

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 23 (282) ГРУДЕНЬ**

**2013**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 23 (282) грудень 2013**

#### Частина II

Засновано в 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

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних

«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю

№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(протокол № 3 від 25 жовтня 2013 року)

Виходить двічі 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 **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бурьян М. С.,**

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

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

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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

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

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

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

**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 **Лобода С. М.,**

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

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

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

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

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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 «Список використаної літератури» або після слів „Список використаної літератури 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 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

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

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

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ

1. **Грищенко С. В.** Видавничо-педагогічна діяльність  
В. С. Іконникова..... 6
2. **Кальченко Л. В.** Історична ретроспектива становлення та розвитку вітчизняної суспільної практики щодо превенції і подолання соціального сирітства у 20-х – 30-х років ХХ ст... 15
3. **Клочан Ю. В.** Специфика воспитания детей в дохристианской модели семи..... 27
4. **Янченко Т. В.** Зародження та розвиток педології як наукової галузі у США та Західній Європі (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)..... 38

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

5. **Безбородих С. М.** Міждисциплінарний аналіз змісту поняття «конкуренція»..... 49
6. **Гайдай М. Н.** Психолого-педагогическая компетентность как фактор успешности коррекционно-развивающей деятельности педагога-логопеда..... 56

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

7. **Дородних В. В.** Світовий досвід організації методичної роботи в коледжі в контексті забезпечення якості освітніх послуг..... 62
8. **Жукович-Дородних Н. М.** Інтеграція освіти, науки і виробництва як напрям організації науково-дослідної роботи студентів (на прикладі викладання дисципліни «Комерційна діяльність»)..... 73
9. **Заїка І. Ю.** Формування творчої компетенції молодих педагогів у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації..... 83
10. **Каркачова Н. К.** Застосування особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі організації навчально-виховного процесу в коледжі..... 92
11. **Колеснікова Є. Б.** Суспільно-корисна діяльність як засіб патріотичного виховання студентів коледжу в сучасних умовах..... 98

12.	<b>Ладанов І. П.</b> Реалізація громадянсько-навчального потенціалу історичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах.....	104
13.	<b>Одинець О. А.</b> Характеристика компонентів готовності перукарів-модельєрів до професійної творчої діяльності.....	113
14.	<b>Рашидова Н. М.</b> Проблема розвитку творчого потенціалу в процесі формування професіоналізму майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю.....	129
15.	<b>Спіріна Т. П., Тимошенко Н. Є.</b> Особливості підготовки лідерів в умовах професійно-технічного навчального закладу.....	134
16.	<b>Талалаєва Ю. И., Францен Ю. А.</b> Проблеми адаптації студентів I курсу в умовах навчання у ПТНЗ I – II рівня акредитації.....	144

### **ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

17.	<b>Бабич В. І.</b> Деякі аспекти залучення студентів педагогічних спеціальностей до наукової діяльності в сфері соціального здоров'я сучасної молоді.....	151
18.	<b>Желанова В. В.</b> Логіка експериментального дослідження результативності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.....	157
19.	<b>Рижкова А. Ю.</b> Особливості методичної роботи кафедри ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи.....	167
20.	<b>Роман С. В.</b> Зміст як компонент педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.....	173
21.	<b>Хрусталёва Н. М.</b> Физическая химия как основополагающая учебная дисциплина в системе химической подготовки бакалавра биологии.....	190
	<b>Відомості про авторів.....</b>	202

## **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ**

УДК 378.(477)(092)

**С. В. Грищенко**

### **ВИДАВНИЧО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В. С. ІКОННИКОВА**

Важливе місце в розвитку вищої освіти України другої половини ХІХ – початку ХХ століття належить Володимиру Степановичу Іконникову. В. С. Іконников – науковець, історик, історіограф, культурний і громадський діяч, викладач вищої школи, в якій він працював понад 50 років свого життя. Наукова діяльність В. С. Іконникова, його дослідження з історії розвитку університетської освіти, викладацький досвід, зміст і методика викладання авторських навчальних курсів, актуалізуються в сучасних умовах розбудови вищої школи в Україні.

Звернення до творчої спадщини В. С. Іконникова спричинене, по-перше, усвідомленням самобутності постаті українського вченого-педагога; по-друге, важливістю його наукових ідей і досвіду для розвитку української наукової думки; по-третє, наявністю зв'язків між педагогічною діяльністю вченого й сучасними проблемами вищої освіти в Україні.

Вивчення наукової спадщини В. С. Іконникова розпочато в дореволюційний період: М. Владимирський-Буданов, Л. Добровольський, О. Ліхачова, П. Мілюков, О. Назаревський, С. Платонов, О. Соболевський, М. Чистович. Однак ці дослідження мали фрагментарний характер. Наукові досягнення В. С. Іконникова дещо детальніше проаналізовано в радянський період. Напрямі, за якими досліджувалися здобутки вченого, декілька: історіографія та джерелознавство (І. Войцехівська, М. Дмитрієнко, Р. Кирєєва); вітчизняна історія (В. Сарбей, В. Пиріг); києвознавство (І. Войцехівська). В сучасній науковій літературі розкрито окремі методичні аспекти творчої спадщини вченого: археографія (І. Войцехівська, О. Журба, Р. Кирєєва); біографія (О. Колесников, В. Ульяновський); літературна діяльність (І. Войцехівська, О. Радзивілл). Наприкінці ХХ ст. акцент переноситься в площину дослідження науково-педагогічної діяльності вченого. Окремим напрямом викладацької діяльності В. С. Іконникова у вищих закладах освіти присвячено публікації І. Войцехівської, О. Тарасенка, В. Ульяновського. Узагальнююче дослідження науково-педагогічної спадщини В. С. Іконникова відсутнє. Так, недостатньо досліджено науково-викладацьку, організаційно-управлінську, видавничо-педагогічну, громадсько-просвітницьку діяльність.

Метою статті є аналіз видавничо-педагогічної діяльності В. С. Іконникова як одного з напрямів його науково-педагогічної діяльності.

Видавничо-педагогічна діяльність – напрям науково-педагогічної діяльності В. С. Іконникова який характеризується значним творчим доробком. У значній мірі він зумовлювався посадовими обов'язками вченого – головний редактор «Університетських відомостей» у 1873-1913 рр; 1) рецензувати щойно публіковані видання; 2) здійснювати наукову редакцію кожного випуску; 3) забезпечувати коректуру; співпрацювати з авторами [3, с. 46; 13, арк. 1].

Аналіз наявних джерел надає можливість виділити основні складові видавничо-педагогічної діяльності: 1) робота по становленню друкованого органу Університету св. Володимира; 2) рецензування наукової та навчальної літератури; 3) сприяння видавничій діяльності молодих авторів і педагогів-практиків.

Робота по становленню друкованого органу Університету св. Володимира. Займаючись науково-педагогічними проблемами викладання, В. С. Іконников критично оцінював становище, яке склалося на той час у системі університетської освіти внаслідок недосконалості періодичних видань. Стверджуючи об'єктивність проблеми, дослідники (В. Добровольський, В. Ульяновський) зазначають, що «Університетські відомості» були необхідними, як для апробації наукових ідей вчених, викладачів, так і для наукових досліджень студентів (друкувалися збірники студентських праць) [3, с. 47; 11, арк. 153 – 289, 605 – 613].

Як член піклувальної ради Київського навчального округу В. С. Іконников глибоко усвідомлював важливість вирішення цієї проблеми. Наукова редакція статей кожного випуску «Університетських відомостей», рецензування опублікованих видань, коректура, співпраця з авторами, бібліографічні огляди впродовж 1873-1913 рр. складені В. С. Іконниковим особисто та під його керівництвом уможливили практичне здійснення заходів із метою видання «Університетських відомостей», весь тягар підготовчої роботи по створенню комплексу видань вчений взяв на себе.

Так, у вересні 1873 р. В. С. Іконникову радою Університету св. Володимира доручено редагувати «Університетські відомості» упродовж року. Після завершення терміну рада Університету звернулася до вченого з проханням «виконувати і на подальший час обов'язки головного редактора» [3, с. 46; 13, арк. 1]. Головний редактор «Університетських відомостей» здійснював наукову редакцію кожного випуску, обговорював справу з друкарями, вів коректуру, працював з авторами, опікувався фінансовими справами видання. Винагорода за працю була дуже малою 500 руб. на рік у 1873-1891 рр., а з 1891 р. збільшена до 800 руб. [3, с. 46].

Робота редактора була технічною. Необхідно було особисто наносити візити у друкарню, вирішувати оплату праці друкарів [3, с. 47;

12, арк. 1 – 4]. Зазначимо, що не обмежившись технічною роботою редактора «Університетських відомостей» В. С. Іконников редагував ще чотири університетські збірники, присвячені окремим особам до остаточного подання у друкарню: Миколі І («Київ та імператорський Університет св. Володимира при імператорі Миколі І (1825-1855)», (1896); О. С. Пушкіну («Пам'яті О. С. Пушкіна. Науково-літературний збірник»), (1899); М. В. Гоголю («Пам'яті М. В. Гоголя: Збірник промов і статей з приводу юбілею письменника»), (1910); М. І. Пирогову («Пам'яті М. І. Пирогова. Привітання і промови ... 100-річчя народження М. І. Пирогова»), (1911) [3, с. 48; 11, арк. 138 – 148].

Дані дослідження свідчать, що чимало турбот В. С. Іконникову додали деякі автори. Так, зокрема, багато часу й творчої енергії учений приділив виправленню й доопрацюванню рукопису з огляду наукової літератури з латиністики за 1874-1875 рр., виданої в Росії та за кордоном професора В. Модестова. Професор В. Модестов не визнав скорочення, зроблені В. С. Іконниковим й вимагав зібрати всіх членів редакційного комітету «Університетських відомостей» (8 професорів) «для читання статті», що і мусив зробити головний редактор 6 лютого 1876 р. [3, с. 47].

В. С. Іконников 19 травня 1899 року як редактор «Університетських відомостей» подав до ради Університету св. Володимира пропозицію щодо друку полемічних і критичних статей. Ним було запропоновано не друкувати полеміки, а критичні статті мають бути суто науковими, з апробацією на відповідному факультеті. Рада Університету постановила, що головний редактор проводить редагування сам і вилучає моменти статей цензурного характеру [14, арк. 1].

Зазначимо, що за 1873-1913 рр. в результаті реалізації плану В. С. Іконникова друкований орган Університету св. Володимира «Університетські відомості» став одним з найкращих і найплідніших університетських видань Російської імперії. Обсяг видання зріс, із 20 до 40 друкованих аркушів; запроваджено нові рубрики (зокрема, бібліографічні огляди); почали виходити друком збірники кращих студентських праць (було видано вісім збірок) [2, с. 119; 3, с. 47; 11, арк. 153 – 289, 605 – 613].

Проведене дослідження надало можливість визначити головну мету, яку прагнули досягти автори редагованого В. С. Іконниковим видання, працюючи над створенням статей, – надати викладачам рекомендації щодо визначення змісту освіти й удосконалення навчального процесу.

Зазначимо, що у межах роботи головного редактора «Університетських відомостей», В. С. Іконников особисто був автором багатьох публікацій: «Нові дослідження по історії Смутного часу Московської держави на початку XVII ст.» (1889); «Відгук про твір магістра С. Платонова «Замальовки по історії Смутного часу Московської держави XVI-XVII ст.» (1900) та інші [4; 6].



При розробці змісту своїх праць автор працював творчо. Він намагався наблизити історію Росії до інших дисциплін, викласти її у зв'язку із всесвітньою історією.

Аналіз змісту праць вченого дає підстави зробити висновок, що, незважаючи на недоліки, роботи суттєво відрізнялися за такими характеристиками: 1) повнота змісту; 2) науковість історичних положень; 3) узагальнений, тематичний виклад історії Росії як наукового знання; 4) послідовність у змісті подання матеріалу; 5) дидактична доцільність; 6) аналітичний метод доведень історичних досліджень; 7) наявність питань для самостійного вивчення.

Отже, видання мало новаторське спрямування і за історичним підходом у розробці змісту, який цілісно відображав особливості методології цієї науки, і за методикою його викладу. Для сучасників «Університетські відомості» представляє інтерес не тільки як тематично-дидактична пам'ятка, але й як джерело численних оригінальних історичних знахідок. У радянські часи часопис «Університетські відомості» не використовувався у практиці вищої освіти. Сучасні українські вчені, зокрема фахівці з історії Росії, намагаються відродити науково-педагогічну спадщину В. С. Іконникова. Важливим кроком у цій справі стало видання монографії упорядкованої В. Ульяновським «Іконников Володимир. Історичні портрети» у 2004 році. Книга доповнена працями В. С. Іконникова.

Таким чином, нам вдалося з'ясувати, що робота вченого по створенню часопису Університету св. Володимира «Університетські відомості» була спрямована на вирішення проблеми науково-педагогічного забезпечення навчального процесу. В. С. Іконников був автором багатьох публікацій, головним редактором цього видання.

Рецензування наукової та навчальної літератури. У контексті досліджуваної нами проблеми варто зазначити, що впродовж 1873-1913 рр. В. С. Іконников брав активну участь по рецензуванню наукової літератури. Архівні джерела свідчать, що, крім рецензування рукописів наукових праць з історії Росії, вченим досліджувалися питання історії Фінляндії. Останньою прижиттєвою рецензією В. С. Іконникова була рецензія на «Історію Фінляндії» в 5-ти томах М. Бродкіна (майже 200 сторінок) [3, с. 62]. Всього В. С. Іконниковим були підготовлені та надруковані 37 рецензій [2, с. 117]. Най ґрунтовнішими є рецензії, що замовлялися В.С. Іконникову Академією наук для нагород Уваровськими преміями. Близькими до наукових інтересів вченого були тематично розробленими, фактично оновленими: рецензія на: Д. Кобеко. «Цесаревич Павло Петрович (1754-1796)» (1883); рецензія на: «Збірник імп. Російського історичного товариства» (1886); рецензія на: В. Грибовский «Вищий суд і надзор в Росії в першу половину царювання Катерини II» (1901) [7; 8].

Дослідження змісту рецензій засвідчує, що, аналізуючи видання інших авторів, В. С. Іконников звертав увагу не лише на їх наукову

достовірність і педагогічну доцільність. Особливе значення вчений надавав якості наукового викладу історичних фактів, відзначаючи особисті методичні здобутки вчених. Наукова цінність рецензій на: Д. Кобеко «Цесаревич Павло Петрович (1754-1796)» та на: В. Грибовский «Вищий суд і надзор в Росії в першу половину царювання Катерини II» була відмічена урядовою нагородою – Золотою Уварівською медаллю (1884, 1903) [1; 2, с. 28]. Отже, новаторство вченого полягало в тому, що, оцінюючи наукову працю, вчений підкреслював винятково важливе ймення його наукового викладу, фактів й дидактичної інтерпретації навчального і наукового матеріалу.

В. С. Іконниковим рецензовано ще вагомі праці М. Владимирського-Буданова «Держава і народна освіта в Росії XVIII ст.»; О. Незеленова «Микола Іванович Новиков, видавець журналів 1769-1785 рр.»; «Боярська Дума древньої Русі в дослідженнях В. Ключевського» та інші [9]. Рецензійна діяльність В. С. Іконникова до цього часу практично не поцінована.

Яскравим свідченням того, що вчений уважно слідкував за надходженням до навчальних закладів нової літератури, одночасно перевіряючи її змістове наповнення, можуть бути факти, що В. С. Іконникова впродовж 15 років обирали головою бібліотечної комісії в Університеті св. Володимира (1889-1907), та, що з його ініціативи з 1894 р. провадився конкурс на посаду університетського бібліотекаря. В. С. Іконников затвердив на цю посаду В. Кордта. Вчений, рецензуючи наукові праці видатних дослідників, критично ставився до їхніх видань і мав мужність указати класикам науки на допущені помилки. Безумовно, такий підхід ученого свідчить про його творчу спрямованість.

Таким чином, нами виявлено, що видавничо-педагогічна діяльність В. С. Іконникова у сфері рецензування наукових і навчальних видань мала систематичний і творчий характер. Вона була спрямована на забезпечення навчальних закладів сучасною вітчизняною і закордонною літературою.

Підготовка п'яти великих видань, за дорученням ради Університету св. Володимира, до 50-річчя Університету була трудомісткою і виснажливою для В. С. Іконникова. Але, попри всі негаразди та недоліки, видання друком вийшли вчасно. Найбільш трудомісткою була робота над біографічним словником «Біографічний словник професорів і викладачів імператорського Університету св. Володимира» (1884). Це було зразком довідкового видання у серії «Університет в особах». Однак, праця забирала багато часу, бо вченому приходилося більшу частину біографій складати самому (збирати матеріал, працювати в архіві, в бібліотеці університету).

Складання академічних списків також виявилось непростою справою. В. С. Іконников сам перевіряв списки і справи з університетського архіву. «Академічні списки викладачів імператорського Університету св. Володимира» (1884) вийшли вчасно,

до ювілейних подій [3, с. 48]. Вчений вважав працю по виданню і написанню ще трьох робіт: «Ювілейний акт імператорського Університета св. Володимира» (1884), «Історико-статистичні записки про вчених і навчально-виховні заклади імператорського Університета св. Володимира» (1884), бібліографічні нотатки на книгу М. Владимирського-Буданова «Історія імператорського Університета св. Володимира» Т. 1 (1884) обов'язковою. Тому не обурился, що за важку багатомісячну працю Університет св. Володимира не лише не заплатив, але і не віддячив словами [3, с. 48].

Сприяння видавничій діяльності молодих науковців і педагогів-практиків. Аналіз змісту видавничо-педагогічної діяльності В. С. Іконникова дає підстави стверджувати, що вчений розкрив талант багатьох відомих авторів наукових і навчальних видань (М. Грушевський, В. Савва, Т. Флоринський), допоміг їм у науковому становленні. Так, наприклад, у 1888 р. В. С. Іконников доручив М. Грушевському написати дослідження «Опис майна М. Романова і представлені нею побутові дані». Робота була з русистики та джерелознавства. Як науковий керівник М. Грушевського, вчений робив правку роботи [10, с. 263 – 279]. Зазначивши, що рукопис потребує певного вдосконалення, В. С. Іконников підсумував, що праця може успішно використовуватися у практиці аналізу і критики історичних джерел. Схвальний відгук видатного вченого на доробок молодого автора став підґрунтям для становлення М. Грушевського як історика України.

Вчений підтримував творчий підхід молодих науковців в історичних дослідженнях. У своєму відзиві на рукопис студента М. Оппокова «Князь Андрій Курбський» та студента І. Тимошевського «Питання про монастирські маєтки в Росії у XVI ст.» В. С. Іконников підкреслив важливість досліджень і запропонував надрукувати праці в «Університетських відомостях». Відтак, характерним для видавничо-педагогічної діяльності В. С. Іконникова є значний інтерес до творчості молодих науковців, уважне ставлення до їхнього професійного становлення.

В. С. Іконников проводив думку, що до публікації наукових досліджень важливо залучати викладачів-практиків. З огляду на це, він постійно заохочував ініціативу, яка надходила від талановитих науковців (М. Ващенко-Захарченко, І. Лучицький, О. Соболевський, Ф. Фортинський), і на цьому ґрунті знаходився з ними у тісному творчому спілкуванні. Так, у 1881 р. за ініціативи В. С. Іконникова був створений проект видання білорусько-литовського літописання (вчений пропонував упорядником М. Владимирського-Буданова). Цей проект В. С. Іконников обговорював з О. Бичковим і М. Костомаровим, просив О. Бичкова в археографічній комісії розглянути проект офіційно. У 1900 р. головою археографічної комісії став С. Шереметєв і В. С. Іконников «виклав йому проект видання місцевого літописання

«силами молодих вчених» [3, с. 70]. Зміст проекту відповідав науково-педагогічним поглядам В. С. Іконникова. В проекті превалюють джерела політичної історії й літописи, вивчення яких наблизило історичні дисципліни до потреб практичної діяльності, зокрема для вивчення деяких тем.

Відстоюючи демократичні засади навчального процесу, В. С. Іконников відзначав, що як у викладанні, так і в складанні навчальних видань ініціатива повинна, передусім, належати викладачу. Показовою у цьому відношенні є думка вченого щодо найдодільнішого способу складання програм історичних дисциплін. В. С. Іконников вважав, що він повинен бути результатом колективної творчості педагогів.

Отже, успіх видавничо-педагогічної діяльності В. С. Іконникова у значній мірі зумовлювався повагою до викладачів-практиків, свідомим намаганням ученого досягти єдності теорії і практики у навчальному процесі, прагненням забезпечити оптимальне поєднання результатів наукових розробок дослідників і досвіду практикуючих педагогів.

Таким чином, маємо виділити такі основні складові видавничо-педагогічної діяльності вченого: 1) робота по становленню друкованого видання Університету св. Володимира, (організація авторського колективу, редагування, підготовка до видання, написання матеріалів до видань); 2) рецензування наукової та навчальної літератури (здійснення наукової й дидактичної оцінки вітчизняних і закордонних видань, ініціювання та участь публікації творів видатних науковців); 3) сприяння видавничій діяльності молодих авторів (надання науково-педагогічної допомоги у підготовці видань, залучення до написання наукової й навчальної літератури педагогів-практиків).

Відтак, видавничо-педагогічна діяльність В. С. Іконникова була пов'язана з його численними посадовими повноваженнями, творчою ініціативою, почуттям громадського обов'язку. Робота вченого у цих напрямках мала на меті розробку і обґрунтування теоретичних засад оновлення змісту освіти, вдосконалення та забезпечення навчального процесу, проведення заходів щодо їхнього практичного втілення. Вона підпорядковувалася вирішенню проблем індивідуального зростання окремої людини, соціокультурного та економічного розвитку країни, задоволення потреб науки і була зумовлена об'єктивним усвідомленням нагальних потреб освітньої галузі.

Видавничо-педагогічна діяльність В. С. Іконникова була зумовлена усвідомленням необхідності забезпечення закладів вищої освіти науковою і науково-методичною літературою. Складовими видавничо-педагогічної діяльності вченого є: 1) розроблення структури, видання друкованого органу Університету св. Володимира. В. С. Іконников був головним редактором «Університетських відомостей» (1873-1913). За цей час університетське видання стало одним із найкращих у Російській імперії: обсяг видання зріс з 20 до 40 друкованих аркушів, було

запроваджено нові рубрики (бібліографічні огляди, рецензії, наукові статті); 2) рецензування наукової та навчальної літератури. В. С. Іконников брав активну участь у роботі з опрацювання архівних документів, рецензування наукових історичних праць («Збірка творів студентів Університету св. Володимира» (1880-1881), «Боярська Дума Стародавньої Русі в дослідженнях проф. В. Ключевського» (1882), «І. Міхалевич. Кам'янець-Подільська гімназія. Історична записка про 50-річчя існування» (1883) та ін.); виступав ініціатором і рецензентом публікацій вітчизняних науковців (М. Владимирський-Буданов, В. Грибовський, Д. Кобеко); 3) сприяння видавництву праць молодих науковців і педагогів-практиків (М. Грушевський, В. Савва). Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку мають бути дослідження науково-викладацької, організаційно-управлінської, громадсько-просвітницької діяльності В. С. Іконникова.

