання є однією з найрозповсюдженіших форм людської діяльності та відноситься до універсальних методів. Модель – це „уявлювана або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об’єкт дослідження, а отже здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об’єкт” [11, с.19].

На підставі особистісно-орієнтованого, модульного підходів нами розроблено модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання, структурно-логічна схема якої представлена на рис.1. В епіцентр моделі поставлено викладача та студента як активних суб’єктів дистанційного навчання. Складниками моделі визначено педагогічні умови, принципи, методи й засоби організації зазначеної взаємодії.

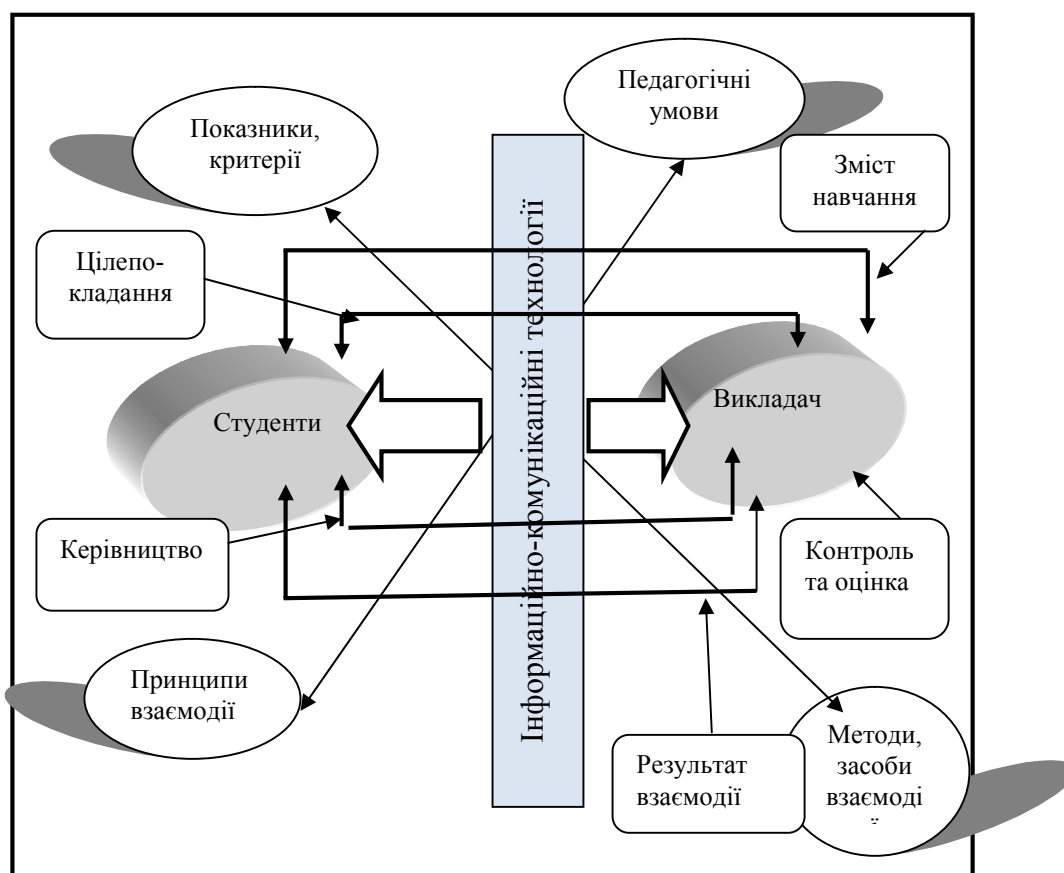


Рис. 1. Модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання

Принцип комунікативної взаємодії передбачає презентацію й сумісне обговорення учасниками освітнього процесу створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість студенту активно взаємодіяти з викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлюючи власні думки та впізнаючи чужі.

Принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента. Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що базуються на моделі того, хто навчається. Розвантаження викладача від рутини передачі навчальної інформації та контролю її засвоєння надає викладачу час для оперативної, комфортної індивідуальної взаємодії з кожним студентом, використання розвиваючих стратегій взаємодії.

Реалізація активної, цілеспрямованої взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах дистанційного навчання можлива за педагогічних умов:

- активна участь студентів у процесі дистанційного обговорення, неформальних дискусій в групі за тематикою курсу, під час прийняття рішень на кожному етапі взаємодії;

- організація сумісної діяльності на кожному етапі навчання (особливо на початковому), яка поступово перетворюється на самостійну роботу, спрямовану на вирішення навчально-проблемних ситуацій;

- створення партнерських відносин взаємодії, що базуються на співробітництві, відкритості, довірі, особистісної участі, підтримці;

- постійне консультування (надання викладачем консультацій та додаткових завдань студентам, які бажають знати більше);

- забезпечення систематичного контролю знань студентів, як додаткового мотиватора навчання;

- урахування стартових знань студентів з метою моделювання індивідуального підходу до педагогічної взаємодії;

- створення „ситуацій успіху” (розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти і допомогти) в навчанні студентів (підбір здвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога), ефекту новизни, ефекту уяви, ефекту змін, ефекту гри.

Зупинимося на змісті кожної функції викладача.

Цілепокладання. Характеризує свідомий вибір та реалізацію змісту, цілей, засобів і форм взаємодії (співробітництва як оптимальної). Переконані, що для усвідомленої постановки цілей та їх реалізації у процесі дистанційного навчання, важливим є володіння методикою цілепокладання. У процесі визначення мети керувалися таким положенням: *сукупність підцілей являє собою системне утворення, найоптимальніше для даних умов.* Передбачається, що поступова реалізація підцілей призводить педагога до досягнення

загальної мети. Однією з універсальних таксономій освітніх цілей є результат наукової праці групи американських дослідників Чикагського університету під керівництвом Б. Блума. В основу запропонованого розподілу категорій таксономії покладено принцип ієрархічної залежності (кожна наступна категорія складніше попередньої й обов'язково її включає (за [4])). Всі цілі таксономії зведено у єдину систему за різними категоріями знань та процесами мислення.

Перший рівень – знання. Запамятовування та відтворення студентами певної інформації є основними процесами на даному рівні. Студенти мають продемонструвати власну інформованість, а саме знання: конкретних даних; засобів та способів дій з конкретними даними; категорій та загальних понять у певній галузі. Відповідно оцінюється їх здатність згадувати, впізнавати та переказувати відповідну інформацію. Від них не вимагається висловлювати судження або аналізувати ідеї. Завдання викладача – визначити, який обсяг інформації здатні відтворити студенти. Для перевірки ступеню досягнення мети доцільними є методи безпосереднього опитування або тестування.

Другий рівень – розуміння. Згідно систематики Б. Блума „розуміння” підрозділяють на переклад, інтерпретацію та екстраполяцію. На даному рівні студенти оцінюються на підставі їх здатності до обробки інформації: переформулювання матеріалу власними словами, переструктурування, передбачення ідеї. Можна використовувати тести або опитувальники, які мають свідчити про певний ступінь розуміння та осмислення студентами того, про що йде мова.

Третій рівень – використання. Студенти мають вміти співвідносити знання з реальною ситуацією: використовувати знання в нових ситуаціях без підказки викладача; використовувати абстрактні знання у практичній ситуації. Використання знань на практиці є досить критичним процесом, оскільки передбачає введення знання в дію. Доцільним є вирішення проблемних ситуацій, в яких не вказано способу розв'язання. Для її вирішення необхідно використати деяку абстрактну ідею, процедурне правило, метод, концепцію, принцип, теорію, закон. Для цього студент має виконати ряд дій: вишукати в проблемі знайомі елементи, перебудувати проблему на знайомий контекст, класифікувати проблему за типом, відібрати необхідну абстракцію та використати її для розв'язання проблеми.

Четвертий рівень – аналіз. Передбачає уміння класифікувати, розділяти на частини. Відповідно оцінюється здатність студента до аналізу навчального матеріалу.

П'ятий рівень – синтез. Навчальне завдання на даному рівні в тому, щоб навчити студента синтезувати елементи для отримання цілого, яке раніше йому було невідоме. Така діяльність дає можливість для інсайтів. Інколи це дозволяє виводити студента за межі власного рівня розуміння, допомагати йому створювати нові ідеї. Оцінювання передбачає фіксацію результатів синтезу. Нажаль, досить складно судити

про те, чи є отримані результати самостійними та оригінальними. Даний рівень порівняно з іншими максимально передбачає творчість студентів.

Шостий рівень – оцінка. Включає всі попередні рівні. Передбачає висловлення суджень щодо цінності ідей, праць, рішень, методів або матеріалів для певної цілі. Оціночні судження виносяться на підставі певних критеріїв та стандартів, які або визначаються самими студентами, або задаються викладачами.

Дана таксономія цілей може бути успішно використана під час проектування освітніх цілей майбутніх економістів. Загальною метою реалізації моделі є забезпечення активної, цілеспрямованої взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Базуючись на ідеях системного, особистісно-орієнтованого підходів у освіті, враховуючи загальну мету, були поставлені конкретні цілі: забезпечення активізації пізнавальної діяльності студентів, вільної різноманітної взаємодії в електронному середовищі, оволодіння способами і нормами культурної діяльності в електронному середовищі у всій розмаїтості її форм; формування у студентів умінь встановлення взаємодії у мережі Інтернет; розвиток здатності й відчуття необхідності постійної самоосвіти, підвищення культури професійно спрямованої взаємодії у мережі Інтернет.

Цілі є логічним стержнем, сенсом діяльності особистості, адже сенс – це мета, яка визначається мотивом, це і переживання, що має місце у процесі реалізації мотиву.

Формування мотивації в студентів базується на регулятивних психологічних механізмах, які визначають вибірковість активності особистості за критерієм схильності, й виявляють себе таким чином: актуалізація потреби у взаємодії, формування ієрархії цілей і мотивів спілкування в електронному середовищі, усвідомлення можливостей цього середовища для обміну професійно спрямованої інформацією між людьми; намагання самостійно поширювати свої знання та вміння щодо володіння інформаційно-комунікативними засобами, вдосконалювати свої навички роботи з інформаційно-комунікативними технологіями, наявність критичного ставлення до результатів своєї діяльності (адекватна самооцінка) тощо.

Можна констатувати, що у процесі визначення конкретного навчального завдання (складна система інформації про певне явище, об'єкт, процес або система дій, у якій чітко визначено лише частину відомостей чи дій, а інша невідома; може бути знайдена лише на основі розв'язання завдання або знаходження відомостей, сформульованих таким чином, що між окремими поняттями, положеннями наявні неузгодженість, протиріччя, які потребують пошуку нових знань, доказів, перетворень тощо [7, с. 200]) діалектичний зв'язок цілі та результатів встановлюється протягом усвідомлення суб'єктом предмета діяльності і, головне, створення вольового моменту щодо реалізації потреби. Вольовий імпульс, що виникає при цьому, породжує прагнення

вдосконалювати дії, визначає не лише період розв'язання завдання, але й мить народження ідеї (здогадки, інсайта, осяяння) як переходу від невідомого до відомого. Незрозумілий з погляду психофізичних механізмів даний «цикл саморозвитку» об'єкта освіти в суб'єкта діяльності легко пояснюється на рівні організації самосвідомості. Б. Ананьєвим встановлено [2] положення: чим більш розвинена особистість, тим у більшому ступені зміст нижчих рівнів субординується функціями вищих рівнів – зв'язки між ними закріплюються. Отже, рівні становлення суб'єкта можуть розглядатися як етапи розвитку індивідуальності. Більш того, виходячи з положень теорії відображення [1, с. 177], урахувавши взаємозв'язки компонентів, *рівні професійної підготовки майбутнього економіста можуть розглядатися у вигляді етапів становлення його як суб'єкта власного професійно-особистісного розвитку.*

Керівництво взаємодією учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання передбачає таку організацію їх поведінки, завдяки якій поставлена викладачем мета буде досягнута, а зміст, методи, прийоми, реалізація комплексу дидактичних технологій зможуть забезпечити предметний зміст взаємодії.

Змістовий компонент. Проектуючи змістовий компонент моделі, важливо вміти передбачати, яким саме, у світлі сформованих тенденцій, повинен бути фахівець. У цьому випадку, вимоги до нього і зміст його підготовки динамічно проектується на майбутнє. Вищезазначене доводить доцільність використання у процесі підготовки майбутніх економістів контекстного навчання як форми активного навчання, орієнтованої на професійну підготовку майбутніх економістів, що реалізується через системне використання професійного контексту, поступове насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [10, с. 16].

За такого підходу, студенти зможуть у подальшому використовувати знання на практиці якщо процес навчання економічній справі буде розглядатися як процес забезпечення й розвитку здібностей використання отриманих знань у майбутній професійній діяльності. Це завдання вповні реалізується в рамках контекстного навчання через реалізацію трьох навчальних моделей (за А.Вербицьким): семіотична, імітаційна, соціальна. Семіотична навчальна модель представлена вербальними або письмовими текстами, що містять теоретичну інформацію про конкретну професійну галузь та мають на меті її індивідуальне привласнення кожним студентом (лекційний матеріал, навчальні завдання). Одиницею роботи студента є мовна дія (усна або письмова). Імітаційна навчальна модель – це модельована ситуація майбутньої професійної діяльності, що потребує аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиниця роботи студента – предметна дія, основна мета якої – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій. Соціальна навчальна модель – це типова проблемна ситуація, професійно спрямоване завдання або фрагмент

професійної діяльності, які аналізуються та перетворюються у формах спільної діяльності студентів. Робота в інтерактивних групах як соціальних моделях професійного середовища формує не лише предметну, але й соціальну компетентність майбутнього економіста. Основною одиницею активності студента є вчинок, тобто дія, спрямована на іншу людину.

Щодо реалізації положень контекстного навчання, то вони, ґрунтуючись на орієнтирах гуманістичної парадигми, передбачають максимальне наближення процесу професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності економіста; формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторії власного професійного зростання.

Отже ми отримуємо можливість моделювати позицію майбутнього економіста, яка б забезпечувала рівень його належної мотивації щодо здобуття професійної освіти не за допомогою механізму передачі йому навчальної інформації в готовому вигляді для запам'ятовування, а шляхом особистого включення в процеси пізнання й оволодіння професійною діяльністю [3, с. 102], через його власну інтелектуальну, емоційно-вольову, мовленнєву активність, спрямовану на предмети та явища навколишнього світу й соціальної дійсності, через створення ситуацій, коли досліджувана проблема стає власною проблемою студента [3] (трансформація пізнавальної мотивації в професійну). Переконані, що багато що залежить від власних зусиль та активності особистості, його зацікавленості самостійно нести відповідальність за свій особистісний та професійний розвиток.

Вдаючись до психологічної інтерпретації сутності позиції студента у процесі контекстного навчання з'явилася можливість моделювати його статус як суб'єкта професійної діяльності, зокрема, навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної (моделює мовою науки умови, зміст, динаміку виробництва, відносини зайнятих у ньому людей) й навчально-професійної (передбачає реальні дослідницькі або практичні дії) діяльності), менеджера процесу власного професійно-особистісного розвитку. Студент повинен самостійно планувати, організувати й спрямовувати свою діяльність з урахуванням особистісних інтересів та потреб (за О. Леонтєвим). Спиралися на думку В. Симонова, що самоменеджмент є можливим за умов наявності мотивації (пізнавальної та професійної), самостійності та активності особистості майбутнього фахівця [9].

Зміст освіти має включати способи соціалізації, що дозволяють реалізувати можливість (міжособистісної та професійної) взаємодії, необхідної для входження в активне життя фахівця-економіста в умовах сучасного суспільства. Досягти цього можливо завдяки моделювання основних типів професійних контекстних, варіативних завдань; використання елементів колективно-розподіленої діяльності; постановки професійно зорієнтованих проблем, які можуть „тут і тепер” бути

успішно застосовані в особистій, суспільній і професійній практиці.

Отже, проектування змістовного компонента моделі взаємодії між викладачем і студентом як контекстне навчання забезпечить взаємопов'язану діяльність суб'єктів освітнього процесу, в якій за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний контекст майбутньої професійної діяльності, а засвоєння абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності, що зможе наповнити процес навчання особистісним значенням, створити можливості для цілепокладання та досягнення цілей, ефективної взаємодії. Студент із самого початку навчання стає в діяльну позицію, у зв'язку із чим пізнавальна діяльність найчастіше має проблемно-пошуковий характер, оскільки спрямована на орієнтацію й вирішення різних виробничих завдань та аналіз типових і нестандартних ситуацій, що відображають конкретні умови й динаміку виробничого життя, зміст та форми майбутньої професійної діяльності, створюють сприятливі умови для ефективної професійно спрямованої взаємодії.

Структурування змісту курсу дистанційного навчання має бути модульним, з чіткою структуризацією теоретичної інформації; наочністю подання навчального матеріалу; алгоритмізацією дій, які повинен опанувати студент під час розв'язання завдань. Це дозволить студенту чітко усвідомлювати власне покрокове просування від модуля до модуля.

Гармонійне поєднання лекційно-практичної, семінарської та лабораторно-практичної, самостійної роботи, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, створення атмосфери взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості, взаємодії з використанням електронної пошти, телеконференції, форумів, „дошки оголошень”, вільного листування забезпечить ефективне засвоєння змісту навчальної дисципліни в умовах дистанційного навчання.

Контроль та оцінка. Серед вітчизняних дослідників, які займалися розробкою основ для організації контролю під час дистанційного навчання, відзначимо В. Кухаренка, В. Беспалька, А. Алексюка, В. Олійника та ін.

Згідно постулатів загальної теорії управління у будь-яких циклічних замкнених системах управління, зокрема і педагогічних, мають бути реалізовані функції збору та переробки інформації зворотного зв'язку з метою вироблення корекційних впливів. Відповідно мети управління контроль дозволяє побачити: чи виконується саме та дія, яка запрограмована; коректність виконання призначеної дії; ступінь відповідності форми дії конкретному етапу засвоєння; правильність формування різних характеристик дії.

Зворотний зв'язок поділяють на внутрішній (надає інформацію для студента) та зовнішній (надає інформацію викладачу). Основні

функції внутрішнього зворотного зв'язку: інформування студента про помилку, що допущена; надання допомоги студенту для усунення помилки; підвищення мотивації студентів завдяки обговоренню результатів їх діяльності. Щодо зовнішнього зворотного зв'язку, то інформація поступає до педагога та використовується ним з метою аналізу самостійної роботи студентів, корекції їх діяльності (групові та індивідуальні консультації) та змісту навчальної програми. Отже, зворотний зв'язок будемо розуміти як механізм, який дозволяє оцінити й отримати не лише підсумкові та проміжні результати навчальної діяльності студента, а й побачити шлях, яким просувався студент під час вирішення навчальних завдань, надати диференційовану допомогу під час проведення індивідуальних консультацій.

Слідуючи за О. Хмель [10, с. 133-134], вважаємо, що запланований контроль ефективно здійснювати в таких формах: тестування (дозволяє перевірити рівень засвоєння теоретичного матеріалу; вибір методів тестування залежить від поставленої мети): *бінарний вибір* (істинно-хибні тести (True/False) – студентові пропонується висловлення, щодо якого необхідно вказати, істинне воно чи хибне; питання типу Так/Ні (Yes/No) – потребують вибору для відповіді однієї з двох можливостей); *тести з множинним вибором та єдиною відповіддю* (Multiple Choice – Single Answer) – студент має вибрати один варіант відповіді з кількох запропонованих; *тести з множинним вибором та множинною відповіддю* (Multiple Choice – Multiple Answer) – студентові пропонується запитання з набором готових відповідей, серед яких потрібно вибрати кілька правильних; заповнення бланка (Fill in Blank) – студент має заповнити вільну позицію елементом (текстом, числом, схемою), який вважається відповіддю на відповідне запитання; завдання на відповідність (Matching) – студентові потрібно встановити відповідність твердження однієї колонки з твердженням іншої колонки; виконання комплексної контрольної роботи. Результати дозволяють оцінити ступінь орієнтації студента в основах курсу, широту й глибину пізнання предмета курсу в поєднанні з практичними навичками.

Корекційна дія має бути спрямована на усунення розмежування, знайденого завдяки результатам контролю та отримання необхідного продукту, заданого метою дії. Напрямок корекцій, що вносяться у процес управління, визначається характером повідомлень, отриманих за допомогою зворотного зв'язку, та внутрішньої логіки процесу засвоєння. Корекція процесу засвоєння має здійснюватися з урахуванням не лише характеру помилок, але й причин, що викликали помилки.

З оціночною діяльністю, основними принципами якої є: системність перевірки та оцінки знань; об'єктивність; тематичність; диференційована оцінка успішності студентів; однакові вимоги викладача до студентів пов'язана проблема внутрішньої активізації студентів, забезпечення умов створення кожному студенту ситуації

успіху, що підвищує мотивацію [6, с. 80-84].

Корекція процесу засвоєння може проводитися і за умови відсутності помилок. У тих випадках, коли студент просувається від етапу до етапу без помилок, кількість задач, необхідних для формування дії, може бути скорочена і здійснений дострокове переведення на наступний етап.

Результат взаємодії. Результативність взаємодії полягає у тому, що підвищується рівень мотивації навчання. Студентам цікаво вчитися, а викладачеві – навчати. На заняттях панує атмосфера творчого пізнання, спільного пошуку. І педагог, і студент виступають суб'єктами навчання. Між викладачем і студентом створюється атмосфера взаєморозуміння. Довіра до викладача як до фахівця, повага як до особистості. Вимоги викладача справедливі, студенти сприймають їх як поради. Наявні контакти, бажання працювати разом. Підвищується рівень пізнавальної активності студентів, їхня думка розкута, вони не бояться помилитися під час розв'язання завдання. Можливість творчо працювати стимулює студентів. Вони бачать реальну зацікавленість викладача у їх відповідях, роздумах, висновках. Викладач і студент задоволені спільною працею: студенти збагатилися новою інформацією, виявили свої здібності, сформували уміння взаємодіями у мережі Інтернет, розвинули складники соціального інтелекту, здобули визнання в групі; викладач отримав задоволення від співпраці зі студентами, від того, що віддав їм частку свого інтелектуального надбання, переконався, що його робота дала позитивні результати.

Підсумовуючи, зазначимо що створена модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання є відкритою і може бути доповнена за необхідності розв'язання конкретних завдань.

Література:

- 1. Абдеев Р. Ф.** Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 177 с.
- 2. Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 212 с.
- 3. Вербицкий А. А.** Контекстное обучение: формирование мотивации / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101 – 107.
- 4. Володарская И. А.** Проблема целей обучения в современной педагогике / И. А. Володарская, А. М. Митина. – М. : МГУ, 1989. – 362 с.
- 5. Карпенко М. П.** Будущему образованию технологию будущего / М. П. Карпенко, В. Н. Помогайбин // Дистанционное образование. – 1998. – № 4. – С.25 – 31.
- 6. Ксензова Г. Ю.** Значении ситуации успеха в учебной деятельности / Г. Ю. Ксензова // Гуманитарное образование в современном вузе : сб. статей памяти Т. П. Долговой. – Тверь : ТГУ, 2000.
- 7. Машбиц Е. И.** Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища шк., 1987. – 224 с.
- 8. Мясищев В. Н.** Основные проблемы и современное состояние

психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – Т. II. – М., 1960. – С.11 – 135. **9. Симонов В.** Педагогический менеджмент / В. Симонов. – М. : Роспедагенство, 1997. – 264 с. **10. Хмель О. В.** Дидактичні умови організації дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Хмель Оксана Валеріївна. – Київ, 2006. – 213 с. **11. Штофф В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 301 с.

Птахіна О. М. Модель взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

У статті здійснено наукове обґрунтування моделі взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання та розкрито сутність її складників. Складниками моделі визначено педагогічні умови, принципи, методи й засоби організації зазначеної взаємодії.

Ключові слова: моделювання навчального процесу, модель взаємодії учасників педагогічного процесу.

Птахина О. Н. Модель взаимодействия участников педагогического процесса в системе дистанционного образования.

В статье научно обоснована модель взаимодействия участников педагогического процесса в системе дистанционного обучения, раскрыта сущность ее компонентов. Составляющими модели определены педагогические условия, принципы, методы и способы организации определенного взаимодействия.

Ключевые слова: моделирование учебного процесса, модель взаимодействия участников педагогического процесса.

Ptakhina O. The model of interaction of the participants of the pedagogical process in the system of distance education

The participant's model of the interaction of the pedagogical process in the system of distance education is scientifically based the main point of its components is opened. The pedagogical conditions are determined to be the part of the principals, methods and ways in the organization of interaction.

Keys words: the model of the education process, the participant's of the education process in distance education.

УДК 371.132

Рамзані Е. В.

**НАВИЧКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ
ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Останнім часом у суспільстві зростає потреба в освітніх реформах, що мають не тільки великий розвивальний, творчий потенціал, але й сприяють формуванню професійної компетентності педагогів, дозволяють зберігати здоров'я всіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю професійної праці вчителя, збільшується ризик розвитку синдрому професійного вигоряння. Від характеру діяльності педагога, його особистісних особливостей, ціннісних орієнтацій, життєвих установок залежить не тільки якість засвоєння школярами встановлених освітнім стандартом знань, але й характер взаємин суб'єктів освітнього процесу, атмосфера, в якій протікає педагогічна взаємодія.

Педагогічна професія – одна з тих, яка більшою мірою схильна до появи синдрому професійного, емоційного вигоряння. Це пов'язано з тим, що професійна праця педагога відрізняється дуже високою емоційною навантаженістю. Діяльність вчителя вимагає від фахівця особливих знань, умінь і навиків, а також особистісних якостей, без яких здійснення професійних обов'язків практично неможливе.

Синдром професійного вигоряння ґрунтовно досліджується у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці. Проблемам впливу професійної діяльності вчителя на розвиток особистісних деформацій присвячено дослідження С. Безносова, В. Бойка, М. Борисової, Н. Водоп'янової, Н. Гришиної, Л. Мітіної, Є. Рогова, Т. Ронгинської, О. Старченкової, Е. Симанюк, Т. Форманюк та ін. У зарубіжній науковій літературі найбільш значущі роботи з проблеми професійного вигоряння – це дослідження С. Джексона, К. Маслач, Х. Дж. Фреденберга та ін. Особливої уваги заслуговують роботи О. Конопкіна, В. Моросанової, які досліджували проблему емоційного вигоряння в контексті саморегуляції особистості, Н. Водоп'янової та О. Старченкової, присвячені феномену емоційного вигоряння педагога. В умовах підвищення уваги суспільства до проблем формування психологічної компетентності майбутнього вчителя особливо актуальним постає питання формування навичок попередження професійного вигоряння вчителя, які доцільно розглядати як складову його психологічної компетентності.

Мета статті – визначити сутність поняття „професійне вигоряння” та основні шляхи формування навичок попередження професійного вигоряння у майбутніх учителів.

Педагогічна діяльність завжди супроводжується емоційною напругою, наслідком якої можуть стати ослаблення стійкості психічних функцій, часткова втрата працездатності і навіть соматичні і нервово-психічні хвороби (Л. Китаєва-Смик, Р. Серебрякова та ін.), що призводить до зниження психологічної адаптивності, порушення цілісності особистості викладача.

У вітчизняній літературі представлено різні варіанти англійського терміну „*burnout*”, який було введено американським психотерапевтом Х. Дж. Фреденбергом (Freudenberger, 1974): „емоційне згорання” (Т. Яценко, 1989, Т. Форманюк, 1994), „емоційне вигоряння” (В. Бойко, 1996), „емоційне перегорання” (В. Від, О. Лозинська, 1998). Використовуються також терміни „психічне вигоряння” (Н. Водоп'янова, 2000), „професійне вигоряння” (Т. Ронгинська, 2002).

Н. Водоп'янова та О. Старченкова дають таке визначення синдрому професійного вигоряння – це несприятлива реакція на робочі стреси, що включає психологічні, психофізіологічні і поведінкові компоненти.

В. Бойко розглядає „вигоряння” як вироблений людиною механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на ті чи інші психотравмуючі дії, придбаний стереотип емоційної а також професійної поведінки. Вигоряння – частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витратити енергетичні ресурси. Слід урахувати, що вигоряння – динамічний процес і виникає поетапно відповідно до механізмів розвитку стресу. В. Бойко описує різні симптоми „вигоряння”: емоційний дефіцит, деперсоналізація або особистісна відстороненість, психосоматичні і психовегетативні порушення [2].

О. Бабиц до основних чинників, що зумовлюють процес професійного вигоряння учителів відносить такі: щоденне психічне навантаження, висока відповідальність за учнів, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами і морально-матеріальними винагородами, рольові конфлікти, поведінка „важких” учнів. Крім того, слід ще враховувати завантаженість домашніми справами та дефіцит часу для сім'ї та дітей [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що більшість учителів, навіть початківців, свою професійну роль педагога поширюють її на всі інші сфери свого життя, іноді не можуть вийти з неї, що негативно позначається на їхньому фізичному і емоційному самопочутті (Н. Гришина, В. Бойко, К. Маслач).

При дослідженні професійного вигоряння педагогів ми спираємося на трьохфакторну модель К. Маслач і С. Джексон, відповідно до якої вигоряння розуміється як професійна криза, пов'язана з роботою в

цілому, включає емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистих досягнень. Під емоційним виснаженням розуміється відчуття емоційної спустошеності й втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація припускає цинічне ставлення до праці і об'єктів своєї праці. Нарешті, редукція професійних досягнень – виникнення у педагогів відчуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній.

Найчастіше вживається визначення професійного вигорання як довготривалій реакції, що виникає унаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Але є й інші визначення, наприклад, таке: професійне вигорання – синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і особистісних ресурсів працюючої людини, веде до виснаження її емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів.

Свого часу в деяких країнах було законодавчо заборонено працювати на посаді шкільного вчителя довше, чим безперервно 7 або 8 років. Після цього вчителів надавалася **ОБОВ'ЯЗКОВА** (оплачувана) відпустка.

Професійне вигорання – це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційних, енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини. Професійне вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної „розрядки” або „звільнення” від них. Воно веде до виснаження емоційних, енергетичних і особистісних ресурсів людини.

До вигорання схильні педагоги, переобтяжені відповідальністю, які тривало й інтенсивно працюють, прагнуть до неодмінного успіху; що не мають інтересів, крім роботи або мають їх дуже мало; упевнені в тому, що вони є єдиними, хто здатний зробити цю роботу.

Умови роботи педагога є, на думку більшості авторів, основними причинами виникнення вигорання: стрес, викликаний безліччю вимог, які безперервно ускладнюються відповідно до вимог суспільства; неспокійна обстановка на роботі, що вимагає стійкої уваги і напруги, не завжди розумна організації праці; неухильна увага до свого здоров'я.

Робота педагогів викликає значні нервово-психічні навантаження. Мається на увазі не тільки фізіологічні чинники, пов'язані з особливостями праці (гіподинамія, підвищене навантаження на зоровий, голосовий, слуховий апарати тощо). Йдеться, перш за все, про психологічні і організаційні труднощі: необхідність завжди бути „у формі”, відсутність емоційної розрядки, велика кількість контактів протягом робочого дня та ін. Як свідчать результати численних досліджень, за таких умов праці у педагогів день за днем рівень напруженості накопичується. Високі енергетичні витрати професії самі по собі плюс турбота про підтримку культивованого „іміджу” мають високу психологічну ціну. За таких обставин педагог відчуває значну нервово-психічну напругу і часто не справляється з нею, не володіючи спеціальними методами і прийомами саморелаксації. Виявляється це у

вигляді підвищеної дратівливості, збудження, неспокою, підвищеного рівня тривожності, м'язової напруги, підвищеної стомлюваності, зниження інтересу до роботи, появи психосоматичних захворювань, емоційної байдужості тощо. Педагог з такими проблемами не сприяє психічному і особистісному розвитку учнів.

Психолого-педагогічними умовами, що забезпечують подолання педагогом синдрому професійного вигорання, є: здійснення своєчасної діагностики, що дозволяє виявляти зміни рівня вираженості такого вигорання і індивідуально-психологічних характеристик особистості педагога; визначення стратегій подолання синдрому професійного вигорання; розробка і реалізація технологій подолання синдрому професійного вигорання за допомогою психологічного сприяння і профілактики.

О. Бабич, досліджуючи ресурси подолання синдрому професійного вигорання, визначає їх як складну систему „внутрішніх (особистісних) і зовнішніх ресурсів, що має індивідуальний і мінливий профіль, яка здатна самоорганізовуватися при взаємодії чинників вигорання і особистості. Особистісні ресурси забезпечують здатність педагога мінімізувати негативний вплив чинників вигорання на позитивну для особистості дію і спрямовувати зусилля на усунення чинників вигорання. До особистісних ресурсів відносяться особистісні особливості, здібності, стани, попередній досвід, сталі форми поведінки і багато що інше. Зовнішні ресурси – це в першу чергу організаційні чинники, соціальна підтримка, стимуляція до розвитку і самореалізації” [1, с. 8].

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити *стадії професійного вигорання*. Перша стадія: приглушення емоцій, згладжування гостроти відчуттів і свіжості переживань; зникнення позитивних емоцій, емоційні труднощі стосунках із членами сім'ї; виникнення стану тривожності, незадоволеності. Друга стадія: виникають непорозуміння з колегами; з'являється антипатія, а потім і спалах роздратування по відношенню до колег. Третя стадія: притуплюються уявлення про цінності життя, емоційне ставлення до світу, людина стає байдужою до всього. Важливо також урахувати різні аспекти професійного вигорання, а саме: *зниження самооцінки*, внаслідок чого такі „згорілі” працівники відчувають безпорадність і апатію, що з часом може перейти в агресію і відчай; *самота*, що виявляється у труднощах встановлення нормального контакту з іншими людьми; *емоційне виснаження*, *соматизація*, які характеризуються втому, апатією і депресією і призводять до серйозних фізичних нездужань (гастриту, мігрені, підвищеного артеріального тиску, синдрому хронічної втоми тощо).

У процесі підготовки до професійної педагогічної діяльності майбутні учителі мають знати та усвідомлювати симптоми професійного вигорання. До першої групи таких симптомів належать *психофізичні* (відчуття постійної втоми не тільки вечорами, але й вранці, відразу після

сну (симптом хронічної втоми); відчуття емоційного і фізичного виснаження; зниження сприйнятливості і реактивності у зв'язку із змінами зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію); загальна астенизація (слабкість, зниження активності і енергії); часті безпричинні головні болі; постійні розлади шлунково-кишкового тракту; різка втрата або різке збільшення ваги; повне або часткове безсоння; постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня; помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику. Друга група характеризує соціально-психологічні симптоми: байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості); підвищена дратівливість на незначні, дрібні події; часті нервові зриви (спалахи невмотивованого гніву або відмова від спілкування); постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (відчуття провини, образи, сорому, підозрілість, скутість); відчуття неусвідомленого неспокою і підвищеної тривожності; відчуття гіпервідповідальності і постійне відчуття страху; загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи (за типом „як ні старайся, все одно нічого не вийде”). Третя група представлена поведінковими симптомами (відчуття, що робота стає все важчою і важчою, а виконувати її – все важче і важче; співробітник помітно змінює свій робочий режим (збільшує або скорочує час роботи); відчуття даремності, невіра в поліпшення, зниження ентузіазму по відношенню до роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і фіксація на дрібних деталях; витрата більшої частини робочого часу на мало усвідомлюване або не усвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій; дистанційованість від колег, підвищення неадекватної критичності; зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день сигарет, застосування наркотичних засобів).

У науковій літературі пропонувано різні методики діагностування особливостей професійного вигоряння педагогів: опитувальник „Професійне вигоряння” (варіант для учителів) Н. Водоп'янової, методика діагностики рівня емоційного вигоряння В. Бойка, самоактуалізаційний тест (САТ) (Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Кроз), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д. Леонт'єв), методика оцінки рівня суб'єктивного контролю (УСК) (В. Бажин, Е. Голикіна, А. Еткінд) та ін.

Анкетування, проведене з учителями Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти, засвідчило такі характерні симптоми професійного вигоряння: відчуття безвиході, самота; періодично зриваєшся, починаєш кричати на дітей із-за дрібниці; бажання відповісти дуже грубо на провокації; розумієш, що чекаєш дзвінка з уроку з самого початку уроку; різкість і нестриманість у спілкуванні з колегами; не вдається швидко відновлюватися, часто хворієш, боїшся змін; починаєш

багато їсти вечорами (або забуваєш поїсти); втома, що не проходить, безсоння, постійні думки про роботу; відчуття автоматизму і рутинної, даремної праці без значущого результату; бажання плакати, смуток, підвищена дратівливість, відчуття тривоги; відчуття безправ'я і принесення себе в жертву; бажання звільнитися, піти на іншу роботу, виїхати подалі; комплекс провини, відчуття, що всім винен і нічого не встигаєш; починаєш гірше виглядати. Зазначені позиції мають бути враховані у процесі формування навичок попередження професійного вигорання як складової психологічної компетентності майбутніх учителів.

У процесі вузівського етапу навчання майбутніх учителів слід ознайомити з основними підходами щодо сутності та причин синдрому професійного вигорання, з формами та методами запобігання та подолання професійного вигорання:

1. Турбота про себе і зниження рівня стресу: прагнення до рівноваги і гармонії, здорового способу життя, задоволення потреби в спілкуванні; отримання задовольень; уміння відволікатися від переживань, пов'язаних з роботою.

2. Трансформація негативних переконань, відчуття відчаю, втрати сенсу і безнадійності: прагнення знаходити сенс у всьому – як в значних подіях життя, так і в звичних, повсякденних турботах; прагнення боротися зі своїми негативними переконаннями; створення або приналежність до якого-небудь співтовариства.

3. Підвищення рівня професійної майстерності.

Знайомство із сутністю феномена професійного вигорання, основних шляхів його попередження та подолання має сформувати у майбутніх учителів уявлення про механізми, що детермінують фізичний і психічний розвиток особистості, сприяють формуванню принципів здорового способу життя, позитивного самоствавлення, відкритої взаємодії зі світом, готовності до змін, прийняття на себе відповідальності тощо. Психологічними умовами формування навичок попередження професійного вигорання виступають розвиток і формування емоційної активності і поведінкової гнучкості, оволодіння способами усвідомленої саморегуляції, засобами психоемоційної та рухової активності.

Аналіз причин професійного вигорання педагогів зумовлює визначення шляхів його профілактики, серед яких особливо продуктивним слід визнати створення програм професійного самозбереження, що орієнтуються а гуманістичний підхід (А. Маслоу), спрямованих на побудову сценарію професійного життя, формування активної позиції професійного життя, готовності до постійного саморозвитку; освоєння індивідуальної системи адекватних засобів подолання негативних станів; протидія професійному старінню.

У процесі формування навичок попередження професійного вигорання майбутніх учителів необхідно акцентувати увагу студентів на

розвиток особистісних якостей, що сприяють зниженню ризику розвитку синдрому професійного вигорання: наявність потреби і умінь спілкування, товариськість, комунікативні якості; емпатія; гнучкість, оперативно-творче мислення, що забезпечує уміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах педагогічного спілкування; уміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; уміння управляти собою, своїм психічним станом, своїм тілом, голосом, мімікою, уміння управляти настроєм, думками, відчуттями; здатність до спонтанності (непідготовленій комунікації); уміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій; культура мовлення; здатність до педагогічної імпровізації, уміння застосовувати всю різноманітність засобів дії (переконання, навіювання тощо).

Таким чином, існують теоретичні і емпіричні підстави, що зумовлюють необхідність включення до складу психологічної компетентності вчителя такого компоненту як навички попередження професійного вигорання, організації цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до попередження та подолання професійного вигорання у самостійній педагогічній діяльності.

Подальші перспективи дослідження пов'язані із розробкою та впровадженням технологічних прийомів формування навичок попередження професійного вигорання у майбутніх учителів як складової їхньої психологічної компетентності.

Література

1. Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / О. И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 21 с. **2. Бойко В. В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко – М.: Наука, 1996. **3. Водопьянова Н. Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с. **4. Форманюк Т. В.** Синдром „эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57 – 63. **5. Щербакова Т. Н.** Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 2004. – 217 с.

Рамзані Е. В. Навички попередження професійного вигорання вчителя як складова психологічної компетентності сучасного педагога

У статті представлено аналіз сутності поняття „професійне вигорання вчителя”, проаналізовано основні напрями попередження

професійного вигорання вчителя у контексті формування психологічної компетентності сучасного педагога.

Ключові слова: професійне вигорання вчителя, психологічна компетентність педагога, профілактика професійного вигорання.

Рамзани Э. В. Навыки предупреждения профессионального выгорания учителя как составляющая психологической компетентности современного педагога

В статье представлен анализ сущности понятия „профессиональное выгорание учителя”, проанализированы основные направления предупреждения профессионального выгорания учителя в контексте формирования психологической компетентности современного педагога.

Ключевые слова: профессиональное выгорание учителя, психологическая компетентность педагога, профилактика профессионального выгорания.

Ramzani E. V. Skills of prevention professional teacher's burning out as a component of modern educator psychological competence

The analysis of concept „professional burning out” is presented in the article, fundamental tendencies of prevention professional teacher's burning out in the context formation of modern educator psychological competence were analyzed.

Key words: professional teacher's burning out, educator psychological competence, prevention of professional burning out

УДК 378.147

Рижиков В. С.

**ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ
ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІДПОВІДНО
ДО ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЮРИСТА**

Значимість і престижність юридичної праці завжди була достатньо високою, але особливо популярною ця професія стає в даний час, коли в суспільстві відбуваються кардинальні зміни в соціально-економічній структурі держави і пов'язані з ними істотні зміни в житті людей; при загострюванні як позитивних, так і негативних проявів в їх особистих і колективних взаємодіях.

Молода людина, відмічають вчені О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, О. В. Землянська, що вибирає для себе професію юриста, повинна

оцінити не тільки її соціальну престижність, а також особисту високу відповідальність на шляху служіння правосуддю.

Метою статті є психологічний аналіз загальної структури юридичної професії, тобто розробка професіограми (моделі) даного виду діяльності, а також аналіз тих психологічних якостей, які є професійно важливими властивостями особистості юриста і є складовими психограми.

Професіограма є структурно змістовною частиною професіографічної моделі, фахівця того або іншого профілю, яка відображає вимоги, що пред'являються до людини, які є характером професійної діяльності і умовами, супутними цій діяльності. Іншими словами, така професіограма повинна включати інформацію про те, якими здібностями і потенційними можливостями повинна володіти людина, щоб досягти певних виробничих результатів без збитку для здоров'я і успішної адаптації до умов виробництва.

В світлі досліджень наукової літератури [4, 5] у професіограмі повинні бути відображені:

1. Соціально-економічні особливості професії (рівень освіти, система професійного навчання, кваліфікація, система оплати праці і тому подібне).

2. Характер роботи.

3. Санітарно-гігієнічні умови праці (температура навколишнього середовища, вологість, освітлення, рівень шуму, контактність з агресивними середовищами та ін.).

4. Режим праці і відпочинок (тривалість робочого дня і тижня, змінність, тривалість відпустки).

5. Медичні вимоги (протипоказання).

6. Соціально-психологічні вимоги (форма організації праці – індивідуальна, бригадна, переважаючий вік, стать, особливості взаємин по горизонталі і вертикалі та ін.).

7. Психологічні вимоги (особові якості – мотиви, цілі, інтереси, потреби та ін.).

8. Психофізіологічні вимоги (характеристика фізичних якостей, характеристика сфери аналізатора або плотської – зір, слух, тактильне відчуття, відчуття нюху і смаку; особливості сприйняття – часу, швидкості; увага – об'єм, перемикання, розподіл, концентрація, перешкодостійкість; пам'ять – образна, логічна, рухова, оперативна; тип пам'яті – зоровий, слуховий; мислення – наочно-дієве або практичне, теоретичне або абстрактне, оперативне; типологічні особливості вищої нервової діяльності – сила, рухливість, динамічність та ін.; особливості системної організації психологічних функцій).

Вимоги, що пред'являються людині професією різні і тому основне, що необхідно враховувати при складанні професіограми – це максимальне віддзеркалення специфіки цих вимог. У професіограмі,

таким чином, повинна бути інформація, необхідна для початкового прогнозу.

Професіограма слідчого, відмічає у своїх працях Бризгалов І. В., — це складна ієрархічна структура, в якій всі аспекти професійної діяльності, а також особисті якості, навички і вміння взаємопов'язані [2].

В подальшому тексті для прикладу наведемо фрагмент професіограми слідчого, розробленої І. В. Бризгаловим, в основі професіограми слідчого він стверджує, лежить пошуковий аспект його діяльності, що полягає у реалізації намагання слідчого розкрити злочин і проявляється у збиранні слідчим необхідної інформації для вирішення професійних завдань [2].

Особливе значення пошуковий аспект діяльності слідчого має на першому етапі розслідування. Сутність цього аспекту полягає у виокремленні з навколишнього середовища криміналістичної важливої інформації (слідів злочинця, потерпілого, зброї, засобів злочину та ін.), що дає можливість достовірно відтворити події злочину.

Слідчий повинен вміти організовувати власний психічний стан. Професійний слідчий повинен вміти управляти власною вольовою і емоційною сферою та в межах закону — емоціями допитуваного [2].

Підхід, пов'язаний із розчленуванням цілого на частини і з властивістю частин відтворювати цілісне (редукціонізм), в теперішній час має складності. Ці складності пов'язані головним чином з тим, що редукціонізм не розкриває самої сутності процесу в цілому. Професійна підготовка, яка вивчається в рамках її конкретних компонентів (частин), не може бути зрозуміла як система, так як це неможливо вивести із властивостей її складових. Сутність цілісного підходу є в тому, що елементи, «працюючи» в загальній системі, втрачають частину своїх властивостей, які поглинаються властивостями інтегрального цілого.

Цілісне розуміння сутності вивчаемого об'єкту стає можливим, якщо різні науки будуть синтезовані.

Орієнтація на досягнення філософії, відмічає Р. М. Макаров [4, 5], дозволяє призводити у відповідність потік емпіричного і теоретичного матеріалу за окремими компонентами вивчаємих об'єктів та явищ, досягаючи цілісного їх уявлення в єдиній системній конструкції.

Наукове обґрунтування принципів конструювання цілісної педагогічної системи підготовки майбутніх юристів дозволить (а це можливо лише тільки при наявності чітко окресленої цілі — моделі спеціаліста-юриста):

- конструювати систему теоретичної підготовки в залежності від становлення професійної досконалості у майбутнього юриста;
- розбудувати структуру організації функціонування педагогічного процесу теоретичної підготовки в цілому і її субсистем;
- визначити цілі і задачі різним субсистемам теоретичної (психолого-педагогічної, психофізичної, практичної) професійних підготовок;

- залучити у просторово-часову інтеграцію необхідну для досягнення цілі кількість елементів та інтегрувати їх ефективними гранями функціонування;

- визначити динаміку співвідношення загальних і спеціальних засобів підготовки;

- організувати функціонування на «нав'язаних ритмах» із доцільною мікроструктурою, забезпечуючи отримання заданих параметрів;

- детермінувати структуру організації теоретичної підготовки з метою досягнення прогнозованого результату;

- управляти теоретичною підготовкою по всій ієрархії педагогічних процесів різних засобів підготовки.

Відповідно до прийнятої термінології прогнозів [4, 5], професіограма – це науково обґрунтована думка про можливі стани об'єкту або про альтернативні шляхи і терміни їх здійснення. Прогнозування – це процес розробки прогнозів. Професіограма, отже, є окремим випадком прогнозу.

Найбільш поширеним способом розробки професіограми є анкетний опит фахівців (експертів). Оптимальна кількість експертів по кожній професії не менше 250-300 осіб.

Серед юридичних професій є такі, як відмічає Васильєв В., опанування якими вимагає не тільки завдатків, покликання і освіти, але і великого життєвого досвіду, цілого ряду професійних навиків і умінь. Такі, в першу чергу, професії судді, прокурора, а також слідчого, арбітра і деяких інших [3].

Складна і відповідальна праця цих людей пред'являє до особи працівника підвищені вимоги. Більшість цих професій в даний час вважаються престижними, про це свідчать конкурси в юридичні вузи і інші спеціальні навчальні заклади, що готують юридичних кадрів. Проте багато молодих людей вибирають для себе ці професії, не маючи ясного уявлення про всю складність цієї діяльності, і, головне, вони не уявляють, які вимоги пред'являтимуться до них.

Попереднє ознайомлення з професіографічним профілем юриста, перед вступом до вищого навчального закладу сприятиме розумінню суспільної значимості юридичної професії. Тому актуальним сьогодні стала розробка професіограми юриста у повному обсязі.

Для того, щоб нам розглянути структуру цільової моделі юриста необхідно розглянути теоретичні основи юридичної діяльності. Юридична діяльність є складовою соціальної діяльності у суспільстві.

Як відмічає В. Бризгалов, то соціальна діяльність — це єдність теоретичного і матеріально-практичного процесів, які здійснюються соціальними суб'єктами з метою цілеспрямованого використання та зміни навколишнього середовища в інтересах людей [2].

Основними ознаками соціальної діяльності є такі:

- єдність теоретичного процесу, який поєднує пізнання явищ, предметів і матеріально-практичних дій, спрямованих на використання вивчених предметів та явищ в інтересах людей;

- соціальну діяльність здійснюють соціальні суб'єкти — індивіди або їх групи, наділені свідомістю та волею, здатні пізнавати і діяти;

- об'єктом діяльності є навколишнє середовище, тобто різноманітні матеріальні та нематеріальні явища й предмети, які оточують людину;

- зміст діяльності полягає в цілеспрямованому використанні та зміні навколишнього середовища соціальними суб'єктами, тобто це завжди свідомо діяльність, спрямована на визначення цілей та засобів їх досягнення;

- метою діяльності є задоволення матеріальних та духовних потреб людей.