### **Список використаної літератури**

- 1. Войцехівська І. Н.** Академік Володимир Іконников: життєпис та бібліографія / І. Н. Войцехівська // Архівні та бібліографічні джерела української історичної думки. – Вип. 2. – К., 1998. – 132 с.
- 2. Войцехівська І. Н.** Академік Володимир Іконников: Життєпис та бібліографія / І. Н. Войцехівська / Українс. держ. НДІ архівної справи та документознавства, Історичне товариство Нестора-літописця. – К., 1998. – 130 с.
- 3. Іконников Володимир.** Історичні портрети / упоряд. В. Ульяновський. – К. : Либідь, 2004. – 428 с.
- 4. Іконников В. С.** Что должен давать государству университет времен Александра I? // РС. – 1877. – № 12. – С. 705-707.
- 5. Іконников В. С.** Перечень сочинений, изданных с 1863 г. наличными преподавателями Университета св. Владимира / В. С. Иконников // КУИ. – 1875. – № 5. – Оф. ч. – С. 12 – 34.
- 6. Іконников В. С.** Отзыв о сочинении магистра С. Ф. Платонова Очерки по истории Смуты в Московском государстве XVI-XVII вв. / В. С. Иконников // УИ. – 1900. – № 2. – С. 1 – 32.
- 7. Іконников В. С.** Рецензия на: Кобеко Д. Ф. Цесаревич Павел Петрович (1754-1796) / В. С. Иконников // Отчет о двадцать седьмом присуждении наград графа Уварова. – СПб., 1885. – С. 78 – 160.
- 8. Іконников В. С.** Рецензия на: Сборник имп. Русского исторического общества / В. С. Иконников. – Т. 34 – 40. – М., 1881-1886 // УИ. – 1886. – № 5. – С. 81 – 144.
- 9. Іконников В. С.** Рецензия на: Владимирский-Буданов М. Ф. «Государство и народное образование в России XVIII века» / В. С. Иконников. – Ч. 1. – Ярославль. – 1874 // УИ. – 1874. – № 11. – С. 153 – 176.
- 10. Ульяновський В. І.** Незнана рання праця М. С. Грушевського з русистики та джерелознавства / В. І. Ульяновський // Український археографічний щорічник. Нова серія. – К., 1993. – Вип. 2. – С. 263 – 279.
- 11. Приветственный** адрес Совета Университета св. Владимира Иконникову Владимиру Степановичу в связи с 40-летием его редакторской деятельности. 1913 г. – ІР НБУВ, ф. 46, спр. 80, арк. 2.

**12. Иконников В. С.** – в правление Университета св. Владимира заявление по поводу прекращения работы университетской типографии. 16 августа 1906 г. – IP НБУВ, ф. 46, спр. 89, арк. 4. **13. В правление** Университета св. Владимира 5 августа 1880 года письмо от типографии Университета. – IP НБУВ, ф. 46, спр. 162, арк. 2. **14. Материалы** редакции «Университетских известий»: протоколы заседаний, выписки из протоколов заседаний совета Университета св. Владимира, списки о рассылке журналов, приглашения и другое. 1880-1890 гг. – IP НБУВ, ф. 46, спр. 608, арк. 29.

**Грищенко С. В.                      Издавничо-педагогічна                      діяльність  
В. С. Іконнікова**

В статті висвітлено видавничу й педагогічну діяльність В. С. Іконнікова. Вона зумовлювалася посадовими обов'язками вченого – він мав посаду головного редактора «Університетських відомостей» у 1873-1913 роках; вчений мав рецензувати щойно опубліковані видання; здійснював наукову редакцію кожного випуску журналу; забезпечував коректуру; співпрацював з авторами видання. Робота вченого у цих напрямках мала на меті розробку і обґрунтування теоретичних засад оновлення змісту освіти, вдосконалення та забезпечення навчального процесу, проведення заходів щодо їхнього практичного втілення. Ця робота підпорядковувалася вирішенню проблем та потреб освітньої галузі.

*Ключові слова:* В. С. Іконников, вища школа, університет, видавнича діяльність, рецензування, коректура, редагування.

**Грищенко С. В.                      Издательско-педагогическая                      деятельность  
В. С. Иконникова**

В статье отражена издательская и педагогическая деятельность В. С. Иконникова. Она предопределялась должностными обязанностями ученого – он имел должность главного редактора «Университетских известий» в 1873-1913 годах; ученый должен был рецензировать только что опубликованные издания; осуществлял научную редакцию каждого выпуска журнала; обеспечивал корректуру; сотрудничал с авторами издания. Работа ученого в этих направлениях имела целью разработку и обоснование теоретических принципов обновления содержания образования, совершенствования и обеспечения учебного процесса, проведения мероприятий по их практическому воплощению. Эта работа подчинялась решению проблем и потребностей образовательной отрасли.

*Ключевые слова:* В. С. Иконников, высшая школа, университет, издательская деятельность, рецензирование, корректура, редактирование.

**Grischenko S. Publisher and pedagogical activity of V. S. Ikonnikov**

Publishing and pedagogical activity of V.S. Ikonnikov is reflected in the article. It was predetermined the position requirements of scientist – he had посаду of editor-in-chief of «University information» in 1873-1913 years and

awarenesses of necessity of providing of establishments of higher education scientific and methodical literature. The constituents of publishing and pedagogical activity of scientist is: 1) development of structure, edition of printing organ of University of sainted Vladimir. For this time university edition became one of the best in the Russian empire: the volume of edition grew from 20 to 40 quires, the new headings were inculcated (bibliographic reviews, reviews, scientific articles); 2) criticizing of scientific and educational literature. V.S. Ikonnikov participated actively in work from working of the archived documents, criticizing of scientific historical labours; took the lead and by the reviewer of publications of domestic research workers; 3) assistance the publishing house of labours of young research workers and teachers-practical workers. Work of scientist in these directions had for an object development and ground of theoretical principles of update of maintenance of education, perfection and providing of educational process, conducting of measures on their practical embodiment; submitted the decision of problems and science necessities and was predefined the objective awareness of important necessities of educational industry.

*Key words:* V. S. Ikonnikov, higher school, university, publishing activity, criticizing, proof-reading, editing.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 37.013.42:347.639(477),,192/193”

**Л. В. Кальченко**

**ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ  
ТА РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ СУСПІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ  
ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ І ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА  
У 20-Х – 30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

Дослідження наукової літератури, архівних документів, практики соціально-педагогічної роботи дозволяє характеризувати сирітство як суспільне явище, що має багатовікову історію, протягом якої система заходів щодо підтримки дітей та попередження і подолання феномену соціального сирітства була завжди зумовлена певною соціально-економічною ситуацією, залежала від релігійних звичаїв та суспільного порядку відповідного історичного проміжку часу. Кожний період розвитку суспільства мав свої особливості та вносив власні корективи у вирішення досліджуваної проблеми, вивченням якої у різні часи займалися М. Астojанц, В. Беяков, Л. Волинець, І. Дементьєва,

О. Дорожкіна, О. Коваленко, І. Осипова, М. Ошанін, І. Пеша, І. Тернова, Л. Чумак, Т. Шульга та інші.

Метою нашої роботи є історико-ретроспективний аналіз проблеми становлення та розвитку вітчизняної суспільної практики щодо превенції і подолання соціального сирітства у 20-х – 30-х роках ХХ століття.

Розпочинаючи аналіз, необхідно вказати, що проблема профілактики (превенції, попередження) соціального сирітства в історичній спадщині не розглядається як цілісний, самостійний та багатоаспектний процес. У суспільній історії його можна простежити лише епізодично та безпосередньо в контексті розвитку суспільної благодійницької і державної діяльності щодо соціальної допомоги нужденним, призрення сиріт. Саме тому ми звернулися до вивчення процесу становлення системи соціальної допомоги і захисту дитинства в Росії на початку ХХ століття, у склад якої, на той час, входила більша частина українських земель.

Варто відмітити, що цей процес є унікальним, адже був перерваний двома революціями і війнами, що призвели до корінної перебудови держави і суспільства, зміни ідеології, моральних та ціннісних орієнтацій, етичних і культурних норм на фоні глибокої економічної кризи, розрухи та тривалої громадянської війни. Дані соціальні катаклізми не могли не відобразитися на становищі дітей, величезна кількість яких залишилася без батьків та була виштовхнута на вулицю, що спровокувало неймовірне зростання дитячої бездоглядності та безпритульності, соціального сирітства у 20-ті – 30-ті роки ХХ століття.

Після першої світової війни чисельність дітей, які лишилися батьків і тих, хто подався на пошуки кращої долі з обіднілих сімей збільшилася в рази (адже після революції на вулиці опинилася значна частина дітей із пристойних сімей – від дворян до дрібного чиновництва, які поповнили ряди традиційних голодранців, що існували в усі часи). Так, якщо за даними перепису земських лікарів на 1913 рік повні сироти становили не більше 25 %, то вже у 1918 році повні сироти серед безпритульних дітей складають вже 40-45 %. [1, с. 29].

Історія свідчить, що протягом 1917-1920 років, на тлі глибоких соціальних зрушень, у Радянській Україні відбуваються докорінні зміни в системі опіки та соціального виховання дітей-сиріт, які повністю переходять у компетенцію держави. У 1917 році була прийнята нова ідеологічна доктрина, яка визначила новий зміст, форми призрення і виховання дітей-сиріт та проголосила ідеї «обобществлення» дітей, монополізації державою їх матеріального забезпечення і виховання, з тим щоб позбавивши впливу сім'ї створити новий тип людей, головним завданням яких було будівництво комуністичного суспільства (Н. Крупська, А. Коллонтай, А. Луначарський). Тобто, по суті, у перші післяреволюційні роки отримала друге народження теорія виховання людей «нового покоління».



Реалізуючи нову доктрину, 12 грудня 1917 року народним комісаром відомства державного призрення (забезпечення) було прийнято постанову «Об упразднении совета детских приютов ведомства учрежденной императрицы Марии», після якої були закриті Ради й Комітети, що раніше займалися справами сирітства та створено структури, які вже з 1918 року підпорядковувалися Наркомату просвіти [2; 3]. Тепер усі діти визнавалися «дітьми молодого радянської держави» і знаходилися під її захистом. Країна Рад «брала під свою опіку всіх дітей республіки, ставши для них як би Верховним опікуном» [5, с. 47].

З цього моменту в країні розгорнулася активна робота щодо реорганізації сирітських будинків, дитячих дореволюційних притулків у *державні дитячі будинки*, які у 20-ті роки стали найбільш поширеною формою закладів для безпритульних і бездоглядних дітей. Замість дореволюційних виховних будинків і притулків для підкинутих батьками дітей були створені *державні будинки малюка* [4, с. 26]. Тобто у цей час формуються нові типи сирітських закладів: дитячі будинки, інтернати, дитячі комуни, селища, містечка, трудові колонії, в результаті чого діти опинилися замкненими в особливий окремий соціум і знаходилися у значній ізоляції від однолітків, які виховувалися у сім'ях.

Із самого початку було визначено статус дитячих будинків – виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків внаслідок хвороби, смерті, позбавлення батьківських прав й інших причин. Основним завданням дитячих будинків було збереження життя і здоров'я дітей, їх виховання, навчання, підготовка до самостійного життя і трудової діяльності [1, с. 30].

В інтернатних закладах бачився новий тип суспільного державного виховання дітей – їм належало втілити у життя основну ідею комуністичного виховання всіх дітей за рахунок держави. Адже вважалося, що ані сім'я, ані окремі особи або група осіб не в змозі успішно виконати колосальне завдання виховання і перевиховання молодого покоління так успішно й так раціонально, як усе суспільство, уся держава [4, с. 27; 3].

У 1918 році церква була відділена від держави й розпочато її знищення, що фактично закрило шлях церковній благодійності. Заборонялася й філантропічна благодійницька діяльність, ліквідувалися всі благодійні товариства, братства, відомства. Більшовики засудили благодійництво як пережиток минулого, а ліквідація приватної власності закрила можливі джерела приватної благодійності. Знищивши благодійність, що була реальною формою допомоги нужденним дітям, держава взяла на себе турботу про соціально незахищених, чисельність яких в результаті гострих соціальних катаклізмів стрімко зроста.

Як свідчить історія, новий уряд робить спробу перевести альтруїзм населення щодо сиріт у галузь нормативних актів. Так, К. Вентцель у 1918 році розробив проект декларації прав дитини, яка була призначена для всіх народів. Проект охоплював усі сторони життєдіяльності дитини

як активного учасника сімейних та інших суспільних відносин. У якійсь мірі він послугував праобразом існуючої сьогодні Конвенції ООН «Про права дитини» (1989 р.), але на його зміст здебільшого вплинуло бажання держави докорінно змінити існуючу систему освіти, скинути тягар батьківської влади й зробити дитину вільною особистістю [1, с. 30].

Декларовані новою владою принципи руйнування традиційної сім'ї призводили до заяв більшовиків на кшталт: «Так або інакше ми змусимо матерів погодитися на націоналізацію дітей» [2] та провокували збільшення армії безпритульників. Усвідомлюючи всю складність ситуації, перший Народний Комісар Наркомпроса А. Луначарський, говорячи про ідеали соціального виховання, стверджував, що «приходиться думати не о том, как отнять детей у тех, которые стремятся воспитать их в семье, а как устроить тех, кто оказался за бортом семьи... ибо мы рискуем получить из этих детей антиобщественных, антисоциальных, в корне испорченных врагов здоровой жизни, беспринципных людей, которые с легким сердцем уйдут в лагерь наших врагов, которые пополнят армию преступников» [12]. Таким чином, рішення проблеми вбачалося у створенні системи спецрозподільників, виховних закладів нового типу, що використовують методи, засновані на представлених у той період теоріях виховання «важких» дітей.

Для реалізації завдань боротьби із явищем соціального сирітства, дитячої безпритульності, було визначено три періоди: 1917-1923; 1923-1930; 1930-1936 роки.

На першому етапі провідна роль належала організаторській роботі, спрямованій на спасіння життя дітей. У 1918 році були створені комісії у справах неповнолітніх, а у 1919 році – Державна рада захисту дітей, яка координувала зусилля різних відомств й мала законодавче право щодо прийняття рішень відповідно охорони здоров'я і прав дітей. Саме цей орган отримав повноваження вирішувати питання, пов'язані із дитячою експлуатацією, жорстоким поведінням та безпритульністю. У її склад увійшли представники наркоматів просвіти, праці, продовольства, охорони здоров'я, соціального забезпечення.

Для підтримки Ради пізніше (у 1921 році) була створена Комісія із поліпшення життя дітей, першим керівником якої було призначено Ф. Дзержинського. Комісія мала законодавчі права і займалася наданням продовольчої та іншої допомоги дітям, мала можливість вносити пропозиції щодо сфери власної діяльності в органи центральної влади.

У 1920 році була прийнята «Декларація про соціальне виховання». В ній підкреслювалось, що саме держава повинна дбати про охорону дитинства, надавати притулок, виховання і навчання безпритульним дітям та дітям-сиротам. Нові ідеї значно послабили інститут сім'ї і сімейні форми життєвладштування дітей-сиріт. Сімейне виховання визнавалося державою явищем тимчасовим, на зміну якому повинне прийти ні з чим не зрівняне виховання суспільне або соціальне. Саме тому влаштування дитини у будь-який соціальний заклад було більш

пріоритетним, аніж пошук для неї сім'ї, яка готова взяти на себе обов'язки щодо її виховання [3].

Отже, з приходом радянської влади роль патронату і патронажу було зведено до мінімуму. Пріоритетними стали колективні форми виховання дітей і розгалужена мережа інтернатних закладів, які фінансувались державою. Кількість дітей в одному такому закладі іноді сягала 400 дітей. Дитячі колективи формувались за віковою ознакою.

Необхідно підкреслити, що створені у 20-ті роки дитячі будинки не були однотиповими, а орієнтувалися на різні категорії дітей. Серед них вирізняли: заклади для нормальних дітей; для дітей, які виростили у антисоціальному оточенні; для дітей фізично і розумово дефективних; для слабких і хворих дітей. Таке різноманіття дитячих будинків передбачало наявність мережі закладів, які передували дитячому будинку та дозволяли розподіляти дітей за вказаними ознаками [1, с. 30].

Необмірковане експериментування, швидка зміна методів діяльності, пов'язаних із охороною прав дітей, ще більше поглибили проблему соціального сирітства, дитячої безпритульності і бездоглядності. Так, на початку 20-х років, коли діти, які пішли з голодуючих районів, почали повертатися на батьківщину, розпочалася державна реєвакуація неповнолітніх, яка обернулася трагедією для тих дітей, які потрапили у нову сім'ю, звикли до неї [3], адже їх примусово вилучали із сім'ї і влаштовували у державні дитячі заклади.

Таким чином, поряд із природними причинами зростання кількості осиротілих, збіднілих дітей, нова влада фактично сама штучно провокувала появу явища соціального сирітства, дитячої бездоглядності і безпритульності.

Аналіз історико-архівних й історико-аналітичних джерел показує, що загрозливих масштабів безпритульність набуває у 20-ті роки ХХ століття. Вже до січня 1919 року кількість дітей, які знаходилися на піклуванні держави, збільшилася більше ніж удвічі порівнюючи із дореволюційною чисельністю вихованців притулків, і у подальшому це зростання продовжувалося, а саме: до 1917 року існувало 583 притулки і в них виховувалися 29 тисяч 650 дітей; у січні 1919 року – 1279 дитячих будинків та 75 тисяч 300 вихованців у них; у липні 1919 року – 1734 дитячих будинки і 124 тисячі 627 вихованців [3]. У 1921 році нараховували близько 4,5 мільйонів безпритульних дітей [6, с.15].

За даними офіційної статистики, у 1922 році загальна кількість безпритульних та дітей, позбавлених будь-яких засобів до існування, становила сім мільйонів. Реальна ж їх кількість була ще більшою [7, с. 128].

Однією із форм народної турботи про безпритульних дітей стало проведення днів, тижнів, місячників зі збору коштів на захист дитинства. У сільській місцевості, де із продовольством було краще, дітей приймали у сім'ї. В цілому ж схема боротьби із безпритульністю у цей період була простою: дитина з вулиці потрапляла у дитячий приймальний пункт (де

дитину обстежували лікарі, психологи протягом 1-4 місяців і направляли до тієї установи, яка була рекомендована спеціалістами), а звідти у дитячий будинок. Такий порядок дуже швидко привів до переповнення дитячих будинків, які держава вже була не в силах утримувати. Безпритульність тоді розглядалася як найважливіша державна і суспільно-педагогічна проблема.

Досліджуючи питання подолання явища соціального сирітства і виховання безпритульних дітей у 20-х роках ХХ століття, В. Бондаренко-Виноградова [8] зазначає, що на початку 20-х років практична діяльність виховних закладів була спрямована виключно на задоволення матеріальних потреб дітей. Основними закладами для безпритульних дітей були приймальники і нічліжки, що надавали дітям першу соціальну допомогу. Метою нічліжок було залучення дітей до дитячих закладів. У 1920 році за ініціативою уряду були організовані колонії для неповнолітніх правопорушників. Одним із організаторів був відомий педагог А. Макаренко, внесок якого у розвиток ресоціалізаційної педагогіки є досить вагомим для вітчизняної і світової соціально-педагогічної практики.

Починаючи з 1923 року боротьба із дитячою безпритульністю набуває систематичного і планового характеру. Нові концептуальні підходи були спрямовані на реорганізацію середовища і створення умов для розвитку особистості «важкої» дитини-безпритульника (Л. Виготський, М. Крупеніна, А. Макаренко, С. Шацький, В. Шульгін та ін.).

Пошук виходу із ситуації «тотальної» безпритульності зумовив не лише появу нових форм виховання, але й необхідність відродження дореволюційного досвіду. Так, наприклад, роботу з безпритульними дітьми допомагали проводити фабричні й заводські комітети, що відкривали клуби для цих дітей, утворюючи тимчасові колективи, об'єднуючи дітей для виконання різнопланової діяльності.

Саме у цей період Комісія із покращення життя дітей при ВЦВК розпочала прикріплювати дитячі заклади до закладів радянських: до профспілкових організацій, військових частин, промислових, торгівельних підприємств тощо. З переведенням дитячих закладів на місцевий бюджет у 1923 році кількість дитячих будинків і дітей в них стали різко зменшуватися. В цілому по країні у 1923 році, у порівнянні із 1922 роком, мережа дитячих будинків скоротилася з 6063 до 3971, дітей же в них – із 540 тисяч до 253237 осіб [1, с. 30; 3].

У 1925-1926 роках дещо послаблюється наплив безпритульників, що були наслідком громадянської війни. Натомість у дитячі будинки почали поступати діти із міських робітничих сімей. Це були діти при живих батьках – соціальні сироти, що залишали власні родини через непорозуміння із батьками, складне матеріальне становище, у зв'язку із відсутністю роботи у батьків. У даній ситуації уряд і громадськість заговорили про відновлення інституту сімейного патронажу, розподіл

дітей у родини селян, ремісників із наданням їм відповідних пілг [9, с. 54].

Сімейні форми виховання дитини за радянської доби були менш поширеними, проте казати, що їх не існувало зовсім, було б неправильно. У 1925 році Народний комісаріат з охорони здоров'я видав інструкцію «Об отдаче покинутых детей на воспитание из учреждений Охраны материнства и младенчества». Відповідно до даного документу на виховання у сім'ї передавалися здорові діти віком від 3-х місяців та старші. Перевага віддавалась сім'ям бездітним або не багатодітним родинам. «Особенно желательно помещать детей в семьи, где имеются делегатки Женотдела, члены Советов и вообще связанные с общественными организациями женщины», – знаходимо у документі [10, с. 1]. Сім'ї, яка брала на виховання дитину, виплачувались кошти. Також даною інструкцією встановлювався нагляд за дітьми, що виховуються у сім'ях. Здійснювати цей нагляд належало патронажним сестрам та делегаткам відділів охорони материнства і дитинства [11]. Пріоритетною ж формою утримання дітей, як вже зазначалося, було виховання в умовах «закритого» інтернатного закладу. Така форма й донині залишається найбільш поширеною в Україні.

У 1927 році Нарком просвіти запропонував уряду трьохрічний план по боротьбі із дитячою безпритульністю, який передбачав такі завдання, як: повна ліквідація безпритульності шляхом створення закладів нового типу, профілактика безпритульності (безкоштовні їдальні), прискорений випуск вихованців дитячих будинків із поглибленою професійною підготовкою, що забезпечить дітям умови повноцінного самостійного життя. Не дивлячись на те, що цей план було затверджено урядом, його виконання не відбулося у зв'язку із відсутністю необхідних коштів.

Велике значення для рішення проблеми соціального сирітства й розвитку роботи щодо спасіння дітей, підвищення її ефективності мало створення *дитячої соціальної інспекції при відділі правового захисту дітей Наркомпроса*. Комісія проводила роботу із боротьби зі злиднями, дитячою безпритульністю, правопорушеннями, проституцією, спекуляцією, експлуатацією дітей, жорстоким поведженням у сім'ї. Цікавим є досвід роботи самих інспекторів – братів та сестер соціальної допомоги. Це були люди не молодше 21 року, вони відвідували майстерні, сім'ї, заклади, затримували малолітніх правопорушників та доправляли їх у дитячі приймальні-розподільники, здійснювали заходи щодо влаштування безпритульних, сиріт і дітей, які перебували у дитячих установах, в інші родини [13].

У 30-х роках основними типами закладів державної опіки були дитячі будинки різних категорій, дитячі комуни та трудові колонії для важковиховуваних дітей, переважно сиріт або таких, що втратили зв'язок із сім'єю. Однак із середини 30-х років, коли у державі остаточно утвердився тоталітарний режим, вся ця різноманітність державних закладів була замінена уніфікованою системою державної опіки. Значно

зросла кількість дитячих будинків, які стали провідною формою державної опіки дітей-сиріт.

Головним завданням дитячих будинків було забезпечення вихованців загальною політехнічною освітою і практичними трудовими навичками з метою підготовки їх до суспільного життя. Для цього при дитбудинках були організовані сотні майстерень, їм були виділені земельні ділянки, на яких працювало близько 30 тисяч дітей [2, с. 3]. Основний принцип діяльності педагогів того періоду був виражений у висловлюванні: «людину треба не ліпити, а кувати» [14, с. 6].

Одночасно в країні відбувається значне послаблення сімейного укладу, громадянський шлюб був прирівняний до офіційного. Все це призвело до слабшання патріархальних устоїв та зростання безпритульності і бездоглядності, провокувало поширення соціального сирітства.

Саме тому вирішення проблеми безпритульності вимагало спеціальних форм і заходів від тодішньої влади. У результаті було прийнято Закон «Про організацію відділу боротьби з дитячою безпритульністю». Серед основних заходів, спрямованих на вирішення цієї проблеми, були: влаштування безпритульних у дитбудинки; призначення їм опіки; передача дітей на договірних засадах у селянські сім'ї, ремісникам і кустарям; направлення підлітків на виробництво у державний сектор економіки; надання адресної матеріальної допомоги дітям, що перебували на межі бідності і безпритульності; захист прав та інтересів дітей і підлітків; позашкільна робота за місцем проживання за активного сприяння піонерських організацій і комсомолу. Безпритульних активно залучали до шкільних занять, гуртків самодіяльності, піонерських загонів. Для одиноких матерів надавався гуртожиток та одноразова матеріальна допомога. Народний комітет освіти узаконив на виробництві резервні місця роботи для підлітків з дитбудинків [15, с. 28]. Дані заходи були спрямовані на локалізацію явища соціального сирітства й захист безпритульних дітей.

У цей же історичний період у Західній Україні, яка на той час не входила до складу Радянської України, форми опіки були більш різноманітними за формою та змістом. Зауважимо, що суспільна опіка дітей та їхній соціальний захист в умовах поверсальської Польщі, до складу якої у 1923 р. офіційно були включені українські землі Східної Галичини, регламентувалися відповідними нормативно-правовими актами, що виступали суттєвою основою для організації інституцій суспільної опіки. Серед початкових законодавчих актів, які забезпечували розвиток суспільної опіки та соціального захисту дітей, можна назвати декрет про утворення Міністерства громадського здоров'я, суспільної опіки та охорони праці [16, с.21]. Утім створене Міністерство охопити всі сфери в цій царині не змогло, тому вже 30 листопада 1918 р. інший урядовий циркуляр повідомляв про створення на його базі двох міністерств – громадського здоров'я та

суспільної опіки і праці [16, с. 84]. У 1919 р. обов'язки Міністерства праці та суспільної опіки знову були розмежовані, а спеціальне розпорядження від 9 грудня того ж року остаточно закріпило за ним назву Міністерство громадського здоров'я, при якому було створено *департамент опіки над дітьми та молоддю* [17, с. 1]. Власне, він і займався виданням інструкцій і розпоряджень, що регламентували діяльність опікунських закладів, які діяли у краї. Департамент, окрім іншого, розробив «Проект статуту про фахову опіку», що окреслював діяльність товариств опіки над дітьми та молоддю, відповідних закладів тощо [18, с. 3 – 7].

Варто зазначити, що важливим кроком Міністерства праці та суспільної опіки у сфері соціального захисту дітей став ухвалений від 23 серпня 1923 року Закон «Про опіку над дітьми і молоддю», який регламентував «опіку над немовлятами, дітьми й молоддю, приділяючи особливу увагу сиротам та напівсиротам, занедбаним дітям, а також тим, хто потрапив під згубний вплив середовища» [19, с. 226]. Задля максимального забезпечення опікою всіх категорій дітей, передбачених Законом, планували залучити до цієї справи органи місцевого самоврядування.

Вагомий внесок у практику соціальної опіки та захисту дітей Східної Галичини зробило українське жіноцтво, що гуртувалося в «Союзі українок», «Українській захоронці», «Рідній школі» та інших товариствах. Створені заходами «Рідної школи», «Української захорони», «Союзу українок» дошкільні установи для українських дітей забезпечували їм належний соціальний захист, педагогічну опіку, високий рівень національно-патріотичного виховання [20].

Серед розповсюджених форм опіки та піклування над дітьми у Галичині, у 20-30 роки, діяли: Українська бурса ремісничка і промислова, у якій утримувались переважно сироти; Українська Захоронка у Львові, яка здійснювала опіку над дітьми дошкільного віку; Львівська філія Українського Крайового товариства охорони дітей та опіки над молоддю (опікувалося дітьми чиї батьки (матері) загинули на війні або відсутні з причин війни, крім цього філія утримувала порадню для матерів, яким безкоштовно надавалися санітарно-медичні поради для вагітних жінок і дітвори, білизна, одяг); Український Захист Сиріт у Львові, який здійснював повне виховання сиріт. Найбільш активно діяло «Товариство охорони дітей та опіки над молоддю», яке в основному засновувало та організовувало діяльність захистів і захоронок [21].

Таким чином, у Східній Галичині, у 20-ті – 30-ті роки ХХ ст., не зважаючи на бажання й прагнення уряду Польщі впливати на опіку дітей і молоді підвладних українських земель, як показує суспільна практика подолання сирітства (і засвідчують архівні та інші джерела), цей вплив стосувався допомоги радше польським дітям, а українські сироти й надалі обмежувалися в основному допомогою українських добровільних громадських організацій, релігійних товариств та інституцій, які

створювалися завдяки високій національній свідомості української інтелігенції та духовенства. У порівнянні ж із Радянською Україною, де справи піклування й догляду осиротілих дітей були виключно державною компетенцією, на західноукраїнських землях питання опіки й соціального захисту дітей, попередження соціального сирітства були прерогативою національних громадських і релігійних інституцій благодійного характеру.

Аналізуючи практику превенції і подолання соціального сирітства, дитячої безпритульності і бездоглядності, необхідно зазначити, що наприкінці 20-х – початку 30-х років ХХ ст. проблема влаштування дітей-сиріт актуалізувала радянський уряд на пошуки різноманітних варіантів її рішення. Їй були присвячені постанови: «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов и других несовершеннолетних трудящимся в городах и рабочих посёлках» (від 28 травня 1928 року), «Положение об органах опеки и попечительства» (від 18 червня 1928 року), «О порядке передачи детей на воспитание (патронат) в семьи трудящихся» (від 1 квітня 1936 року). В цих документах з одного боку здійснювалися спроби пошуку різних форм вирішення долі дитини, знову з'являється термін «патронат», начебто забутий у зв'язку із відміною інституту опіки і патронату у перші роки радянської влади, а з іншого – вони у більшій мірі обмежувалися положеннями «класового порядку».

Таким чином, характеризуючи період становлення та розвитку вітчизняної суспільної практики щодо попередження і подолання явища соціального сирітства, що охоплює 1917 – 30-ті роки ХХ ст., необхідно відмітити, що, протягом 1920-х – 1930-х рр. український уряд та суспільство здійснювали численні заходи по боротьбі з дитячою безпритульністю, адже сирітство, безпритульність, та їх наслідки – правопорушення підлітків, проституція неповнолітніх – стали найгострішими проблемами того часу, які потребували ефективного вирішення. У зв'язку із цим відкривались і поширювались нові форми установ для безпритульних дітей та дітей-сиріт. Однак відсутність кваліфікованих вихователів та методичних посібників гальмувала процес виховної роботи у дитячих закладах державної опіки, провокувала формалізацію виховного процесу, що у свою чергу знижувало соціалізуючий потенціал існуючих на той час виховних закладів, які замінювали сім'ю дітям-сиротам.

Даний етап характеризується встановленням державної монополії у сфері соціальної політики допомоги і захисту дитинства та перевагою колективних форм суспільного виховання дітей-сиріт. Адже до середини 30-х років, у зв'язку із повним встановленням в країні тоталітарного режиму, все різноманіття різних видів дитячих установ практично зникло і було замінено уніфікованою системою дитячих будинків-інтернатів, що проіснувала до 90-х років ХХ ст. У створеній тоталітарній державі відбулася підміна загальнолюдських цінностей на класові.



Проголошення утопічної мети побудови найбільш досконалого і справедливого суспільства, ліквідації всіх пережитків минулого, у тому числі й соціальних бід, зробило закритою тему соціальних проблем і систему соціальної допомоги нужденним дітям. У соціальній політиці держави, її практичних заходах, нажаль, спостерігалася тенденція спрямована на подолання наслідків соціального сирітства, а не його попередження як суспільного явища.

### **Список використаної літератури**

- 1. Терновая И. П.** История и современное состояние проблемы социального сиротства в России : [монография] / И. П. Терновая ; отв. ред. В. В. Гура. – Таганрог : Таганрогский гос. пед. ин-т , 2009. – 90 с.
- 2. Лишенные родительского попечительства :** Хрестоматия : Уч. пособ. для студ. пед. университетов и институтов / Ред.-сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1991. – 256 с.
- 3. Складарова Т. В.** Дети, оставшиеся без попечения родителей : история и современное состояние / Т. В. Складарова // Электронный ресурс : [http://www.rondtb.msk.ru/info/ru/orphans\\_ru.htm](http://www.rondtb.msk.ru/info/ru/orphans_ru.htm)
- 4. Альбицкий В. Ю.** Становление и развитие системы государственного призрения сирот в Российской империи / В. Ю. Альбицкий [и др.]// Медико-социальные проблемы современного сиротства. – Москва : Литтерра, 2007. – 193 с.
- 5. Хазанова Е.** Рост детской беспризорности и организация борьбы с нею / Е. Хазанова // На помощь ребёнку. – М., 1923. – С. 47.
- 6. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні :** тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240 с.
- 7. Слуцкий Е. Г.** Беспризорность в России : вновь грозная реальность / Е. Г. Слуцкий // СоцИС. – 1998. – № 8. – С. 128.
- 8. Виноградова-Бондаренко В. Є.** Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : дис. канд. пед. наук. – 13.00.01. – історія та теорія виховання. / В. Є. Виноградова. – Київ, 2001. – 181 с.
- 9. Дорожкина О. А.** Педагогические основы преодоления и профилактики социального сиротства в России : дис. доктора пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / О. А. Дорожкина. – Москва : Ин-т педагогики социальной работы РАО, 2001. – 405 с.
- 10. Об отдаче** покинутых детей на воспитание из учреждений Охраны материнства и младенчества. Инструкция НКЗдрава РСФСР от 25 августа 1925 г. № 000.04-15.
- 11. Шипіленко О. С.** Історія розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської турботи, в Україні / О. С. Шипіленко // Електронний ресурс : [http:// childfund.org.ua/for-specialists/view/168/](http://childfund.org.ua/for-specialists/view/168/)
- 12. Луначарский А. В.** Задачи просвещения в системе советского строительства. Доклад на I Всесоюзном Учительском съезде / А. В. Луначарський. – М. : «Работник просвещения», 1925. – 47 с.
- 13. Социальное призрение** детей в России // [http://works.tarefer.ru/74/100435/index.html#\\_ftn3](http://works.tarefer.ru/74/100435/index.html#_ftn3)
- 14. Хоменко Л.** Беспризорность – наша беда / Л. Хоменко // Одесский Вестник, 2003. –

апрель. – С. 6. **15. Коваленко О. О.** Соціальне сирітство як соціокультурний феномен : дис. канд. соціол. наук: 20.00.03 / О. О. Коваленко. – К. : НАН України; Інститут соціології, 2006. – 178 с. **16. Dziennik** praw panstwa Polskiego. – Warszawa, 1918. – 284 s. **17. Листування** з Міністерством громадського здоров'я про надання державних субсидій закладам опіки над дітьми в Україні // Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІА України у Львові). – Ф. 567, оп. 1, спр. 35. – 14 арк. **18. Проекти** про організацію закладів опіки над дітьми і молоддю // ЦДІА України у Львові. – Ф. 567, оп. 1, спр. 36. – 24 арк. **19. Dziennik** Ustaw Rzeczypospolitej. – Warszawa, 1923. – № 92. – 726 s. **20. Савчук Б.** Просвітницька та соціально-економічна діяльність українських громадських товариств у Галичині (остання третина ХІХ ст. – кінець 30-х років ХХ ст.) / Б. Савчук. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 137 с. **21. Галатир І. А.** Ретроспективний аналіз проблеми соціального сирітства / І. А. Галатир // Електронний ресурс : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_PD710\\_08.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_PD710_08.pdf)

**Кальченко Л. В. Історична ретроспектива становлення та розвитку вітчизняної суспільної практики щодо превенції і подолання соціального сирітства у 20-х – 30-х років ХХ ст.**

У статті представлено історико-ретроспективний аналіз проблеми становлення та розвитку вітчизняної суспільної практики щодо превенції і подолання соціального сирітства у 20-х – 30-х роках ХХ століття, який показав, що, на тлі глибоких соціальних зрушень, у цей період відбулися докорінні зміни в системі опіки та соціального виховання дітей-сиріт, які повністю перейшли у компетенцію держави. Вони характеризуються встановленням державної монополії у сфері соціального забезпечення дитинства та перевагою колективних форм суспільного виховання дітей-сиріт. Соціальна політика держави, нажаль, була орієнтована на подолання наслідків соціального сирітства, а не його попередження як суспільного явища.

*Ключові слова:* соціальне сирітство, превенція, державна монополія у сфері соціального забезпечення дитинства, колективні форми виховання дітей-сиріт.

**Кальченко Л. В. Историческая ретроспектива становления и развития отечественной общественной практики превенции и преодоления социального сиротства в 20-х – 30-х годах ХХ века**

В статье представлен историко-ретроспективный анализ проблемы становления и развития отечественной общественной практики превенции и преодоления социального сиротства в 20-х – 30-х годах ХХ века, который показал, что, на фоне глубоких социальных потрясений, в этот период произошли коренные изменения в системе опеки и социального воспитания детей-сирот, перешедших полностью в компетенцию государства. Они характеризуются установлением

государственной монополии в сфере социального обеспечения детства и преобладанием коллективных форм социального воспитания детей-сирот. Социальная политика государства, к сожалению, была ориентирована на преодоление последствий социального сиротства, а не его предупреждение как общественного явления.

*Ключевые слова:* социальное сиротство, превенция, государственная монополия в сфере социального обеспечения детства, коллективные формы воспитания детей-сирот.

**Kal'chenko L. V. Historical retrospective of the formation and development of the domestic social practice prevention and overcoming of child abandonment in the 20 – 30 years of the twentieth century**

In the were article presented a historical retrospective analysis of the problem of formation and development of the domestic social practice prevention and overcoming of child abandonment in the 20-30 years of the twentieth century, which showed that against the background of profound social upheaval, during this period there have been radical changes in the system social care and education of orphans who switched entirely within the competence of the state. They are characterized by the establishment of the state monopoly in the field of child welfare and the predominance of collective forms of social education of orphans. During this period have been created orphanages new type children's homes, orphanages, children's communes, villages, towns, labor colonies, resulting in the children were locked in a special individual and society are pretty isolated from their peers, who were brought up in families. Unfortunately social policy was aimed at overcoming the effects of child abandonment, rather than its prevention as a social phenomenon.

*Key words:* social orphanhood, prevention, state monopoly in the field of child welfare, collective forms of education of orphans.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.2.018.1(073)

**Ю. В. Клочан**

**СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
В ДОХРИСТИАНСКОЙ МОДЕЛИ СЕМЬИ**

Проблема семейного воспитания в контексте исследований социальной педагогики представляет собой значимую, актуальную сферу, поскольку, являясь первичным институтом социализации детей,

семья владеет уникальными возможностями культивирования социального развития подрастающего поколения наряду с физическим, трудовым, нравственным, эстетическим, интеллектуальным. Важно отследить эволюцию семейного воспитания сквозь призму социально-культурных, экономических особенностей различных исторических эпох, что позволит выявить цели, методы, средства, стили воспитания детей в различных исторических моделях семьи, определить негативные тенденции и позитивный опыт в развитии семейного воспитания, взаимоотношений между домочадцами. В своей статье ссылаемся на работы ученых, способствовавших научному изучению семьи («Материнское право» Я. Бахофена, «Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации» Л. Моргана); историков, социологов, педагогов, социальных педагогов, исследовавших историю и теорию семейного воспитания: С. Голод, А. Джурицкий, Н. Даведьянова, Л. Демоз, Н. Дивицына, П. Каптерев, Г. Корнетов, Л. Модзольский, В. Постовой, А. Рижанова, Э. Тайлор, Е. Черняк, В. Чет, Н. Щербак, Ф. Энгельс.

В основе классификации исторических моделей семьи – исторический подход (изучение генезиса семейного воспитания в ходе всемирного исторического процесса), что отражено в исследованиях Л. Демоз, Н. Дивицыной, Г. Корнетова, А. Рижановой и др. Ссылаясь на исследования Н. Дивицыной, определяем пять исторических моделей семьи, в рамках которых анализируем исследованные Л. Морганом исторические формы семьи:

1) дохристианская (период дикости – 9 тыс. лет до н.э. (последовательное появление и развитие семейных форм: кровнородственной, пуналуальной, синдиасмической, патриархальной); 9 тыс. лет до н.э. (появление моногамной семьи) – V вв. н. э.; эпохи первобытности, архаики, античности);

2) христианская (476 г.н.э. – XIV вв.; эпоха Средневековья);

3) индивидуальная (XVI – XVIII вв.; эпохи Возрождения и Просвещения);

4) нуклеарная (XIX – XX вв.; индустриальное общество, начало информационного общества);

5) современная (XXI в.; информационное общество).

В своей статье проанализируем цели, методы, средства, стили воспитания детей в дохристианской модели семьи, определив негативные тенденции и позитивный опыт в развитии семейного воспитания.

Научное изучение семьи начинается с первой половины XIX в. с появлением книги швейцарского историка И. Бахофена «Материнское право», развенчавшего взгляд на семью как незыблемый, установленный богом союз. Концепцию И. Бахофена анализировал Ф. Энгельс, который указал важные положения ученого в пользу динамичности семьи: вначале люди жили в беспорядочном половом общении; такие

отношения исключали всякую возможность установить с достоверностью отца, происхождение можно было обозначить лишь по женской линии – материнскому праву – что первоначально имело место у всех народов древности; матери пользовались высокой степенью уважения и почета, которая доходила до полного господства женщин (гинекократии) [1, с. XI]. Это заявление И. Бахофена, таким образом, открыло занавес на устоявшейся взгляд подчиненности жены мужу в семейной среде.

В 1877 г. Л. Морган в произведении «Древнее общество» поддал сомнению единобрачие как единственно возможную форму семейных отношений, опровергнул догматы теологической антропологии о божественном происхождении семьи [2, с. 15 – 16].

Л. Морган, выделил исторические формы семьи, последовательно сменившие друг друга:

- кровнородственная (эндогамная семья периода дикости, которая характеризовалась групповым браком родных и коллатеральных братьев и сестер, где половое общение разрешено лишь между теми, кто принадлежал к одному поколению, создавшая малайскую систему родства, переставшая ныне существовать даже у самых отсталых дикарских племен);

- пуналуальная (от гавайской формы родства – *punalua* – семья периода дикости, основана на групповом браке между несколькими братьями и женами каждого из них и между несколькими сестрами и мужьями каждой из них, характеризующаяся домашним семейным воспитанием, создавшая туранскую и ганованскую системы родства, переставшая ныне существовать);

- синдиасмическая (парная семья рубежа периодов дикости и варварства, состоявшая из мужа и жены без исключительного сожительства, без устранения внебрачных отношений; предусматривала полигамию (многобрачие) как право мужчины);

- патриархальная (предполагающая брак одного мужчины с несколькими женщинами, но не являющаяся всеобщей ступенью семьи);

- моногамная (единобрачная семья ступени цивилизации при исключительном сожительстве, создавшая арийскую, семитическую, уральскую системы родства) [1, с. 19 – 20].

Эти семейные формы, появившиеся и сменившие друг друга в первобытном обществе, некоторые – развивающиеся в архаический период и в античности, продуцируя определенные цели, методы, средства воспитания детей, характерны первой модели семьи – дохристианской.

В кровнородственной и пуналуальной семьях (анализируем параллельно две формы, поскольку исторически они относятся к периоду дикости, характеризующемуся социальным единением людей с целью выживания в биологической среде, поддерживая огонь, изобретая луки, стрелы, позже – гончарное производство) биологический отец был

неизвестен в результате неразборчивых половых отношений, поэтому часто родство велось по материнской линии. Воспитание распространялось как на детей, так и на взрослых с целью выживания семьи (в системе племени) в природной среде. Ребенок изначально попадал в общую группу подрастающих и стареющих членов семьи, где возрастал, общаясь со сверстниками и стариками. Отношения между членами возрастных групп регулировались неписаными обычаями и традициями. Ребенок прямо включался в доступную для него деятельность, вместе со старшими и под их руководством приучался к коллективному труду и быту, знакомился с обычаями, учился выполнять обряды. Опытные люди знакомили подрастающее поколение с правилами зародившегося религиозного культа, преданиями, обучали письму. Основным приемом воздействия взрослых на младших было механическое повторение. Мальчики участвовали со взрослыми мужчинами в охоте, рыбной ловле, в изготовлении оружия; девочки под руководством женщин собирали и выращивали урожай, готовили пищу, делали посуду и одежду [3]. К примеру, мальчикам необходимо было усвоить опыт производства каменных орудий труда, для чего следовало совершить около 250-ти различных производственных операций [4, с. 31 – 32]. Нравы, поведение, определенные черты характера воспитывали через сказания, игры, танцы, музыку, песни. В играх дети (племен Австралии) имитировали семейную, ритуальную, производственную жизнь и учились не нарушать табу [4, с. 38]. Взрослые контролировали процесс детской игры и вовремя корректировали отклонения от принятых норм. А вот у ягуа (Перу) взрослые практически не вмешивались в процесс детской игры, поскольку ребенка с 2-х до 6-ти лет поручали заботам старших детей, которые с ним и играли, и знакомили с окружающим миром, обучая говорить, плавать, стрелять из игрушечных сарбананов (духовых трубок). Начиная с 6-ти лет, взрослые приучали детей к их будущим обязанностям; с 8-9-ти лет мальчики сопровождали отца на охоту, девочки помогали матерям по хозяйству [4, с. 40].

Войдя в соответствующий биологический возраст, человек переходил в следующую возрастную группу посредством инициаций – испытаний, во время которых проверялась подготовка молодежи к жизни: умение переносить лишения, боль, проявлять выносливость (для юношей), вести домашнее хозяйство (для девушек). Музыка и изобразительное искусство играли важную роль в обрядах посвящения – живопись в пещерах являла собой своеобразный способ общения, систему воспитательных средств [4, с. 36].

Отношение к детям было доброжелательным, снисходительным. Наказания не были жестокими (к тому же почти отсутствовало физическое наказание как специальный метод воспитания), например шлепки или угрозы физического наказания: удар палкой по следу ребенка в его присутствии. Ударить ребенка значило совершить

недопустимый поступок. По сути, поведение детей и не характеризовалось девиантностью, так как все выживали в сложных, тяжелых условиях. Таким образом, огромное воспитательное значение имел именно доброжелательный характер отношения к детям, который последние, подражая взрослым, воспроизводили в общении с окружающими.

К сожалению, следует отметить, что дети не были безусловной ценностью ни племени, ни семьи: избавлялись от беспокойных, ненужных детей [5, с. 57]. Снисходительное отношение практиковалось только к выжившим, не мешающим племени жить, детям.