В цілому юридична діяльність є такою, що вимагає великої напруги, терпіння, сумлінності, знань і високої відповідальності праця, заснована на строгому дотриманні норм закону.

Праця юристів, вельми різноманітна і складна, має цілий ряд рис, які відрізняють її від праці більшості людей інших професій[3].

По-перше, юридичні професії характеризуються надзвичайною різноманітністю вирішуваних завдань. Програма вирішення цих завдань може бути виражена в найзагальнішій формі, яка, як правило, сформульована в правовій нормі. Кожна нова справа для слідчого, прокурора, судді, адвоката є новим завданням. Чим менше шаблону в підході до справи, тим більше вірогідний правильний результат у пошуках істини.

По-друге, юридична діяльність при всій її складності і різноманітності повністю піддається правовому регулюванню, і це накладає відбиток на особу кожного юриста. Вже при плануванні своєї діяльності будь-який працівник в думках зіставляє майбутні дії з нормами законодавства, що регламентують ці дії.

Практично для всіх юридичних професій однієї з головних сторін діяльності є комунікативна діяльність, яка полягає в спілкуванні в умовах правового регулювання. Це правове (процесуальне) регулювання накладає специфічний відбиток на всіх учасників спілкування, наділяючи їх особливими правами і обов'язками і додаючи особливий відтінок спілкуванню, що виділяє юридичні професії в особливу групу.

Для більшості юридичних професій характерною межею є організаційна сторона діяльності, яка, як правило, має два аспекти:

- організація власної роботи протягом робочого дня, тижня, організація роботи в умовах ненормованого робочого дня;

- організація спільної роботи з іншими посадовими особами, правоохоронними органами, сторонами в кримінальному процесі.

Для багатьох юридичних професій характерне подолання опору їх діяльності з боку окремих осіб, а в деяких випадках і мікрогруп.

Прокурор, слідчий, оперативний працівник, суддя у пошуках істини у справі нерідко натрапляють на пасивний або активний опір з боку зацікавлених в неправильному результаті справи осіб.

По суті, для всіх юридичних професій характерний творчий аспект праці, яка витікає з перерахованих характеристик.

Професійна юридична діяльність відрізняється складністю і багатогранністю. Її психологічний аналіз завжди дає можливість виділити ряд етапів, через які відбувався рух до кінцевої мети - встановлення істини. У тому або іншому ступені в професійній юридичній діяльності можна виділити наступні сторони: пошукова (пізнавальна), комунікативна, організаційна, реконструктивна (конструкційна), соціальна.

У кожній з вказаних вище сторін реалізуються відповідні особові якості, забезпечуючи успішність діяльності.

Таким чином, діяльність юриста - багаторівневе, ієрархічне явище, на кожному рівні якого, досягнення властивих даному рівню цілей забезпечується відповідними особистими властивостями, причому їх досягнення забезпечує можливість переходу до досягнення цілей більш високих рівнів діяльності.

В результаті професійної підготовки і опанування повним комплексом знань, навичок і вмінь фахівця-юриста в умовах розвитку ринкових відносин, він повинен володіти наступними якостями, які і є складовими його професійної діяльності:

- високою мотивацією на професійну діяльність;
- високим рівнем професійних знань, навичок та вмінь;
- стійкістю професійних знань, навичок та вмінь в екстремальних умовах діяльності;
- психологічною готовністю до дій в екстремальних умовах;
- високим рівнем психофізіологічної надійності;
- динамічністю, глибиною, широтою, творчістю і практичністю мислення;
- комунікативність, акуратність, точність, принциповість при виконанні своїх суспільно важливих професійних обов'язків;
- стійкістю психофізіологічних функцій організму до негативних факторів професійної діяльності;
- соціальною активністю;
- моральною стійкістю;
- етичною чистістю;
- розвинутим естетичним смаком та уподобаннями;
- етикою поведінки та спілкування;
- відповідальним відношенням до професійного обов'язку;
- функціональної та психологічної готовності до професійної діяльності;
- прагненням до професійного удосконалення;
- організаторськими та командирсько-лідерськими здібностями;

- комунікативними здібностями;
- загальною ерудицією;
- розвинутими евристичними компонентами діяльності;
- здібностями розв'язувати практичні проблемні задачі в юриспруденції;
- стійкість розумових компонентів;
- стійкістю сенсорно-перспективних якостей в екстремальних умовах;
- здібностями переробки додаткової інформації на фоні основної діяльності;
- здібностями аналізувати і правильно оцінювати обстановку в стресових або близьких до стресових ситуацій обставинах, пов'язаних з виконанням своїх професійних обов'язків для верховенства права;
- здібностями грамотно приймати і реалізовувати рішення в межах правового поля в особливих та критичних ситуаціях;
- готовність до автономного ведення професійної діяльності в умовах обмеженості інформації;
- високим рівнем фізичного розвитку та психологічної витримки;
- високим рівнем працездатності;
- умінням вести здоровий спосіб життя з системою розумних потреб, негативно відноситься до алкоголю, наркотикам та палінню;
- «запасом» динамічного здоров'я, яке визначає професійне довголіття.

Окрім вище перелічених складових і якостей майбутнього спеціаліста-юриста, які повинні бути сформовані в процесі професійної підготовки, важливе місце в діяльності юриста становить знання та вміння ведення юридичних справ. Суть юридичної діяльності полягає в діях юристів, спрямованих на досягнення певних юридичних цілей (вирішення юридичної справи, роз'яснення норми права адвокатом та ін.) з використанням юридичних засобів, дотримуючись в установлених законом випадках юридичної форми. Юридична діяльність призначена для розв'язання різних юридичних проблем.

Наукове обґрунтування структури і змісту цільової моделі професійної підготовки цільової моделі спеціаліста-юриста дозволяє підійти до створення ефективної системи професійної підготовки, яка має складатися з теоретичної, педагогіко-психологічної, психофізичної, теоретичної підготовок. Методологічні розробки у цьому напрямку складають перспективу наших подальших розвідок.

Література

- 1. Бандурка А. М.** Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Х. : ООО «Фортуна – Пресс», 1998. – 464 с.
- 2. Бриггалов І. В.** Юридична деонтологія : короткий курс лекцій. – 3-те вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 480 с.
- 3. Васильев В. Л.** Юридическая психология : учебник для вузов. – 5-е изд., доп. и перераб.

– СПб. : Питер, 1991. – С. 213. **4. Макаров Р. Н.** Методы построения профессиограмм и оценки психофизиологической подготовленности оператора : методические рекомендации / Р. Н. Макаров, И. А. Жданов, Л. Ф. Смирнова и др. – Кировоград, 1987. – 74 с. **5. Макаров Р. Н.** Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография / Р. Н. Макаров, Л. В. Герасименко. – М. : Изд-во Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 1997. – 450 с.

Рижиков В. С. Педагогічна система у формуванні складових юридичної діяльності відповідно до професіографічного профілю юриста

В цілому юридична діяльність є такою, що вимагає великої напруги, терпіння, сумлінності, знань і високої відповідальності праця, заснована на строгому дотриманні норм закону. В результаті професійної підготовки і опанування повним комплексом знань, навичок і вмінь фахівця-юриста в умовах розвитку ринкових відносин, він повинен оволодіти якостями (пошуковою (пізнавальною), комунікативною, організаційною, реконструктивною (конструкційною), соціальною тощо), які і є складовими його професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна система, юридична діяльність професіограма.

Рыжиков В. С. Педагогическая система в формировании составляющих юридической деятельности соответственно профессиографического профиля юриста

В общем юридическая деятельность есть таковой, которая требует значительного напряжения, порядочности, знаний и высокой профессиональной ответственности, основанных на строгом соответствии комплексу законодательных норм. В результате профессиональной подготовки и освоения полного комплекса знаний, навыков и умений специалиста-юриста в условиях рыночных отношений, он должен владеть качествами (поисковым (познавательным), коммуникативным, организационным, реконструктивным (конструктивным), социальным и др.), которые есть основными составляющими его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая система, юридическая деятельность, профессиограмма.

Ryzhikov V. S. The Pedagogical system in shaping forming legal activity accordingly professional of the profile of the lawyer.

In general legal activity there is such, which requires the significant voltage, honesties, knowledges and high professional responsiblity, founded on строгое correspondence to complex of the legislative rates. As a result of training and mastering the full complex of the knowledges, skill and skills of

the specialist-lawyer in condition of the market relations, he must master the characteristics, such as: searching (cognition), communicative, organizational, reconstructive (structural), social, etc., which there is main forming his (its) professional activity.

Key words: the pedagogical system, legal activity, profesioграмма.

УДК 316.61–057.86:33

Чернуха Н. М., Коваленко О. В.

УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЕКОНОМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ

За умови трансформації українського суспільства і формування нової парадигми освіти надзвичайно важливого значення набуває соціальна адаптація випускників вищих навчальних закладів. Варто зазначити, процес соціальної адаптації охоплює всі сфери життєдіяльності молоді людини. Особливо важливою соціальна адаптація має бути в економічному середовищі України, адже останні десятиріччя саме у цій галузі відбуваються кардинальні, суттєві зміни та перетворення. Сучасні ринкові відносини вимагають від фахівця у будь-якій галузі знання основних аспектів економічної культури, вміння орієнтуватися в сучасному економічному середовищі, а також до швидкої соціальної адаптації у цьому середовищі.

Варто зазначити, випускники вищих навчальних закладів окрім високого професійного рівня обраної спеціальності, загальної культури зобов'язані знати особливості сучасної соціальної адаптації, її основні чинники, а сучасні вищі навчальні заклади повинні дбати про створення належних умов для підвищення рівня ефективності соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів взагалі та в сучасному українському економічному середовищі, зокрема. Надзвичайно актуальним це є в сучасних умовах, в період світової економічної кризи.

Проведений нами аналіз наукової літератури показав, що на сьогоднішній день існує невелика кількість досліджень присвячених нашій проблематиці. Питання соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів знайшли теоретичне і методичне обґрунтування у працях таких учених: Г. Н. Александрова, І. А. Алівердієвої, Л. К. Гришанова, Ю. С. Колеснікова, К. К. Платонова, П. І. Підкасистого, С. Н. Чистякової та інших учених.

Уперше використав термін «адаптація» Ч. Дарвін, коли розглядав еволюцію видів під дією природного відбору, поєднавши процеси адаптації особин і розвиток біологічного виду. Завдяки дослідженням Ж. Бюффона, Ч. Дарвіна, Ж. Ламарка, проблема адаптації придбала

теоретичну і емпіричну базу, розширивши межі вживання та застосування терміну адаптація".

Вагомий внесок у дослідження механізмів адаптації психіки індивіда до нових умов середовища або виду діяльності здійснив Ж. Піаже. Він розглядав розвиток пізнавальної діяльності дитини в світлі загальних законів розвитку органічного життя. Процес адаптації представлений як рівноважний стан різноспрямованих процесів асиміляції і акомодатії. Асиміляція - процес включення нового об'єкту, нової проблемної ситуації в існуючі схеми дій індивіда. Акомодатія є зміною схем відповідно до вимог, нових завдань. Єдність цих процесів призводить до встановлення рівноваги між ними і в стосунках організму з середовищем. Розгляд адаптації в єдності протилежних її напрямів і є тією найважливішою умовою використання даного поняття в якості категорії, яка виступає в ролі пояснення активного функціонування, що зберігає динамічну стабільність систем. На думку Г. А. Балла трактування адаптації Ж. Піаже ефективно застосовується для аналізу діяльності, активності індивідів, розвитку особистості так, як воно застосовується в біології і фізіології. Проте він відзначає, що разом із загальними закономірностями адаптації, що виявляються на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, необхідно враховувати особливості форм, набутих у процесах різних типів: у обміні речовин, у поведінці живих організмів, у людській діяльності - індивідуальній, груповій, суспільній. Саме тому поняття адаптація і відповідну до неї термінологію вітчизняні психологи використовують для пояснення процесів соціалізації, розвитку особистості.

Метою написання даної статті є теоретичне обґрунтування соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів; визначення умов та шляхів соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів в економічному середовищі України.

Вищий рівень адаптації - адаптація у сфері стосунків „людина - соціальне середовище", тобто саме соціальна адаптація. Звичайно ж, вона значно відрізняється від адаптації природної. І це дійсно так, тому що, коли людина вступаючи в соціальне життя, набуває різноманітного досвіду цього самого соціального життя. Ідучи шляхом «випроб і помилок» у людини формуються різні стилі поведінки, які відповідають змінам умов навколишнього середовища і ситуації. І тому, як стверджує І. А. Мілославова: „... часто супроводжується відмовою від раніше створених понять і уявлень, установок, ціннісних орієнтацій, придбанням нових, відповідних змінених умов" [1, С.24].

Проаналізувавши праці А.С.Макаренка, ми можемо сказати, що введення додаткового терміну «соціальна адаптація» разом з існуючим поняттям «адаптація організму» призводить до виникнення декількох нетотожних сенсу цих понять. Адаптація в цьому сенсі приймає двосторонній характер, де, з одного боку, вона включає зміну природних і соціальних функцій, необхідних для того, щоб задовольнити вимоги

навколишнього середовища, а, з іншого боку, і середовище змінюється, щоб задовольнити вимоги організму [2, с. 131].

Аналізуючи думки багатьох авторів із зазначеної проблеми, ми бачимо, що соціальна адаптація людини володіє цілим рядом особливостей. По-перше, процес пристосування характеризується активною участю свідомості (для нас це дуже важливий момент, хоча окремі етапи можуть і не усвідомлюватися індивідом). По-друге, по відношенню до людей середовище, у якому протікає адаптація, має принципово інший характер. Природа виявляється твором і дійсністю людини [3, с. 30-35]. По-третє, людина не просто пасивно сприймає результати адаптації, але може і в цілеспрямованому стані змінювати їх відповідно до соціальних умов. По-четверте, процес соціальної адаптації відбувається в умовах діяльності груп, колективів.

Зазначимо, у педагогічних дослідженнях особливу роль відводять соціальній адаптації, навчальній, виробничій і професійній, які в основному і відображають основу життєдіяльності людини як соціального феномену.

Під соціальною адаптацією розуміється, перш за все, входження людини в соціальне середовище, ухвалення соціальних норм, законів колективу, в якому вона вчиться або працює. Уживання поняття соціальна адаптація пов'язано ще і з певними періодами розвитку і напрямками дослідження цієї проблеми взагалі в країні, наприклад, в таких напрямках як проблема праці, трудової мобільності, трудових ресурсів. Так, у дослідженні В. Н. Шубкіна поняття адаптації використовується для характеристики таких соціальних явищ як працевлаштування молоді, її професійне самовизначення, стійкість і закріпленість кадрів. С. Д. Артемов про соціальну адаптацію говорить, що це «процес пристосування людини до існуючих суспільних стосунків, норм, зразків, традицій суспільства, у якому живе і діє людина» [4, с. 17]. О. Л. Андрєєва в своїй роботі «О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе» порівнює термін «соціалізація» і «адаптація», де термін «соціалізація» пізніший за походженням [5, с. 123]. І. С. Кон соціалізацію визначає як «процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють йому функціонувати як повноправний член суспільства» [6, с. 53].

Загальновідомо, що соціалізація людини є необхідною складовою адаптації індивіда в суспільстві і в конкретному колективі, але разом з тим, адаптація - це один з шляхів повної соціалізації, оскільки особа активно включається в систему суспільних стосунків, повчаючись суспільно виробленими способами діяльності.

При дослідженні проблем навчальної та соціально-професійної адаптації молоді Л. К. Гришанов і В. Д. Цуркан відзначають, що у вузі адаптація пов'язана з пристосуванням студентів до нових умов життя, що виходять за межі їх звичного способу життя. На їх думку, поняття

«адаптація студентів» носить конкретний характер і означає насамперед саме пристосування особистості, індивідуальних властивостей і якостей до конкретних умов даного вузу. Із їхньої точки зору, адаптація є процесом, з одного боку, безперервним, оскільки він не припиняється ні на один день, а, з іншого боку - коливальний, оскільки протягом одного дня відбувається перемикання у різноманітні сфери: спілкування, діяльність, самосвідомість.

Г. Н. Александров під адаптацією студента розуміє процес «такого входження у діяльність в умовах вузу, яке дозволяє досягати оптимальних результатів з позиції цілей підготовки та можливостей особистості при стійкому і достатньо високому рівні мотивації і саморегуляції» [7, с. 45]. В. І. Брудний, Ю. С. Колесніков, Б. Г. Рубін, аналізуючи наявні підходи вивчення проблеми адаптації студентів, вважають, що її необхідно розглядати як «творче пристосування до особливостей вибраної професії за допомогою навчального процесу вузу» [8, с. 11].

У процесі теоретичного аналізу було виділено три основні критерії соціальної адаптації студентів:

- критерій соціально-психологічної адаптації, який відображає емоційні стани студентів, взаємини в академічній групі, морально-психологічну атмосферу;

- критерій професійної адаптації, який характеризує мотив вибору студентами їхньої майбутньої професії, рівень підготовленості студентів до виконання професійних завдань, оволодіння знаннями та навичками;

- критерій суспільної адаптації, що висвітлює адаптацію студента до вищого навчального закладу як соціального інституту, розуміння студентами ролі суспільної діяльності, ставлення до громадського життя, рівень соціальної активності та її мотиви.

Процес соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів не є стихійним, самовільним, а у більшості випадків носить цілеспрямований і організований характер і характеризується включенням студентів в активну різноманітну діяльність, формуванням у них позитивного ставлення до цієї діяльності й збудженням внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем професійного становлення, які виступають як рушійна сила їхнього морального й психологічного розвитку. Соціалізація студентської молоді повинна здійснюватися, передусім, у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, який дає можливість цілеспрямовано впливати на студентів, створюючи найбільш сприятливі умови для самореалізації особистості, готує студента до майбутньої професійної діяльності.

Пріоритети процесу соціалізації майбутніх спеціалістів – створення в життєвому просторі таких умов і режиму життя й діяльності, які були б найбільш сприятливими для вільного й природного розвитку особистості, її духовного, інтелектуального й фізичного потенціалу, відповідно до індивідуальних можливостей, потреб і інтересів. Процес

соціалізації студентської молоді у поза навчальній діяльності протікає найбільш ефективно при використанні інтерактивних технологій як одного з провідних чинників впливу на особистість. Активна взаємодія у навчально-виховальному процесі містить основи етичних, естетичних і професійних знань і вмінь, справляє вплив на емоційну форму прояву соціалізації, на розвиток комунікативних якостей майбутнього спеціаліста. Процес соціалізації майбутніх спеціалістів передбачає використання у практиці різноманітних форм позанавчальної діяльності, які можуть мати: масовий характер (екскурсії, професійноорієнтовані експедиції, творчі вечори, конференції, зустрічі з успішними представниками професії й т. ін.); груповий характер (дискусійні клуби, групові лекторії, підготовка навчально-методичної літератури й т. ін.); індивідуальний характер (робота в архівах, підготовка рефератів, доповідей і т. ін.). Усі ці форми роботи досить тісно взаємодіють одна з одною. Єдині вони й у своїй кінцевій меті – сприяння максимальній особистісній та професійній самореалізації майбутніх спеціалістів.

Зазначимо, найбільш ефективними й продуктивними формами роботи, спрямованими на соціалізацію майбутніх студентів, є дискусії й круглі столи. Вільна, невимушена обстановка, емоційно-насичена, творча атмосфера – усе це сприяє більш глибокому проникненню майбутніх спеціалістів у сутність обговорюваної проблеми, залучаючи їх усіх в активну взаємодію. Кожен із студентів має можливість представити свою позицію з досліджуваного питання. Дуже важливо, що майбутні спеціалісти можуть вільно висловлювати свою точку зору, не виключаючи критичного підходу до власних суджень і суджень своїх товаришів. Саме в процесі подібних заходів виявляється формування у студентів основ професійної майстерності, загальної культури, вдосконалення й розвитку творчих якостей, активізується процес розвитку особистісних якостей майбутніх спеціалістів.

Таким чином, педагогічні умови та шляхи підвищення рівня соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів стають дієвими стимуляторами активності майбутніх спеціалістів у поза навчальній діяльності, сприяють виробленню власних ціннісних орієнтирів у майбутніх фахівців, актуалізують проблему самовиховання й саморозвитку молоді, сприяють професійному зросту. Усе це в комплексі є досить важливим у процесі соціальної адаптації майбутніх спеціалістів в сучасному економічному середовищі.

Соціалізація та соціальна адаптація студентської молоді – це двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків з особистістю за рахунок її активного включення в соціальне середовище.

Процес соціалізації студентської молоді потребує педагогічної підтримки, яка ґрунтується на застосуванні сучасних педагогічних

технологій. Педагогічна підтримка представляє собою спільне зі студентством визначення цілей, інтересів, можливостей. Педагогічна підтримка буде сприяти підвищенню якості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах а її завданнями є формування соціально активної, морально зрілої, професійно компетентної особистості.

Підсумовуючи характеристику педагогічних умов та шляхів соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів слід відмітити, що важливими факторами соціалізації студентської молоді є педагогічна підтримка студентства на всіх періодах їх навчання, застосування комплексу різноманітних стилів спілкування та самовиховання студентів.

Перспективи подальших досліджень — дослідити як швидко проходить соціальна адаптація студентів гуманітарних спеціальностей під впливом цілеспрямованих педагогічно-виховних заходів під час навчального процесу та поза навчальної діяльності.

Література

1. Нові технології виховання : зб. наук. ст. – К. : Наук. думка, 1995. – 185 с. **2. Макаренко А. С.** Воспитание гражданина. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с. **3. Огородников И. П.** Актуальные проблемы теории воспитания // Сов. педагогика. – 1967. – №7. – С. 30 – 35. **4. Глотова Т.** Актуальность и ведущие подходы к исследованию внеучебной работы в вузе. — М. : Педагогика, 1996. – 124 с. **5. Андреева Г. М.** Социальная психология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с. **6. Кон И. С.** Социализация и воспитание молодежи. – М. : Политиздат, 1989. – 206 с. **7. Андреевкова Н. В.** Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – М., 1970. – Вып. 3. – С. 38 – 53. **8. Відродження** ролі організаційно-виховної роботи зі студентською молоддю як один із важливіших напрямів діяльності вищого навчального закладу в сучасних умовах // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. – Т. XIX. – К. : Логос, 2001. – 211 с.

Чернуха Н. М., Коваленко О. В. Умови соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів в економічному середовищі України

За умови трансформації українського суспільства і формування нової парадигми освіти надзвичайно важливого значення набуває соціальна адаптація випускників вищих навчальних закладів. Особливо важливою соціальною адаптацією має бути в економічному середовищі України. Метою написання даної статті є теоретичне обґрунтування соціальної адаптації випускників вищих навчальних закладів; визначення умов та шляхів соціальної адаптації випускників ВНЗ в економічному середовищі України.

Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація студентів, економічне середовище.

Чернуха Н. Н., Коваленко А. В. Условия социальной адаптации выпускников высших учебных заведений в экономической среде Украины

При условии трансформации украинского общества и формирования новой парадигмы образования чрезвычайно важное значение приобретает социальная адаптация выпускников высших учебных заведений. Особенно важна социальная адаптация в современной экономической среде Украины. Целью написания данной статьи является теоретическое обоснование социальной адаптации выпускников высших учебных заведений; определение условий и путей социальной адаптации выпускников ВУЗов в экономической среде Украины.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация студентов, экономическая среда.

Chernuha N. N., Kovalenko A. V. The conditions of higher school graduates' social adaptation in Ukrainian economic environment

On condition transformation of Ukrainian society forming of new paradigm formation of extraordinarily important value is acquired by social adaptation of graduating students higher educational establishments. Especially important social adaptation must be in the economic environment of Ukraine. The purpose of writing of this article is a theoretical ground of social adaptation of graduating students of higher educational establishments; determination of terms and ways of social adaptation of graduating students of higher educational establishments is in the economic environment of Ukraine.

Key words: adaptation, social adaptation of students, the economic environment.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3(477)«192»

Багно Ю. М.

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (20-ті роки ХХ ст.)

Реформування змісту навчання й виховання, передбачене Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті; програмою діяльності Кабінету Міністрів України “Назустріч людям”, Універсалом Національної Єдності, супроводжується глибоким вивченням і творчим осмисленням історичного, культурного та педагогічного досвіду регіонів, який збагачує сучасну педагогіку та соціально-виховну практику новими фактами й теоретичними положеннями, сприяє прогнозуванню її майбутнього розвитку на теренах усїєї країни. У сучасних умовах створені сприятливі умови для всебічного, глибокого, неупередженого й об’єктивного вивчення провідних тенденцій становлення та розвитку початкових шкіл у 20 - початку 30-х років ХХ століття в Україні аби оцінити, доповнити уявлення про їх роль в історії освіти, виявити позитивні й негативні сторони освітньої теорії та педагогічної практики. Проблема становлення та розвитку освіти періоду 20 - початку 30-х років ХХ століття в Україні привертала увагу багатьох дослідників, і знайшла своє відображення в працях А. Вихруща, Л. Вовк, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Н. Калініченко, М. Левківського, З. Палюх, Л. Потапової, Н. Рудницької, Б. Ступарика, Д. Сергієнка, О. Сухомлинської, Д. Тхоржевського, М. Ярмаченка та інших.