В кровнородственной, пуналуальной семьях воспитание было социальным, племенным, дети приобщались к шаблонному способу жизни через участие в жизнедеятельности племени, которое нуждалось в закреплении приобретенного социального опыта, новых приобретений культуры и передаче их новому поколению. Тут был использован принцип подражания поведению, отношению к другому человеку, племени с целью развития человека с социальным опытом.

Таким образом, целью семейно-племенного воспитания было усвоение детьми культурных ценностей для подготовки к биологическому выживанию. Субъектом выступало все племя. Основным методом воспитания было подражание. Среди средств распространены игры, музыка, обычаи, обряды, ритуалы, праздники, традиции.

Постепенно первоначальные формы семьи сменяют синдиасмическая, патриархальная, а позже моногамная. Следует отметить, что патриархальная семья (являющаяся особой семьей еврейских пастушеских племен, главы и наиболее влиятельные члены которых жили в полигамии) оказала небольшое влияние на судьбу человечества, не получила всеобщего распространения [1, с. 19]. В 9 – 8 тысячелетиях до н.э. происходит социальное, имущественное расслоение общества в ряде регионов мира (в Малой, Передней и Средней Азии). С ростом производительности труда людей, как результат – появление возможности семейных пар самостоятельно содержать своих детей, семейное воспитание становится массовой формой воспитания, превращаясь из социального в семейно-сословное. В семьях элиты (вождей, жрецов, воинов) увеличился срок детства, усилилось воспитательное воздействие на личность. Подражая родителям, дети воспринимали опыт и информацию (которые оценивались как некая тайна), усваивая культурные ценности, знания и навыки (например, семейного ремесла), необходимые для биологического и социального выживания. Воспитательным действиям придавался магический смысл: у готтентотов матери произносили над ребенком колдовские заклинания, чтобы он рос сильным и ловким охотником; у австралийских туземцев ребенка слегка били по ноге жареной многоножкой, приговаривая: «Будь добрым, не бери чужого» [3]. Но при этом семейное социальное

воспитание отчасти «имело потенциал к нивелированию социальности племени» [5, с. 59], поскольку предусматривалось только для членов семьи.

«Неолитическая революция» содействовала изменению представлений об идеальных человеческих качествах, на которые ориентировались воспитатели. Прежде всего, это были свойства, которые обеспечивали удовлетворение индивидуальных интересов. К примеру, в африканских сказках популярен образ плута, проявившего свою индивидуальность в форме хитрости, которая часто шла вразрез с общественными нормами и была наказуема [4, с. 66 – 67].

Дальнейшее расслоение общины ужесточило воспитание: стали применяться физические наказания, запугивание духами как методы педагогического воздействия. Папуасы Новой Гвинеи в качестве наказания ребенка, совершившего тяжелый проступок, привязывали около огня и оставляли на длительный срок. Заливание воды в нос кричащему малышу – распространенная практика наказания некоторых индейских племен. Запугивание духами, характерно для американских индейцев хопи и зуни, народа хауса (Нигерия), имело мощный воспитательный потенциал через внушение детям страха возмездия за совершенные ими проступки. Раз в году один из мужчин племени наряжался в костюм грозного духа Сойко и в сопровождении других духов проходил по деревне с большой корзиной, в которую намеревался забрать непослушных детей. Родители провинившегося ребенка откупались от «духов» ритуальными подарками, что подчеркивало роль родителей как главных защитников ребенка. Физическое наказание как главный метод воспитания ребенка практиковался у: ацтеков (непослушного наказывали уколами колючки агавы, с 10-ти летнего возраста били прутом, с 11-ти лет заставляли вдыхать обжигающий дым горящих семян перца); майя (совершивших невеликие проступки – неправильное словоупотребление, недостаточно вежливое приветствие – кололи острой костью, серьезные – сжигали, душили или расстреливали стрелами) [4, с. 69 – 70].

По мере имущественного расслоения появляются отдельные дома молодежи – для бедных и для состоятельных членов общины. Физический труд стал уделом эксплуатируемых: в таких семьях дети рано приучались к труду.

В связи с тем, что семья, превратившись в ячейку первичного воспитания, не могла обеспечить необходимый уровень подготовки детей к усложнившимся формам деятельности, обучение и воспитание детей было социально контролируемо. До 7-ми летнего возраста дети народа огони (Южная Нигерия) усваивали основные представления об окружающем мире, нормы поведения под влиянием родителей. По достижению упомянутого возраста детей воспитывали особые «ассоциации», подразделенные на возрастные категории «гбо коб» (друзья по возрасту), во главе которых – опытные старые мужчины и



женщины деревни, соответственно возглавлявшие мужские и женские ассоциации, где обучали основам сельскохозяйственного производства, рыбной ловли, традиционным ремеслам (ткачеству, прядению, гончарному производству), а также воспитывали ловкость, силу, выносливость через приобщение к танцам, религиозным обрядам, песням [4, с. 73].

В первобытную эпоху возникает воспитательство – обычай воспитания детей вне рамок родной семьи с целью укрепления родоплеменных связей, приобретения дополнительных знаний, навыков, которых в родной семье невозможно приобрести. На воспитание отдавали в семью равного или высшего социального статуса, где индивидуальность детей воспитывалась средствами традиционных сказаний, магии, религиозных ритуалов, военных искусств, музыки, различных ремесел и т.д. [5, с. 61].

Таким образом, целью воспитания в синдиасмической, моногамной семьях было усвоение культурных ценностей, развитие навыков семейного ремесла, родственных ценностей, что позволяло подрастающему поколению подготовиться к биологическому выживанию, к жизни в социальной среде. Субъектами воспитания детей были родители, другие родственники (воспитательство), шаманы, все племя (через табу). Дети воспитывались на примере взрослых, путем наказания, поощрения посредством изучения традиционных сказаний и методов, военных искусств, музыки, религиозных ритуалов, моральных максимов, правовых норм, различных ремесел. Семейное воспитание осуществлялось в тесной связи с социальным, поскольку семья не обладала всеми необходимыми ресурсами, чтобы обеспечить будущую жизнедеятельность ребенка в обществе.

С переходом общества к архаической культуре (VII – V вв. до н.э.) семейное воспитание приобретало новые черты. Прежде всего, семья была главной средой воспитания ребенка и готовила его к взрослой жизни в соответствии с социокультурными потребностями, приобщая к обычаям, ритуалам, праздникам. Отношение к детям зависело от верований и традиций конкретного социума, но, в целом, детям уделялось больше адресного внимания по сравнению с первобытным обществом. К примеру, семейное воспитание в Древней Персии предусматривало формирование матерью застенчивости ребенка до 7 лет; до 5 лет ему не говорили о добре и зле, воспитывали своим личным примером, запрещалось бить ребенка до 7 лет. В Древнем Китае через конфуцианство утверждались отношения родителей и детей, характеризующиеся человеколюбием, высокой моральностью: молодежь дома должна быть почтительна к родителям, вне дома уважительна к старшим, отличаться осторожностью и искренностью, обильно любовью ко всем и сближаться с людьми человеческими (Конфуций). Во-вторых, воспитание характеризовалось авторитарностью, что приводило к противостоянию поколений, как результат – снижение эффективности

воспитания. В-третьих, усиливался контроль за семейным воспитанием: помимо служителей культа, распространявших знания религиозного социального воспитания, появилось государство, которое укрепляло свое влияние через усвоение всеми законов («Законы вавилонского царя Хаммурапи», которыми утверждалась прерогатива патриархальной семьи), возникли школы, которые культивировали в среде подрастающего поколения моральные максимы через книги, физические упражнения [5, с. 65 – 69]. Следует отметить, что влияние образовательных учреждений на семейное воспитание было ограниченным, поскольку посещать школу могли дети благосостоятельных родителей.

В ряде стран глава патриархальной семьи был безраздельным господином всех ее членов. К примеру, в Древнем Риме, Испании в 3 ст. до н.э. неограниченная власть отца проявлялась в пользовании им правами жизни и смерти ребенка, продажи собственного ребенка как раба. Для рабовладельческого строя характерно то, что моногамная (имевшая разнообразные формы) семья была в основном семьей рабовладельцев; большинство рабов не имело семьи, что было выгодно их владельцам.

Резюмируем, целью воспитания моногамной семьи дохристианской модели в архаический период было окультуривание человека, усвоение знаний, умений, навыков, необходимых для выживания в природе и обществе, подготовка к взрослой жизни. Субъектом выступала, прежде всего, семья, контроль за осуществлением семейного воспитания принадлежал государству, служителям культа и школе, которая охватывала преимущественно детей состоятельных родителей. Воспитание осуществлялось через моральное подражание, наказание, физические упражнения посредством обычаев, обрядов, ритуалов, праздников, традиций, законов, книг.

Эпоха античности (VIII в. до н. э. – V в. н. э.), как период греко-римской древности, является этапом духовного рождения человечества, поскольку акцентировала внимание на достойной жизни общества и человека. Целью социального воспитания провозглашалось социальное и личностное совершенствование (например, в Лаконии (Спарте) – физическое совершенствование, мужество ради выполнения общественных обязанностей; в Аттике (Афины) – гармония внутренней душевной жизни с внешними поступками [5, с. 75]. К сожалению, дети еще не были безусловной ценностью ни социума, ни семьи, поэтому от больных детей пытались избавляться. В Афинах решение относительно жизни новорожденного принимал отец, в Спарте больных детей выбрасывали в Тайгетскую пропасть. Система общественного воспитания охватывала только детей рабовладельцев; рабы рассматривались как «говорящие орудия», «одушевленные вещи», поэтому лишались человеческих прав (в том числе права обучаться в школах).

Тем не менее, в античности семья играла важную роль в достижении цели социального воспитания. В Спарте семья отвечала за социальное воспитание детей до 7 лет. В Афинах старались сохранить семью как один из факторов развития человека, а ведущим методом воспитания признавался позитивный пример взрослых, поэтому семья всей организацией жизнедеятельности, межличностными отношениями должна показывать детям, что справедливо, что нет. Мальчики с 7-ми летнего возраста начинали посещать школу, девочки получали дальнейшее воспитание в семье, приучаясь к домашнему хозяйству. До 18-летнего возраста ребенок обязан был усвоить необходимый жизненный опыт в семье, в противном случае его могли обвинить в негативном поведении перед властями города [5; 6].

Следует отметить важные преобразования и изменения, характерные периоду античности, которые отобразились и на процессе семейного воспитания:

- демократическое устройство государства и народные собрания содействовали формированию общества, общественного мнения, с помощью которого регулировалось поведение граждан;
- важным средством воспитания в рамках организации досуга было искусство: изначально музыка, хоровое пение, танцы, затем – театр, литература;
- поскольку отношение древних греков к религии менялось, являя собой формальное почитание домашних богов, культивировалась другая форма общественного сознания – философия, как следствие – создавались предпосылки для формирования и развития моральности индивидов для возобновления духовной составляющей культуры, социальных связей.

Философы античности предлагали свои взгляды на процесс воспитания. В частности Сократ главными методами достижения моральности считал практическое развитие мысли о добродетельности, беседы. Платон обосновывал важность социального контроля за семейным воспитанием с целью укрепления связей между семьей и государством, а также выступал против применения страха и запугивания как методов воспитания. Аристотель противился тому, чтобы каждый заботился о воспитании своих детей по-своему, подчеркивая необходимость партнерских отношений семейного и государственного воспитания. Аристотель дал ряд рекомендаций по семейному воспитанию: нужно кормить ребенка соответствующей его возрасту пищей, обеспечивать гигиену движений, постепенное закаливание ребенка.

Таким образом, цель воспитания моногамной семьи дохристианской модели в период античности заключалась в развитии моральности детей, их подготовке к дальнейшей жизнедеятельности в различных учреждениях в зависимости от социокультурной направленности каждого государства. Семейное воспитание

контролировалось общественным мнением, законами. В качестве методов воспитания практиковались физические наказания, беседы, положительный пример взрослых, одобрение и осуждение старших. Важным средством воспитания становилось искусство, а философия, пришедшая на смену религии, способствовала развитию общественной морали через самопознание каждого индивида. К сожалению, разностороннее воспитание было доступно лишь детям богатых рабовладельцев; дети же основной массы демоса не могли обучаться в школах, поэтому отцы обучали своих детей ремеслу, а некоторые и грамоте.

Согласно концепции стилей воспитания и форм взаимоотношения между родителями и детьми американского психоаналитика, социолога, историка Л. Демоза, с древности и до IV в. н.э. превалировал «инфантицидный» стиль, который характеризовался массовыми детоубийствами, жестоким обращением с детьми. Соглашаясь с такой позицией, подчеркнем, в эпоху первобытности, архаики, античности отношение родителей к детям не было гуманным, ребенок не признавался безусловной ценностью, тем не менее, прослеживается зарождение взгляда на необходимость воспитания оставшихся в живых детей в целях подготовки к биологическому, а позже – социальному выживанию.

Перспективами дальнейших исследований в этом направлении является изучение специфики и содержания семейного воспитания в рамках христианской модели семьи.

### **Список использованной литературы**

- 1. Морган Л. Г.** Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации / Л. Г. Морган / Под ред. М. О. Косвена. – Л. : Изд-во института народов Севера ЦИК СССР. – 1934. – 350 с.
- 2. Дивицына Н. Ф.** Семейное воспитание / Н. Ф. Дивицына. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 325 с.
- 3. Джурицкий А.** История зарубежной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/Djurin/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Djurin/01.php) – Загл. с экрана.
- 4. Корнетов Г. Б.** От первобытного воспитания к гуманистическому образованию / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 211 с.
- 5. Малько А. О.** Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.
- 6. Модзольский Л. Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л. Н. Модзольский. – СПб., 1892. – 433 с.

**Клочан Ю. В. Специфіка виховання дітей в дохристиянській моделі сім'ї**

У статті досліджуються цілі, завдання, методи, засоби сімейного виховання дітей в дохристиянській моделі сім'ї. Простежено еволюцію сімейного виховання через призму соціо-культурних, економічних особливостей первісної епохи, архаїки, античності, що уможливило виокремлення негативних тенденцій та позитивного досвіду у розвиткові сімейного виховання, взаємовідносин між домочадцями. Установлено, що ставлення батьків до дітей не було гуманним, дитина не признавалася безумовною цінністю, однак зароджувався погляд на необхідність виховання дітей, які вижили, з метою підготовки до біологічного, а пізніше – соціального виживання.

*Ключові слова:* сім'я, дохристиянська модель сім'ї, соціальне виховання, сімейне виховання.

**Клочан Ю. В. Специфика воспитания детей в дохристианской модели семьи**

В статье исследуются цели, задачи, методы, средства семейного воспитания детей в дохристианской модели семьи. Отслежена эволюция семейного воспитания сквозь призму социально-культурных, экономических особенностей эпох первобытности, архаики, античности, что позволило определить негативные тенденции и позитивный опыт в развитии семейного воспитания, взаимоотношений между домочадцами. Установлено, что отношение родителей к детям не было гуманным, ребенок не признавался безусловной ценностью, однако зарождался взгляд на необходимость воспитания оставшихся в живых детей в целях подготовки к биологическому, а позже – социальному выживанию.

*Ключевые слова:* семья, дохристианская модель семьи, социальное воспитание, семейное воспитание.

**Klochan Yu. V. The special features of education of children in pre-Christian family model**

Aims, tasks, tools, styles of family education of children in pre-Christian family model are studied in this article. Evolution of family education through the lens of social, cultural, economic special features of the era of primitive, archaic art, antiquity have been revealed. Negative trends and positive experience of family education development, the relationship between the household are defined. The aim of family education at the period of savagery of the era of primitive was mastering of cultural values to prepare children for biological survival using games, music, customs, rites, rituals, holidays, traditions. The aim of monogamous family education at the era of primitive was mastering of cultural values, development of the skills of family craft, related values using an example of adults, punishment, promotion, traditional tales, military arts, music, religious rituals, moral rules, legal norms, different crafts. The aim of monogamous family education of the era of archaic art was

assimilation of knowledge, abilities, skills necessary for survival in nature and society, preparation for adult life using moral imitation, punishment, physical exercise through customs, rites, rituals, holidays, traditions, laws, books. The aim of monogamous family education at the era of antiquity was development of the morality of children, their preparation to the further life in various institutions using physical punishment, conversations, a positive example of adults, art, philosophy, public opinion, laws. In pre-Christian family model the attitude of parents to children was not humane, but emerging view of the need to educate surviving children in order to prepare for biological and later social survival.

*Key words:* family, pre-Christian family model, social education, family education.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Рижанова А. О.

УДК 159.922.7(1-4)''18-19''

**Т. В. Янченко**

### **ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДОЛОГІЇ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ У США І ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

Модернізація національної освітньо-виховної системи передбачає її інтеграцію в європейський та світовий соціокультурний простір. А відтак важливим завданням Української держави є переорієнтація функціонування школи на принципи гуманізму та дитиноцентризму, створення умов для розвитку особистості. У зв'язку з цим особливого значення набувають дослідження, присвячені проблемам розвитку зарубіжної педагогіки та інших наукових галузей, що стосуються дитинства.

До таких наук відноситься й педологія, що виникла у кінці ХІХ ст. у США та ставить за мету комплексне вивчення дитини у процесі її розвитку.

Аналізу основних засад педології присвячені ґрунтовні дослідження О. Сухомлинської. У дисертаційних роботах Л. Дуднік, І. Болотнікової, Ю. Литвиної Л. Смолінчук, Н. Кошечко педологія розглядається як комплексна науково-практична галузь, що охоплює розвиток, освіту й виховання дітей. Н. Дічек, О. Петренко торкаються проблеми теорії та практики педології у контексті вивчення різних аспектів функціонування національної освітньо-виховної системи у 20-ті роки ХХ ст.

Метою пропонованої статті є характеристика педології у період її становлення як наукової галузі у США та Західній Європі у кінці XIX – на початку XX ст.

Зародженню, розвитку та поширенню педології як наукової галузі сприяли соціальні та загальнонаукові чинники. До соціальних чинників розвитку педології ми відносимо:

1) інтенсивний розвиток економіки у США та країнах Західної Європи у кінці XIX ст.;

2) використання у промисловості та сільському господарстві передової на той час техніки, що вимагало достатнього рівня освіти громадян;

3) необхідність удосконалення діяльності навчально-виховних закладів, приведення її у відповідність з потребами суспільства;

4) законодавчі акти, прийняті у США та Західній Європі, спрямовані на поширення освіти, реформування освітньої галузі та запровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну систему (закони про обов'язкову початкову освіту, закони про обмеження дитячої праці, прийняті у розвинутих країнах світу; закон про виборні шкільні комітети, постанови про державні субсидії на користь суспільних шкіл в Англії; «Загальні постанови про народну школу і підготовку вчителів» у Німеччині; постанови про шкільне самоуправління, про спільне навчання хлопчиків і дівчаток у США) [4, с. 207 – 209];

5) демократичні процеси, що відбувалися у США та країнах Західної Європи, вимагали дотримання у суспільному житті ідей рівності, гуманізму.

Загальнонаукові чинники зародження, розвитку та поширення педології такі:

1) успіхи та досягнення багатьох наук, що стосувалися різних аспектів життєдіяльності людини: біології, фізіології, медицини, антропології, етнографії, психології;

2) становлення тих галузей психології, що безпосередньо пов'язані з розвитком дитини, її навчанням і вихованням;

3) розвиток різних течій реформаторської педагогіки (експериментальна педагогіка, вільне виховання), які методологічно пов'язані з педологією;

4) досягнення як суспільних, так і природничих наук, що вносило суттєві зміни у зміст шкільної освіти.

Російський дослідник Є. Балашов називає «першим реальним явищем у педології» працю німецького фізіолога В. Прейера (1841 – 1897) «Душа дитини», видану у 1882 р. Автор заклав основи систематичного вивчення природи дітей, прослідкувавши розвиток дитини впродовж перших 36 місяців її життя [2, с. 4].

Російський переклад цього твору вперше був виданий у 1891 р. за редакцією І. Сікорського, який наголошує на його важливості для

подальшого розвитку дитячої психології та педагогіки. Окрім того, він зазначає, що принципи виховання мають витікати, насамперед, з психології, а також з фізіології та гігієни [9, с. 1].

В. Прейер зосередив свою увагу на психічному розвитку дитини, спостерігаючи за змінами, що відбуваються з його сином з часу його народження до трьох років, та, вносячи відповідні записи у спеціальний щоденник. Він зазначає, що послідовність розвитку усіх дітей однакова, відрізняються тільки його темпи. Важливу роль у формуванні усіх психічних процесів, на думку вченого, відіграє спадковість. «Душа новонародженої дитини не є аркушем білого паперу (*tabula rasa*)... Спадковість має для психогенезису по меншій мірі таке ж значення, як і власна діяльність. Людина виявляється не вискочкою, духовний розвиток якої обумовлений тільки власним досвідом; на її долю випадає оживити і розвинути далі успадковані задатки, ці сліди досвіду та діяльності її пращурів» [8, с. 8 – 10]. Отже, В. Прейер визнає такі чинники психічного розвитку та формування особистості, як діяльність і спадковість.

Виховання він розглядає, насамперед, як засвоєння дитиною соціального досвіду попередніх поколінь і культури суспільства, а головним його принципом вважає природовідповідність [8, с. 11].

Наголосимо, що термін «педологія» не існував у цей час, але В. Прейер проголошує ідеї, що становлять сутність педології і стосуються дослідження особистості дитини у процесі її розвитку та використання результатів даних досліджень у педагогіці. «Психогенезис є необхідною основою педагогіки. Тільки вивчення духовного розвитку малої дитини може дійсно поставити на ноги виховання та викладання». Для назви запропонованої ним наукової галузі, що має становити основу педагогіки, бути її важливою частиною, вчений використовує термін «фізіологічна педагогіка» [8, с. 11].

Термін «педологія» виник у 1893 р. в США. Його автором є американський психолог О. Хрісман. На його думку, педологія – це наука, що має за мету всебічне вивчення дитини [1, с. 224]. В останнє десятиліття XIX ст. О. Хрісман був редактором журналу «Педологія», що виходив у Канзасі [10, с. 1]. У 1896 р. він написав роботу «Педологія – проект наукового вивчення дитини». Засновником даної наукової галузі небезпідставно вважається американський психолог С. Холл (1844 – 1924), учнем якого й був О. Хрісман.

У 1883 р. С. Холл створив при Балтиморському університеті першу у США експериментальну лабораторію, у якій здійснювалися дослідження психологічного розвитку дітей, переважно підліткового віку. Він також був засновником та редактором перших журналів, присвячених проблемам вікової психології «Педагогічний семінар і журнал генетичної психології» і «Журнал педагогічної психології» [6, с. 107].

У своїй лабораторії С. Холл досліджував дітей, розробивши для них спеціальні опитувальники, метою яких було вивчення різних сторін їх



психіки. Спочатку такі опитувальники призначалися для вчителів і їх зміст торкався відомостей про уявлення дітьми оточуючого світу. Потім зміст анкет значно розширився, з'явилися спеціальні анкети для дітей, вчителів, батьків. Відповідаючи на питання, діти повинні були розповісти не тільки про свої знання, уявлення про світ або ставлення до інших людей, але і про свої переживання, моральні та релігійні почуття, спогади, радості, хвилювання. Отримані відповіді статистично оброблялися, що дозволяло створити цілісну картину психологічних особливостей дітей різного віку. Матеріали, отримані С. Холлом у процесі досліджень, давали підстави для розробки комплексних характеристик дітей, аналізу їх проблем [6, с. 108]. Це був початок практичного втілення ідей педології у життя, насамперед у діяльність навчально-виховних закладів.