Мета статті — здійснити історико-педагогічний аналіз теоретичних основ становлення та розвитку сільських початкових шкіл.

Вивчення джерельної бази переконує в тому, що політика Народного комісаріату освіти (Наркомос) України за період 1919-1921 роки була нестабільною у зв'язку зі змінами соціально-економічної ситуації та характеризувалась зміною напрямів розбудови системи народної освіти. Реорганізація освітньої системи на початку 20-х років ХХ століття призвела до того, що школи як провідні навчально-виховні установи розвивались досить повільно. Переважно школи в цей час збереглись у тих регіонах, де населення мало більш-менш міцне господарство. Така ситуація склалась в основному у сільській місцевості Центральної і частини Східної України. У перші роки існування радянської України типи шкіл на її території залишались такими ж, як вона їх отримала у спадок від Російської імперії [1, с. 13].

За таких умов керівництвом Наркомосу України було вирішено проводити кампанії з реалізації в життя ідеї єдиної трудової школи, які проводились у різний спосіб: агітація через проведення лекцій, мітингів, поширення літератури, організація зразкових шкіл, пристосування різних типів шкіл до організації єдиної трудової школи. Школа мала сформулювати нове покоління, виховати особливий тип особистості з національною свідомістю, інтернаціональними почуттями, культурними та загальнолюдськими цінностями. Для вирішення цих проблем керівництво радянського уряду вимагало підготовки кваліфікованої робочої сили, яка необхідна була для відбудови народного господарства.

Недостатня кількість коштів на розвиток мережі шкіл спонукала владу зробити рішучий крок - організувати договірні навчальні установи. Радянський уряд, зважаючи на такі обставини, але водночас не маючи можливості надати матеріальну допомогу у розбудові шкіл на селі, видав Постанову "Про договірні дитячі установи соціального виховання на селі", в якій дозволялось місцевим органам народної освіти організувати школи на кошти кооперації, сільських громад, сільськогосподарських колективів. Так, у 20-ті роки, як і на початку ХХ століття, громадська ініціатива продовжувала відігравати провідну роль у процесах поширення освіти.

Надалі соціально-культурна політика радянського уряду України зводилась до того, що дитина стала не лише об'єктом вивчення, а й об'єктом піклування, турботи, захисту та реалізації її прав. Вирішення соціальних, культурних, правових проблем дітей в Україні у цей період було поставлено в ряд найважливіших соціально-економічних та соціально-політичних проблем держави. Основні настанови соціально-культурного будівництва в галузі народної освіти впливали з генеральної лінії перебудови держави та підвищення культурного рівня робітників та селян.

Вирішення проблем неповнолітніх дітей та покращення соціокультурної ситуації в Україні здійснювалось на основі Декларації Наркомосу УСРР "Про соціальне виховання дітей" виданої 1 липня 1920 року. Відповідно до цього документу, основним завданням керівництва держави було: "...охопити правильно поставленим єдиним вихованням все життя кожної дитини, реалізувати нарешті права дитини" [2, с. 32]. Так було започатковано розбудову системи виховання як суми заходів державного піклування про дітей, яким не виповнилось 15 років [7, с. 485]. У досліджуваній період поняття "соціальне виховання" мало дещо інше значення ніж те, яким користуються в сучасній науково-педагогічній літературі. За своєю сутністю воно розкривало зміст суспільного виховання: за своїми завданнями (в інтересах громадян), за змістом (через зв'язок шкільної роботи з виробництвом) та по формі (через розвиток у дітей суспільних інтересів) [8, с. 121].

Відтак, система соціального виховання була спрямована на налагодження колективного життя дітей. Саме тому цей період

відзначався стрімким розвитком системи соціального виховання, а також мережі дитячих будинків для безпритульних, голодуючих дітей, а також дітей, які мали сім'ю.

Основними завданнями соціально-правової охорони дитинства, як складової соціально-культурної політики держави, у 1922 - 1923 роках було визнано забезпечення діяльності шкіл, будівництво їх за національною ознакою, а також проведення заходів громадського впливу щодо охорони прав та здоров'я дітей. Таким чином, керівники радянського уряду розгорнули широку культурно-освітню програму, скеровану на охоплення навчально-виховною організованою діяльністю всіх без виключення дітей.

Над розробкою основних організаційно-педагогічних засад школи, зокрема сільської, у цей період працював колектив науково-педагогічного комітету Головоцвуху, що готував роз'яснення для педагогів-практиків сутність основних принципів виховної політики та педагогічної техніки, основних методів соціального виховання та способів втілення їх в життя [7, с. 523]. Як результат, завдяки організації науково-педагогічної та методичної роботи, у другій половині 1922 року навчально-виховна робота в школах набула системності, що в подальшому вплинуло на процес становлення та розвитку початкової школи в Україні.

Особливого значення, у цей час, набуває проблема організації позашкільної роботи. Так, позашкільну роботу було визнано продовженням навчально-виховного процесу школи, оскільки їх завдання були спрямовані на вирішення спільних проблем, саме тому шкільна та позашкільна робота мали доповнювати одна одну. Державним планом було поставлено вимогу звернути увагу на розширення мережі позашкільних закладів освіти. Це активізувало проблему організації шкільної та позашкільної роботи, особливо в умовах села.

Так, формами, які доповнювали навчально-виховний процес шкіл у цей період було визнано дитячі клуби, літні колонії та бібліотеки. У педагогічній

теорії досліджуваного періоду ці організаційні форми роботи з дітьми розглядались як могутній засіб формування у підростаючого покоління навичок суспільних відносин та соціальних зв'язків [8, с. 78]. Першим кроком Наркомосу України у цьому напрямі було прийняття Постанови "Про літню шкільну кампанію", виданої 28 травня 1920 року.

Завданням у діяльності дитячих клубів було формування суспільності та творчих сил дитини, за умови, що матеріал їх роботи поєднано із завданнями школи і духовним світом дітей. Тому у літній період дитячі клуби мали організувати суспільне життя школи, що мало створити умови для становлення колективу, якому притаманні почуття товариської солідарності, усвідомлення необхідності цієї солідарності як найкращого засобу досягнення спільної мети. Відтак, становлення колективного господарювання в державі та значення

колективних відносин у суспільстві знайшло своє відображення у системі народної освіти: її принципах, змісті, методах реалізації.

Переломними для становлення та розвитку національної школи стали 1923 - 1924 роки. Так, у результаті діяльності Наркомосу 1923/24 рік процес зменшення кількості шкіл був зупинений. Саме ці роки знаменувалися відновленням занять у школах, крім того, освітні установи стали впроваджувати у життя нові принципи організації навчання: зв'язок з суспільством, виробництвом, вивченням виробничих відносин.

В історії педагогічної теорії та освітньої практики 1924 рік можна охарактеризувати, як рік становлення початкової школи - основного типу навчальних закладів на території України у 20-х роках ХХ ст. Зважаючи на економічні проблеми держави, у цей період початкову школу було визнано пріоритетним типом навчально-виховних закладів України. Саме тому у цей час видається Постанова ВУЦВК та Раднаркому "Про проведення загального навчання" від 30 липня 1924 року, відповідно до якої основним типом шкіл загального навчання визнано саме початкову школу. Водночас, другою Всеукраїнською сесією науково-педагогічного комітету Головоцвуху було видано резолюцію "Про типи масових закладів, обов'язковості навчання, зв'язку села і міста". Ця резолюція вимагала виконання таких завдань: "...зосередити увагу на молодших групах дітей шкільного віку, покласти початок загального обов'язкового навчання; домогтися обов'язкового навчання дітей у школі на протязі не менше, як 4 роки, що робить чотирилітню школу на найближчі часи типом найбільш розповсюдженої і масової школи; проведення українізації шкіл" [6, с. 138].

Для вирішення завдань загального навчання дітей молодшого віку малось на меті здійснити конкретні заходи: "...пробудити селянську ініціативу на побудову нових шкіл, на одержання довготермінових кредитів на шкільне будівництво, добитися спеціальних асигнувань з республіканського шкільного фонду, а також відпуску лісу від селянських громад" [9, с. 14]. Таким чином місцеві органи освіти повинні були розширити мережу шкіл для охоплення до 1928 року всіх дітей віком від 8 до 11 років. Плани розвитку загального навчання мали переважно базуватись на реальних місцевих бюджетних можливостях.

У цей період з метою соціально-культурного будівництва держави перед системою народної освіти було поставлено ряд важливих завдань: "...переведення всесоюзного обов'язкового навчання..., якнайширше насичення села в умовах округи загальними і агрономічними знаннями" [12, с.3]. Саме тому наступним кроком у реалізації плану загального навчання було прийняття Постанови "Про заходи переведення загального навчання" від 5 серпня 1925 року, а також Положення Наркомосу "Про шкільну мережу загального навчання" від 25 листопада 1925 року. У відповідності до цих нормативних документів, початкові школи стали основними навчальними закладами, які мали

забезпечити освітою підростаюче покоління, його підготовку до життя та участі у суспільно-виробничих процесах. Відповідно і динаміка росту мережі початкових школи поступово набуває позитивного характеру, що відображено у табл.1.1. [1, с. 9].

Таблиця 1.1. Кількість трудових шкіл

Роки	Школи	Вчителі	Учні	Учні I концентру
1911	17287	35460	1393610	1287983
1924/25	16018	48863	1844863	1691740
1925/26	17956	55068	2136694	1944391
1926/27	18786	60576	2210632	1979420
1927/28	19429	66875	2383941	2095814
1928/29	20032	74046	2529936	2190213
1929/30	20764	80120	2873717	2471120

Разом з тим початок навчального року у сільських школах переважно розпочинався у листопаді. Такий пізній початок навчального року пояснювався тим, що діти до глибокої осені допомагали батькам по господарству, а також у зв'язку з розповсюдженою епідемією скарлатини. Саме тому вимогою перед місцевими органами освіти було поставлено завдання: виходити із потреб навчального характеру, охорони здоров'я дітей, господарського життя села, а навчальний рік організувати таким чином:

- 1 триместр з 1-15 вересня по 15 грудня - навчання, з 15 грудня по 20 грудня - перевірка знань, канікули з 20 грудня по 25 грудня;
- 2 триместр з 25 грудня по 1 квітня - навчання, з 1 квітня по 7 квітня - перевірка знань, з 7 квітня по 1 травня перерва на сільськогосподарські роботи;
- 3 триместр з 1 травня по 20 липня - навчальний процес, з 20 липня по 1 серпня - перевірка знань, з 1 серпня по 1-15 вересня - канікули.

Отже, можемо дати соціально-педагогічну характеристику змісту освіти початкової школи: цілковита залежність навчально-виховного процесу від соціальної політики радянського уряду України. За таких умов, як засвідчили результати дослідження, на початку 20-х років ХХ століття навчально-виховний процес сільської початкової школи в Україні характеризувався тим, що навчальний матеріал подавався рідною мовою дитини, особливістю організації навчально-виховного процесу у досліджуваній період було залучення кожної дитини до активної участі

у розбудові держави, вивчення нею соціальних та культурних умов життя місцевості, в якій вона проживає, що відображало соціально-культурний зміст знань.

Наукова стаття не претендує на повне і всебічне висвітлення досліджуваної багатоаспектної проблеми. *Перспективними* напрямками в її подальшому вивченні вважаємо такі: встановлення закономірностей розвитку системи початкової освіти в Україні, проведення порівняльних досліджень на засадах компаративістики, виявлення можливостей використання досвіду минулих років у сучасних умовах, встановлення динаміки змісту, форм, методів навчання і виховання.

Література

- 1. Арнаутов В. А.** Прежде и теперь (о сельской школе) / В. А. Арнаутов. – Х. : Пролетарий, 1926. – 51 с.
- 2. Декларація** Наркомосу УСРР від 1.IV.1920 року про соціальне виховання дітей. Положення, постанови, обіжники, схеми, штати та інші матеріали про організацію дитячих будинків, інститутів дитячої інспекції, проведення літньої шкільної кампанії та інше. 7.06.1920 – 7.10.1920. – ЦДАВО. – Ф. 166. – оп. 1. – спр. 955. – 69 с.
- 3. Залужний О.** Сільська трудова школа. Теорія і практика / О. Залужний. – Х. : ДВУ, 1926. – 74 с.
- 4. Зверєва І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверєва ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. — К. : Правда Ярославичів, 1998. — 394 с.
- 5. Зільберштейн А.** Система народної освіти: збірка / А. Зільберштейн, В. Ястржембський. – Х. : ДВУ, 1929. – 320 с.
- 6. Матеріали** Всеукраїнської наради по дитячому руху, II й III Всеукраїнських сесій научпедкому та II Всеукраїнської наради завгубсоцвихами (повідстки денні, протоколи засідань, доповіді, тези доповідей, резолюції, анкети делегатів та ін.). – ЦДАВО. – Ф. 166. – оп. 4. – спр. 845. – 200 с.
- 7. Матеріали** про діяльність науково-педагогічного комітету Головсовсоцвиху та методологічну роботу в галузі народної освіти на Україні (протоколи, постанови, положення, доповіді, огляди, листування). – ЦДАВО. – Ф. 166. – оп. 4. – спр. 851. – 701 с.
- 8. Матеріали** про організацію і стан соціального виховання і народної освіти на Україні (декрети, положення, інструкції, протоколи, плани, бюлетені, доповідні) 1919 р. – ЦДАВО. – Ф. 166. – оп. I. – спр. 161. – 198 с.
- 9. Матеріали** про роботу Ізюмської окрінспектури народної освіти (звіти, протоколи, доповіді, доповідні записки, учбові плани). – ЦДАВО. – Ф. 166. – оп. 5. – спр. 317. – 50 с.
- 10. Машкін А.** Освітня політика за доби диктатури пролетаріату / А. Машкін. – [2 вид.]. – Х. : ДВУ, 1926. – 136 с.
- 11. Обіжники** Головного управління соціального виховання при Наркомосі УСРР. – ЦДАВО. – Ф. 166. – оп. 4. – спр. 846. – 355 с.
- 12. Попередній** перспективний план розвитку народного господарства та культурно-соціального будівництва в Роменському округу на 1928/29 - 1932/33 рр. – ЦДАВО. – Ф. 337. – оп. 1. – спр. 7392. – 243 с.

13. Чорнобильський повітовий відділ Народної освіти (повітнаросвіта). Проект категорій платників за право навчання. Листування з волосними відділами Наросвіти про підготовку до нового навчального року (1.01.1922 - 25.10.1922). – ДАКО. – Р. 150. – оп. 1. – спр. 135. – 131 с.

Багно Ю. М. Провідні тенденції становлення та розвитку початкової школи України (20-роки ХХ ст.)

У статті визначено основні періоди в історії становлення та розвитку народної системи освіт в Україні в 20-х ХХ ст.; визначено провідні тенденції розвитку українського шкільництва у досліджуваний період, а саме стрімкий розвиток системи соціального виховання та взаємодія школи із соціально-культурним середовищем.

Ключові слова: школа, навчально-виховний процес, соціальне виховання, дитячі будинки, безкоштовне навчання.

Багно Ю.М. Ведущие тенденции становления и развития начальной школы Украины (20-годы ХХ века)

В статье определены основные периоды в истории становления и развития народной системы образования в Украине в 20-х ХХ века, определены ведущие тенденции развития украинского школьного в исследуемый период, а именно стремительное развитие системы социального воспитания и взаимодействие школы с социально-культурной средой.

Ключевые слова: школа, учебно-воспитательный процесс, социальное воспитание, детские дома, бесплатное обучение.

Bagno Y. M. Leading trends of formation and development of primary school Ukraine (20- years XX centuries). Main periods in history of formation and development of national system in Ukraine in the XX – th years of XX century are regarded in the article; leading tendencies of development of Ukrainian school's in the research period, same rapid development of system of social education and interaction to school from social and cultural environment are determined.

Key words: school, studied and educational process, social education, children's homes, without paid studies.

УДК 37.018.1+37(470)''XIX''

Боцян Н. В.

ПОГЛЯДИ П. Ф. КАПТЕРЄВА НА ДОМАШНЮ ОСВІТУ

Інтерес до творчості П. Ф. Каптерєва у наш час знову посилюється. Це в першу чергу пов'язано з тим, що він дав комплексне обґрунтування

форм і методів сімейного виховання дитини. У питаннях виховання опирався на психофізичні особливості дітей, також і на різні соціальні теорії, розглядав розвиток дитини у тісному взаємозв'язку із життям соціуму. Він наголошував на зв'язок сімейного і суспільного (соціального) виховання у досягненні поставленої цілі – виростити повноцінну людину і громадянина своєї Батьківщини.

Сьогодні в українських навчальних підручниках та посібниках є незначна кількість сторінок, присвячених життєвому та творчому шляху російського педагога П. Каптерєва. Російські видання авторів-упорядників І. Андрєєвої та П. Лебедева акцентують увагу на думки П. Каптерєва про сімейне виховання та навчання в XIX – XX століттях. Мало ще розглянуті вибрані твори П. Каптерєва, до яких ввійшли праці з загальної дидактики – педагогічний процес, та дидактичні очерки – теорії освіти.

Мета статті – висвітлити роль статей П. Каптерєва у журналах Енциклопедії сімейного виховання та навчання.

Каптерєв Петро Федорович (1849 – 1922) – російський педагог і психолог, професор. Викладав логіку, дидактику, психологію, педагогіку, історію педагогіки та інші дисципліни в середніх і вищих навчальних закладах Петербурга.

Поряд із науковою, викладацькою і службовою роботою П. Каптерєв приймав участь у багатьох важливих суспільно-педагогічних починаннях.

У 1883 – 1884 навч. р. у Петербурзі виник Батьківський кружок як розгалуження суспільно-політичного музею військово-навчальних закладів, який об'єднував відомих учених, педагогів, лікарів, юристів, П. Каптерєв, співпрацюючи із цим кружком, у 1898 р. у своїй редакції почав видавати вперше у Росії „Енциклопедію сімейного виховання і навчання”. 11 випусків із 58 – вміщують статті автора з дошкільного та сімейного виховання. П. Каптерєв підготував і провів I Всеросійський з'їзд з сімейного виховання 1912 – 1913 року в Петербурзі [1, с. 217].

У своїй промові на відкритті з'їзду 30 грудня 1912 р. П. Каптерєв підкреслив, що сучасне життя та дійсність ставлять запитання, чи підсилювати існуючі сімейні основи виховання, удосконалюючи, або ж замінювати новими, суспільними?

Замінити цілком сімейне виховання суспільним він вважав неможливим, тому що у сімейного виховання вже відпрацьована своя система. А те, як вона поєднується із суспільним дошкільним вихованням – покаже час. Але вже зараз „живий зв'язок сім'ї із суспільними організаціями є необхідна умова правильного розвитку дитячої особистості в сім'ї” [9, с. 20].

Діти, у порівнянні із дорослими, мають свої фізичні та психологічні особливості. І тому, щоб навчання було успішним, потрібно ці особливості дитячої натури пристосовувати до цього ж навчання. Отже, перша основа методу – сукупність його із особливостями дитячої

натури. Друга основа методу – поєднання методу викладання науки із змістом та характером даної науки. Третя основа методу – поєднання методу із особливостями дітей. А, четвертий метод повинен бути в сукупності із особистістю вчителя [9, с. 37].

Свою концепцію сімейного навчання П. Каптерев убачав у розвитку розумових здібностей дитини. Це досягається за рахунок активної допомоги щодо вправлення органів зовнішніх чуттів, розвитку навиків спостереження, запам'ятовування, самостійного мислення.

Подібні навички у розвитку самостійного мислення хоча і є головною частиною сімейного виховання, обов'язково повинні доповнюватись іншими елементами: ознайомлення дитини (враховуючи її вік) із основними даними про оточуючий світ, охоплюючи природньо-наукові та гуманітарні; спеціальним навчанням граматики, арифметики та іноземним мовам [7, с. 156].

На думку П. Каптерева, дана система виховання дозволяє уникнути досить поширених помилок, які допускають батьки:

1. Дуже ранні початки власне навчання: грамоті, іноземним мовам, основам різних наук.
2. Намагання організувати домашнє навчання дошкільнят на взірць навчання школярів молодших класів.
3. Надто раннє з 4 – 5 років навчання іноземним мовам. На думку автора, варто починати вивчення іноземні мови із 7 років.

Сімейне виховання повинно бути далеке від будь-якої штучності і, навпаки, повинно бути розвитком усіх цінних особливостей виховного віку, цілковитою органічною діяльністю: воно повинно бути обережним і м'яким навіть і по відношенню до тих рис, які незручні навіть дітям (наприклад дитяча лякливість), з огляду на те, що це є особливість, а не недолік. Дітям потрібно давати переживати всі особливості вікових періодів [4, с. 25].

Отже, цілі та завдання сімейного виховання повинні черпатись не з чогось незрозумілого дітям, що має значення в житті дорослих, а із потреб самих дітей, відповідно до їхнього організму, що розвивається.

Сімейне виховання повинно допомагати правильному і всебічному розвитку дітей, охоплюючи усі, а не деякі якості, а тим більше не переслідуючи вузькі, зовнішні цілі, наприклад: вивчення іноземних мов, або приготування до майбутньої кар'єри [4, с. 23].

Таким чином, сімейне виховання дітей повинно бути відокремлено від всякої штучності, повинно бути органічною діяльністю з огляду на всі характерні якості вікових періодів, а не тільки окремо взяті, і базуватись на даних науки про людину. При цьому виховання повинно бути ще й індивідуальним [4, с. 27].

У кожного із нас є своя особиста спадковість. Спадкові якості складають риси, що відрізняють нас один від одного. П.Каптерев вважав, що спадковість буває 2-х видів: притаманними і не притаманними для правильного і всебічного розвитку особистості. Перший вид потрібно

підтримувати та підсилювати, другий вид приглушувати і навіть викорінювати [4, с. 28].

Таким чином, індивідуальність складається із спадкових якостей та особливостей в історії розвитку кожного.

Індивідуальну педагогіку науково створювати неможливо, тому що наука має справу загальну, а не часткову.

Застосування загальних початків виховання до якостей даної особи – справа мистецтва батьків та вихователів, справа їхньої творчості. Тому у сімейному вихованні, при всій проникливості її науковими елементами, завжди залишається для мистецтва, доволі значна область, відведена особистій творчості, такту, досвіду проникливості виховуючих дитину осіб. Саме перша вимога загального завдання правильного сімейного виховання складається так, щоб воно було органічно індивідуальним [4, с. 28].

Отже, першою основою сімейного виховання, на думку П. Каптерева, є: людина в органічному відношенні самостійна і усобленна цілісність, яка проявляє і розвиває свої органічні індивідуальні риси лише у зв'язку із суспільством та зовнішньою природою – двома великими середовищами, у яких вона живе. Тому правильне цілком природне виховання людини не штучне, можливе тільки у зв'язку із життям та діяльністю суспільства і зовнішньої природи [4, с. 29].

Другою основою сімейного виховання, на думку автора, є те, що, людина як член суспільства, є в той же час дитиною зовнішньої природи, пісчинкою у Всесвіті [4, с. 39].

Таким чином, саме високе і загальне завдання сімейного виховання полягає в узагальненні всіма виховними впливами природнього органічного індивідуального характеру, а основою для виконання даного завдання має слугувати спільне з іншими дітьми (суспільне) життя та діяльність виховуючої особи [4, с. 41].

Сімейне виховання повинно служити основою шкільного виховання. І, тому, будь-які прорахунки у сімейному навчанні прямо і безпосередньо відображаються на успішності дітей у школі [7, с. 50].

Сімейне (домашнє) навчання повинно охопити наступне :

1. Найбільш значиме: загальний розумовий розвиток дитини, який складається у вправлянні зовнішніх чуттєвих органів, спостережливості, запам'ятовуванню, вмінню робити висновки, бути кмітливим.
2. Набуття загальних знань про оточуюче середовище, зовнішню природу та життя людей, тварин. Ця сторона сімейного (домашнього) навчання поряд із вивченням рідної мови буде служити основою подальших наукових та спеціальних пізнань особистості.
3. Спеціальне навчання грамоті, рахункам, іноземним мовам тощо.

4. За природнім напрямом та розвитком домашнє (сімейнє) навчання ділиться на 2 великих періоди: початкове самонавчання і систематичне навчання [7, с. 53].