С. Холл вів активну пропаганду педологічних ідей, виступаючи з лекціями в різних містах, що забезпечило їх величезну популярність. У 1894 р. в США нараховувалося вже 27 лабораторій для вивчення дітей; у 1904 р. – 50 лабораторій і кафедр педагогіки, заснованих учнями С. Холла, а у 1910 р. – більше 100 лабораторій. Психолог Л. Вітмер, який, як і С. Холл, пройшов практику у Німеччині в лабораторії В. Вундта, відкрив першу в США психологічну клініку в університеті штату Пенсільванія. Він проголосив необхідність підготовки педагогів і психологів для роботи з дітьми, які мають труднощі у процесі шкільного навчання. На початку ХХ ст. майже в усіх американських університетах читалися курси педології, при жіночих товариствах і вчительських спілках діяли відділи педологічних досліджень [2, с. 5].

Наголосимо, що лідерство у культивуванні ідей педології, на думку вченого, належить США не випадково. «В Америці, у молодій республіці, для якої нехарактерні традиції Старого Світу, яка зберігає живе та вільне ставлення до кожного людського індивіда, оскільки він є справжнім виявом життя, школа і церква, держава і сім'я мають пристосуватися до нього, якщо хочуть закріпитися на твердих, істинних засадах добра. Америка не брала якої-небудь значної участі у розвитку природничих наук, і тепер культивуванням у себе різних галузей великої науки про людину ніби хоче заглибити свою колишню відсталість» [12, с. 71].

У цей час ідеї педології поширюються й на теренах Європи і, загалом, у світі, зокрема, завдяки існуванню спеціальних педологічних журналів. Їх – три у Німеччині, два – у Франції, по одному – в Англії, Іспанії, Італії, Росії та Японії. Окрім того, педологія «представлена спеціальними відділеннями в університетах або входить до програми більшості значних психологічних, філософських та педагогічних товариств», що діють практично в усіх країнах світу. Проводяться спеціальні літні педологічні курси для вчителів, видається наукова література з педології [10, с. 2 – 4]. Це свідчить про значну зацікавленість педагогів, вчителів, представників громадськості ідеями педології та

пошуком можливостей удосконалення на їх основі освітньо-виховної практики.

Значного поширення набула педологія у Бельгії, де видавався часопис «Педологічний щорічник». В Антверпені діяла педологічна лабораторія, у Брюсселі відкрилась вища школа педологічних і психологічних знань [5, с. 42].

У багатьох країнах світу у цей час створювалися педологічні товариства. У 1894 р. була організована Британська асоціація з вивчення дитини в Единбурзі. Метою її діяльності було поглиблення розуміння природи дитини та вироблення адекватних наукових методів виховання. Асоціація видавала журнал «Педолог», котрий через деякий час був перейменований у «Вивчення дитини». У 1899 р. в Парижі було створене Товариство з психологічного вивчення дитини, яке видавало свій «Бюлетень». Усього в Європі діяло 5 педологічних товариств [2, с. 7].

Уже з 1903 р. були здійснені спроби скликати Міжнародний педологічний конгрес. Але тільки у 1908 р. при 6-му Міжнародному конгресі психологів, що проходив у Женеві, була організована тимчасова комісія з підготовки Всесвітнього конгресу педологів. Як наслідок, у 1911 р. в Брюсселі відбувся 1-й Міжнародний педологічний конгрес. У його роботі брали участь вчені-педологи з 22 країн Європи й Америки, у тому числі й представники Росії. На конгресі працювало 5 секцій: 1) загальної педології; 2) антропології, біології та шкільної гігієни; 3) дитячої психології; 4) педагогіки нормальної та ненормальної дитини; 5) соціології дитини. Учасники конгресу розробили основні засади нової науки. Педологія була проголошена як біосоціальна наука, що спирається в описовій частині на філософію, педагогіку та історію, в догматичній частині – на філософську частину педагогіки, а в аналітичній частині – на психологію, фізіологію та педагогіку [2, с. 8].

Зазначимо, що у той же час замість терміну «педологія» і в США, і в Європі часто використовували словосполучення «наука про дитину» («Child Study»). Французький вчений Г. Компейре запропонував для науки про дитину назву «пайдоскопія» [1, с. 225 – 226]. Але найбільш поширеним, зокрема, в Росії виявився саме термін «педологія».

Новизна педології полягає у її комплексному, міждисциплінарному характері, що забезпечує гуманістичні підходи до проблеми розвитку дитини, її навчання та виховання. На думку С. Холла, наука про дитину «не має собі подібних і почасти є психологією, почасти антропологією, почасти медициною та гігієною». Вона також торкається етико-філософських аспектів життєдіяльності дитини, має практичне значення для педагогіки [10, с. 5 – 6]. Окрім того, вчений визнає педологію головною частиною генетичної психології (галузь психологічної науки, що наголошує на неможливості вивчення психології людини без знання особливостей її фізичного та фізіологічного розвитку) [10, с. 1].

Своєрідність педології полягає саме в зосередженні в ній багатьох наукових дисциплін і методів, «котрі не знали до цього часу такого поєднання» [10, с. 6].

Наголосимо, що предметом педології вчений називає «коло від юнацького віку одного покоління до юнацького віку іншого покоління відповідно до виховання нашого часу». Тобто педологія відразу була спрямована на практичні потреби виховання, була безпосередньо пов'язана з ним, мала на меті як наука про дитину «надати вихованню науковий або філософський характер» [12, с. 72]. Окрім того, зазначимо, що, на нашу думку, у даному випадку під юнацьким віком С. Холл розуміє саме дитячий вік від народження дитини і до часу фізичної, психологічної та соціальної зрілості.

Прихильником ідей педології є й шотландський психолог У. Друммонд. Він визнає провідну роль С. Холла у здійсненні педологічних досліджень [3, с. 8].

У. Друммонд пропонує визначення цієї наукової галузі й наголошує, що під педологією варто розуміти «вивчення дітей за допомогою сучасних наукових методів» [3, с. 1]. Він порівнює педологію з астрономією та метеорологією, оскільки вивчення зірок чи погоди здійснювалося завжди з часу існування людства, а названі науки виникли набагато пізніше. Так само й дослідження особистості дитини проводилися з найдавніших часів, а педологія з'явилася тільки у кінці ХІХ ст. [3, с. 1 – 3].

У педології можливим є, як цілісне вивчення особистості дитини, так і вивчення «одного предмета», що стосується розвитку та поведінки дитини: страх, гнів, іграшки, сміх, плач, почуття «я», пристрасть до колекціонування, готовність до школи [10, с. 18].

Дитина стає центром досліджень різних наукових галузей – психології, фізіології, медицини, анатомії, антропології. Педоцентризм педології полягає у тому, що на основі результатів цих досліджень вона передбачає побудову дитиноцентрованої навчально-виховної системи, за умови функціонування якої діти отримують можливості вільного всебічного розвитку.

Оскільки педологія ґрунтується на ідеях педоцентризму та гуманізму, вивчення дитини не повинно шкодити її розвитку, а, навпаки, сприяти йому. Такі думки С. Холл висловлює для противників педології, які критикують цю науку і не вбачають у ній користі для педагогічної діяльності [10, с. 7 – 9]. У. Друммонд у свою чергу спростовує поширену на той час думку, що вивчення особистості дитини може нашкочити їй. «Вивчення дитинства не може бути не вигідним для дітей, якщо воно допомагає нам краще розуміти їх, і, якщо без такого розуміння ми повинні діяти помилково у своєму спілкуванні з дітьми» [3, с. 27].

Інші критики педології вбачають у ній лише частину психології дорослої людини, «нову стежку, що веде до старої галузі загальної психології дорослої людини». С. Холл знаходить для них аргументи,

котрі доводять доцільність існування педології як окремої наукової галузі. Він нагадує про наявність значної кількості психічних явищ або фактів, характерних для дитини, що зникають задовго до досягнення нею зрілого віку: нібито безпідставний і незрозумілий страх, гра з ляльками, уявні друзі, незвичайна мова, повзання. Всі ці явища можна вивчити тільки у дитинстві, але вони є важливими для подальшого формування особистості людини. Окрім того, вони допомагають з'ясувати певні ознаки цілих народів. Так, окремі звуки і слова дитячої мови можна порівняти з діалектами мови її народу і, у такий спосіб, розглянути можливі шляхи формування цих діалектів, а дитячі страхи подібні до народних вірувань [10, с. 12 – 15]. Тому педологія виходить за межі традиційних психологічних досліджень.

У. Друммонд наполягає на тому, що для педології є важливим комплексне дослідження особистості дитини, а не тільки специфіка її психічного розвитку. За його твердженням, «значна частина вивчення дитинства – це зовсім не психологія» [3, с. 28]. Відповідно до цієї думки У. Друммонд досить своєрідно визначає предмет педології. «Вся дитина йде до школи, і тому предметом нашого вивчення є вся дитина, її тіло, розум і душа» [3, с. 28]. У пропонованому визначенні предмета педології зосереджена як ідея комплексності досліджень дитини, так і практична спрямованість результатів даних досліджень на школу та педагогіку.

Між дітьми та дорослими існує безліч відмінностей, а відтак існування окремої науки, що вивчає дитину цілісно, в усіх її зв'язках та опосередкуваннях, є доцільним. «Діти – не маленькі дорослі з усіма розвинутими здібностями тільки у зменшеному масштабі, а особливі і відмінні від нас творіння... Діти пристосовуються до середовища, але їх манера тримати себе, їх мислення не подібні до наших» [10, с. 24]. Тому зрозуміти поведінку дітей, специфіку їх розвитку тільки за допомогою самостережень і згадок про своє власне дитинство, неможливо. Необхідні систематичні наукові дослідження особистості дитини, які стануть основою для подальшого навчання, виховання та розвитку дітей. Доцільним є ведення спеціальних журналів, у яких міститься інформація про успіхи у навчанні, об'єктивні дані та поради лікарів щодо здоров'я дітей, думки батьків і навіть результати досліджень антропологів. Такий журнал С. Холл вважає найкориснішим документом, який допоможе дитині дізнатися про свої недоліки та переваги, вибрати професію.

Окрім того, У. Друммонд також наголошує, що дитина дуже відрізняється від дорослої людини, і це слід ураховувати як в педології, так і в педагогіці. «Дитина не є просто мініатюра дорослої людини. З точки зору фізичного й духовного розвитку дитина на стільки відрізняється від дорослої людини, ніби вона належить до зовсім іншого виду» [3, с. 45].

Метою вивчення дитинства є збір фактів про дітей і виклад їх, у такій формі, у якій вони можуть бути використані науковцями та фахівцями-практиками [3, с. 5]. Щоб довести користь педології та

показати необхідність всебічного вивчення дитини, У. Друммонд наводить приклад про одну з причин розумової відсталості дітей. «Як тільки на сцені з'явилася наука, стало очевидним, що для лікування тупості потрібно визначити й усунути її причини. Тому тупих дітей почали досліджувати, і скоро було зроблене відкриття, що значна їх частина страждає від носового завалу, викликаного носовими поліпами... Безпосередньо після видалення поліпів, яке виконувалося шляхом хірургічної операції, в дитині відбувалися значні зміни. Більшість дітей після такої операції ставали живими та здібними» [3, с. 6]. Подібні факти свідчать, що тільки комплексне дослідження особистості дитини, насамперед стану її здоров'я, особливостей фізичного і психічного розвитку створює умови для її виховання та навчання. Тому педологія має практичне значення для педагогічної діяльності.

Зазначимо, що У. Друммонд і С. Холл, висувають певні вимоги до особистості фахівця-педолога, який повинен володіти не просто сумою наукових знань, а спеціальними способами наукового мислення, вміти отримувати факти, порівнювати, аналізувати й узагальнювати їх [3, с. 12]. Такі вміння необхідні, насамперед, для здійснення досліджень, що стосуються особливостей розвитку дитини. Говорячи про важливість педології для педагогіки, С. Холл наголошує, що вчитель повинен знати, як предмет, який він викладає, так і «природу та здібності» учнів [10, с. 21].

Наголосимо, що педагогіку С. Холл розглядає, як «науку про природу людини та мистецтво довести цю природу до досконалої зрілості» [11, с. 155]. Отже, перша частина педагогіки («наука про природу людини») поєднує у собі психологічні та антропологічні начала, а друга – є мистецтвом удосконалення людини та її природи.

С. Холл наводить приклад того, як дослідження інтересів дитини впливає на її навчання. Інтерес розвиває увагу, мислення, зменшує напругу при вивченні предмета. Вчений вважає загальновідомим той факт, що «вчитель може скоротити шлях навчання, якщо він знає про улюблені розваги та заняття своїх учнів, про їхнє життя за межами школи». Визначення та класифікація цих інтересів є одним із завдань дослідження особистості дитини. Інтереси дітей мають стати критеріями для розробки періодизації їх розвитку. Методи навчання і навіть навчальні предмети повинні відрізнятися в ці періоди. Варто побудувати «криві, що позначають роки, коли головні культурні інтереси досягають найвищого рівня розвитку, а потім починають знижуватися. Це дасть нам можливість точно визначити, які предмети слід вивчати раніше, а які пізніше, без примусу і без втрати часу найкращого сприйняття і найвищого підйому здібностей» [10, с. 21 – 22].

До «побічних» переваг вивчення дітей належить встановлення зв'язку між школою та сім'єю. «Учитель перестає дивитися на дітей, як на маріонеток, яких зібрали в неподільний клас, а ставиться до них, як до вільних особистостей, пов'язаних з його серцем симпатією, бажає знати

хоча б щось про їхні сім'ї, починає спілкуватися з їхніми батьками» [10, с. 22].

Ще однією перевагою вивчення особистості дитини є встановлення принципу послідовності та наступності навчання і виховання дітей, оскільки діяльність вихователки дитячого садку та університетського професора можуть бути поєднані вирішенням одного завдання [10, с. 22 – 23]. Дотримання цього принципу сприяє розвитку дітей, удосконаленню освіти і виховання.

Отже, С. Холл та У. Друммонд обґрунтовують право педології на існування як самостійної комплексної науки, що поєднує у собі ідеї психології, антропології, гігієни, медицини, філософії та етики, а також безпосередньо пов'язана з педагогікою.

Однак вже в 20-ті роки ХХ ст. в західних країнах почали висловлюватися думки про кризу основ педології, її еkleктичність, відсутність єдності між представниками різних наукових дисциплін, які ведуть дослідження в руслі єдиної науки про дітей. Як зазначає Є. Балашов, «педологія досить швидко почала втрачати значення самостійної науки і розпадатися на складові з інших дисциплін». Незважаючи на те, що в 20-ті – 30-ті роки педологічні дослідження на Заході продовжувалися, ця наука знаходилася в стані занепаду [2, с. 9].

Зазначимо, що у Радянському Союзі 20-ті роки ХХ ст. були періодом розквіту педології. Вона визнавалася й підтримувалася владою, оскільки виступала як науково-методологічна основа виховання підростаючого покоління, формування «нової» людини, що відповідало вимогам комуністичної партії та держави.

Отже, педологія зародилася наприкінці ХІХ ст. в США. Ідея створення спеціальної науки про дітей належить американському психологу С. Холлу [7, с. 128]. Активне поширення педології в європейських країнах та Російській імперії на початку ХХ ст. зумовлене її орієнтацією на практичні потреби школи, оскільки педагоги мають багато проблем, пов'язаних не тільки з навчанням та вихованням, а й з фізичним, психічним, соціальним розвитком, здоров'ям, соціалізацією дітей. Їх вирішення потребує комплексного підходу, який може забезпечити педологія.

### **Список використаної літератури**

**1. Ананьин С.** Педология / С. Ананьин // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / [упоряд. Л.Д. Березівська]. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 224 – 234. **2. Балашов Е. М.** Педология в России в первой трети ХХ века / Е. М. Балашов. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 192 с. **3. Друммонд У.** Введение в изучение ребенка / У. Друммонд. – М.: «Московское книгоиздательство», Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1910. – 385 с. **4. История педагогика:** учебное пособие для педагогических университетов / [под. ред. А. И. Пискунова]. – Ч. 2.

С XVII в. до середини XX в. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.

**5. Кошечко Н.** Проблема розвитку дитини у педологічних працях Степана Ананьїна / Н. Кошечко // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 41 – 46.

**6. Марцинковская Т.Д.** История детской психологии / Т. Д. Марцинковская. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

**7. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933** / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К.: «Заповіт», 1996. – 302 с.

**8. Прейер В.** Душа ребенка: наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер / [под ред. В. Динзе]. – СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1912. – 298 с.

**9. Сикорский И. А.** Вступление / И. А. Сикорский // Прейер В. Душа ребенка / [под ред. И. А. Сикорского]. – СПб.: Издание А. Е. Рябченко, 1891. – С. 1 – 18.

**10. Холл С.** Наука о дитяти (педология) и ее отношение к воспитанию / С. Холл // С. Холл Собрание статей по педологии и педагогике. – М.: Московское книгоиздательство, 1912. – С. 1 – 26.

**11. Холл С.** Новая психология как главная составная часть общего образования / С. Холл // С. Холл Собрание статей по педологии и педагогике. – М.: Московское книгоиздательство, 1912. – С. 142 – 158.

**12. Холл С.** Педология как основа точной педагогики / С. Холл // С. Холл Собрание статей по педологии и педагогике. – М.: Московское книгоиздательство, 1912. – С. 71 – 91.

**Янченко Т. В. Зародження та розвиток педології як наукової галузі у США та Західній Європі (кінець XIX – початок XX ст.)**

Автор статті характеризує основні засади розвитку теорії та практики педології як науки про комплексне вивчення дитини у процесі її розвитку в зарубіжних країнах у кінці XIX – на початку XX ст. У статті висвітлюються ідеї американського психолога С. Холла та шотландського психолога У. Друммонда стосовно доцільності існування окремої науки про дитину та значення педології для освіти та виховання дітей. Особлива увага звертається на визначення цими вченими мети, завдань і предмета педології.

*Ключові слова:* педологія, дитина, розвиток, особистість.

**Янченко Т. В. Зарождение и развитие педологии как научной отрасли в США и Западной Европе (конец XIX – начало XX вв.)**

Автор статьи характеризует основные принципы развития теории и практики педологии как науки о комплексном изучении ребенка в процессе его развития в зарубежных странах в конце XIX – начале XX вв. В статье освещены идеи американского психолога С. Холла и шотландского психолога У. Друммонда относительно целесообразности существования отдельной науки о ребенке и значения педологии для образования и воспитания детей. Особенное внимание обращается на определение этими учеными цели, задач и предмета педологии.

*Ключевые слова:* педология, ребенок, развитие, личность.

**Yanchenko T. V. The origin and development of the pedology as scientific branch in the United States and Western Europe (end of XIX – beginning of XX centuries)**

The author defines social and scientific conditions of pedology as science about the integrated study of the child during development and describes the basic development's principles of the theory and practice of pedology in foreign countries in the end of 19th and begin of 20th centuries. The article highlights the ideas of the American psychologist S. Hall and Scottish psychologist W. Drummond on the desirability of a separate science about the child and pedology's importance for education and upbringing of children. Special attention is drawn to the definition of the goal, assignments and subject of pedology by these scientists. The advantages of investigation of the child's personality for the functioning of the school are described. Practical realization of the ideas of pedology has occurred in the course of specialized laboratories, companies and other organizations, established to study of children and use the information for their education and upbringing. The features of pedology in 20 years of the twentieth century are summarized.

*Key words:* pedology, child, development, person.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Грищенко С. В.



## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

УДК 373.015

**С. М. Безбородих**

### **МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «КОНКУРЕНЦІЯ»**

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць, присвячених пошуку різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності у сфері освіти, у тому числі підготовки випускників навчальних закладів до конкуренції на ринку праці.

Адже сьогодні, коли держава знаходиться в умовах переходу до ринкової економіки, попитом на ринку праці користуються спеціалісти, які вміють конкурувати, нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях.

На сучасному етапі розвитку суспільства ситуація конкуренції стає невід'ємною частиною взаємовідносин суб'єктів освіти: батьки і діти обирають тип навчального закладу, кращого вчителя на основі отриманих рекомендацій, порад. Конкурсний набір учителів на вакантні місця у престижні навчальні заклади став актуальним і традиційним. Конкурентні відносини між навчальними закладами різних форм власності, різноманітність навчальних програм, розширення рівного доступу до всіх рівнів освіти – усе це сприяє розвитку освітніх послуг, а отже, сприяє конкурентності серед педагогів.

Таким чином, доречним є розглянути поняття «конкуренція» як економічної, психологічної категорії для того, щоб виявити ті процеси, які відбуваються у змісті даного явища при трансформації з однієї сфери професійної діяльності людини в іншу, а також з метою з'ясування особливостей змісту даного феномена у сфері освіти.

Тому метою статті є міждисциплінарний аналіз змісту поняття «конкуренція» для визначення цієї категорії у педагогічній науці.

У свою чергу, конкуренція – категорія товарно-ринкової економіки. Її зародження і виникнення історично належать до простого товарного виробництва. У процесі конкуренції кожний дрібний виробник намагається створити для себе найбільш вигідні умови виробництва і збуту товарів. Особливого розвитку конкуренція набула з переходом до великого товарного виробництва. У ХХ і на початку ХХІ ст. конкуренція в усіх країнах свідомо використовується як одна з рушійних сил економічного і соціального прогресу [8, с. 122 – 124].

Слово «конкуренція» має латинське походження (від лат. *concurrere* – бігти разом), та означає суперництво, боротьбу, зіткнення, змагання. Уперше цей термін було обґрунтовано Адамом Смітом [9]. Він розглядав

конкуренцію як чинник, що регулює відповідність приватних і загальних інтересів. А. Сміт у своїй теорії робив наголос на тому, що конкуренція – це *економічне* суперництво.

Теорія конкуренції Адама Сміта отримала подальший розвиток у дослідженнях таких вчених, як Д. Рікардо, Дж. Робінсон, П. Хейне, Ф. Хайек, К. Макконелл, М. Портер, А. Курно, Г. Азоєв, Ю. Коробів, Л. Раменський, Д. Юданов та інших.

Цікавими видаються визначення наступних вчених. Зокрема Г. Азоєв розуміє під конкуренцією «...суперництво на якому-небудь поприщі між окремими юридичними чи фізичними особами (конкурентами), зацікавленими в досягненні однієї й тієї ж мети» [1]. А. Юданов підкреслює у конкуренції боротьбу фірм за обмежений обсяг платоспроможного попиту споживачів, що ведеться ними на доступних сегментах ринку [11].

На сучасному етапі розвитку економіки вчені виділяють наступні особливості конкуренції:

1. Масштабність. У результаті роздержавлення і приватизації власності, розвитку підприємництва, доступності закордонних ринків та лібералізації економіки збільшилась кількість суперників на ринку.

2. Загострення. Викликане тим, що поряд з монополіями, гігантськими корпораціями, акціонерними товариствами в боротьбу за ринки та покупців вступає чимала кількість малих та середніх підприємств.

3. Швидке відновлення форм і методів конкуренції. У зв'язку із зростанням значення нецінової конкуренції, появою нових ринків відбувається суперництво за зниження витрат на виробництво й просування товарів від виробника до покупця, максимізацію прибутку підвищення якості та надійності товарів.

4. Упровадження інновацій в усі сфери виробництва і задоволення вимог споживача до інтелектуальності виробів. Прискорення технічного і технологічного прогресу зменшує терміни реалізації комерційних ідей і веде до скорочення витрат, здешевлення товарів і зменшення їхнього життєвого циклу.