Початкове самонавчання починається із моменту народження та складається із сприйняття вражень, які впливають на органи зовнішніх відчуттів, таким чином створюючи підґрунтя для ознайомлення з оточуючим світом. Головна особливість початкового самонавчання полягає у повній природності. Основне, що потрібно мати на увазі при початковому самонавчанні – це всесторонність навчання, тобто у сім'ї закладаються основи всіх подальших навиків і знань дитини [7, с. 53]. Якщо на початкове самонавчання дитини звернути серйозну увагу; тоді перехід від нього до систематичного навчання буде природнім і легким, і тоді не потрібно буде мучитись над питанням, коли починати навчання і чому вчити [7, с. 68]. Особливої актуальності ця позиція набуває з урахуванням фізіологічних та психологічних даних дитини [7, с. 69].

Систематичне спеціальне навчання вимагає зосередження уваги на одному предметі, більш-менш довше, а це для дітей важко. При систематичному навчанні дитина вчиться у дорослого. Отже, цей дорослий, його спосіб вчити, його особисті якості, терпеливість або гнів, стоять на першому плані, а дитина, її особистий інтерес, самостійне дослідження – на другому. При початковому самонавчанні дитина сама вчиться, а при систематичному – її вчать [7, с. 59]. Але, саме ігри сприяють розвитку спостережливості, уваги, зосередженості, і тому, на школі ігор бажано будувати і розвивати нову і більш широку, серйозну школу мислення, яка й уособлює в собі навчальні предмети та мистецтва [7, с. 89].

П. Каптерєв відзначає ще й інші ознаки сімейного виховання, яке розуміється не як розвиток того, що є, тобто дітей, підлітків, юнаків, а як приготування до того, що буде, тобто приготування дорослих дітей [4, с. 16].

Багато батьків початкове систематичне домашнє виховання розуміють ще й як підготовку до школи. Всебічно розвинутий дитячий розум – ось що головне в питанні домашнього навчання та виховання, а не підготовка до школи [7, с. 89 – 90]. Основним же принципом домашнього навчання повинна бути індивідуалізація, тобто пристосування всього навчання до властивостей особистості (характерних особливостей). Тому, що у школі навчання масове і принцип індивідуалізації можливий тільки у вигляді вийнятків [7, с. 90].

Домашнє навчання будується на інших засадах; те що притаманне і необхідне для навчання мас, тобто у школах, не може застосовуватися при навчанні окремих осіб. Тут потрібна не загальна психологія, а особиста психологія, особистий хід розвитку конкретної дитини, його індивідуальні особливості та нахили [7, с. 91].

Методи, які застосовують у школі при масовому навчанні, у домашньому навчанні відносно мало використовуються, тому, що при

домашньому навчанні важливі власне основи методів, ті загальні початки та часткові їхні видозміни [7, с. 91]. Домашнє заняття потрібно поставити таким чином, щоб у дітей завжди залишалось вільного часу для вправ за бажанням. Сімейні (домашні) вправи дитини повинні бути протилежними шкільним – масовим, сім'я повинна дотримуватися у відношенні до дитини принципу індивідуальності, в домашній обстановці дитина повинна знаходити підтримку своїм особистим смакам [7, с. 92].

П.Каптерев вважав, що до ідей початкового виховання приєднався новий елемент, іншого порядку – християнська релігія [6, с. 4]. Релігійне виховання дітей доцільно починати з 3-х років, так вважає Я. Коменський [6, с. 28]. Ставлення батьків до дітей повинно бути „зліпком” ставлення Бога до Людини [6, с. 7].

Із окремих релігій для педагога найціннішою є християнство, тому що це найбільш педагогічна релігія. При вихованні релігійних почуттів дуже важливо і для вихователя, і для вихованців, глибоко прокинутись істинним духом Євангелія, його морально-релігійним повчанням [7, с. 49].

У статті „Завдання та основи сімейного виховання”, яка була опублікована в Енциклопедії сімейного виховання і навчання, П. Каптерев послідовно висвітлює основи сімейного виховання, його цілі, завдання, характер, зміст та форми, будучи переконаним, що батьків та вихователів потрібно ознайомлювати з питаннями психології, педагогіки та гігієни.

Приблизний зміст енциклопедії, яку було дозволено цензурою 05.03.1898 р., було розділено на 5 частин, зокрема у частині 1 першого розділу представлено історичний нарис розвитку ідей початкового виховання. У 7 розділі II частини, подано завдання та основи сімейного виховання в XIX столітті, в якому жив і плідно працював П. Каптерев. Питання про те, коли і як починати навчання, висвітлено в IV частині „Основні початки сімейного навчання (дидактика сім'ї)”.

У XXIV випуску Енциклопедії сімейного виховання і навчання П. Каптерев аналізує ідеї щодо початкового виховання у класичній давнині. Отже, початкове виховання відбувається у сім'ях і у створених для цього закладах. Вивчення безпосередньо сімейного виховання в різні періоди й у різних народів наштовхується на великі перешкоди. Тому, щоб зрозуміти основи початкового виховання слід звернутися до теорії про початкове виховання. Перші нариси педагогічної теорії про початкове виховання дітей знаходимо у працях великих мислителів Греції та Риму. В I період теорія початкового виховання носить філософський, розмірковуючий характер, а II період відрізняється практичністю та можливістю пристосовування до життя [5, с. 4 – 5].

Із латинських письменників-мислителів виділяється Квинтиліан, який у своєму творі про виховання оратора, подає чітку педагогічну систему, наголошує на початковому вихованні [5, с. 25], підкреслює, що

виховання державних діячів повинно починатися досить рано [5, с. 26]. Головними ж засобами початкового сімейного виховання служили переконання та приклади [5, с. 33]. Ознакою розуму є пам'ять, і також вміння імітувати [5, с. 28]. Особливо, потрібно наполегливо розвивати усі здібності дитини [5, с. 30].

Також заслуговує на нашу увагу у практиці класичного виховання погляд на дитячі ігри, які у їхньому житті займали важливе значення [5, с. 34]. Важливим є також те, що вихователю й учителю потрібно вміти розпізнавати дітей, їх душевний склад характеру, особливості їхнього розуму [5, с. 28].

У стародавній педагогіці було дуже правильно підмічено і добре висвітлено деякі важливі сторони й явища виховної діяльності, зокрема: а) вплив спадковості на весь розвиток дітей; б) необхідність харчування маленьких материнським молоком; в) велике значення дитячих ігор та різних рухів; г) поганий вплив аморальних розповідей і казок; д) необхідність уваги при виборі кормильців, нянь і початкових учителів; е) шкідливість тілесних покарань і вплив похвали та нарікань; ж) усвідомлення необхідності починати виховання дуже рано і вести його систематично; з) необхідність пристосовувати все виховання до особи вихованця [5, с. 35 – 36].

Кращі представники, педагогічної думки класичної стародавності, зробили священним завітом для наступних поколінь свої ідеї про початкове виховання дітей [6, с. 3].

Тому, П. Каптерев, аналізуючи також і педагогічні праці Я. Коменського, наголошує, що початкове виховання складає фундамент усієї освіти людини, а материнська школа – основа всіх інших шкіл. Свої роздуми про початкове виховання дітей Я. Коменський відкриває викладом тієї думки, що діти – величезна, найвища цінність, яку Бог довірив батькам [6, с. 19]. Батьки повинні дотримуватись чіткої середини між суворістю і м'якістю і, слідкуючи за обставинами, бути м'якими чи суворими [6, с. 27].

У вихованні дітей особливо потрібно знати і розуміти у темпераменті, індивідуальності, духовності особистості, яка виховується [6, с. 28]. Теорія початкового навчання повинна спиратись на фізіологію та психологію дитячого віку [6, с. 30].

Дитина має на освіту незаперечне право. А батьки, які не думають в міру своїх сил про освіту своєї дитини, не виконують один із важливих своїх обов'язків. Отримання освіти повинно бути поставлене батьками таким чином, такими умовами, щоб навчальний процес відбувався легко [7, с. 99]. Тим, хто не знаходить школи, яка б відповідала їх вимогам, можна рекомендувати так звані *сімейні (домашні) школи* [8, с. 19].

Сімейні (домашні) школи в XIX ст. набули великої популярності. Вони створювались здебільшого завдяки ініціативі та енергії якогонебудь батька, зацікавленого вихованням свого сина або дочки. Він придивлявся до сусідніх сімей, де є однолітки з його дітьми, потім

обходив намічені сім'ї із своїми пропозиціями, не дивлячись, чи були вони колись знайомі. Коли збирались 5 – 10 дітей, підшукувалось приміщення для сімейної (домашньої) школи. Батьки звичайно дуже цінили свою сімейну (домашню) школу перш за все тому, що вона була своя. Вони спільно вибирали учительку, яка об'єднувала у своїх руках декілька головних навчальних предметів [8, с. 19]. Можливості слідкувати за школою, вносити необхідні зміни цінувалися батьками настільки високо, що вони не зупинялися перед своїми матеріальними витратами. Такі „сімейні (домашні) школи” не обмежувалися підготовкою до вступних іспитів в початкові класи середньої школи, а вели справу далі, влаштовуючи класи паралельно із гімназійними. Розпорядження Міністерства народної освіти дозволяло батькам приводити своїх дітей з року в рік на іспити у гімназію, даючи їм можливість фактично перевірити результати навчання у своїй школі [8, с. 20].

Крім можливості батькам ближче слідкувати за успіхами свого сина або дочки, їх спонукали й переваги сімейної (домашньої) школи над загальною, зокрема: в малочисельному класі викладання йде краще, кожен вчитель скаже вам, що класи з 30 – 40 учнів обтяжують його, тому що він повинен рахуватись з кількістю, і не звертати уваги на окремі особи; в маленькому ж класі учнів краще видно, можна рахуватися з індивідуальністю; у поясненні та перевірці засвоєння вивченого краще пристосовуватися до здібностей; заняття із невеликим класом виходять краще, легше і продуктивніше для учнів [8, с. 20].

Отже, педагог-вчений П. Каптерев вважав, що домашня освіта не закінчується після вступу дитини до школи, бо якраз домашнє навчання має велику перевагу над шкільним – воно індивідуальне, тобто враховує особливості і можливості та здібності кожної особистості. Але поряд з тим, наголошував П. Каптерев, не потрібно забагато опікувати школяра, допомагаючи йому виконувати домашнє завдання [7, с. 159].

Сім'я і школа, суспільство, повинні йти пліч-о-пліч, повинні підтримувати і доповнювати один одного. Тут, тобто в освіті, немає питань тільки шкільних, а є тільки сімейно-суспільно-шкільні [7, с. 103].

Таким чином, багато із педагогічних положень, запропонованих ученим щодо дошкільного сімейного виховання, залишаються актуальними й у наші дні. Насамперед це стосується виявлення вікових психологічних особливостей дитини, способів, якими пізнається оточуючий світ, форм та методів організації навчально-виховної роботи.

Література

1. Антологія педагогической мысли России первой половины XIX в. : антология /сост. и коммент. И. А. Лебедева. – М. : Педагогика, 1987. – 558 с. 2. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – М., 1999. – 152 с. **3. Історія педагогіки / за ред. М. С. Грищенко. – К., 1973. – 447 с.**

4. Каптерев П. Ф. Задачи и основы семейного воспитания // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1898. – Вып. 1. – С. 12 – 41. **5. Каптерев П. Ф.** Идеи о первоначальном воспитании в классической древности // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1900. – Вып. 24. – С. 3 – 36. **6. Каптерев П. Ф.** Значение христианства в постановке первоначального воспитания и обучения // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1900. – Вып. 27. – С. 3 – 31. **7. Каптерев П. Ф.** О семейном воспитании. – М., 2000. – 168 с. **8. Острогорський А. Н.** Об отношении семьи к школе // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1900. – Вып. 22. – С. 3 – 36. **9. Каптерев П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

Боцян Н. Погляди П. Ф. Каптерева на домашню освіту.

Стаття присвячена творчій діяльності П.Ф. Каптерева (1849 – 1922), який мав свою концепцію сімейного виховання та навчання. Представлено погляди П.Ф.Каптерева на фізичні та психологічні особливостей дітей, які мають бути враховані у процесі організації сімейного виховання та навчання.

Ключові слова: П.Ф. Каптерев, сімейне виховання і навчання, домашня освіта, домашній учитель, наставник.

Боцян Н. Взгляды П. Ф. Каптерева на домашнее образование.

Статья посвящена творческой деятельности П.Ф. Каптерева (1849 – 1922), который имел свою концепцию семейного воспитания и обучения. Представлены взгляды П.Ф.Каптерева на физические и психологические особенности детей, которые должны учитываться в процессе организации семейного воспитания и обучения.

Ключевые слова: семейное воспитание и обучение, домашнее образование, домашний учитель, наставник.

Botsyan N. Views of P. F. Kaptyeryev on home education.

This article is devoted to the creative work of P.F. Kaptyeryev (1849 – 1922), who had his own conception of family upbringing and education. Views of P.F. Kaptyeryev on physical and psychological children's features, which have to be allowed in the process of family upbringing and education are presented.

Key words: family upbringing and education, home education, tutor, mentor.

УДК 37.035(477)(091)

Гончаренко О. С.

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ І СУЧАСНІСТЬ

Багатовіковий історичний досвід служіння інтересам Батьківщини дозволяє обґрунтовано стверджувати, що патріотизм проявляється в справах спрямованих на велич Вітчизни. Справжній патріот висловлює любов до своєї Батьківщини не абстрактно, не в формі словесно-абстрактній, а конкретно, справами і вчинками своїми.

Український дослідник Ю. Руденко, який присвятив свої дослідження козацькій педагогіці і військово-патріотичному вихованню на засадах лицарства, вказує: „Пізнаючи соціально-національні умови, культурно-історичну спадщину, зокрема козацьку духовність, ми нащадки волелюбних лицарів. маємо зробити все для утвердження лицарських виховних традицій. козацької педагогіки, адаптувавши їх до нової історичної епохи” [1, с. 8].

На формування такого монолітного сплаву високого почуття, волі і професійної компетентності спрямовано військово-патріотичне виховання молоді. Слід відразу визначитися в тім, що особливість сучасної ситуації в Україні вимагає сумлінного аналізу цієї проблеми, щоб забезпечити її продуктивне розв’язання.

Сьогодні в Україні переважає однобічний підхід, який проявляється або у відмові від досвіду радянських часів, або у намаганнях перенести „західні моделі”, або через спроби необґрунтованих суб’єктивних нововведень, виступає фундаментальним блокаторм в досягненні високих цілей військово-патріотичного виховання молоді. Тому ці питання потребують всебічного аналізу і гармонійного залучення в арсенал цієї важливої державної і загальнонаціональної справи.

Мета статті – проаналізувати витоки та історичний досвід військово-патріотичного виховання молоді.

Елементарна військова освіта бере свій початок з сивої давнини. Її необхідність викликана участю особливої групи людей (козаків, опришків, четників, гайдамаків) у чисельних війнах і битвах, що відбувалися в Україні. На відміну від багатьох держав, в яких ця проблема вирішувалася державою, в Україні вона розв’язувалася специфічно, бо цим обіймався народ, а не державне утворення.

Перший Президент України і видатний учений-історик М. Грушевський підкреслював, що велика Козацька доба відіграла особливу, надзвичайно важливу роль в історії України. Військово-патріотичне виховання населення завжди виступало одним з компонентів військової освіти. Його еволюція тісно пов’язана з цілями і завданнями

національної політики, розвитком економіки, освіти і науки, як наслідок розвитком збройних сил.

Героїзмом українського козацтва захоплювалися видатні діячі багатьох країн світу – англійці Кромвель і Байрон, француз Вольтер, польський поет Юліуш Словацький та інші. Високу оцінку військово-патріотичному вихованню у козаків дав О. Герцен, який підкреслював, що „Запорозька Січ являла собою дивовижне явище плебеїв-витязів, лицарів-мужиків”, а „запорозькі козаки прирекли себе на захист усіх дорогих інтересів своєї Батьківщини”.

Український народ створював власні збройні сили для захисту рідної землі. До козацтва належали люди, які над усе цінували волю, „холопства не витримали і пішли в козаки” (Б. Хмельницький). Це були найсміливіші, наймужніші люди, які витримували труднощі військового життя, далеких походів, прирікаючи себе на ризик і смерть. Дослідник козацької педагогіки Ю. Руденко пише: „Козацький дух починав гартуватися в тяжку годину для нашої Батьківщини, коли її землі шматували литовські, польські, угорські, турецькі й татарські феодалі. Їхні війська топтали українські чорноземи. плундрували нашу культуру, знищували населення, по-злодійські викрадали. брали в полон і продавали в рабство наших співвітчизників” [1, с.14].

Деякі дослідники вважають, що військове виховання козаків не можна вважати військово-патріотичним і що тільки за часів династії Романових розпочинається перебудова російського війська, що якісно вплинула і на військово освіту і виховання українців.

Безумовно військова справа, що розвивалась за часів перших трьох Романових, опосередковано впливала на військово-патріотичне виховання, бо в першу чергу була відповіддю на розвиток вогнепальної зброї і мистецтва ведіння бою. В цей час в Росії з'являються „полки іноземного строю”.

На території України, що входила до складу Речі Посполитої, військова справа знаходилась під впливом західноєвропейських тактик і стратегів. Але треба зауважити, що безпосередні військові контакти накладають особливий відбиток на підготовку, військово озброєння і тактику козаків.

У Росії система підготовки молоді до військової служби і військово-патріотичне виховання охоплювали лише заможні верстви населення. Хоча розповсюдження систематичної освіти в Росії виступають важливою передумовою для організації і військово-патріотичного виховання.

Ще з часів Давньої Русі в основі військової справи був навик, що передавався від батьків до синів.

За радянських часів розвиток системи військово-патріотичного виховання відбувалось в специфічних соціально-політичних, національних і міжнаціональних, економічних, військово-політичних зовнішніх і внутрішніх умовах. Це і загострення політичних і

економічних протиріч в світі, що супроводжувалося руйнівними світовими війнами і локальними військовими конфліктами, і внутрішні громадянська війна і жорстка класова боротьба, і необхідність відновлення економічного стану країни, і однопартійна система керівництва країною, і національна політика, і партійний, класовий характер будівництва Збройних Сил і підготовки військових кадрів.

З перших днів Радянської влади ставиться завдання щодо кардинальних змін у системі і змісті підготовки населення до захисту Вітчизни. Головна вимога, закріплена в Конституції Радянської країни, полягала в тім, що захист Батьківщини є всенародною справою, почесним обов'язком кожного громадянина. Це визначило всю систему військово-патріотичного виховання молоді.

Вже 14 листопада 1917 року наказом Наркому з військових справ тоді були зачинені всі військово-навчальні заклади дореволюційної Росії. Будівництво системи радянської військової освіти і військово-патріотичного виховання молоді здійснювалось за програмними і тактичними настановами Комуністичної партії. Практично було розпочато формування системи військово-патріотичного виховання молоді при вибірковому використанні попереднього досвіду. Це було викликано об'єктивною необхідністю комплектування нової армії на основі загального військового обов'язку.

Таким чином, у зв'язку з гострою необхідністю, керівництвом країни і її Збройними силами в стислі терміни була розгорнута єдина система підготовки населення до військової служби, яка забезпечувала досить високу ефективність військово-патріотичного виховання молоді. Прийняті міри, як свідчить історичний досвід, за змістом і організацією в цілому себе виправдали.

У період мирного будівництва між Громадянською і Другою Світовою війнами, у зв'язку з реальними успіхами соціалізму, вдосконаленням Збройних Сил військово-патріотичне виховання отримує новий розвиток. Його зміст і розвиток повністю визначаються ідеологією і політикою партії і держави. Воно орієнтовано на інтереси військового будівництва в СРСР, враховує рівень розвитку нової бойової техніки і створення нових видів військ, реформи в системі військової освіти, перебудови в структурі, у складі, чисельності і засобах підготовки і ведення бойових дій армії, авіації і флоту.

Подальший розвиток військово-патріотичного виховання (1929-1941 рр.) пов'язано з відсіччю агресії проти СРСР. Значну роль у перемозі над ворогом відіграла всенародна участь, яка на багато років уперед визначила зміст і організацію військово-патріотичного виховання. За цих обставин виникає необхідність посилення як патріотичних аспектів, так і патріотичної підготовки молоді до військової служби в Радянській армії, завчасним опануванням новими зразками озброєння і військової техніки, засобами їх бойового використання і експлуатації.

Це суттєво полегшувало подальшу підготовку військових кадрів у

військово-навчальних закладах і безпосередньо у військах. Слід підкреслити, що кількість військово-навчальних закладів в той час була суттєво збільшена. В 1939-1940 рр. у зв'язку з загрозою війни і розгортанням кадрової армії відбувається значне розширення мережі військово-навчальних закладів, яка в 1941 році нараховувала 15 військових академій, 10 військових факультетів при цивільних вищих навчальних закладах, 7 вищих військово-морських училищ, 203 середніх військових училища (240 тисяч курсантів) та низка інших. Зазначимо, що кожне з них ставало центром військово-патріотичного виховання молоді і взаємодіяло з цивільним суспільством і військами у проведенні військово-патріотичного виховання молоді. Прийняті міри дозволили посилити духовний потенціал і професійну підготовку резерву Радянської армії. Ця робота виявилась, як показав досвід, недостатньою, щоб повністю укомплектувати Збройні Сили достатньо підготовленими кадрами. Так на початок Другої Світової війни в Сухопутних військах залишалися вакантними 16 % посад, у ВПС – 32,3 %, в ВМФ – 22,4 %. До 75 % командирів мали стаж перебування на посаді всього декілька місяців.

З початком Другої світової війни військово-патріотичне виховання набуває масового характеру. Воно проводиться в єдиному річищі всезагальної мобілізації населення на відбиття агресії фашистської Германії. Це дозволило більш інтенсивно розв'язувати завдання підготовки кадрів до військової служби в військоматах, „ОСОВИАХИМ, ДОСААФ” (рос. мовою), безпосередньо у військах і військово-навчальних закладах. У цей час навчальні заклади переводяться на скорочені терміни навчання: в військових академіях – 6–12 місяців; у військових училищах – 4–10 місяців; на курсах удосконалення – 2–6 місяців. Додатково створюються військові училища – піхотні, кулеметно-мінометні, військ ППО, берегової охорони, парашутних частин та ін., чисельність курсантів у сухопутних і льотних училищах збільшується майже вдвічі. Всього за роки війни діяло понад 220 різноманітних військових училищ. Таким чином, активізація військово-патріотичного виховання, збільшення мережі військово-навчальних закладів, зменшення термінів навчання і оптимізація змісту навчання в них, дозволили забезпечити потребу діючої армії і флоту в командирських кадрах і навіть до кінця війни утворити певний резерв. З поліпшенням стану на фронтах, з метою підвищення якості підготовки військових кадрів з 1 грудня 1942 року були переведені на довоєнні строки навчання військово-технічні академії, а з 1 липня 1943 року – всі інші вищі військово-навчальні заклади. Збільшилась тривалість навчання у військових училищах та курсах.

У післявоєнні часи державою розв'язуються питання зменшення Збройних сил на основі масової демобілізації і їх перехід на штати мирного часу (з 11,5 до 3 млн. осіб); переозброєння армії і флоту; перебудова системи підготовки особового складу, приведення її у

відповідність до потреб армії та флоту. Перед військово-патріотичним вихованням молоді висувуються також адекватні завдання – закріплення досвіду її ведення у роки Другої світової війни і організація у відповідності з новим характером розвитку суспільства.

У післявоєнні часи модернізація технічної озброєності Збройних Сил, поява ракетно-ядерної зброї, складної військової техніки висунуло до військово-патріотичного виховання нові, підвищені вимоги, які зумовили зміст і організацію військово-патріотичного виховання. Досить відзначити, що молодь починає опановувати більш ніж 500 спеціальностей і спеціалізацій військової справи. Це вимагало реалізації нових підходів до організації військово-патріотичного виховання. Але завжди залишалися високі вимоги до фізичної підготовки молоді. З цією метою діяла система підготовки „Готов к труду и обороне”.

Реальні події останнього десятиріччя показують, що на запит нового часу в цьому питанні адекватної і переконливої відповіді не було. Наприкінці 70-х років у військово-патріотичній роботі стверджується тенденція стагнації, а в наступному десятиріччі вона характеризується значним скороченням. У цей період суттєво скорочується підготовка молодих людей до вступу у військові училища, погіршується фізична підготовка допризовників. Якщо 29 кадетських корпусів дореволюційної Росії забезпечували до 40 % набору військових, то 14 закладів СРСР – не більше 5 %.

Для українського суспільства є складною проблемою кооперування або інтеграція радянських традицій і традицій, що склалися в Галичині щодо військово-патріотичного виховання. Історичний досвід вчить, що для реального і конструктивного доведення системи військово-патріотичного виховання до відповідності сучасним інтересам військової безпеки країни: історична база даних про військово-патріотичне виховання, об'єктивний аналіз її сучасного стану, наукове обґрунтування і прогноз розвитку військово-патріотичного виховання систем.

В останні роки все більш очевидним стає той факт, що повна реалізація можливостей людського фактору в справі укріплення обороноздатності країни, підготовка кадрового складу і особистого складу підрозділів строкової і контрактної служби. багато в чому залежать від ефективності військово-патріотичного виховання молоді.