5. На конкурентну боротьбу впливають нецінові фактори, такі як якість, надійність, сервіс, дизайн, жорсткість державних заходів регулювання конкуренції, нові засоби комунікації, глобалізація й інтеграція ринків [6].

За думкою М. Портера [7], стан конкуренції на певному ринку можна охарактеризувати п'ятьма конкурентними силами: суперництво серед конкуруючих продавців; конкуренція з боку товарів або послуг, що є їх заміниками; загроза появи нових конкурентів; економічні можливості і торговельні здібності постачальників; економічні можливості та торгові здібності покупців.

У сучасному розумінні слово конкуренція має універсальний, міждисциплінарний зміст та співвідноситься з такими поняттями, як суперництво, боротьба, престиж, репутація, статус.

За визначенням В. Даля, «конкуренція – це суперництво або змагальність в торгівлі, промислах, змагання» [3]. За думкою С. Ожегова «конкуренція – суперництво, боротьба за досягнення великих вигод, переваг» [5, с. 291]. Таким чином, суперництво, змагальність є близькими до конкуренції поняттями, відрізняючись від неї характером переваг.

Питання розкриття сутності конкуренції та конкурентоспроможності є об'єктом досліджень у працях не тільки зарубіжних, а й вітчизняних вчених, таких як С. Авдашева, Д. Богиня, Н. Глевацької, О. Грішнєвої, М. Долішнього, Т. Заяць, Г. Купалової, В. Куценко, Е. Лібанової, Л. Лісогор, В. Онікієнка, І. Петрової, Н. Розанова, М. Семікіної, О. Яременка та інших.

Аналіз праць зазначених вище вчених показав, що в сучасній економічній науці, як правило, виділяють три концептуальні підходи до визначення конкуренції – поведінковий, структурний та функціональний [4, с. 106].

Поведінковий підхід розглядає конкуренцію як боротьбу, змагання, суперництво суб'єктів господарювання, що зацікавлені у досягненні єдиної мети. Суть поведінкового трактування конкуренції полягає у ринковій боротьбі за грошові ресурси покупця шляхом задоволення його постійно зростаючих потреб. Представниками даного підходу є А. Сміт, М. Портер, А. Юданов та ін.

Структурний підхід передбачає аналіз структури ринку, а також умов та факторів, що впливають на розвиток підприємництва. Структурна концепція розглядає конкуренцію як процес, якому притаманні зміни властивостей, структури і функцій. Даний підхід був використаний у дослідженнях К. Макконелла, С. Брю, С. Авдашева, Н. Розанова та ін.

Функціональний підхід визначає роль конкуренції в економіці. Представниками цього підходу вважають Й. Шумпетера, Ф. Хайєка, В. Новикова та ін. При такому підході характерним є загострення уваги важливості наслідків конкурентної боротьби.

Конкурентні відносини на ринку праці полягають у тому, що основні суб'єкти – покупці і продавці – є водночас носіями пропозиції, а сама конкуренція, як зазначає І. Петрова, набуває дві форми:

- 1) конкуренція між виробниками – підприємцями за найкращих працівників необхідних професій, кваліфікацій, що відповідають специфікації робіт;
- 2) конкуренція між працівниками за найкраще місце застосування своєї робочої сили [6].

У психологічній науці конкуренція розуміється як одна з основних форм організації міжособистісної взаємодії, що характеризується

досягненням індивідуальних або групових цілей, інтересів в умовах протиборства, з досягненням цілей та інтересів інших індивідів або груп.

Для нашого дослідження цінним є педагогічне розуміння поняття «конкуренція» як уміння застосовувати комплекс знань, умінь та навичок, набутих у процесі навчання та професійної діяльності в конкретних виробничих умовах. Але у педагогіці поняття «конкуренція» практично не розроблено, хоча широко використовується поняття «співпраця», рідше «конфронтація» і близькі до нього терміни.

В. Андреев виділив такі основні ідеї основ конкурентології в освіті:

1. Освіта в тому випадку сприятиме становленню людини як конкурентоспроможної особистості, якщо освіта буде переходити в самонавчання, виховання – в самовиховання, а розвиток – у саморозвиток і творчу самореалізацію особистості.

2. Кожної людині життя встановило можливість бути конкурентоспроможною особистістю, але для цього необхідні безперервний творчий саморозвиток і творча самореалізація.

3. Конкурентоспроможність особистості розвивається не інакше як на основі творчого саморозвитку і творчої самореалізації у тому виді діяльності, де безпосередньо здійснюється конкуренція.

4. Четверта ідея полягає в тому, що сучасна освіта, виховання, розвиток і саморозвиток людини як конкурентоспроможної особистості буде тим успішніше, чим більшою мірою професійні та особистісні якості педагога (викладача, вихователя) будуть відповідати поняттю конкурентоспроможної особистості.

5. Для розвитку і саморозвитку конкурентоспроможної особистості важливо всебічне стимулювання лідерських якостей у сучасної молоді.

6. Шоста ідея полягає в тому, що конкурентоспроможність людини, як і вона сама – явище багатовимірне і багатофакторне. Тому автор виходив з ідеї інтеграції та систематизації наукового знання з області філософії, психології, педагогіки, акмеології, етики, риторики, конфліктології, менеджменту та інших наук про людину з метою виявлення умов і закономірностей становлення людини як конкурентоспроможної особистості.

7. Сьома ідея пов'язана з винятковою значимістю творчої рефлексії, яка активно стимулюється в процесі самооцінки, самодіагностики особистісних якостей у процесі становлення конкурентоспроможної особистості [2].

Більш детально в психолого-педагогічній літературі розглянуто наступні основні *види конкуренції*, які кардинально різняться за рівнем жорсткості: *співпраця, продуктивна конкуренція, змагальна конкуренція, суперництво, конфронтація* [10]. Треба зазначити, що різниця між видами конкуренції є досить умовною, тому що змінюються тенденції у системі конкурентних відносин. У педагогіці позначені вище види конкуренції використовуються як самостійні поняття і з поняттям «конкуренція» практично не зв'язуються. Охарактеризуємо їх.

*Співпраця* [10], або *кооперація*, – одна з форм організації міжособистісної взаємодії, яка характеризується об'єднанням зусиль учасників для досягнення спільної мети при одночасному розподілі між ними функцій, ролей і обов'язків.

На думку О. Шмельова, *продуктивна конкуренція* – це такий окремих випадок конкурентної взаємодії, коли він призводить до збагачення середовища та зростання власного потенціалу не тільки у споживача, але й у значної частини учасників конкуренції. Продуктивна конкуренція визначається як конкуренція гуманна, чесна, справедлива [10].

*Змагальну конкуренцію* О. Шмельов розглядає як конкуренцію найбільш м'якого типу. Якщо на кожного суб'єкта доводиться в даний момент кілька об'єктів конкуренції, то гострота конкуренції пом'якшується.

Автор визначає також *суперництво* як конкуренцію, при якій тільки переможець монополює володіє об'єктом конкуренції, а сторона, що програла, витісняється. Суперництво, як вважає дослідник, не можна вважати різновидом партнерської взаємодії, це конфлікт першого ступеня.

*Конфронтація* – друга ступінь конфлікту, де дії конкурентів спрямовані не стільки на володіння об'єктом, скільки на нанесення шкоди іншому конкуренту, на зниження його потенціалу до незворотнього рівня. Конфронтація, як правило, призводить до зниження «власного» потенціалу не тільки у програвшого, а й у переможця. Це і визначає зруйнований характер конфронтації [10].

Отже, зробивши міждисциплінарний аналіз змісту поняття «конкуренція», нами було встановлено, що тлумачення поняття «конкуренція» розкрито в економіці, яке стало першоосною для визначення розвитку цієї категорії в інших науках. Визначено, що питання конкуренції між підприємствами та конкуренції продукції в сучасній науковій економічній літературі розглянуті достатньо широко; більшість дослідників, розглядаючи конкуренцію як економічну категорію, зіштовхуються зі складністю і неоднозначністю даного поняття і розуміють його як боротьбу, змагання, суперництво суб'єктів господарювання, що зацікавлені у досягненні єдиної мети. У психології конкуренція розглядається як одна з основних форм організації міжособистісної взаємодії. У педагогічному розумінні поняття «конкуренція» визначається як уміння застосовувати комплекс знань, умінь та навичок, набутих у процесі навчання та професійної діяльності в конкретних виробничих умовах. У зв'язку з цим, використовуючи викладений матеріал щодо міждисциплінарного аналізу змісту поняття „конкуренція”, у подальшому нашому дослідженні ми зможемо частково розкрити зміст конкурентоспроможності майбутніх педагогів.

**Список використаної літератури**

1. **Азоев Г. Л.** Конкуренция: анализ, стратегия и практика / Г. Л. Азоев. – М. : Центр экономики и маркетинга, 1996. – 208 с.
2. **Андреев В. И.** Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань, 2004. – 467 с.
3. **Даль В.** Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / В. Даль – М. : Русский язык, 1991, Т.4. – 201 с.
4. **Леган І. М.** Конкуренція і конкурентоспроможність на ринку праці: концептуалізація базових понять / І. М. Леган // Інноваційна економіка 2'2012 [28]. – С. 105 –109.
5. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов – М. : «Русский язык», 1987. – 748 с.
6. **Петрова І. Л.** Сегментація ринку праці: теорія і практика регулювання / І. Л. Петрова. – К. : Ін-т економіки, управління та господарського права, 1997. – 298 с.
7. **Портер М.** Международная конкуренция / М. Портер. – М. : Международные отношения, 1996. – 896 с.
8. **Пуцентейло П. Р.** Конкуренція як економічна категорія / П. Р. Пуцентейло // Економіка АПК. – 2007. – № 4. – С. 122 – 126.
9. **Смит А.** Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М. : Ось-89, 1997. – 255 с.
10. **Шмелёв А. Г.** Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции / А. Г. Шмелёв. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 56 с.
11. **Юданов А.** Конкуренция: теория и практика / А. Юданов. – М. : Гном и Д, 2001. – 142 с.

**Безбородих С. М. Міждисциплінарний аналіз змісту поняття «конкуренція»**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням кількості наукових праць, присвячених пошуку різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності у сфері освіти. Таким чином, ситуація конкуренції стає невід'ємною частиною взаємовідносин суб'єктів освітньої діяльності. Поняття «конкуренція» дуже активно вживається в економіці та інших науках. Тому метою статті є міждисциплінарний аналіз змісту поняття «конкуренція» для визначення цієї категорії у педагогічній науці. У сучасному розумінні слово конкуренція має універсальний, міждисциплінарний зміст та співвідноситься з такими поняттями, як суперництво, боротьба, престиж, репутація, статус. Встановлено, що у педагогічній науці поняття «конкуренція» визначається як уміння застосовувати комплекс знань, умінь та навичок, набутих у процесі навчання та професійної діяльності в конкретних виробничих умовах.

*Ключові слова:* види конкуренції, конкуренція, конкурентоспроможність, суперництво.

**Безбородых С. Н. Междисциплинарный анализ содержания понятия «конкуренция»**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена ростом числа научных работ, посвященных поиску различных подходов, механизмов, аспектов конкурентоспособности в сфере образования. Таким образом, ситуация конкуренции становится неотъемлемой частью взаимоотношений субъектов образовательной деятельности. Понятие «конкуренция» очень активно используется в экономике и других науках. Поэтому целью статьи является междисциплинарный анализ содержания понятия «конкуренция» для определения этой категории в педагогической науке. В современном понимании слово конкуренция имеет универсальное, междисциплинарное содержание и соотносится с такими понятиями, как соперничество, борьба, престиж, репутация, статус. Установлено, что в педагогической науке понятие «конкуренция» определяется как умение применять комплекс знаний, умений и навыков, приобретённых в процессе обучения и профессиональной деятельности в конкретных производственных условиях.

*Ключевые слова:* виды конкуренции, конкуренция, конкурентоспособность, соперничество.

**Bezborodyh S. M. An interdisciplinary analysis of the content of the concept of „competition”**

The actuality of the material presented in the article is defined by the increasing number of papers devoted to the search of different approaches, mechanisms, aspects of competitiveness in the field of education. Consequently, the situation of competition is becoming an integral part of the relationship of subjects of educational activities. The concept of „competition” is very widely used in economics and other sciences. Competition – the category of commodity-market economy. Its origin and emergence of historically belong to simple commodity production. During the competition, each small manufacturer trying to create for themselves the most favorable conditions for the production and distribution of goods. Special of the competition came with the transition to the big commodity production. Therefore, the objective of the article is an interdisciplinary analysis of the content of the concept of „competition” for the definition of this category in pedagogical science. In the modern sense of the word competition has a universal, interdisciplinary content and relates to concepts such as rivalry, struggle, prestige, reputation, status. It has been proved that in pedagogical science concept of „competition” is defined as the ability to apply a set of knowledge and skills acquired during the training and professional activities in the specific production conditions.

*Key words:* types of competition, competition, competitiveness, rivalry.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.091.12:616.89-008.434-051

**М. Н. Гайдай**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-  
РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ЛОГОПЕДА**

На современном этапе в образовании, индивидуальный подход и педагогическая диагностика требуют специалиста, владеющего соответствующей профессиональной подготовкой и необходимыми личностными качествами.

В современной науке обозначился принципиально новый подход к решению проблемы подготовки такого специалиста – компетентностный. В России переход на компетентностный подход был нормативно закреплён в 2001 г. Программой модернизации российского образования до 2010 г. и решением Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» [1].

В работах И. Зимней [2] компетентностный подход рассматривается как новая парадигма образования, основные позитивы которой состоят в ориентации на: 1) практику применения знаний, выработку операциональной, технологической составляющих, а не только на сами знания; 2) сложную, интегративную природу результата образования; 3) формируемость личностного качества как сложного новообразования.

С конца 90-х гг. прошлого века в ряде диссертационных работ и научно-педагогических публикациях исследовались базовые понятия компетентностного подхода – *компетентность/компетенция* (В. Адольф, Т. Андропова, Н. Арзуманова, С. Батышев, М. Бершадский, О. Бобиенко, В. Будкевич, А. Бермус, Ю. Варданян, А. Кочнев, Г. Левитас, В. Маслов, Н. Московская, Н. Никандров, М. Прохорова, А. Хуторской, О. Шиян и др.). Обзор литературы по этому вопросу позволяет говорить об отсутствии единого определения указанных понятий.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой компетентность есть интегральная личностная характеристика, а компетенция является ее структурным элементом.

По словам Л. Митиной [3], педагогическая деятельность – это многомерное пространство, в основе которого лежат идеи целостности, единства и системности. Опираясь на эти идеи, автор выделяет следующие пространства: 1) личность педагога; 2) педагогическая деятельность и 3) педагогическое общение. Кроме того, автор отмечает, что труд любого педагога можно представить тремя интегральными характеристиками: 1) педагогической направленностью как профессионально значимым качеством, 2) педагогической компетентностью и 3) эмоциональной гибкостью. Определяя структуру



профессиональной направленности педагога, в отличие от других исследователей, Л. Митина на первое место ставит направленность на ребенка, затем направленность на себя и только потом – направленность на предметную сторону профессии. Такая структура педагогической направленности в контексте задач выполняемого исследования представляется наиболее привлекательной. Для педагога-логопеда весьма значимым является направленность, прежде всего, на ребенка, нуждающегося в коррекционной помощи со стороны педагога в связи с речевыми нарушениями и их последствиями.

Категория компетентности в характеристике специализированной деятельности педагога-логопеда выступает в качестве оценочной. При этом чаще всего употребляется термин «профессиональная компетентность»:

- обобщенное личностное образование, включающее в себя высокий уровень теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки (В. Адольф);
- интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции (И. Колесникова);
- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность (Н. Гришанова);
- интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности (В. Козырева, Р. Родионова);
- явление, сочетающее элементы профессиональной и общей культуры и профессионального опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков смыслов и действий, помноженных на профессионально значимые качества (И. Анисимов).

Как видим, исследователи по-разному определяют профессиональную компетентность, также по-разному представляют и ее структурные компоненты. Как свидетельствует теоретический анализ, в психолого-педагогической литературе имеет место употребление нескольких терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Е. Волкова, Э. Зеер, Н. Кузьмина, А. Маркова и др.), «педагогическая компетентность» (И. Колесникова, Е. Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М. Лукьянова и др.).

Исходя из логопедической практики, педагогическая компетентность и психолого-педагогическая компетентность употребляются как синонимы. В этой связи мы склонны придерживаться следующего определения: психолого-педагогическая компетентность – это интегральная характеристика уровня профессиональной подготовленности педагога-логопеда, основанная на фундаментальных

психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами педагога.

Данное определение дает возможность представить в структуре психолого-педагогической компетентности педагога-логопеда, работающего с младшими школьниками следующие подструктуры: когнитивную (система предметных и психолого-педагогических знаний, необходимых для организации коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями речи), методическую (система знаний о передовых продуктивных педагогических технологиях и владение ими); деятельностную (комплекс умений, навыков и способов осуществления диагностики нарушений устной речи, чтения и письма у детей и оказания им коррекционно-развивающей помощи), коммуникативную (умения эффективно осуществлять педагогическое общение с детьми, имеющими речевые нарушения), мотивационно-ценностную (терпимое, толерантное отношение к детям с нарушениями речи), личностную (эмоциональная гибкость, стремление к профессиональному росту).

*Когнитивная* подструктура включает следующую систему знаний:

- краткие сведения об истории возникновения и развития письменной речи; связи устной и письменной речи, процесс письма и нарушения письменной речи (дисграфия); нейропсихологические основы письма; специфические ошибки на письме у детей;
- чтение и нарушения устной речи (дислексия); психофизиологическая структура процесса чтения; специфические ошибки при чтении у детей;
- схемы и методики нейропсихологического и логопедического исследования детей с нарушениями чтения и письма;
- организация логопедической помощи по коррекции нарушений чтения и письма в условиях общеобразовательной школы;
- коррекционная работа по преодолению дисграфии и дислексии;
- нарушения письма и чтения у детей с врожденными дефектами центральной нервной системы;
- профилактика нарушений устной речи, письма и чтения и др.

*Методическая* подструктура включает в себя:

- знание законов и принципов дидактики;
- -знание способов разработки учебно-тематических планов, методических рекомендаций и дидактических материалов;
- умения грамотно осуществлять педагогическое целенаправленное;
- знание методических особенностей коррекционно-развивающей помощи;
- умения разрабатывать контрольно-измерительные материалы;
- умения подготавливать и проводить учебные мероприятия;
- умения использовать передовой педагогический опыт, обобщать собственный опыт.

*Деятельностная* подструктура включает комплекс умений, навыков и способов осуществления диагностики речевых нарушений и реализации коррекционно-развивающей помощи детям с недостатками речи:

- умения осуществлять комплексное и логопедическое обследование учащихся младшего школьного возраста с нарушениями письма и чтения на основе различных диагностических методик и заполнять речевые карты;
- умения создавать диагностические задания;
- умения осуществлять индивидуальное обследование детей;
- умения использовать различные методики исследования нарушений письма и чтения у детей;
- умения организовывать логопедическую помощь детям на логопункте в общеобразовательной школе;
- умения вести документацию учителя-логопеда;
- умения планировать занятия (перспективное, индивидуальное, фронтальное, подгрупповое, тематическое);
- умения подбирать специальный, дидактический и речевой материал к логопедическим занятиям, согласно индивидуальным особенностям и возрасту ребёнка, речевому нарушению, теме и плану занятия;
- умения оснащать логопедический кабинет современным оборудованием;
- умения осуществлять связь с родителями учащихся и коллегами.

*Коммуникативная* подструктура предполагает наличие у учителя-логопеда умений эффективно осуществлять педагогическое общение с детьми, имеющими речевые нарушения:

- умения устанавливать психологический контакт с детьми и осознавать его педагогическое значение;
- умения организовывать личностно-ориентированное общение на принципах доверия, гуманизма, сотрудничества;
- умения проявлять терпимое отношение к ребенку, проявлять ненасильственное педагогическое воздействие;
- умения обосновывать свою педагогическую позицию;
- умения следовать этическим нормам взаимодействия с детьми;
- умения проявлять выдержку, самообладание и самоконтроль.

*Мотивационно-ценностная* подструктура характеризуется:

- уважительным отношением к детям, любовью к ним, проявлением честности, правдивости, обязательности, искренности, доброжелательности и позитивной терпимости в отношениях;
- проявлением интереса к личности ребенка, пониманием его затруднений и оказанием своевременной помощи;
- принятием ребенка таким, каков он есть, проявлением активной позиции в решении возникающих у него проблем;

- проявлением ответственности за оказание психолого-педагогической помощи ребенку;
- стремлением снизить порог чувствительности ребенка к неблагоприятным факторам среды и др.
- стремлением вызвать у ребёнка чувство веры в свои силы и в положительный результат коррекции речи.

Личностная подструктура компетентности педагога-логопеда представлена его эмоциональной гибкостью и профессиональным самосознанием.

В ходе нашего практического исследования мы установили прямую зависимость между уровнем развития профессионального самосознания педагога-логопеда и успешностью его коррекционно-развивающей деятельности.

#### **Список использованной литературы**

**1. Стратегия РФ** в области развития образования на период до 2010 г. – М.: Минобрнауки РФ, 2003. – 38 с. **2. Зимняя И. А.** Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Матер. XIV Всеросс. Совещания. Кн. 2. – М., 2004. – С. 6 – 12. **3. Митина Л. М.** Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – №3-4. – С. 39.

#### **Гайдай М. Н. Психолого-педагогічна компетентність як фактор успішності корекційно-розвиваючі діяльності педагога-логопедів**

У статті проведено аналіз психолого-педагогічної компетентності, як чинника успішності корекційно-розвивальної діяльності педагога-логопеда. Уточнено поняття «професійна компетентність», «педагогічна діяльність», проаналізовано думки різних авторів. Розкрито структуру психолого-педагогічної компетентності педагога-логопеда: когнітивна, методична, діяльнісна, комунікативна, мотиваційно-ціннісна, особистісна підструктури.

*Ключові слова:* професійна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, педагогічна діяльність, структура психолого-педагогічної компетентності.

#### **Гайдай М. Н. Психолого-педагогическая компетентность как фактор успешности коррекционно-развивающей деятельности педагога-логопеда**

В статье проведён анализ психолого-педагогической компетентности, как фактора успешности коррекционно-развивающей деятельности педагога-логопеда. Уточнены понятия «профессиональная компетентность», «педагогическая деятельность», проанализированы мнения разных авторов. Раскрыта структура психолого-педагогической компетентности педагога-логопеда: когнитивная, методическая,

деятельностная, коммуникативная, мотивационно-ценностная, личностная подструктуры.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, психолого-педагогическая компетентность, педагогическая деятельность, структура психолого-педагогической компетентности.

**Gaidai M. N. Psycho-educational excellence as a factor of success correctional and development work of teachers, speech therapists**

The article is an analysis of psychological and pedagogical competence as a factor in the success of correctional and development of the teacher, a speech therapist. Refined the concept of «professional competence», «educational activities», analyzed the opinions of different authors. Revealed the structure of psycho-pedagogical competence of teachers, speech therapy: cognitive, methodological, activity-based, communication, motivational and value, personal substructure.

*Key words:* professional competence, psychological and pedagogical competence, teaching activities, the structure of psycho-pedagogical competence.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Реутова Л. П.