Зараз військово-патріотичне виховання здійснюється без належної організації і цілеспрямованості і, нарешті, є малоефективною. Військово-патріотичне виховання молоді зазвичай є справою, що визначається ініціативою на приватному рівні і тому будується в масштабі країни, частіш за все у вигляді різноманітних заходів і компаній.

У наш час первинне знайомство з військовою справою і професіями та орієнтація молоді на них у більшості випадків відбувається майже стихійно, формально, без знань і врахування, з одного боку, вимог військової професії до людини, з іншого –

індивідуальних особливостей допризовної молоді. Досить часто до війська потрапляють юнаки які мають недостатнє уявлення про військову службу, низьку мотивацію та незадовільну фізичну підготовку. Фізична невідповідність, недостатня обізнаність молоді із сучасними Збройними силами України, негативна інформація деяких ЗМІ про Збройні Сили закладають основи негативного ставлення до служби у збройних силах. Практика свідчить, що абстрактна підготовка до військової служби „взагалі”, „у цілому”, як і інформація про неї в деякому спрощеному варіанті – це минулий час у військово-патріотичному вихованні. Служба „взагалі” далеко не завжди може викликати внутрішній інтерес у поінформованого і освіченого сучасного юнака. Сьогодні необхідні більш диференційовані уявлення про зміст військово-професійної праці, конкретні знання про всі існуючі різновиди військової діяльності.

Молодь слід знайомити з різними видами військової діяльності і оцінювати індивідуальні особливості кожного юнака, проводити активну роботу по формуванню позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України. Досвід свідчить про те, що і в цій частині військово-патріотичного виховання необхідна серйозна перебудова. Гостро відчувається потреба в переході від масових заходів, „охоплення” молоді різноманітними видами до використання індивідуальних форм впливу.

Масові заходи майже не розраховані на активність старшокласника. Під час таких заходів він лише статист, звітна одиниця. Тоді як реальне виховання, перш за все, передбачає наявність внутрішньої активності і напруженої самостійної праці особистості.

На сучасному етапі розвитку суспільства на військово-патріотичне виховання активно впливають фактори, які діють на всіх рівнях і напрямках розвитку суспільства і його інститутів. Вони об'єктивно проявляються як причини, що звужують сферу цілеспрямованого формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України:

- системна криза, що охопила всі сфери функціонування суспільства, яка проявляється в девальвації соціальних, таких як патріотизм;
- падіння соціального, економічного статусу молоді, що супроводжується посиленням її духовної кризи, психічного і фізичного здоров'я;
- антиармійські кампанії, що проводяться багатьма ЗМІ, що свідомо підривають довіру до Збройних Сил України;
- невирішеність проблеми статусу осіб, що приймали участь у збройних конфліктах ХХ століття;
- фактична ліквідація початкової військової підготовки в загальноосвітніх закладах, що сприяло падінню авторитета армії в очах майбутніх потенціальних призовників;
- ліквідація ланки структур і їх функцій з патріотичного

виховання – громадських об'єднань і організацій в школах і інших освітніх закладах, за місцем проживання і підприємствах;

– недостатня фізична підготовка молоді.

Між тим як свідчить досвід, завдання військово-патріотичного виховання можуть бути розв'язані лише в межах військово-патріотичної діяльності всіх суб'єктів цього процесу – органів державного і військового керівництва, освітніх закладів, громадських об'єднань, учнів та ін.

У психолого-педагогічній науці недостатньо досліджено питання формування позитивного ставлення до служби в збройних силах, як вирішального фактору в вихованні патріотів України. В основі формування позитивного ставлення до служби в збройних силах, як складової військово-патріотичного виховання, лежить цілеспрямована військово-патріотична діяльність. Для того щоб надати нового імпульсу дієвості військово-патріотичному вихованню і поривати його у відповідність з задачами сучасного військового будівництва важливо визначити причини його низької ефективності. Вона, перш за все, полягає у тому, що сучасне суспільство не сформувало чітких орієнтирів для військово-патріотичного виховання. Тому об'єктивно зумовлено виявлення конкретних причин ситуації, що склалася, і пошуку шляхів подолання наявних причин. Перш за все, слід визначити місце армії в соціальній системі і ролі військово-патріотичного виховання в підготовці молодого покоління до виконання функцій у ній. Престиж військової служби – один з якісних параметрів оцінки суспільством соціальної значущості і необхідності інституту Збройних Сил, їх сучасної діяльності і статусу, за своєю сутністю виступає як один із важливих елементів стабільності українського суспільства.

За даними опитувань старшокласників за ступенем довіри армія знаходиться на четвертому місці, поперед неї знаходяться церква, ЗМІ, родичі. Але в той же час, за цим показником вона значно випереджає різні гілки влади і різні суспільні інститути. В свідомості старшокласників, не взираючи на широкомасштабну антиармійську кампанію з боку ЗМІ, військовий ще асоціюється з почесною чоловічою справою. Цікавим є також те, що опитування батьків показали, що 68 % вважає, що служба в армії це – борг, який необхідно віддати державі, але в той же час висловлюють думку, що це не відповідає інтересам саме їх дітей. Отже, не взираючи на високий індекс довіри до армії з боку старшокласників і їх батьків, сама служба в ній є мало престижною. Опитування кадрових військових про рівень престижу військової служби свідчить: 50 % вважають, що престижу військової служби в українському суспільстві просто немає, а ще 37 % висловили думку, що її рівень нижче середнього. Тільки 3 % батьків висловили бажання, щоб їх діти обрали професію кадрового військового. У рейтингу професій, складеному на основі думки батьків про професійну орієнтацію їх дітей, професія

військового займає тільки 8 місце із 11 професій, що були названі батьками як найбільш престижні у наш час [2].

Низька престижність професії кадрового військового особливо помітна у великих містах. Наприклад, під час опитування випускників загальноосвітніх закладів 2007 року в м. Краматорську стати професійним військовим виявили бажання тільки 4 % опитаних випускників, а служити в армії погоджується тільки 4 % випускників, у м. Слов'янську стати професійним військовим виявили бажання тільки 2 % опитаних випускників, а служити в армії погоджується тільки 3 % випускників. Усі інші вважають, що служити в армії, то даремно витратити час [3].

Сьогодні недостатньо використовуються можливості ЗМІ для формування привабливого образу військовослужбовця, а також можливості спорту.

Результати дослідження показують, що причинами падіння престижу привабливості військової служби в Збройних Силах є такі:

1. Військова служба перестала бути засобом досягнення досить високого соціального становища в суспільстві. Якщо раніше військова служба давала можливість влаштуватися на престижну роботу або зробити професійну кар'єру військового, то зараз її можливості обмежені.

2. Значно знижує престиж військової служби фінансова незабезпеченість законодавчих актів, що регламентують порядок проходження військової служби і відсутність чіткого механізму реалізації прав і пільг, що визначаються законодавством.

3. Відсутність системи заходів щодо підвищення престижу військової служби як в суспільстві, так і в конкретних регіонах, де проходять службу військовослужбовці, реалізація яких може бути забезпечена на основі інтеграції зусиль усіх зацікавлених учасників процесу.

4. Суттєво зросла кількість молодих людей, яким байдуже, в якій формі проходити військову службу. Значно збільшилась кількість старшокласників, які мають бажання скористатися відстрочкою від служби в армії. В процесі дослідження з'ясувалося, що тільки 20 % опитаних засуджують випадки, коли молоді люди отримують відстрочку від служби в армії незаконним шляхом. це свідчить, що молоді люди не мають позитивної мотивації до служби в Збройних Силах, що робить більш проблематичним процес їхньої адаптації до військової служби.

5. До справи формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах не залучається потенціал сучасної науки. В цьому питанні певний інтерес становлять результати дослідження акмеологів, у яких містяться нові продуктивні підходи до розвитку мотивації, підвищення активності в саморозвитку і самоактивізації, розкриваються привабливі риси військової справи.

Література

1. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
2. Гончаренко О. С. Основні напрямки виховної роботи з формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України / О. С. Гончаренко // Педагогіка. психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків-Донецьк : ХДАДМ(ХХП), 2005. – № 10. – С. 75 – 78.
3. Гончаренко О. С. Стан фізичної підготовленості старшокласників допризовного віку / О. С. Гончаренко // Педагогіка. психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків-Донецьк : ХДАДМ(ХХП), 2005. – № 22. – С. 140 – 142.

Гончаренко О. С. Історичний досвід військово-патріотичного виховання молоді і сучасність.

У статті розкрито витоки й історичний досвід виховання патріотизму в молоді, представлено основні напрями формування позитивного ставлення до служби в Збройних Силах як вирішального фактору в вихованні патріотів України.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, позитивне ставлення до Збройних Сил України, фізична підготовка.

Гончаренко О. С. Исторический опыт военно-патриотического воспитания молодежи и современность

В статье раскрыты предпосылки и исторический опыт воспитания патриотизма молодежи, представлены основные направления формирования положительного отношения к службе в Вооруженных силах как решающего фактора в воспитании патриотов Украины.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, положительное отношение к Вооруженным силам Украины, физическая подготовка.

Goncharenko O. S. Historical experience of military-patriotic youth upbringing and modern times

Prerequisites and historical experience of upbringing youth patriotism are revealed, basic vectors of formation positive attitude to serving in military forces as determinant in Ukraine's patriots development are offered.

Key words: military-patriotic upbringing, positive attitude to Ukrainian military forces, physical drill.

УДК [37.091.217:379.8](091)''19''

Наказний М. О.

**ОБҐРУНТУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ПЕРІОДІВ РОЗВИТКУ
СИСТЕМИ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ
ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У ХХ СТОЛІТТІ**

Проблеми здорового розвитку дитини, реалізація права кожної дитини на оздоровлення та відпочинок завжди були актуальними в Україні. Після проголошення незалежності молода держава намагалася певною мірою впливати на процес організації оздоровлення та змістовного дозвілля дітей під час канікул, тому важливо досліджувати механізми, які б допомогли об'єднати зусилля державних інститутів усіх рівнів та громадських організацій з цих питань, намагатися формувати єдині підходи до проблем організації відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків. Один з таких підходів – визначення історичних періодів розвитку системи оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування дитячих оздоровчих закладів, обґрунтування їх генезисно-історичних компонентів, які допоможуть зрозуміти передумови створення системи оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків ще за часів радянської влади (1917-1991pp.).

Виходячи з вищезазначеного, мета нашої статті формується таким чином: обґрунтувати історичні періоди розвитку системи оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування піонерських таборів 20-х–90-х років ХХ століття, обґрунтувати їх генезисно-історичні компоненти.

Організація відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу має історичне коріння в оздоровчо-виховній системі колишнього Радянського Союзу, до складу якого входила Українська Радянська Соціалістична Республіка (УРСР). Тому одним із основних напрямів нашого дослідження є вивчення накопиченого досвіду з питань відпочинку та оздоровлення учнівської молоді на теренах історії.

Слід згадати, що головна мета освітньо-виховного процесу на той час була спрямована на формування громадянина соціалістичного суспільства, активного будівника комунізму з притаманними йому ідейними засадами, мораллю та інтересами, високою культурою праці і поведінки.

Важлива роль у вирішенні цих завдань відводилась піонерській організації, яка виступала першою школою громадянського змужніння та ідейно-морального загартування молодого покоління і вимагала:

- а) знання основ психології;
- б) вміння розбиратися в особливостях віку дітей і підлітків;
- в) розуміння інтересів та захоплень підростаючого покоління;

г) озброєння знаннями програмних документів партії і комсомолу з питань ідеології та діяльності дитячих осередків;

д) оволодіння необхідним комплексом знань, умінь, прийомів, методів життєдіяльності піонерської організації;

е) неперервного процесу самовдосконалення (над собою, над своїм ідейним, духовним та культурним зростанням).

Правляча на той час партія визначила мету, завдання і принципи дитячого оздоровчо-виховного руху, його місце і роль у системі комуністичного виховання. Підкреслимо, що оздоровчо-виховний процес цього періоду слід розглядати в контексті дитячого комуністичного руху, бо він поєднував в собі як організацію навчального процесу в школі, так і організацію позашкільної діяльності, включаючи відпочинок та оздоровлення дітей в умовах функціонування піонерського табору.

Становлення нової галузі педагогічної науки – педагогіки піонерської роботи неможливо уявити без величезної підтримки визначних на той час діячів Комуністичної партії: С. Кірова, Ф. Дзержинського, М. Калініна, Г. Крижанівського, В. Куйбишева, А. Луначарського, М. Семашка, М. Фрунзе, Н. Крупської [1, с. 5]. Н. Крупська розробила теоретичні основи піонерського руху, важливі організаційно-методичні рекомендації щодо роботи з піонерами, які знайшли своє відображення у постанові ЦК РКП (б) „Про піонерський рух” (липень 1925 р.), у резолюції XIV з’їзду ВКП (б) „Про роботу комсомолу” (грудень 1925 р.).

Ленінський комсомол разом з органами народної освіти приділяв постійну увагу питанням добробуту, підготовки і вихованню кадрів піонерських працівників. З лютого 1928 року починають діяти Центральні заочні курси піонерських вожатих, а при Академії комуністичного виховання імені Н. Крупської відкривається позашкільне відділення, яке відіграє значну роль у підготовці наукових кадрів і практичних працівників для керівництва піонерським рухом.

Розмірковуючи у цьому ж напрямі, підкреслимо, що згідно з постановою Центрального Комітету партії „Про підсумки піонерського зльоту” (1928 р.) комсомол провів мобілізацію п’ятдесяти тисяч комсомольців для роботи вожатими піонерських загонів, тому вже з 1931 року створюються: а) Всесоюзна школа з підготовки керівних кадрів піонерського руху; б) курси підготовки та перепідготовки піонерських кадрів без відриву від виробництва [1, с. 3-5]; в) літописи історії піонерського руху.

У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження І. Гордіна, які знайомлять наукових працівників, спеціалістів, що працюють в області історії піонерського руху, з переліком важливих літописних екскурсів історії піонерської організації в радянській педагогічній літературі. На основі історіографічного аналізу дослідник розкриває значний внесок радянської педагогіки в наукову розробку історії дитячої комуністичної організації, знайомить з науковими результатами вивчення її історії в роки

будівництва соціалізму (до 1941 р.). Поряд з цим, І. Гордін обґрунтовує актуальність та науково-практичну значимість піднятої проблеми, викладає концепцію та розкриває методи дослідження, витоки та головні етапи розвитку наукової розробки історії піонерської організації.

На першому етапі дослідник розкриває ідейно-теоретичні основи та організацію вивчення історії піонерського руху, зосереджуючи увагу на таких важливих питаннях: а) методологічна основа та теоретичні витоки вивчення історії піонерського руху (аналіз ленінських праць та висловлювань з питань організації та виховання підростаючого покоління, документів КПРС та ВЛКСМ про піонерську організацію); б) роль Н. Крупської та її творчого надбання при вивченні історії піонерського руху; в) організаційно-педагогічні проблеми вивчення історії піонерського руху [3, с. 24-59].

На другому етапі І. Гордін дає загальну характеристику літератури при вивченні історії піонерської організації, спираючись на дослідження О. Тарханова, В. Зоріна, В. Ханчина та ін.

Слушними є соціально-політичні та педагогічні аспекти публікацій перших істориків піонерської організації, які розкривають особливості становлення педагогічного змісту з питань історії піонерської організації.

На наступному етапі І. Гордін зосереджує увагу на процесі історичного розвитку піонерської організації у 40 – 70-х роках ХХ століття [3, с. 60-90], акцентуючи увагу на таких проблемах: а) систематизація документів та узагальнюючих публікації з історії Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна; б) проблематика та головні напрями педагогічних дисертаційних досліджень з історії піонерської організації; в) стан та основний зміст публікацій з історії піонерського руху союзних республік і місцевих піонерських організацій.

Історико-педагогічні дисертації, присвячені історії піонерської організації, розглядали коло таких тем наукових досліджень: історико-територіальних, проблемно-історичних, оглядово-історичних [3, с. 103].

Ці дослідження зосереджували увагу на специфічних особливостях історичного розвитку радянського періоду, на проблемах розвитку дитячого комуністичного руху в СРСР, а саме: створенні організації юних піонерів у Молдавській АРСР; створенні та розвитку піонерської організації в Кабардино-Балкарії тощо.

На останньому етапі І. Гордін досліджує сучасний стан вивчення важливих проблем історії піонерської організації, приділяючи увагу таким її аспектам: а) результати досліджень за темою „Виникнення дитячого комуністичного руху. Створення піонерської організації”; б) висвітлення в літературі теми „Історія піонерської організації в роки побудови та поширення соціалізму”; в) теорія і практика піонерського руху як проблема дослідження історії піонерської організації.

Таким чином, І. Гордін хронологічно прослідковує два основних етапи педагогічних досліджень з питань історичного розвитку

піонерської організації, а саме: з 1922 по 1945 рр. та з 1946 по 1970 рр. Межі цих періодів, на думку дослідника, визначаються як загальноісторичною традицією, так і станом літератури, рівнем і результатами досліджень, накопиченим досвідом з питань вивчення історії піонерської організації, характером і організацією науково-дослідної роботи [3, с.166].

Враховуючи особливості розвитку піонерської організації та зміст її виховної діяльності, І. Гордін виокремлює такі періоди історії піонерської організації:

1-й період – виникнення та розвиток дитячого комуністичного руху (1917 – 1922 рр.);

2-й період – народження і становлення піонерської організації (1922 – 1932 рр.);

3-й період – перебудова піонерської організації по шкільному принципу та удосконалення системи її роботи (1932 – 1941 рр.).

Наступні періоди, на думку дослідника, можуть визначатися таким чином:

1941 – 1945 рр. – патріотична діяльність піонерської організації у роки Великої Вітчизняної війни;

1945 – 1962 рр. – підвищення ролі піонерської організації в навчально-виховній діяльності школи. Зміцнення зв'язків піонерської організації з життям народу;

1962 – 1982 рр. – піонерська організація та її діяльність у системі виховання всебічно розвинених будівників комунізму [3, с.169].

З метою обґрунтування історичних періодів організації відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків в умовах функціонування піонерських таборів до уваги нами бралися різні періоди освітньо-виховного процесу, починаючи з постреволюційної доби до початку 90-х років ХХ століття.

При визначенні основних періодів організації відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків ми намагалися відмовитись від ідеологічного підґрунтя, однак зміни в соціально-економічному розвитку держави, зміни на владному олімпі вважаються головними чинниками, що впливали на структуру, зміст оздоровлення та відпочинку піонерських таборів. Слід підкреслити, що загальна періодизація діяльності піонерських таборів ХХ століття взагалі відсутня.

На нашу думку, найбільш очевидна основа періодизації – виділення конкретно-історичних освітньо-оздоровчих парадигм, що характеризують розвиток процесу оздоровлення і відпочинку дітей у різні періоди ХХ століття.

Як зазначає М. Романенко, генезисно-історичний аналіз можна здійснити тільки на основі порівняння окремих характеристик освітньої практики чи філософсько-освітньої й педагогічної теорії [2]. З огляду на це виділимо п'ять компонентів генезисно-історичного аналізу, важливих для визначення прикметних ознак процесу оздоровлення та відпочинку

дітей і підлітків в умовах функціонування піонерського табору.

Перший компонент зосереджує увагу на соціально-політичних факторах, що впливають на розвиток існуючої на той час системи виховних впливів юних ленінців у різноманітних її проявах, характеризує період радянських часів до 1991 року.

Другий компонент зосереджує увагу на концептуально визначеному підході до оздоровлення та відпочинку піонерів в певний історичний період і допомагає виділити основні цілі, завдання та зміст виховного процесу.

Третій компонент зосереджує увагу на формуванні організаційно-методичних засад оздоровлення та відпочинку піонерів і допомагає простежити за формуванням структури та змісту кожного визначеного нами періоду.

Четвертий компонент обґрунтовує матеріально-економічні аспекти кожного періоду з урахуванням соціально-економічних особливостей розвитку радянської держави.

П'ятий компонент зосереджує увагу на нормативно-правовому регулюванні оздоровлення та відпочинку піонерів в умовах піонерських таборів.

Обґрунтуємо історичні періоди розвитку дитячого оздоровчого руху радянських часів (1917-1991 рр.). Нами визначено п'ять таких періодів. Розглянемо кожен з них:

Період *зародження дитячого оздоровлення в умовах формування комуністичного піонерського руху* засвідчує створення першого піонерського загону Красної Пресні, до складу якого зараховується більше п'ятдесяти чоловік. Організатором і вожатим загону стає Михайло Стремяков, а шефство беруть робітники 16-ї друкарні м. Москви. Майже через два місяці створюється піонерський загін при вагоноремонтних майстернях Жовтневої залізниці в Сокольниках. Започаткований досвід щодо створення піонерських загонів знайшов схвальний відгук в усіх куточках країни. На період зародження дитячого оздоровлення в умовах формування комуністичного піонерського руху негативний вплив мали такі політичні фактори: громадянська війна, „червоний” та „білий” терор, економічна розруха, домінування ідеологічного фактору над оздоровчим. Звичайно, це в значній мірі перешкоджало процесам стабільності та розвитку дитячого оздоровлення.

Визначимо особливості даного періоду (1917 – 1924 рр.): підготовка „Тимчасового статуту дитячих комуністичних груп „Юні піонери імені Спартака”; визначення структури груп, символіки та форми піонерів, наведення текстів урочистої обіцянки та Законів; виникнення перших заміських таборів відпочинку.

Другий період (*становлення піонерських таборів як однієї з форм оздоровлення дітей*) зосереджує увагу на визначенні активної позиції піонерів, згуртуванні навколо організації юних ленінців сотень тисяч хлопчиків та дівчаток, збільшенні їх чисельності як у самій піонерській

організації, так і в літніх піонерських таборах.

Розглянемо особливості періоду становлення піонерських таборів як однієї з форм оздоровлення дітей (1924 – 1953 рр.): перейменування дитячих комуністичних груп імені Спартака в дитячі комуністичні групи юних піонерів імені В. І. Леніна; забезпечення ідеологічно-інформаційної трибуни для дітей та керівників дитячих піонерських таборів (журнал „Піонер”, „Вожатий”, „Піонерська правда”); формулювання основних завдань дитячого оздоровлення (бути школою комуністичного виховання); поширення заміського літнього оздоровлення та відпочинку піонерів; відкриття піонерського табору „Артек”; поглиблення змісту піонерської роботи в загонах; проведення I Всесоюзного зльоту піонерів, Міжнародної піонерської конференції, експедицій, загальномосковського зльоту вожатих; робота перших тимурівських команд в умовах функціонування піонерського табору; активна допомога фронту та відбудова Країни Рад, за що піонери удостоюються державних звань та нагород.

Третій період, названий нами *періодом інтенсивної діяльності піонерських таборів* (1953 – 1964 рр.), засвідчує такі його особливості: підвищення ролі профспілкових організацій в оздоровленні дітей у піонерських таборах; нагородження піонерів та працівників табору значками „Юний технік”, „Юний натураліст”, „Юний турист” та нагрудними знаками ЦК ВЛКСМ „Кращому піонерському вожатому”, „За активну роботу з піонерами” Центральної ради Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна; розгортання руху загонів та дружин – супутників семирічки; затвердження положення про Всесоюзний огляд піонерських дружин на відзнаку 90-річчя з дня народження В. І. Леніна; оголошення піонерської дворічки „Піонери – Батьківщині”; проведення II Всесоюзного зльоту піонерів, присвяченого 40-річчю Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна; змагання піонерських загонів під девізом `Ім'я Леніна у серці кожного! Вірність партії ділом доведемо!`, додаткове фінансування будівництва піонерських таборів [4, с. 330 – 331].

Четвертий період (1964 – 1985 рр.), визначено нами як *період максимального підйому дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів СРСР*.

Проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що саме в цей період дитяче оздоровлення в умовах піонерських таборів зазнає значних позитивних структурних та змістовних змін, а саме: організація і проведення різного рівня всесоюзних зльотів, піонерських пошукових операцій, оглядів, естафет, акцій тощо. Саме в цей період народжується ідея організації та проведення Всесоюзного маршу юних лєнінцїв, який вбирає усе позитивне, що було набуто піонерською організацією під час усіх попередніх піонерських починань. У рамках Маршу кращі ланки, загони, дружини удостоюються звання „Активний учасник Маршу”, „Правофлангова дружина”, „Правофлангова ланка”, „Правофланговий

загін". Значно покращується робота профспілкових та комсомольських організацій з дітьми і підлітками за місцем проживання [5, с. 17 – 19], зміцнюються зв'язки між комсомолом, піонерською організацією та школою [6, с. 376 – 377].