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ  
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ I-II РІВНІВ  
АКРЕДИТАЦІЇ**

УДК 377.014.6

**В. В. Дородних**

**СВІТОВИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ  
МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В КОЛЕДЖІ В КОНТЕКСТІ  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ**

Освіта і наука є стратегічним резервом розвитку держави, суспільства, економіки та багатовимірним полем інтеграції у світову спільноту. Сьогодення вищої освіти, що характеризується швидкими темпами розвитку і водночас підвищенням вартості освітніх послуг для держави і людей, вимагає особливої уваги до її якості та стандартів. Згідно Лісабонської Стратегії, Європа має намір стати найбільш динамічною і інтелектуальною економікою у світі. Формування системи забезпечення якості (Quality Assurance), заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях, свідчить про виникнення справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, що має посилити привабливість Європейського простору вищої освіти. Тому європейські ініціативи і вимоги щодо інтернаціоналізації та стандартизації вищої освіти потребують певного дослідження в контексті європеїзації вищої освіти України. До того ж перетворення, що відбуваються в сучасному суспільному житті України, кризові явища в економіки, політики, в свою чергу, призводять до істотних змін в умовах функціонування навчальних закладів, у тому числі і коледжів. Отже, питання якості освіти, оновлення її змісту, впровадження нових стандартів освіти, інноваційних технологій визначають актуальність удосконалення системи організації методичної роботи у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, зокрема у коледжах.

Науковці (В. Андрущенко, М. Згуровський, М. Кісіль, В. Кремень, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, М. Романенко, О. Скідін, М. Степко та ін.) визначають, що перехід України до ринкових умов господарювання, приєднання до європейського освітнього простору, конкуренція на ринку праці висувають нові вимоги до змісту та якості підготовки фахівців та розглядають якість освіти у різних аспектах: філософському, освітянському, педагогічному, управлінському, соціокультурному тощо. Аналіз літературних джерел та результатів наукових досліджень з філософії, педагогіки та психології, дозволяють стверджувати, що система методичної роботи (її мета, зміст, напрями та принципи, організаційні форми та методи) неодноразово була предметом

наукових досліджень Н. Волкової, Н. Дудніченко, А. Єрмоли, Н. Комаренко, Н. Корогод, Г. Кравченко, С. Майданенко, Н. Михайловської, О. Остапчук, В. Пікельної, Е. Ричихіної, Г. Ніколаєвої, О. Сидоренко, Л. Сушенцевої та ін. Однак, проблема розробки педагогічних умов організації методичної роботи в коледжі є, на нашу думку, недостатньо визначеною та потребує подальшого наукового пошуку у світовому досвіді, що актуалізується в умовах міжнародного співробітництва в галузі освіти і науки.

Метою статті є визначення місця коледжу в системі освіти зарубіжних країн та дослідження досвіду організації методичної роботи в коледжах за кордоном.

Проблема якості освіти завжди перебувала в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. У затвердженій Указом Президента України «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», міжнародних документах щодо модернізації системи освіти («Болонська декларація» (1999) наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти та конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Однак на сучасному етапі суспільного розвитку проблема якості підготовки майбутніх фахівців набула нового звучання. Якість освіти сьогодні розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки [1, с. 50].

Слід відзначити, що в сучасних умовах світових інтеграційних процесів вивчення зарубіжного досвіду вищої освіти (європейської та світової), порівняння кваліфікацій середнього і вищого рівнів аксіоматично сприятиме не лише об'єктивному оцінюванню стану вітчизняної освіти, а й визначенню шляхів її подальшого розвитку. «Вивчення зарубіжного досвіду із сучасних позицій, – відмічає В. К. Єлманова, – припускає подолання звички стереотипів, що приводили до примітивізації діалектично складних картин: розвитку школи і педагогіки, суперечливої взаємодії освіти і суспільства» [2, с. 3]. Порівняльно-педагогічний аналіз, на її думку, може бути посправжньому повчальним і суспільно корисним.

В контексті нашого дослідження особливого значення мали наукові праці з питань вищої освіти зарубіжних країн (Л. Адамської, А. Алексюка, А. Василюк, Т. Георгієвої, В. Єлманової, Н. Житник, В. Козуба, К. Корсака, А. Лещинського, Л. Одерія, О. Романовського та інших), які дозволили нам розглянути особливості створення і діяльності коледжів та визначити їх місце в системі вищої школи.

Важливе значення для нас мають доробки А. Алексюка щодо розвитку сучасної зарубіжної системи вищої освіти. «Вища школа розвинених країн світу, – відмічає А. Алексюк, – накопичила значний позитивний досвід. Його творче вивчення і узагальнення, критичний аналіз у сучасних умовах могли б сприяти подальшому росту

ефективності підготовки спеціалістів для різних галузей народного господарства України» [3, с. 26].

В контексті виконання завдань вважаємо доцільним розглянути доробки К. Корсака, який визначив шляхи виникнення та становлення закладів вищої освіти в США. Науковець відмічає, що історичним прикладом розвитку коледжу, як вищого закладу освіти, може бути Гарвардський коледж (створений у 1636 р.), «за зразком якого надалі формувалися заклади місцевого значення з невеликим контингентом студентів з багатих верств населення» [4, с. 98].

Саме в США здобув масової розбудови коледж, де «на відміну від інших країн, великої популярності набули програми 2-3 річної спеціалізованої підготовки у місцевих молодших коледжах». В цих закладах (відносно швидко і дешево) готували до практичної роботи молодь. Розглядаючи проблеми розвитку вищої освіти в США, дослідники відмічають, що виникнення закладів здійснювалося на приватних засадах (вища освіта в США розвивалась як приватна на протязі трьох з половиною століть). Вона неодноразово реформувалась і набувала все більшого культурного і економічного розвитку [45]. Як зазначають Ю. Романовська та О. Романовський, саме приватні вищі заклади стали «відомими в усьому світі, надають освіту високого стандарту, мають потужний науково-педагогічний потенціал та сучасну матеріально-технічну базу» [5, с. 1].

Вивчення історії розвитку вищої школи в США, дозволило вченим виявити її певні періоди. Серед них: період заснування і становлення професійної вищої освіти (1636-1776 рр.); період «секуляризації» вищої освіти (вилучення з церковного ведення – 1777-1862 рр.); період виникнення університетів (1863-1900 рр.); період зростання та урізноманітнення вищої школи, поява і розвиток дворічних коледжів (1901-1950 рр.), з 1951 р. – новітній період розвитку вищої освіти в США, перебудова вищої школи відповідно до умов сьогодення [6].

За В. Єлмановою, що досліджувала етапи розвитку вищої американської школи, другий етап характеризувався певними особливостями діяльності коледжів та були обумовлені бурхливим розвитком промисловості і вилученням навчальних закладів від церковного підпорядкування («секуляризація») – замість теології, як головного предмета, набувають значення природничі науки, правознавство, у програмах підготовки деяких коледжів з'являються прикладні дисципліни, збільшується термін навчання до чотирьох років, застосовуються нові методики викладання, а у 1833 році був створений перший спеціальний коледж, в якому спільно навчались юнаки і дівчата (до названого періоду вже функціонували жіночі коледжі) [7, с. 4 – 5].

Третій період розвитку вищої освіти у США (80-ті роки XIX ст.) мав певні особливості: по-перше, Мічиганський, Вісконський та Каліфорнійський державні коледжі були перетворені в університети, які у своєму подальшому розвитку здобули значний авторитет і стали



відомими в усьому світі; по-друге, саме в цей період створюються нові коледжі із «земельними наділами», які забезпечували підготовку фахівців для сільського господарства.

«Земельні коледжі» стали новим явищем у світовій історії вищої школи [7, с. 6]. Такі навчальні заклади були відкриті у 28 штатах, що було обумовлено потребами господарства країни на той час.

В. Слманова відмічає, що закон Морріла (1862 р.) за яким створювались ці навчальні заклади, «кидав виклик «класичним» коледжам, що не відповідали потребам суспільства, сприяв впровадженню в систему освіти наукових і технологічних досягнень і сприяв залученню вузів у вирішення сучасних проблем економіки країни» [7, с.4]. Спираючись на дослідження американського вченого К. Керра, вчена зауважує, що цей закон започаткував нові підходи до цілей, задач і функцій вищих навчальних закладів та визначив напрямки розвитку американської вищої школи на 100 років вперед.

Четвертий етап розвитку вищої школи в США (1901-1950рр.) пов'язаний з розвитком промисловості, транспорту, торгівлі, виникненню потреби у значній кількості фахівців «з освітою вище середньої» – це сприяло появі нових типів навчальних закладів з двохрічним терміном навчання – «молодші коледжі».

Останній етап розвитку американської вищої школи характеризується зростанням кількості вищих навчальних закладів і відповідного їм контингенту студентів; підвищенням ефективності професійної підготовки, упровадженням нових навчальних планів і програм, форм і методів навчання; підвищенням соціальної ролі вищої школи.

Т. Георгієва, досліджуючи вищу школу США на сучасному етапі визначає, що дворічні коледжі в США за змістом підготовки і своїми функціям поділяються на два типи [8]. Одні з них (молодші) відносяться до академічного типу і здійснюють навчання (не залежно від рівня самостійності) за академічними програмами, що дозволяє студентам після закінчення поступати на третій курс повного (чотирирічного) коледжу або університету [8, с. 32]. Інший тип дворічного коледжу – технічні, які отримали ще назву «місцевих», і готують фахівців для потреб місцевого господарства.

Отже, на кожному етапі розвитку освіти у США спостерігалися нові підходи до діяльності коледжів. Підкреслюється, що політика вищої школи сучасності орієнтується на експансію «американської ідеології, технологій, товарів та інших продуктів виробництва у світові ринки» [5, с. 2].

За визначенням А. Лещинського, коледж у США – це заклад вищої освіти, який дає загальну вищу освіту й широку основу для подальшої спеціалізації [9, с. 10]. Молодший дворічний коледж, який готує молодший управлінський персонал, є проміжною ланкою між школою і вищим навчальним закладом – чотирирічним коледжем.

Характерною ознакою виключно американських вищих шкіл є коледжі «вільних мистецтв». Такі коледжі, зауважує Т. Георгієва, здійснюють навчання за програмами, зміст яких характеризується чотирма напрямками: гуманітарні, суспільні, природничі та технічні [8, с. 94].

Дослідники відмічають, що американська система неперервної ступеневої освіти дає реальну можливість підвищити освіту різним категоріям людей і побудувати професійну кар'єру, бо «ніщо так не ціниться в Америці, як знання і вміння» [10].

А. Лещинський відмічає певну гнучкість та відповідність ринку праці коледжів США: «завдяки розмаїттю горизонтальних та вертикальних зв'язків у підготовці спеціалістів, їй притаманна неабияка гнучкість у саморегуляції та пристосованості до потреб ринку» [9, с. 13].

Отже, ретроспективне дослідження американської вищої школи, зокрема, коледжів, дає підстави виокремити їх певні особливості, а саме: орієнтація на потреби ринку праці, різноманітність типів, забезпечення максимального індивідуального підходу до професійної підготовки, чітка система неперервної ступеневої освіти що дає реальну можливість підвищити освіту різним категоріям людей і побудувати професійну кар'єру тощо. Слід звернути увагу, що останнім часом на реалізацію цих орієнтирів спрямована і діяльність вітчизняних закладів освіти, оскільки саме коледжі як «базисний етап» вищої освіти у вітчизняних вищих навчальних закладах. мають виступити «сполучною ланкою, яка дозволить інтегрувати середні спеціальні та вищі навчальні заклади, які існують сьогодні в Україні» [9, с.20].

Система вищої освіти в Англії – одна з найстаріших в Європі. Оксфордський і Кембріджський університети функціонують з початку XIII століття. Проте до початку XX століття ця система була представлена десятком університетів з дуже невеликою кількістю студентів. У XX ст. були відкриті близько 30 університетів і майже 800 коледжів і технологічних інститутів, політехнічних інститутів, педагогічних коледжів, що діють і нині з платним навчанням.

Як зауважує С. Вітвицька [11], в Англії більшість студентів отримують від держави і місцевих органів допомогу. Всі ВНЗ Англії державні, структура їх є більш уніфікованою, аніж у США. Основною одиницею системи вищої освіти є коледж (самостійний ВНЗ чи частина університету), поділений на факультети і кафедри. На відміну від американської системи вищої освіти, що закріпила пріоритет дослідницьких університетів, перевагу досліджень над навчанням, – традиції і міцність британських університетів, особливо Оксфорда і Кембриджа, забезпечуються рівнем навчання.

О. Романовський і Ю. Романовська в дослідженні системи вищої освіти в економічно розвинутих країнах світу підкреслюють, що у Великобританії (родоначальниці коледжів) вищу академічну підготовку надають головним чином університети, а підготовку технічних кадрів

здійснюють коледжі, технічні факультети університетів, самостійні коледжі та інститути [5, с. 24].

У своїх дослідженнях В. Астахова, К. Астахова, Е. Воробйов та ін. відмічають що процеси диверсифікації у Великобританії розділили вищі школи на «автономні університети» і «суспільний сектор», який включає на теперішній час 30 політехнічних коледжів, 70 коледжів та інститутів вищої освіти і майже 500 коледжів «подальшої освіти» [12, с. 74].

В англійських вищих навчальних закладах термін навчання коротший, а ніж у вищих закладах освіти США, і має вужчий профіль підготовки. Типовий строк навчання, за невеликим виключенням, складає три роки, – як в спеціалізованих коледжах, так і в університетах. Тривалість навчального року, завантаженість аудиторними заняттями (не більше 16 годин в тиждень) – приблизно така ж, як у США; так само дозволене вільне відвідування лекцій. Коледжі не мають єдиного навчального плану, не проводиться виробнича практика; малою є частка дисциплін для вивчення за вибором.

Французька система вищої освіти включає великі школи, великі заклади вищої освіти, університети. Створення великих шкіл у ХІХ ст. було пов'язане з необхідністю готувати кадри більш вузької спеціалізації, ніж університетські заклади, які до 1795р. були єдиним типом вищих навчальних закладів у Франції. Сьогодні лідерські позиції у вищій освіті Франції займають великі школи (*grand l'ecole*), що забезпечують підготовку спеціалістів для сфери бізнесу, державного управління та інженерії, так, серед великих шкіл можна виділити школу учителів для системи середньої освіти, школу хартій, школу мистецтв і ремесел, різні види інженерної школи. Деякі великі заклади (наприклад, Французький коледж, Національний музей природничої історії (природи), обсерваторія фізики земної кулі та ін.) приваблюють досить відомих вчених, користуються великим науковим авторитетом, проте не є вищими навчальними закладами у звичайному розумінні [11].

Вища освіта у Німеччині має давню історію. Численні німецькі університети були створені за часів епохи середньовіччя. З того часу вони підпорядковувалися землевласникам, найчастіше безпосередньо тому чи іншому князеві. Сьогодні питаннями планування вищої освіти у Німеччині займається Комісія з планування освіти, федеральне міністерство освіти та науки, рада ректорів, наукова рада та інші федеральні органи. Приватних вищих навчальних закладів у Німеччині немає, всі вищі навчальні заклади – державні.

Структурним компонентом вищої освіти є коледжі і в Польщі. Так, А. Василюк [13], досліджуючи розвиток вищої освіти Польщі в умовах реформування економіки і переходу до демократичного управління, визначає, що польська вища школа має кілька типів навчальних закладів, які різняться між собою кількістю профілів і змістом програм професійної підготовки. До них відносяться традиційні університети, академії, вищі школи і «експериментальні технічні коледжі» [13, с. 154].

Науковець зауважує, що трансформація вищої освіти обумовила можливість польських студентів навчатися за індивідуальними навчальними планами. Навчання у вищих закладах Польщі поділяється на цикли, після проходження яких присуджуються відповідні кваліфікації: «ліценціат» та «інженер», які можна вважати близькими до бакалавра [13, с. 155].

Серед країн, які останніми роками пов'язують з системою освіти свої разючі успіхи у соціальному, економічному, політичному житті – Японія та Південна Корея. Разом з Китаєм вони представляють східноазійський тип освіти, хоча Японія та Південна Корея зазнали сильного американського впливу, їх освітні сфери зберегли азійську своєрідність. Ця особливість, щонайперше, полягає у значній централізації управління освітою, сильному впливі держави на всі аспекти освітнього життя, незважаючи на достатньо розвинутий приватний освітній сектор (наприклад, в Японії 75% ВНЗ є приватними).

Аналізуючи розпочату в 1989 р. великомасштабну, третю в історії країни реформу освіти («Документ Міністерства освіти, науки і культури Японії», «Політика японського уряду в галузі освіти, науки та культури, 1989»), Міністерство опублікувало доповідь «Реформа освітньої системи нового часу» (1991 р.), в якій, зокрема, відзначається, що в Японії відсоток зарахування в коледжі та університети такий же великий, як і в Америці, а ефективність освіти така ж висока, як і в Європі.

Оскільки система вищої освіти Японії створювалася за американською моделлю вищої школи, тому вона також включає університети, молодші (або початкові) коледжі, технологічні коледжі, коледжі спеціальної підготовки та різноманітні школи трудового навчання. Курс навчання у молодших або початкових коледжах складає 2-3 роки. Після його закінчення молоді люди отримують ступінь молодшого бакалавра. Ці навчальні заклади надають освіту з гуманітарних, соціальних наук, здійснюють підготовку вчителів. Навчаються в таких навчальних закладах більшістю жінки [5, с. 30]. Дослідники відмічають, що після закінчення молодших коледжів студенти можуть продовжити навчання в університетах.

Японські коледжі спеціальної підготовки готують фахівців на навчальних курсах трьох категорій: вищі, середні, післясередні і загальні. Коледжі спеціальної підготовки, що здійснюють підготовку за програмою вищих середніх курсів, називаються «вищою середньою спеціальною школою». Коледжі, що пропонують вищі післясередні курси, називаються «коледжами професійної підготовки». Кожний курс навчання у коледжах спеціальної підготовки нараховує 800 і більше аудиторних годин і розрахований на один рік навчання. Коледжі спеціальної підготовки і різноманітні школи трудового навчання в Японії більшістю є приватними вищими закладами освіти.

Ю. Романовська і О. Романовський, досліджуючи особливості вищої освіти в Японії, визначають, що японська вища школа виростала у

післявоєнний період на прикладі американської вищої школи; її ефективність і престижність обумовлена обов'язковою і високою оплатою за навчання; соціальні програми в Японії забезпечують доступність освіти більшості населення; вища освіта стала необхідною для успішної кар'єри громадян у зв'язку з високим рівнем економічного і науково-технічного розвитку держави [5, с. 33]. Як результат, модель вищої школи Японії займає проміжне положення між типами вищої школи Північної Америки та Західної Європи.

Отже, проведені дослідження історії виникнення та становлення коледжів у системі вищої освіти за кордоном (США, Англії, Франції, Німеччини, Польщі, Китаю, Японії,) дозволяють нам зробити висновки, що коледжі є базовою складовою сучасної вищої освіти, які забезпечують підготовку фахівців згідно з вимогами ринку праці, однак у світовій освітянській практиці не існує єдиної концепції щодо їх функціонування.

Дослідженням проблем організації методичної роботи в закладах освіти у зарубіжній літературі вперше присвячено напрацювання дослідників-психологів на початку ХХ століття. Так, у 1913 році опублікована книга американського психолога Г. Мюнстерберга «Психологія та промислова ефективність», у якій автор психологію праці розглядає як окрему галузь психології. Г. Мюнстерберга вважають засновником вище окресленої проблеми, він узагальнив та систематизував психологічні проблеми праці, визначив проблему людських стосунків та їх вплив на продуктивну діяльність. Зауважимо, що психологія праці вчителя фактично почала розвиватися разом із науковим менеджментом, оскільки книга Ф. Тейлора «Принципи наукового менеджменту» була опублікована у 1911 році і була побудована на організації діяльності «перспективного викладача» [14]. Як зазначає Р. Дафт, у цій роботі Ф. Тейлор висуває ідею про необхідність дослідження «організаційної поведінки» як умови професійного зростання педагога [15].

Дослідження проблеми організації методичної роботи в навчальному закладі в зарубіжній літературі показало, що існує різноманітність її представлення в рамках педагогічного менеджменту.

Аналіз робіт Л. Калуве, К. Лейтвуд, М. Петрі та ін. свідчить про відсутність централізованої методичної служби в Європі й Америці, однак існують регіональні служби допомоги вчителю, ради шкіл, асоціації вчителів, різні громадські організації та об'єднання. Основною їх функцією є корекція та координація дидактичних зусиль, спрямованих на підвищення якості навчання. Слід відзначити, що в більшості західних систем освіти методичні служби не займаються питаннями стимулювання та організації педагогічної творчості вчителів. Цей напрямок в діяльності навчального закладу розглядається, насамперед, в вирішенні таких проблем: здійснення заходів, що пов'язані із розробкою місії методичної допомоги викладачам (як самостійної системи, що має

основні цілі, завдання та цінності); вивчення технологій методики навчання (врахування найбільш важливих психологічних чинників, що сприяють успішному навчанню дітей (розробка моделей та етапів їх впровадження). Сюди ж відносяться проблеми, які стосуються визначення умов щодо забезпечення стратегічного управління методичною роботою в освітніх організаціях, врахування особливостей соціального запиту на спрямованість педагогічної діяльності, впровадження новацій у навчально-виховний процес.

У своїх дослідженнях С. Кульневич, В. Гончарова, О. Мигаль відмічають такий факт, що у багатьох країнах Заходу педагогічна творчість заборонена, оскільки «руйнує систему освіти, хоча й нудну, але надійну» [16, с. 9 – 10]. Разом з тим, позитивними моментами для вітчизняної практики методичних служб може бути: зусилля, спрямовані не тільки на розв'язання навчальних проблем, а й виховних; централізований підхід до навчально-виховних процесів у закладах освіти; методична допомога вчителям у складних суспільно-культурних і матеріальних умовах.

Щодо організації навчально-виховного процесу в коледжах, зокрема США, А. Лещинський відмічає її суттєві відмінності від вітчизняного підходу. Студенти коледжів США самостійно обирають навчальні програми і складають план своєї навчальної діяльності (розробка, відповідно до програм, власного розкладу), що дозволяє максимально забезпечити індивідуальний підхід у професійній підготовці. При такому підході зникає поняття «курсу» як лінійної системи побудови навчального плану і навчального процесу [9, с. 17]. Самостійна робота студентів в американському коледжі, засвідчує дослідник, забезпечується достатньою кількістю підручників, комп'ютерних програм, відеоматеріалів, іншого технічного та методичного забезпечення і системою тьюторства (репетиторства) через систему «студент-консультант» [9, с. 17].

Л. Адамська відмічає значну роль підвищення кваліфікації в системі безперервної освіти США. Так зване «продовжуюче навчання» розраховане на осіб, які мають вищу або професійну освіту і бажають підвищити кваліфікацію або отримати знання в близьких та суміжних сферах діяльності [17, с. 70]. Такі форми навчання існують майже в усіх коледжах.

Методи і форми організації навчання в Японії традиційні: лекції, семінари, практичні заняття. Добре налагоджена система перепідготовки японських викладачів – Міністерство освіти регулярно організує курси для директорів і старших викладачів державних шкіл, семінари для провідних учителів, закордонні стажування викладачів, курси для учителів-початківців. Деякі викладачі одержують стипендії для продовження освіти в магістратурі і докторантурі.

У Франції основною адміністративною одиницею в коледжі є навчально-дослідне об'єднання, що має автономію у межах університету.

Ці об'єднання створені для розв'язання основної задачі – адміністративно і практично пов'язати воедино навчальний процес і наукові дослідження.