Останній, *перехідний*, період (1985 – 1991 рр.) завершує радянську епоху в оздоровленні дітей та започатковує нову. Поряд з цим, зазначений період приймає курс на соціалістичне оновлення піонерської організації, відкриває широку дорогу пошуку, ініціативи, творчості дітей і підлітків [7, с. 8 – 10], активізує творчу діяльність письменників, композиторів, художників, працівників кіно і театру, журналістів, архітекторів у створенні високохудожніх творів для підростаючого покоління і самодіяльної художньої творчості піонерів [8, с. 114 – 115]; викриває серйозні недоліки в організації літнього відпочинку. В умовах перебудови та зародження політичного плюралізму послаблюється ідеологічна складова в діяльності піонерських таборів, які поступово перетворюються в незаполітизовані дитячі оздоровчі заклади майбутньої незалежної України. Цьому періоду характерні: затвердження Бюро ЦК ВЛКСМ Положення про Всесоюзну організацію імені В. І. Леніна; визначення принципів діяльності піонерської організації; затвердження символіки, атрибутів та ритуалів піонерської організації; визначення прав та обов'язків членів Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна, порядку їх прийому до піонерської організації; затвердження структури Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна; закінчення монополії піонерського руху в оздоровленні дітей та занепад комуністичної ідеології, створення альтернативних оздоровчих таборів, поступовий перехід від піонерських таборів до дитячих оздоровчих закладів.

Необхідно підкреслити, що залучення такої структури аналізу процесу оздоровлення та відпочинку дітей на основі історико-генезисного підходу дає змогу узагальнити історичний, структурний та змістовний аспекти, що, на нашу думку, сприяє глибокому усвідомленню сучасних моделей оздоровчо-виховного процесу та дозволяє визначити його парадигми, концепції та теорії.

Таким чином, нами виділено п'ять історичних періодів розвитку дитячого оздоровчого руху радянських часів (1917 – 1991 рр.), а саме: період зародження дитячого оздоровлення в умовах формування комуністичного піонерського руху (1917 – 1922 рр.), період становлення піонерських таборів як однієї з форм оздоровлення дітей (1924 – 1953 рр.), період інтенсивної діяльності піонерських таборів (1953 – 1964 рр.), період максимального підйому дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів СРСР (1964 – 1985 рр.) та перехідний період (1985 – 1991 рр.)

Література

1. Книга вожатого / А. Бруднов, А. Будов, О. Газман та ін.; упоряд. А. О. Деркач, Г. П. Чубарова, Л. В. Яшуніна. – К. : Молодь, 1996.

– 248 с. **2. Романенко М. І.** Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Донецьк : Промінь, 2000. – 160 с. **3. Гордин І. Г.** Проблемы истории пионерской организации в советской педагогической литературе (Историограф. очерки) / И. Г. Гордин. – М. : Просвещение, 1982. – 176 с. **4. Постановление** Совета Министров СССР от 22 декабря 1960г. №1301 // Законодательство об охране детства : Сб. нормативных актов [Под ред. О. Г. Павшуковой]. – К. : Рад. школа, 1982. – 520 с. **5. Об улучшении работы** профсоюзных и комсомольских организаций с детьми и подростками по месту жительства : Из постановления Секретариата ВЦ СПС и Секретариата ЦК ВЛКСМ, 29 июля 1969 г. // О летнем отдыхе пионеров и школьников [Документы ЦК ВЛКСМ, 1969 – 1977 гг.]. – М. : Мол. гвардия, 1978. – 128 с. **6. XVI съезд Всесоюзного** Ленинского Коммунистического Союза Молодежи. 26-30 мая 1970 г. : Стенограф. отчет, ч. II. – М. : Мол. гвардия, 1971. – С. 376 – 377. **7. Информационное** сообщение о пленуме Центрального Комитета ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина // ВЛКСМ, ЦК. Документы ЦК ВЛКСМ, 1988. – М. : Мол. гвардия, 1989. – 237 с. **8. Об учреждении** премии Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина в области литературы, искусства, журналистики, архитектуры и самодеятельного художественного творчества пионеров : Из постановления Бюро ЦК ВЛКСМ от 27 сентября 1988 года // ВЛКСМ, ЦК, 1988. – М. : Мол. гвардия, 1989. – 237 с.

Наказний М. О. Обґрунтування історичних періодів розвитку системи оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків у ХХ столітті

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз проблем організації оздоровлення та відпочинку дітей в умовах функціонування піонерських таборів у колишньому Союзі Радянських Соціалістичних Республік, а саме: виділяється п'ять компонентів генезисно-історичного аналізу та обґрунтовуються історичні періоди розвитку дитячого оздоровчого руху радянських часів (1917-1991 рр.)

Ключові слова: система оздоровлення та відпочинку дітей, піонерський табір, дитячий оздоровчий рух радянських часів.

Наказний М. А. Обоснование исторических периодов развития системы оздоровления и отдыха детей и подростков в ХХ столетии.

В статье проводится историко-педагогический анализ проблем организации оздоровления и отдыха детей в условиях функционирования пионерских лагерей бывшего Союза Советских Социалистических Республик, а именно: выделяются пять компонентов генезисно-исторического анализа, обосновываются исторические периоды развития детского оздоровительного движения советских времен (1917-1991 гг.)

Ключевые слова: система оздоровления и отдыха детей, пионерский лагерь, детское оздоровительное движение советского периода.

Nakazni M. A. Substantiation of historical periods in development of improvement children's health and rest system in XX century

Historically-pedagogical problems analysis of organization children's healthcare and rest in conditions of functioning pioneer camps in the former United Soviet Socialistic Republics is given in the article, notably five components of originally-pedagogical analysis are picked out, historical periods in development of children's healthcare movement in Soviet times (1917-1991) are grounded

Key words: the system of children's healthcare and rest, pioneer camp, children's healthcare movement of soviet period

УДК 37.477.09

Чорна В. В.

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК
СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ В ХХ СТОЛІТТІ**

На сучасному етапі розвитку перед українським суспільством стоїть задача формування компетентної, творчої, соціально активної особистості. Головним інструментом в цьому процесі виступає сучасна освіта, особливо її початкова ланка. Адже саме у початковій школі закладається фундамент, що забезпечує подальший всебічний і гармонійний розвиток дитини у майбутньому.

З огляду на це, сенсорне виховання набуває вкрай важливого значення, оскільки у дитини молодшого шкільного віку діяльність органів сприймання відіграє велике значення в отриманні будь-яких знань під час навчального процесу.

Пошуки нових шляхів розв'язання актуальних сьогодні питань сенсорного виховання спонукають звернутися до історико-педагогічного досвіду, його аналізу, адаптації до вимог сучасної початкової освіти.

Мета статті – виділити та обґрунтувати часові межі та сутність етапів становлення і розвитку сенсорного виховання молодших школярів в Україні протягом ХХ століття.

Проблеми сенсорного виховання та розвитку молодших школярів були предметом вивчення багатьох представників світової педагогічної думки.

Велику роль у становленні ідей сенсорного виховання в Україні відіграли роботи М. Монтесорі, Ф. Фребеля, що мали вплив на педагогічний світогляд багатьох вітчизняних педагогів, які працювали на початку століття (С. Русова, Є. Тіхеєва, Ю. Фаусек та ін.)

На нашу думку, певне значення мають також дослідження інших педагогів початку ХХ століття, а саме – Е. Шарте, А.Н. Уайтхеда, П. Лапі, А. Біне [5].

У середині ХХ століття питання сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку у своїх працях досліджували О. Запорожець, Л. Венгер, О. Усова, В. Зінченко, А. Рузька, Г. Кислюк, О. Корзакова, Н. Сакуліна та ін.

Сьогодні актуальні проблеми сенсорного виховання висвітлюються у роботах О. Савченко, Н. Скрипченко, І. Барбошової, В. Воліної, С. Коробко та ін.

Ретроспективний аналіз дозволяє виділити і обґрунтувати 4 етапи становлення і розвитку сенсорного виховання учнів початкової школи в Україні в ХХ столітті:

- етап упровадження та адаптації ідей сенсорного виховання представників світової педагогічної думки в освітню систему СРСР (вересень 1907 р. – жовтень 1943 р.);
- етап якісних змін у розумінні ідей сенсорного виховання (жовтень 1943 р. – квітень 1984 р.);
- етап удосконалення змісту сенсорного виховання молодших школярів (квітень 1984 р. – листопад 2000 р.);
- етап розробки сучасної системи сенсорного виховання молодших школярів (з листопада 2000 р. – по теперішній час).

Охарактеризуємо далі виокремлені етапи.

Перший етап – *етап впровадження та адаптації ідей сенсорного виховання представників світової педагогічної думки в освітню систему СРСР (вересень 1907 р – жовтень 1943 р.)* – пов'язаний зі створенням у вересні 1907 року Київським товариством трудової допомоги для інтелігентних жінок Фребелівського дворічного інституту, слухачки якого отримували звання „Вихователька-Фребелічка і керівник дитячих садків” [3, с. 53]. Даний навчальний заклад виконував важливу практичну роль у розвитку ідей сенсорного виховання дитини, оскільки при Інституті була відкрита школа, дитячий садок, психологічна лабораторія. Ці заклади, по-перше, давали змогу перевіряти на практиці отримані теоретичні знання, по-друге, допомагали збагачувати свій практичний досвід викладачам Інституту.

У даний період „метод наукової педагогіки” М. Монтесорі викликає певний інтерес серед педагогів в Україні.

У 1914 році на сторінках українського журналу „Дошкільне виховання” з'являються статті Н. Лубенець, присвячені співставленню двох педагогів: Ф. Фребеля і М. Монтесорі, більш глибоке співставлення яких спостерігаємо у її книзі „Монтесорі і Фребель” (1915) [7].

Н. Лубенець з поміж різних питань присвячує окремий розділ формуванню у старших дошкільників та молодших школярів процесів сприймання.

У даний період вагомий внесок у розвиток ідей сенсорного виховання в Україні зробила С. Русова.

У 1910 р. С. Русова стає співредактором педагогічного журналу „Світло”, зі сторінок якого вона знайомила педагогічну громадськість із здобутками світової педагогічної думки, систематично робила огляд російських журналів [8, с. 44]. У своїх роботах С. Русова досить ґрунтовно розглядає питання сенсорного виховання, пропонує сенсорні вправи, наголошує на врахуванні психологічних особливостей розвитку сприймання дитини.

З 30-х років ХХ століття відбувається відторгнення основ Монтессорі-педагогіки у зв'язку з невідповідністю її положень потребам радянської школи.

Зміст сенсорного виховання прямо залежав від змісту початкової освіти та освітянської політики держави.

У даний період виходить декілька важливих постанов ЦК ВКП(б), які корегували систему освіти загалом, форми її організації та зміст навчання, у тому числі зміст і сенсорного навчання. Зокрема, „Про запровадження обов'язкового початкового навчання на Україні” (від 23 серпня 1930 р.), „Про початкову і середню школу” (від 5 вересня 1931 р.), „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” (25 серпня 1932 р.) та інші.

Другий етап – *етап якісних змін у розумінні ідей сенсорного виховання (жовтень 1943 р. – квітень 1984 р.)* – розпочався з прийняття Радою Народних Комісарів СРСР постанови про створення Академії педагогічних наук РСФСР, що було дуже важливим кроком у розвитку педагогічної науки взагалі, і розвитку сенсорного виховання зокрема.

14 лютого 1944 року при Академії педагогічних наук РСФСР був заснований Інститут теорії та історії педагогіки Академії педагогічних наук РСФСР, на базі якого були розпочаті педагогічні дослідження актуальних проблем сенсорного виховання.

Результати досліджень психологів (О. Запорожець, В. Зінченко, А. Руська, Л. Венгер, Г. Кислюк, Є. Корзакова, Н. Сакуліна, О. Усова та ін.), які були продовжені в Інституті дошкільного виховання (1960), стали основою теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій, що була розроблена у 60-ті роки ХХ століття.

У цей час на базі Інституту дошкільного виховання вивчалися різні аспекти сенсорного розвитку і виховання дитини. Зокрема, сенсорне виховання засобами малювання, ліплення (Н. Сакуліна, Є. Карзакова та ін.), сприйняття простору та форм предмета (Г. Кислюк, Л. Пен'євська, М. Под'яков та ін.), питання загальної дидактики сенсорного виховання, психологічні особливості процесів сприймання (О. Усова, О. Запорожець та ін.).

Третій етап – *етап удосконалення змісту сенсорного виховання молодших школярів (квітень 1984 р. – листопад 2000 р.)* – зумовлений прийняттям Верховною Радою СРСР постанови „Про основні напрямки

реформи загальноосвітньої і професійної школи”. Згідно з цією постановою з 1986 року термін початкової освіти збільшувався до 4-х років, а навчання у школі починалося з 6-річного віку.

У даний період активізується робота провідних науковців-методистів (О. Савченко, М. Богданович, Л. Кочина, М. Вашуленко, С. Коробко, Н. Бібік, Н. Скрипченко та ін.) з дослідження особливостей навчання дітей 6-річного віку, а також з удосконалення змісту початкової освіти. У руслі цих досліджень вчені визначили напрями сенсорного виховання дітей молодшого шкільного віку („чутливість слуху, вправність руки, гострота зору”) та раціональні засоби вдосконалення процесів сприймання школярів початкової школи – дидактичні ігри та вправи (О. Савченко, Н. Скрипченко, В. Воліна, С. Коробко та ін.). Науковці, методисти, вчителі-практики працювали над створенням навчально-методичної літератури для роботи на уроках у початковій школі, яка містила завдання для сенсорного розвитку кожної дитини (О. Прищепа, В. Воліна, С. Коробко та ін.)

Прийняття в серпні 1991 року незалежності України дало науковцям не тільки поштовх для створення і використання новаторських ідей у практиці початкової освіти (у педагогічних періодичних виданнях з’являються авторські альтернативні програми курсів разом з навчально-тематичними планами для учнів початкової школи), але й для вивчення педагогічного досвіду минулих років, звертаючи увагу і на питання сенсорного виховання учнів початкової школи (О. Сухомлинська, О. Проскура, Н. Петрова та ін.).

У цей же час Верховною Радою України було прийнято ряд важливих нормативних документів у галузі освіти, які прямо або непрямо впливали на зміст сенсорного виховання у початковій школі України. Зокрема, Закон України „Про освіту” від 23.05.1991 р., Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) від 3 листопада 1993 р., Закон України „Про освіту” від 13 травня 1999 р. та ін.

Четвертий етап – *етап розробки сучасної системи сенсорного виховання молодших школярів (з листопада 2000 року – по теперішній час)* – визначається такими нормативними освітніми документами: Концепція загальної середньої освіти (від 22 листопада 2001 року), Державний стандарт початкової загальної освіти (16 листопада 2000 р.) та чинними програмами для початкової школи.

У даний період учені звертаються до аналізу педагогічної спадщини з питань перцептивного розвитку молодших школярів. (В. Тименко, І. Барбашова, Л. Стасюк, В. Кутішенко, Г. Мазур, І. Зайченко, М. Кубинський, О. Пшеврацька, Б. Жебровський, М. Окса, Л. Ніколенко, Л. Березовська та ін.), обґрунтовують зміст, прийоми, методи та форми сенсорного виховання у початковій школі.

Таким чином, необхідність забезпечення якісного сенсорного виховання молодших школярів спонукає провідних науковців у галузі початкової освіти не тільки розробляти нові навчальні технології, але й

звертатися до історико-педагогічного досвіду і забезпечувати його адаптацію у сучасній початковій школі.

На основі ретроспективного аналізу було виділено та обґрунтовано чотири етапи розвитку сенсорного виховання молодших школярів в Україні в ХХ столітті. Це дає змогу виявити якісні та кількісні зміни в змісті сенсорного виховання протягом минулого століття.

Література

1. Барбашова І. Сенсорне виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти / І. Барбашова // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. XIII. Педагогічні науки. – К., 2001. – С. 245 – 250. **2. Барбашова І.** Сучасні підходи до сенсорного виховання молодших школярів / І. Барбашова // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки. – № 1. – Бердянськ, 2008. – С. 29 – 36. **3. Дем'яненко Н.** Фребелівський педінститут у Києві (1907-1917 рр.) / Н. Дем'яненко // Початкова школа. – 1995. – С. 53 – 55. **4. Державний стандарт початкової освіти.** – К., 2005. **5. Джури́нский А. Н.** История педагогики : учеб. для студ. педвузов / Александр Наумович Джури́нский. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 432 с. **6. Концепція 12-річної загальної середньої освіти** // Освіта України. – 2000. – 16 серпня. **7. Лубенець Н. Д.** Фребель и Монтессори / Наталія Дмитрівна Лубенець – К., 1915. – 137 с. **8. Проскура О.** Софія Русова – талановита дочка України / О. Проскура // Початкова школа. – 1993. – № 3. – С. 44 – 46.

Чорна В. В. Становлення та розвиток сенсорного виховання учнів початкової школи в Україні в ХХ столітті

Стаття містить результати ретроспективного аналізу процесу становлення та розвитку сенсорного виховання учнів початкової школи в Україні в ХХ столітті. У роботі визначено та обґрунтовано етапи розвитку сенсорного виховання молодших школярів, що дозволяє виявити якісні та кількісні зміни у змісті сенсорного виховання в початковій школі протягом минулого століття.

Ключові слова: сенсорне виховання, сенсорний розвиток, зміст сенсорного виховання, учні початкової школи, етапи розвитку сенсорного виховання.

Черная В. В. Становление и развитие сенсорного воспитания учеников начальной школы в Украине в ХХ веке

Статья содержит результаты ретроспективного анализа процесса становления и развития сенсорного воспитания учащихся начальной школы в Украине в ХХ веке. В работе определены и обоснованы этапы развития сенсорного воспитания младших школьников, что позволяет выявить качественные и количественные изменения в содержании сенсорного воспитания в начальной школе в прошлом веке.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, сенсорное развитие, содержание сенсорного воспитания, ученики начальной школы, этапы развития сенсорного воспитания.

Chorna V. V. The formation and development of sensory education of elementary school students in Ukraine in the twentieth century

This article contains the results of a retrospective analysis of the process establishment and development of sensory education of elementary school pupils in Ukraine in the twentieth century. There is defined the essence and justification stages of sensory education in primary schools, which allows to draw conclusions about the qualitative and quantitative changes that have occurred in the content of sensory education for newcomers during the century in elementary school in the territory of Ukraine.

Key words: sensory education, sensory development, maintenance of sensory education, primary school's students, sensory education's stages of development.

ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ

УДК 37.017.4(73)

Корнієнко Н. В.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ В США

Одним з найбільш актуальних завдань сучасного українського суспільства на шляху державотворення є забезпечення умов для виходу з духовно-моральної кризи, що охопила всі сфери суспільного життя, і виховання людини, здатної жити і працювати в демократичному суспільстві та ефективно співпрацювати з представниками інших рас і країн світу. Для вітчизняної теорії і практики громадянської освіти і виховання важливе значення має їх збагачення позитивним педагогічним досвідом, набутим іншими державами світу, і зокрема США, адже „наші науковці мало обізнані з теоріями й технологіями, моделями, що мають поширення в різних країнах світу. Сьогодні, як ніколи, нам не вистачає потрібної інформації, знань для осмислення, вироблення нових підходів” [1, с. 12]. Нині в Україні все частіше стає помітною свого роду „американізація” різних сфер суспільного життя, яка виявляється в мові, побуті, масовій культурі, дозвіллі і поведінці молодих людей. Але при цьому, на жаль, має місце некритичне сприйняття американського способу життя та його виховних ідеалів, причому запозичуються далеко не кращі зразки американської дійсності [1, с. 16]. Однією з причин такого становища, на думку В. Жуковського, є те, що виховна традиція Америки ще недостатньо відома в Україні [2, с. 9].

Якщо судити за статистичними довідниками, то сучасне українське суспільство виглядає порівняно етнічно однорідним: хоча в окремих регіонах питома вага етнічних меншин, що компактно мешкають там, доволі помітна, загалом майже три чверті населення становлять етнічні українці. Але соціологи вважають, що соціально-культурний склад населення України далеко не такий простий. Понад 90 % його становлять три великі мовно-культурні групи: україномовні українці (близько 40 %), російськомовні українці (30 – 35 %) та російськомовні росіяни (понад 20 %). При цьому, однак, не беруться до уваги істотні культурні (зокрема, релігійні) відмінності між україномовним населенням Галичини та Наддніпрянщини, а також фактична двомовність (принаймні, пасивна) мільйонів городян у центральній та західній Україні.

Отже, етнокультурна ситуація в Україні – це не традиційне для багатьох країн співіснування панівної культури „титульної” нації та

численних „пригноблених” культур і субкультур меншин, а панування двох культурних традицій – україномовної та російськомовної, ареали побутування яких великою мірою перекриваються. Механізми домінування для кожної з цих двох традицій майже діаметрально протилежні. Україномовні практики закорінені у традиційній селянській культурі, а в багатьох публічних сферах (освіта, мас-медіа, урядування) існують чи утверджуються завдяки „підтримчим діям” держави, часто не надто потужним і переконливим. Натомість практики російськомовні в багатьох сферах явно домінують завдяки ринковим механізмам: наявності поряд з Україною значно потужнішого російського ринку, а також давній традиції споживання саме російськомовного культурного продукту – як російськомовним міським населенням, так навіть і україномовним (міським та сільським).

А поки конкурують (далеко не завжди мирно) ці домінуючі традиції, поза суспільною увагою опиняються мовні, культурні, освітні проблеми тих, кого традиційно звать „нацменшинами”.

Отже, українське суспільство багатокультурне де-факто, але ця багатокультурність є далеко не гармонійною. Маємо підстави говорити про те, що й нас стосується типовий для багатьох модерних суспільств виклик багатокультурності, або ж мультикультуралізму.

Проблема морально-етичного виховання в історії американської школи успішно була досліджена В. Жуковським. У монографії „Морально-етичне виховання в історії американської школи” він частково висвітлює аспект доступу до освіти афроамериканців. І. Гавриш розглядав концепцію „мультикультурної освіти”, як одну з концепцій в еволюції цінностей педагогічної освіти в США [3]. За одним із сучасних англійських словників, „мультикультуралізм, або ж культурний плюралізм – термін, що характеризує співіснування в межах однієї території (країни) багатьох культур, і то жодна з них не є панівною”. Детальніше тлумачення дає британський довідник О’Саллівена та Гартлі з теорії культурної комунікації: „Мультикультуралізм – означення (і вивчення) суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов’язані культурні традиції та практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства”.

Під мультикультурною освітою розуміють запровадження засад мультикультуралізму в освітній сфері, як складову частину „відповіді на виклик багатокультурності”.

Очевидно, що реалізація засад мультикультурності в освіті не зводиться ані до викладання рідної мови дітям із меншинних груп, ані до запровадження в усіх школах країни такого собі „предмета мультикультуралізму”. Вона передбачає перегляд усієї системи організації освіти, характеру викладання багатьох предметів, від мов та історії – до природничих дисциплін. А звідси випливають проблеми написання підручників із мультикультурних ідеологічних позицій, перепідготовки вчителів, запровадження нових навчальних методик тощо.

Мета статті – розглянути сучасні підходи до реалізації ідей мультикультурної освіти в США.

США визнають расові проблеми в сфері освіти на офіційному рівні. В 1954 році верховний Суд США скасував поділ шкіл за расовою приналежністю. Більшість навчальних округів керуються приписами про заборону расової дискримінації в школах, збільшенні освітніх можливостей національних меншин. Таким чином, на сьогодні в Америці створена правова база, що забороняє расову дискримінацію в сфері освіти. „Великий тиск на офіційну політику в сфері освіти в США здійснювали організації, що ведуть боротьбу за громадянські права національних меншин, особливо Національна Асоціація за прогрес кольорового населення” (National Association for the Advancement Coloured People). Вони виступали за введення спільного навчання білої більшості і кольорових (інтегровані школи), за забезпечення расової рівності в навчальних закладах [4]. Змінилася реакція керівництва американських шкіл на расову і етнічну різноманітність. в минулому передбачалося, що успішність представників меншин буде нижчою, ніж у білих однолітків, в наслідок чого, значна кількість учнів, які належали до етнічних і національних меншин, переводилась на навчальні програми для відсталих або програми професійно-технічного навчання. Сучасні освітні реформи спрямовані на введення більш високих стандартів для всіх учнів. Ліквідація розриву стала одним із важливих завдань, відсоток білих і американських негрів, які закінчують школу зараз майже однаковий. Школи надають спеціальну допомогу учням-представникам національних і етнічних меншин. Створюються класи з меншим наповненням, впроваджуються науково обґрунтовані методики раннього навчання читанню і мотивації до підготовки до вступу у коледж.

Влада кожного штату розв'язують проблеми, пов'язані з національним різномайттям. Вплив расової і етнічної неоднорідності в кожному навчальному закладі в різних штатах уявляється по різному.

У п'яти штатах – Каліфорнії, Техасі, Флориді, Нью-Йорку, Іллінойс – спостерігається великий приріст кількості учнів – представників мовних меншин. Багатомовні за складом групи учнів також в основному скупчені в школах в центральних районах міст.

Колись мета школи полягала у сприянні асиміляції за принципом „плавильного казана”. Така політика приносила культурну самотність у жертву асиміляції. Сучасні навчальні заклади США великої уваги надають забезпеченню англійської грамотності, але, все більш уваги приділяється вивченню різних культур, прикладаються зусилля до забезпечення різноманітності у складі вчителів. Підґрунтям багатьох мультикультурних і мультиетнічних течій є ідея розподілу влади в демократичному суспільстві. Мультиетнічна освіта розглядає певні культурні групи (афроамериканці, індіанці, мексиканці, американці азійського походження) як пригнічувані або домінуючі групи, які не мають голосу, пропорційно їх кількості серед населення. Недостатне

представництво цих груп в процесі прийняття рішень впливає на те, як навчають їх дітей. Політичні відгуки на мультиетнічність можуть бути розділені на три групи: культурний плюралізм, асиміляція і мультикультуралізм [5]. Культурний плюралізм розглядає демократичне суспільство, як суспільство яке визнає права всіх етнічних груп і біоетнічних спільнот існувати рівноправно – політично, економічно, культурно. Люди, які належать до різних етнічних груп мають рівні громадянські права. Суспільство розглядається як різноманіття різних груп, які мають власний голос і право на соціалізацію дітей, відповідно власним цінностям, мові й нормам поведінки. На особливості індивіда розповсюджуються особливості тієї групи, до якої він належить. Відповідно до цієї ідеї, школи і навчальний план повинні підкріплювати етнічну ідентичність і залежати від етнічних груп, домінуючих в цій школі. Якщо жодна група не домінує, тоді учитель повинен працювати так, щоб приймати до уваги декілька етнічних груп і враховувати їх своєрідність при складанні навчального плану. Згідно моделі культурного плюралізму, процес навчання повинен відбивати домінуючий підхід до навчання в певній етнічній групі і навчальний план повинен відображати культурну спадщину цієї групи. Як наголошує Дж. Бенкс, навчальний план повинен бути культурно специфічним (culture-specific). Основна мета – допомогти дітям діяти у власній культурі і надавати їм здатності діяти в межах макрокультури [5].

В основу моделі асиміляції покладено позицію, згідно якої загальна національна громадянська культура – це перспектива для спасіння нації. Це передбачає прийняття різними культурними і етнічними групами набору цінностей, які, хоча і не універсальні, але досить потужні, щоб об'єднати людей для спільного проживання і подальшого розвитку. Уряд і державна школа-важливі інститути передачі цих цінностей. Державна школа є моделлю асиміляції і має за мету-надати учням уміння і навички, які нададуть можливість їм успішно діяти в межах загальної громадянської культури. В цій моделі не висувається завдання – збереження національної культури.

Мультикультуралізм – це найбільш сучасна відповідь на культурне різноманіття в США. Ця модель є компромісом між асиміляцією і позицією культурного плюралізму. Дж. Бенкс, провідний фахівець з проблем мультикультурної освіти, таким чином дає опис мультикультурного суспільства: індивіди будуть вільні діяти згідно норм і цінностей своєї етнічної групи так довго, доки вони не зіткнуться з переважаючими національними ідеалізованими цінностями, такими, як справедливість, рівність, людська гідність[5].

Мультикультуралізм визнає нову сутність сучасного інформаційного суспільства. Більш того, він є практичним відгуком на демографічні і культурні зміни в суспільстві, які є водночас і його силою, і слабкістю. Засновники чисельних концепцій і теорій мультикультурної освіти США Крістін Бене, Джеймс Бенкс, Рікардо Гарсія, Соня Ніето,

Крістін Слітер, Карл Грант, Маргарет Гібсон розробляють засоби введення мультикультуралізму в освітню практику. На початку досліджень вони розробляли досить прості технології, а в наш час стратегії мультикультурної освіти швидко змінюються і стають все складнішими.

Багато політиків і діячів освіти США вважають, що втілюючи ідеї мультикультурної освіти, важливо враховувати різні підходи до цієї проблеми, а не наслідувати якусь одну модель. Різноманітні підходи до ідеї мультикультурної освіти відбивають різні цінності і різне розуміння цієї концепції. Концепції мультикультурної освіти і відповідні цінності й погляди визначають основний зміст і поняття, постановку акценту і межі досліджень. Концепції мультикультуралізму можна розглядати як основні положення для організації на їх основі практики мультикультурної освіти і їх необхідно усвідомлювати ще на стадії планування. Відповідно синтез мультикультурних концепцій може включати їх основні ідеї і положення.

Проведений аналіз існуючих концепцій дозволяє стверджувати, що всі ці концепції розділяють наступні характеристики: 1) вони базуються на схожих ідеях; 2) всі вони мають загальні кінцеві цілі навчання; 3) вони визначають загальні напрями, рекомендації до діяльності; 4) всі вони поділяють позицію, згідно якої культурний плюралізм і етнічне різноманіття повинні стати невід'ємною частиною освітнього процесу [6]. В той же час, хоча багато концепцій мають і дещо спільне, в них можна виділити певні відмінності. Деякі з них ґрунтуються на культурних характеристиках різних етнічних груп, в той час як інші ставлять акцент на соціальних проблемах, політичній владі і перерозподілі економічних ресурсів. Окремі ставлять акцент на проблемах чорношкірого населення, в той час як інші розглядають проблеми домінуючих груп населення США. Інші підходи звужують мультикультурну освіту до освітніх практик місцевих шкіл і пропонують основні напрями шкільних реформ. Цілі всіх цих моделей мультикультурної освіти розташовані в межах пропозицій від вносити більше інформації про різні культурні групи до підручників до викоренення расизму і перебудови всіх освітніх закладів. з цієї причини, сфера мультикультурної освіти може розглядати всі ці концепції для того, щоб моделювати освіту, яка мультикультурно і несе в собі антирасистську спрямованість.

Розглянемо визначення найбільш поширених моделей мультикультурної освіти. Мультикультурна освіта може розглядатися як:

- ідея, напрям освітньої реформи, процес, спрямований на зміну структури освітніх закладів таким чином, щоб всі мали рівні можливості;
- філософія, яка підкреслює важливість, законність етнічного і культурного різноманіття в житті індивіда, культурної групи, нації;

- напрям реформи, спрямований на зміну всіх компонентів освітніх закладів разом з освітньою політикою, філософією освіти;
- безперервний процес, що вимагає внеску часу і зусиль, а також спланованих дій і моніторингу [5];
- філософія культурного плюралізму, втілена в освітню систему, що заснована на принципах рівності, взаємоповаги, прийняття і розуміння, соціальній справедливості (Baptiste 1979);
- структурні освітні пріоритети, процеси, що відбивають культурний плюралізм США і підтримка культурної спадщини зникаючих етнічних груп (ААСТЕ, 1973; Hunter, 1974);
- освіта, вільна від природних нахилів, свобода вивчати інші культури, виховання чутливості дітей до різнобарвного сучасного світу, різним моделям аналізу діяльності і ідей і засобам пізнання історії через позиції всього світу (Parekh, 1986);
- гуманістична концепція, що бере за основу прийняття соціальної справедливості, альтернативного стилю життя і забезпечення доступності пізнання всіх культур (ASCD Multicultural Education Comission, in Grant, 1977) [7];
- підхід до навчання і виховання, заснований на демократичних цінностях і відмові від утискаючих методів виховання, що сприяє взаєморозумінню різних етнічних груп (Benett, 1990);
- тип освітньої практики, що розрахована на різні групи американського суспільства, які були і є жертвами дискримінації і насильства, тому що мали унікальні культурні характеристики (етнічні, расові, лінгвістичні, гендерні) і спрямована на організацію шкільної практики, яка буде орієнтувати на сприйняття етнічної різноманітності США (Banks, 1977);
- політика і практика, яка показує повагу до культурної різноманітності через освітню філософію (Frazier, 1977; Grant, 1977);
- реформа шкіл і освіти, що кидає виклик всім формам дискримінації, передбачає міжособистісні контакти в класі і розповсюдження принципів демократії і соціальної справедливості (Nieto, 1992).

Ці різні визначення містять декілька спільних позицій. Прибічники мультикультуралізму погоджуються з тим, що мультикультурні освітні програми повинні включати вивчення таких питань як етнічна ідентифікація, культурний плюралізм, нерівний розподіл ресурсів і можливостей. Вони вважають, що мультикультурна освіта – це філософія, методологія для освітніх реформ, яка дозволяє розв'язувати специфічні питання в межах спеціальних програм. Все це вимагає змін освітніх програм, політики і практики [2; 3; 7].

Таким чином, американські дослідники підкреслюють цінність різноманітності і вважають, що специфічний зміст, структура і практика громадянської освіти будуть зазнавати змін в залежності від конкретних умов, тому і закликають практиків до вироблення власних підходів до

розуміння і реалізації мультикультуралізму в межах загальноприйнятих концепцій.

Література

1. Сухомлинська О. В. Проблеми теорії і практики виховання дітей та молоді в Україні / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.12 – 16. **2. Жуковський В. М.** Морально-етичне виховання в історії американської школи / В. М. Жуковський. – Острого, 2002. – 428 с. **3. Гавриш І. В.** Еволюція цінностей педагогічної освіти в США / І. В. Гавриш // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства : зб. наук. пр. (Проблеми сучасного мистецтва і культури). – К. : Науковий світ, 2002. – С. 31 – 41. **4. Джуринский А. Н.** Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2002. – 72 с. **5. Banks J. A.** Race and Culture in the Classroom. Teaching and Learning through Multicultural Education, 1999. **6. Gay G.** A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. – NCREL's Urban Education Program, 1994. **7. Grant C. A., Sleeter C.** Five Approaches for Multicultural Teaching Plans For Race, Class, Gender, and Disability, 2003.

Корнієнко Н. В. Сучасні підходи до реалізації ідей мультикультуралізму в громадянській освіті в США.

У статті визначено сутність поняття „мультикультуралізм”, представлено сучасні підходи до реалізації ідей мультикультурної освіти в США. Проаналізовано основні моделі мультикультурної освіти у США.

Ключові слова: мультикультуралізм, мультикультурної освіти в США.

Корниенко Н. В. Современные подходы к реализации идей мультикультурализма в США.

В статье дано определение понятия „мультикультурализм”, представлены современные подходы к реализации идей мультикультурного образования в США. Проанализированы основные модели мультикультурного образования в США.

Ключевые слова: мультикультурализм, мультикультурное образование в США.

Kornienko N. V. Modern tendencies to the realization of multiculturalism ideas in the USA.

The definition of concept “multiculturalism” is given, modern tendencies to the realization of multiculturalism ideas in the USA are presented. The basic models of multicultural education in the USA are analyzed.

Key words: multiculturalism, multicultural education in the USA.

УДК 378.1(4–13)

Сапожников С. В.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ВІРМЕНІЯ

У сфері педагогічної освіти та освіти дорослих в країнах Чорноморського регіону на сучасному етапі розвитку людського співтовариства відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом „Європейський вимір в освіті” (European Dimension in Education). Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Зазначимо, що Чорноморське економічне співтовариство (ЧЕС) було утворене у 1992 р. з метою координації економічного і політичного розвитку країн Чорноморського басейну, членами якого є 11 країн – Україна, Румунія, Росія, Болгарія, Грузія, Туреччина, Молдова, Греція, Вірменія, Азербайджан та Албанія. Штаб-квартира розташована у місті Стамбул (Туреччина). 6 березня 1993 року у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Турції та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідницьку діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряма взаємодія міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців

(Н. Абашкіна, Г. Алексевич, О. Олексюк, Г. Єгоров, О. Ковязіна, Л. Латун, Б. Мельниченко, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочний, О. Глузман, Л. Пуховська, Т. Панський, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронка, Т. Осадча, Т. Кошманова та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцинковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і зумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення аналізу проблем сьогодення вищої професійної освіти у Республіці Вірменії, виявлення тенденцій розвитку та окреслення шляхів підвищення якості підготовки професійних кадрів.

Згідно мети було поставлено такі завдання: здійснити аналіз проблем сьогодення вищої професійної освіти у Республіці Вірменії; визначити тенденції розвитку вищої школи; окреслити шляхи розвитку вищої освіти у країні.

Щодо Республіці Вірменія, то дана країна посідає особливе місце у світовому освітньому просторі. Система освіти цієї країни має багатовікову історію. Ще у ХІІІ – ХV ст. у Вірменії існували вищі школи-університети. У ХVІІІ – ХІХ ст. армянські освітні центри були відкриті у Москві (Лазарянська академія), Тифлісі (Нерсісянська школа), Ечміадзині (Геворянська академія). У країні існує історична традиція університетської освіти, що не припинялася у період входження Вірменії до складу Російської імперії, а потім і радянської держави. Об'єктивне сприйняття і розуміння сучасного стану вищої професійної освіти Вірменії вимагають аналізу її проблем, які багато в чому споріднені із сучасними питаннями підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Підготовку професійних кадрів у Республіці Вірменія здійснюють державні вищі навчальні заклади, де навчається переважна більшість студентів. За останні роки їхня кількість зросла до 20. Поряд з державними вищими навчальними закладами у республіці функціонує також 72 недержавних, де в середньому навчається не більш 400 студентів, у той час як у державних – 2369. У Єревані зосереджено 17 державних і 50 недержавних вищих навчальних закладів, оскільки тут проживає значна частина населення республіки, а також істотно вище доходи і рівень ділової активності.

У Вірменії за останні роки у ВНЗ чисельність студентів виросла майже на 29 %, досягши 72,3 тис. осіб. На 10 000 чоловік населення на початку ХХІ століття приходилося 226 студентів [1, с. 50]

За останні роки кількість студентів у державних вищих навчальних закладах зросла більш ніж на 50 %, досягнув 54,1 тис. осіб, або близько 75 % загальної кількості студентів. Спостерігається *тенденція* щодо скорочення кількості приватних вищих навчальних закладів. Так, останнім часом, через жорсткість правил ліцензування освітньої діяльності в країні, кількість студентів приватних вищих навчальних закладів скоротилася більш ніж на 10 %, що обумовлено скороченням числа цих закладів з 87 до 72. Сьогодні у приватних вищих навчальних закладах навчається близько 18,2 тис. чоловік, з яких майже 70 % – жінки, що складає близько 25 % загальної кількості студентів.

У системі вищої професійної освіти республіки за останні роки, як і в інших державах Співдружності Незалежних Держав, активно розвивається система недержавної вищої професійної освіти. Вищезазначене зумовлено об'єктивними економічними процесами, пов'язаними з розвитком ринкових відносин та їхнім активним впровадженням у сферу освіти. Сьогодні все більш широкі верстви населення країни усвідомлюють, що вища освіта надає особистості більш реальну можливість мати престижну і високооплачувану роботу, внаслідок чого займати більш гідне місце у суспільстві, що стимулює зростання попиту на освітні послуги.

За умови досить невеликої загальної чисельності населення республіки (порядку 3.800.000 осіб [2, с. 141], для системи вищої професійної освіти Вірменії характерно досить значна кількість вищих навчальних закладів (92), зокрема приватних (72). Приватні ВНЗ досить невеликі, середня кількість студентів майже у 6 разів нижче, ніж у державних. За останні роки у республіці в системі платного навчання у державних вищих навчальних закладах спостерігається *тенденція* до зростання кількості студентів. Так, якщо у 1998/99 навчальному році 20,5 тис. осіб навчалися в них на платній основі, то в 2002/03 навчальному році – 35,3 тис, тобто кількість студентів зросла на 72,2 %, а частка в загальній чисельності студентів збільшилася на 12,3 %. Сьогодні у країні системою платного навчання охоплено 53,5 тис. осіб, або близько 74 % загальної кількості студентів. У державному секторі освіти на платній основі навчаються 65,4% студентів, у приватному – 8,6 % [1, с. 49].

За умови існуючого в республіці середньорічного доходу на душу населення (близько 600 доларів) і середнього розміру плати за навчання (близько 400 – 600 доларів) і вище вишукування джерел фінансування освітніх послуг стає досить серйозною проблемою для значної частини населення.

Більше половини загальної кількості студентів у республіці – жінки (54,1 %), у тому числі в недержавних ВНЗ 67 %, а в державних – 49,7 %. У державних вищих навчальних закладах кількість жінок, що навчаються безкоштовно складає 46,5 %, на платній основі – близько 52 %. У цілому в системі державної і недержавної вищої професійної

освіти жінки складають близько 57 % загальної чисельності, що навчаються за гроші. Узагальнюючи вищевикладене підсумовуємо, що у республіці в системі вищої професійної освіти, і, зокрема в державному секторі, існує деяка гендерна асиметрія.

Однією з найбільш актуальних проблем сьогодення системи вищої освіти є кадрове забезпечення. Її причини, перш за все полягають у усталеній *тенденції* старіння педагогічних кадрів. Середній вік педагогів у сфері загальної освіти наближається до 55 років, кожен шостий вчитель досягнув пенсійного віку. Середній вік професорсько-викладацького складу у сфері вищої освіти – 56-68 років, за окремими напрямками – 60 років та вище; для вищої освіти характерною є фемінізація (85 % вчителів – жінки); до цього додається відтік за кордон висококваліфікованих кадрів завдяки слабкій соціальній захищеності, низького рівня заробітної плати та низького престижу професії.

Одна з основних проблем організації вищої професійної освіти в республіці – її фінансове забезпечення. Науковці (А. Асланян, М. Матліца, А. Власов, А. Раєвський) стверджують, що в умовах ринкової економіки важливо створити таку систему фінансування, у якій могли досить ефективно брати участь усі зацікавлені сторони освітнього процесу з можливістю використовувати найрізноманітніші джерела фінансування: державні, корпоративні, приватні. На їх думку джерела фінансування мають включати кошти бюджетів усіх рівнів (кошти, які надходять від платних освітніх послуг, що здійснюються освітньою установою; доходи від підприємництва; різні цільові надходження і пожертвування від юридичних і фізичних осіб та ін.). Світовий досвід доводить, що освіта є однією зі специфічних сфер, що вимагає постійного ресурсного або фінансового забезпечення, оскільки негативні наслідки недостатнього фінансування надалі практично неможливо заповнити навіть за умови його різкого збільшення. Всесвітній банк реалізує у Вірменії власний проект „Реформа фінансування і управління освітою”.

Сьогодні для усіх країн світу характерна диверсифікованість джерел фінансування професійної освіти. Майже в усіх країнах вищим навчальним закладам надане право вишукувати додаткові джерела фінансування при усіякому сприянні держави. Одночасно спостерігаються *тенденції* до скорочення частки бюджетного фінансування і зростання плати за освітні послуги, фінансове сприяння різних комерційних структур, фондів та ін.

Вищезазначені тенденції характерні і для Вірменії. Слід зазначити, що при реалізації даного процесу виявляється така важлива функція держави, як соціальна. Вищезазначену функцію держава може реалізувати як прямими, так і непрямыми методами: шляхом як безпосереднього бюджетного фінансування, так і застосування й створення різних важелів податкового і кредитного характеру, спрямованих на стимулювання інвестицій у дану сферу.

У Республіці Вірменія основним джерелом фінансування державних вищих навчальних закладів є плата, що надходить за навчання (у середньому біля половини). Зазначимо, що майже усі надходження здійснюються за рахунок фізичних осіб. Бюджетні асигнування складають майже третину коштів, що використовуються на вищезазначені цілі. У недержавних ВНЗ джерелом фінансування є кошти, що надходять у вигляді плати за навчання. Таким чином, є очевидним, що для системи фінансування вищої професійної освіти у Республіці Вірменія характерна дуже несуттєва участь юридичних осіб, тобто підприємств та організацій.

Вищезазначене твердження можна обґрунтувати відсутністю інтересу до даної сфери з боку підприємств та організацій, що обумовлено недостатніми фінансовими можливостями суб'єктів господарської діяльності, існуючою економічною структурою і, зокрема, відсутністю наукомістких виробництв – основних споживачів висококваліфікованих кадрів, а також особливостями перехідного періоду, коли ринкові механізми функціонують не повною мірою: практично відсутнє фінансування за допомогою податкового стимулювання, як споживачів освітніх послуг, так і інвесторів. Слід зазначити, що у складі джерел фінансування практично відсутні доходи від науково-дослідних робіт вищих навчальних закладів.

Особливо варто виділити таке важливе джерело фінансування, як кредитування. За умови надання освітніх кредитів обов'язково варто враховувати специфічні особливості цього виду кредитування, у першу чергу, його довгостроковий характер, необхідність установа пільгового режиму погашення, як правило, відсутність забезпечення та ін., унаслідок чого значно зростають кредитні, валютні й процентні ризики.

На нашу думку, першочерговим завданням держави має бути створення необхідного правового, нормативного поля для здійснення подібної діяльності зацікавленими суб'єктами. Національними Зборами Вірменії було виділено декілька основних завдань для вдосконалення системи вищої освіти: покращення стану фінансування; забезпечення педагогічними та науково-педагогічними кадрами; раціоналізація системи освіти; інтеграція у міжнародне освітнє співтовариство.

Зазначимо, що вищеперераховані чотири напрями діяльності держави є вельми пріоритетними у реформуванні системи вищої освіти країни.

Таким чином, подальший розвиток системи вищої освіти у Республіці Вірменії залежить від створення ефективної системи освітнього кредитування, підвищення платоспроможного попиту населення. Виконання вищезазначених завдань повинно призвести до зниження рівня соціальної напруженості й забезпечення соціальної справедливості у суспільстві, оскільки для будь-якого здатного учня буде створена можливість одержання відповідної освіти.

Література

1. Асланян А. Л. Развитие высшего образования в Армении / А. Л. Асланян // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 48 –51.
2. Страны мира. Современный справочник. – М. : ООО «Дом Славянской книги», 2007. – 607 с.

Сапожников С. В. Тенденції розвитку системи вищої професійної освіти в Республіці Вірменія.

У статті здійснюється аналіз проблем сьогодення вищої професійної освіти у Республіці Вірменії як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства, визначаються основні тенденції розвитку і окреслюються основні шляхи підвищення якості підготовки професійних кадрів.

Ключові слова: система вищої професійної освіти Республіки Вірменія, тенденції розвитку вищої школи, якість підготовки професійних кадрів.

Сапожников С. В. Тенденции развития системы высшего профессионального образования в Республике Армения.

В статье осуществляется анализ проблем сегодняшнего дня высшего профессионального образования в Республике Армения как стране-члене Черноморского экономического сотрудничества, определяются основные тенденции развития и очерчиваются основные пути повышения качества подготовки профессиональных кадров.

Ключевые слова: система высшего профессионального образования Республики Армения, тенденции развития высшей школы, качество подготовки профессиональных кадров.

Sapozhnikov S. V. Tendencies in development of high professional education system in the Republic of Armenia

The analysis of today's problems in high professional education in the Republic of Armenia as a member of Black Sea economic cooperation is realized in the article, basic tendencies of development are detected and principal ways of increasing the quality of professional personnel training are outlined

Key words: high professional education system in the Republic of Armenia, tendencies in high school development, the quality of professional personnel training.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Багно Юлія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.
2. **Берестенко Олена Григоріївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Бірюков Михайло Юрійович** – асистент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Боцян Наталія Володимирівна** – аспірантка Інституту педагогіки АПН України (м. Київ), викладач історії Технічного коледжу Тернопільського державного технічного університету імені І.Пуллюя.
5. **Бутенко Максим Леонідович** – асистент кафедри автоматизації і комп’ютерно-інтегрованих технологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
6. **Волкова Наталя Павлівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри прикладної психології Дніпропетровського університету економіки та права.
7. **Гаркуша Інесса Вікторівна** – старший викладач кафедри педагогіки Дніпропетровського національного університету.
8. **Грицькова Наталія Вікторівна** – аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Дзюба Лілія Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
9. **Дяченко Борис Андрійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти.
10. **Жовтан Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Кобець Катерина Олександрівна** – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, магістр документознавчих наук.

12. **Кобилянський Олександр Володимирович** – доцент кафедри менеджменту будівництва, охорони праці і безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.
13. **Коваленко Олександр Вікторович** – магістр педагогіки вищої школи, лаборант кафедри фінансів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Колеснікова Яна Владиславівна** – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Кондратенко Ганна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Кормилець Юлія Вікторівна** – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Лєсовець Неля Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Литовченко Руслан Іванович** – докторант Міжрегіональної Академії управління персоналом.
19. **Малюк Ольга Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Продан Ірина Володимирівна** – асистент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Птахіна Ольга Миколаївна** – асистент кафедри фінансів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Рамзані Елліна Вікторівна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Рижиков Вадим Степанович** — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського інституту імені Св. Миколая МАУП.
24. **Рубан Вікторія Сергіївна** – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

25. **Сапожников Станіслав Володимирович** – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).
26. **Сергєєнко Ольга Миколаївна** – викладач Київського обласного училища культури і мистецтв.
27. **Степанов Євген Павлович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
29. **Федоренко Марина Євгеніївна** – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Черв’якова Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Чернуха Надія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Київ).
32. **Чорна Вікторія** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету.
33. **Шкурін Олександр Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **Бутенко Л. Л.**

Здано до склад. 30.03.2010 р. Підп. до друку 30.04.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 29,53. Наклад 200 прим. Зам. № 44.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.