Вищезазначене дозволяє визначити коледж як базовий тип вищого навчального закладу, що існує в багатьох провідних країнах світу. Не дивлячись на багатовікову історію, єдиної світової концепції щодо функціонування коледжу не існує, однак в усіх країнах виокремлюється головна відмінність – практична спрямованість професійної підготовки. До позитивних рис організації діяльності коледжів, включаючи методичну роботу, науковці відносять: чітко визначене місце та роль коледжу в системі організації неперервної освіти; здійснення коледжами підготовки конкурентоспроможних фахівців – потужного виробничого потенціалу для ринку праці країни; постійне удосконалення змісту навчання та форм роботи зі студентами у відповідності потреб суспільства та реформації освіти; індивідуалізація навчання, надання студентам права вільного вибору навчальних курсів відповідно до їх особистісних інтересів; забезпечення роботи студентів якісною матеріально-технічною та навчально-методичною базою, підручниками, комп'ютерними програмами, системою тьютерства тощо. В умовах світової інтеграції ці надбання можуть бути використані фахівцями України в організації діяльності сучасних коледжів з метою підвищення якості освітніх послуг.

#### **Список використаної літератури**

**1. Гуревич Р. С.** Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С. У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с. **2. Елманова В. К.** Высшее образование за рубежом: (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, ПНР): Учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1989. – 49 с. **3. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої школи: Тексти лекцій. – К.: Вид-во КДУ ім.Т.Шевченка, 1992. – 112с. **4. Корсак К. В.** Світова вища освіта: Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій – К.: МАУП – МКА, 1997. – 208 с. **5. Романовська Ю. Ю., Романовський О. О.** Недержавна вища освіта в економічно розвинутих країнах світу (з досвіду вищої школи США, Великобританії, Німеччини, Франції, Італії та Японії). – К.: Асоціація вищих закладів освіти України недержавних форм власності, 1997. – 33 с. **6. Житник Н. В.** Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Житник Ніна Василівна. – Кривий Ріг, 2001. – 233 с. **7. Елманова В. К.** Высшее образование за рубежом: (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, ПНР): Учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1989. – 49 с. **8. Георгиева Т. С.** Высшая школа США на современном этапе. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с. **9. Лещинський А. П.** Становление и развитие базисного этапа в системах высшего образования США и

Украины: Афтореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Южноукраинский педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – О., 1995. – 24 с. **10. Адамская Л. Д.** Система высшего образования в США // Академическое обозрение. – 1995. – № 1-2. – С. 65 – 71. **11. Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої освіти. Методичний посібник для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. **12. Приватная** высшая школа в объективе времени: украинский вариант: Монография / Под общ.ред. В. И. Астаховой. – Х. : МО Украины, ХГИ «НУА», 2000. – 464 с. **13. Василюк А. В.** Вища освіта Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка кадрів // Освіта і управління. – 1998. – №2. – С. 154 – 163. **14. Taylor F.** The principles of Scientific Management. – N.Y., 1911. – 202 p. **15. Дафт Р. Л.** Менеджмент: Пер. с англ.. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 832 с. **16. Организация** и содержание методической работы: Методические рекомендации / Сост.: Ф. В. Касабаева. – М., 1986. – 86 с. **17. Адамская Л. Д.** Система высшего образования в США // Академическое обозрение. – 1995. – № 1-2. – С. 65 – 71.

**Дородних В. В. Світовий досвід організації методичної роботи в коледжі в контексті забезпечення якості освітніх послуг**

В статті представлено аналіз світового досвіду щодо організації та функціонування коледжу в системі неперервної освіти як базового типу вищого навчального закладу, що існує в багатьох провідних країнах світу. Визначено позитивні риси організації методичної роботи, які можуть бути використані фахівцями України в організації діяльності сучасних коледжів з метою підвищення якості освітніх послуг.

*Ключові слова:* якість освіти, організація методичної роботи, коледж

**Дородных В. В. Мировой опыт организации методической работы в колледже в контексте обеспечения качества образовательных услуг**

В статье представлен анализ мирового опыта по организации и функционирования колледжа в системе непрерывного образования как базового типа высшего учебного заведения, который существует во многих странах мира. Определены положительные черты организации методической работы, которые могут быть использованы специалистами Украины в организации деятельности современных колледжей с целью повышения качества образовательных услуг.

*Ключевые слова:* качество образования, организация методической работы, колледж



**Dorodnykh V. V. World experience of methodical work in the College in the context of quality assurance of educational services**

The article presents the analysis of the world experience on the organization and functioning of the College in the system of continuous education as the base type of higher educational institution, which exists in many leading countries of the world: the USA, the UK, France, Germany, Poland, Japan and other. Identified the positive features of the organization of methodological work, which can be used by specialists of Ukraine in the organization of activity of the modern colleges to improve the quality of educational services.

*Key words:* education, organization of methodical work, College

Стаття надійшла до редакції 09.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 001.89:377

**Н. М. Жукович-Дородних**

**ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТИ, НАУКИ І ВИРОБНИЦТВА ЯК НАПРЯМ  
ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ  
(НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ  
«КОМЕРЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ»)**

Сучасні інтеграційні процеси охоплюють майже всі суспільні сфери життєдіяльності людини, і, як визначають науковці і практики, в першу чергу освіту, науку і виробництво, як чинника стійкого економічного зростання держави. Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено, що основними чинниками подальшого розвитку освіти є єдність освіти і науки як умови модернізації освітньої системи. Особливого значення обрана проблема набуває в контексті підготовки висококонкурентного фахівця в умовах вищого навчального закладу, оскільки головною тенденцією професійної підготовки молодого спеціаліста сьогодні є інтеграція навчання і виробництва на основі пошуково-дослідної діяльності студента.

Питаннями інтеграції науки та освіти як передумови підвищення ефективності виробництва опікувалися Л. Гончаренко, В. Грішин, К. Крикунова, О. Олійник, Ю. Тягунова та ін. Ці дослідження різноаспектні, однак вважаємо, що проблема інтеграції освіти, науки і виробництва як передумови високоякісної професійної підготовки фахівців згідно сучасних вимог ринку та розвитку техніки і виробництва є актуальною, але недостатньо розв'язаною.

Метою статті є дослідження організації науково-дослідної роботи студентів (на прикладі викладання дисципліни «Комерційна діяльність») в контексті інтеграції освіти, науки і виробництва.

Сучасний ринок праці пред'являє до фахівця високі вимоги, які забезпечать підприємству утримання або завоювання конкурентної позиції. До основних варто віднести: високий загальний інтелект, володіння високим рівнем професійних, правових та економічних знань, основ наукової організації і культури праці; професійна і соціальна мобільність та активність, ініціативність; уміння творчо вирішувати професійні завдання; здатність до самовдосконалення; високорозвинені організаторські навички і вміння спрямовувати діяльність свого підрозділу на вдосконалення технологічного процесу шляхом запровадження у практику нових досягнень наукової і технічної думки. Зрозуміло, що деякі з цих вимог формуються у сім'ї, соціумі, на виробництві, однак визначальним фактором професійного становлення молоді є навчання у навчальному закладі, зокрема у вищому навчальному закладі.

Слід відзначити, що ідея інтеграції освіти, науки й виробництва – не нова, в період існування Радянського Союзу студенти й учні мали можливість виконувати наукові роботи та проходити практичне навчання на підприємствах регіону. До того ж дієвою була організація системи навчальний заклад – дослідний інститут – виробництво. Однак за роки становлення ринкової економіки в Україні та кризових наслідків як за об'єктивних, так і за суб'єктивних причин ці зв'язки були розірвані. Цю думку підтверджують слова Голови роботодавців України Дмитра Фірташа: «За роки незалежності в Україні не було створено ефективних механізмів та інститутів взаємодії бізнесу та науки. Інститут державного замовлення не виконує свою основну функцію – стимулювання розвитку ринку трудових ресурсів», – наголосив Дмитро Фірташ. Як результат, сьогодні українській промисловості катастрофічно не вистачає кваліфікованих кадрів. За прогнозами спеціалістів, вже до 2015 року показники незадоволеного попиту економіки на кваліфіковані трудові ресурси сягатимуть 50%. Вже сьогодні три з чотирьох випускників вищих навчальних закладів України працюють не за спеціальністю» [1].

Тому зараз в умовах світових інтеграційних процесів ці надбання повинні бути враховані при організації нової системи освіта – наука – виробництво. До визначних заходів в цьому напрямку відносимо підписання Меморандуму про стратегічну співпрацю [2], який підписали Голова роботодавців України Дмитро Фірташ та Голова Асоціації ректорів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) України Михайло Згуровський. Метою цього Меморандуму є об'єднання ресурсів, потенціалу і досвіду промислових підприємств та наукових центрів для реалізації спільних проектів щодо підвищення ефективності та конкурентоздатності економіки України.

Неодмінною умовою інтеграції науки, освіти й виробництва є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя.

Отже, вважаємо, що науково-дослідна діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості професійної підготовки і виховання майбутніх спеціалістів, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

Науково-дослідна робота студентів є ефективним методом підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Вона розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань і практичне застосування їх для вирішення завдань і наукових проблем, а також виховує у студентів уміння працювати в колективі [3, с. 5].

До основних цілей науково-дослідної роботи відносять:

- оволодіння студентами науковими методами пізнання;
- формування навичок проведення і постановки самостійних наукових досліджень, вироблення творчого підходу до вирішення наукових проблем, що постають перед студентами, освоєння методів самостійної роботи з науковою літературою, поглиблення і розвиток знань, їх практичне застосування;
- залучення студентів до вирішення науково-технічних проблем, що мають безпосередній вплив у виробництві;
- можливість обґрунтованого вибору студентами наукового напрямку, де б найбільш яскраво могли виявлятися їх творчі здібності;
- виховання в стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів, формування потенціалу майбутньої науки;
- поглиблене і творче засвоєння навчального матеріалу; прискорення професійного становлення майбутніх фахівців;
- формування у студентів умінь та навичок роботи у науковому колективі, виховання почуття колективізму й відповідальності;
- сприяння науково-технічному прогресу шляхом участі в розробці актуальних проблем науки, культури, техніки, виробництва.

Зазначимо, що за різними джерелами можна знайти різні класифікації видів та форм науково-дослідної роботи студентів. Узагальнюючи їх, можна виділити наступні: науково-дослідна компонента навчального процесу (лекції, практичні, семінарські заняття, виконання курсових і дипломних робіт); самостійна науково-дослідна пошукова робота (виконання самостійних розвідок за обраними темами, підготовка доповідей тощо); науково-дослідна робота під науковим керівництвом (аспіранти, докторанти за індивідуальними планами); науково-організаційні заходи (конференції, конкурси, олімпіади тощо).

Як викладач дисципліни «Комерційна діяльність», хочу відзначити її великий науково-дослідний потенціал, багатоаспектність змісту даної навчальної дисципліни у реалізації інтеграційної системи освіта – наука – виробництво. Розглянемо це детальніше.

Так, при вивченні теми «Сутність, мета і завдання комерційної діяльності підприємства» студенти не лише опановують знання щодо понять і сутності комерційної діяльності підприємства, основних етапів і завдань, принципів господарювання; досліджують нормативно-правову базу підприємництва в Україні, а й виконують дослідну роботу щодо розрахування та визначення засобів зменшення комерційних ризиків, розробки товарних знаків для конкретних підприємств.

Тема «Суб'єкти комерційної діяльності на ринку товарів і послуг» дозволяє дослідити різні організаційно-правові форми підприємств, визначити їх характерні ознаки, ринкове середовище, ресурси тощо. Цікавими є науково-дослідні проекти студентів з організації власного підприємства (студенти самостійно розробляють форму організації, структуру управління, види діяльності, ресурси та ін.) Попри те, що організація підприємства відбувається віртуально, при виконанні цієї роботи студенти повинні врахувати як реальний закордонний досвід, так і сучасні регіональні умови підприємництва.

Вважаю, що інтеграція освіти, науки і виробництва реалізується при вивченні теми «Дослідження ринку товарів і послуг», в результаті якої студенти виконують сегментацію споживчого ринку для реального торговельного підприємства. В цьому році планується виконання дослідження ринку для підприємств – товаровиробників. Однак ця робота має певні труднощі – на жаль, як показала практика, хоча більшість представників підприємництва й ставляться з зацікавленістю до результатів цих наукових пошуків, однак ще не готові впроваджувати науково обгрунтовані та розроблені рекомендації студентів у життя.

При вивченні тем «Планування системи показників комерційного підприємства» та «Планування і організація матеріально-технічного забезпечення промислових підприємств» студенти оволодівають знаннями щодо загальноекономічного, управлінського аспектів планування; визначають принципи, типи планування діяльності підприємства та виконують наукове дослідження – розробляють власний бізнес-план. Слід відзначити різноманітність та соціальну складову бізнес-ідей майбутніх підприємців: відкриття дитячих пізнавально-розважальних центрів, парків культури та дозвілля для людей з особливими потребами, студій художнього розвитку особистості, спортивних клубів, дитячих майстерень, виробничих підприємств, розробки нових товарів тощо.

Хочеться окремо відзначити роль міждисциплінарних зв'язків в організації науково-дослідної роботи студентів. Оскільки при правильній дії міжпредметні зв'язки не тільки сприяють систематизації процесу навчання і підвищенню міцності засвоєння знань студентами, але й

викликають посилення пізнавального інтересу до навчання та, водночас, залучають до наукових понять щодо законів природи, ідей та теорій. Як наслідок, знання стають не тільки конкретними, але й узагальненими, що дає майбутнім фахівцям можливість переносити ці знання в нові ситуації і застосовувати їх на практиці [4].

Так, дослідження сутності оптової та роздрібної торгівлі у сфері товарного обігу з навчальної дисципліни «Комерційна діяльність» дає можливість студентам розкрити свій творчий потенціал підприємця при підготовці і проведенні практичних занять з навчальної дисципліни «Комерційне товарознавство» – «Ярмарок непродовольчих товарів» та «Ярмарок продовольчих товарів», в процесі яких майбутнім комерсантам необхідно показати не тільки знання товарознавчих характеристик товарів, їх основних споживчих властивостей, умов зберігання та використання, а й виявити певний комерційний талант щодо розробки організації торговельної технології.

Традиційним є звітування студентів щодо результатів науково-дослідної роботи з проблем планування та організації діяльності підприємства в різних галузях економіки на науково-практичних конференціях різного рівня.

Відзначаємо, що всі ці заходи спрямовані на вирішення проблеми інтеграції освіти, науки і виробництва, зв'язку теоретичного навчання і практичного оволодіння професією в процесі професійної підготовки.

Серед методів організації науково-дослідної діяльності в контексті інтеграції освіти, науки і виробництва слід виокремити застосування ділової гри. Спираючись на власний досвід та досвід колективу викладачів ВП «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» щодо впровадження ділової гри в процес організації професійного навчання, можна зробити висновок, що це надзвичайно підвищує мотивацію навчання, а отже, і зацікавленість студента в майбутній професії.

Одним з видів вищезначеної роботи є організація і проведення ярмарку на базі навчально-тренувальної фірми, що є складовою процесу навчання в умовах віртуальної фірми. Зрозуміло, що проведенню ярмарку передують теоретичні та практичні заняття з комерційної діяльності, комерційного товарознавства, маркетингу тощо, самостійної науково-пошукової діяльності, в процесі якої студенти знайомляться з історією ярмаркової торгівлі, правилами організації та проведення ярмарків в сучасних умовах господарювання, особливостями організації господарських зв'язків, проведенню маркетингових досліджень, та ін. Організацію та проведення ярмарку на базі навчально-тренувальної фірми «Силует» викладено нижче.

*Місце проведення:* ВП «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», економічне відділення.

*Учасники:* студенти груп зі спеціальності «Комерційна діяльність», «Економіка підприємства», «Фінанси і кредит».

*Тип заняття:* практичне.

*Форма проведення:* тренувальний ярмарок.

*Мета:*

- формувати професійні навички та професійну спрямованість студентів;
- оволодівати практичними вміннями, навичками комерційної роботи;
- відтворювати знання та навички у конкретній дії, складанні та обробці документів у роботі з банком, базою;
- розвивати комунікативні здібності у фаховій діяльності;
- виховувати толерантність, критичність думки, спостережливість і т. ін.;
- формувати уміння створювати колективну думку та творче ставлення до виконання завдань.

*Навчити студентів:*

- застосовувати на практиці ділові прийоми і методи спілкування з покупцями;
- укладати комерційні договори й угоди з партнерами українського і зовнішнього ринку з використанням усіх засобів комунікації: пошти, телефона-факса, електронної пошти і Internet;
- виконувати розрахунки з покупцями через УНБ, оформляти банківські документи;
- створювати, оформляти рекламну інформацію фірми;
- документообігу по відділах фірми.

*Формувати практичні уміння:*

- створення комерційного підприємства, його структури;
- формування асортименту товарів;
- застосування прийомів і методів вивчення купівельного попиту на товар;
- застосування на ярмарку рекламної інформації для своєї фірми: усної реклами, друкованої реклами, діалогів: покупець – продавець, радіо- та відеореклами;
- виконання оптових і оптово-персональних закупівель і продажів фірмових товарів;
- підготовка й оформлення ділового, комерційного листування з застосуванням оргтехніки;
- підготовка й оформлення комплекту документів по виконанню комерційних операцій в умовах ярмарку;
- підготовка й оформлення ярмаркового стенду;
- проведення аналізу виконання закупівлі товарів і обсягу продажів на внутрішній і зовнішній ринок: оформлення зведених відомостей по закупівлі і продажу товарів, звірення даних по

комерційних справах фірми з відділенням Банку, підведення підсумків комерційної роботи фірми на ярмарку.

*Міжпредметні зв'язки:* Комерційна діяльність, Основи маркетингу, Комерційне товарознавство, Бухгалтерський облік, Економіка підприємства тощо.

*Методичне забезпечення:*

- заява на участь у ярмарку;
- документи на відкриття розрахункового рахунку в установі банку;
- договір купівлі-продажу товарів;
- каталог;
- прайс-лист;
- ярмаркові стенди;
- рекламні заходи.

*ТНЗ:* медіапроектор, персональні ком'ютери, принтер, магнітофон, мікрофон.

*Підготовча робота*

Кожна група являє собою окрему фірму. Кожна фірма подає заявку на участь у виставці-ярмарку з означеним асортиментом товару, що буде виставлятися і прізвищами працівників, які будуть працювати за стендом. Викладачі надають допомогу групі у підготовці до проведення навчального ярмарку за такими параметрами:

- складання заяви на участь у ярмарку;
- складання установчих документів.
- заключення договору з базою «Меркурій» на придбання віртуального та реального товару, складання фірмового замовлення на постачання товару за оптовими цінами;
- обґрунтування розрахунку цін товарів та можливих знижок;
- складання документів для відкриття розрахункового рахунку у банку;
- оформлення ярмаркового каталогу та прайс-листа;
- оформлення ярмаркового стенду;
- розробка рекламних заходів для привертання уваги потенційних покупців.

*Хід ярмарку*

I. Організаційний момент

Ведучий:

Відкриває ярмарок і надає слово директору коледжу.

Представлення дочірніх підприємств фірми «Силует» і їхніх директорів.

Директора фірм вручають гостям ярмарку запрошення відвідати стенди фірм.

II. Проведення ярмарку

1. Ознайомлення учасників ярмарку з порядком проведення ярмарку:

- Здійснення оптової закупівлі і продажу товарів між фірмами-учасниками ярмарку.

- Представлення гостям ярмарку презентації фірми «Силует».

- Подача оперативних зведень комерційних справ в орг.відділ ярмарку.

- Презентація товарів фірм.

- Оголошення перших результатів роботи ярмарку.

- Запрошення гостей до стендів фірм учасників ярмарку .

- Одержання замовлень по факсу на купівлю - продаж товарів від партнерів українського ринку:

- Обробка і підготовка блоку документів для відправлення фірмам українського ринку.

- Подача оперативних зведень комерційних справ в орг.відділ ярмарку і оптових замовлень фірм українського ринку.

- Одержання замовлень по факсу на купівлю-продаж товарів від партнерів зовнішнього ринку.

- Обробка і підготовка блоку документів для відправлення фірмам зовнішнього ринку.

- Подача оперативних зведень комерційних справ в орг.відділ ярмарку і оптових замовлень фірм зовнішнього ринку.

- Вручення запрошень найбільш активним покупцям для подальшого співробітництва.

- Реклама лотереї.

- Робота комерційних фірм по обслуговуванню покупців. (студенти груп).

- Розгриш лотерейних квитків.

- Вручення виграшів переможцям.

- Подача оперативних зведень комерційних справ в орг.відділ ярмарку за результатами роботи фірм на ярмарку.

III. Підведення підсумків та нагородження

Переможців визначає журі, до складу якого входять представники реально діючих підприємств, випускники коледжу, викладачі спецдисциплін, адміністрація коледжу.

Переможці визначаються за максимальною кількістю балів у номінаціях:

1. За кращий каталог (враховується інформація про товарний асортимент (ілюстрація зразків), інформація про властивості товару, дані про ціни (знижки), дані про фірму (адреса, телефон, факс), термін дії каталогу, якість оформлення каталогу, професійний підхід щодо виготовлення каталогу).

2. За ярмарковий стенд (до уваги приймається оформлення стенду реальною продукцією, експозиція стенду, підтримка вітчизняного



виробника, присутність фірмового стилю, вдале композиційне вирішення).

3. За кращу презентацію (найцікавіша презентація, можливість органолептичної оцінки продукції)

4. За найоригінальнішу зустріч клієнтів (комунікабельність менеджерів, найкращі заохочення споживача).

5. За найоригінальнішу лотерею.

6. За оригінальність та різноманітність рекламних заходів.

7. За загальний вигляд команди (форма одягу, оригінальність моделі, дотримання єдиного стилю).

8. Найкращий промоутер року (комунікативні здібності, цілеспрямованість, наполегливість, професіоналізм).

9. За найактивнішу роботу на ярмарку (кількість опрацьованих замовлень, обсяг товарообігу).

10. Родзинка ярмарку.

11. За кращу організацію роботи фірми (директор фірми).

12. За якісне оформлення документів фірми.

На навчальний ярмарок запрошуються працедавці Луганська та області, що дозволяє їм познайомитись з випускниками навчального закладу, рівнем їх теоретичних знань та практичних умінь, дає можливість цілеспрямовано (адресно, конкретному студенту) запропонувати їм місця для організації і проведення виробничої практики та працевлаштування, сприяти зближенню процесу навчання та підприємництва, тобто інтеграції освіти й виробництва.

Отже, комплексно організована та реалізована науково-дослідна діяльність студентів, зокрема в контексті вивчення навчальної дисципліни «Комерційна діяльність» спрямована на інтеграцію науки, освіти й виробництва як визначної складової професійного становлення майбутнього фахівця, забезпечує ефективне формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією і методами наукового пізнання; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у вирішенні професійних завдань; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця тощо. Перспективою подальшого наукового пошуку вважаю дослідження нестандартних форм організації науково-дослідної роботи студентів з метою підвищення ефективності інтеграції науки, освіти й виробництва.

### **Список використаної літератури**

**1. Офіційний сайт** Федерації роботодавців України. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://ua.fru.org.ua/robotodavci-ta-vishhi-texnichni-navchalni-zakladi-ukraini-spriyatimut-integracii-osviti-nauki-ta-virobnictva/>

**2. Меморандум** про стратегічне співробітництво. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://ua.fru.org.ua/wp-content/uploads/2010/12>

меморандум.pdf **3. Конспект** лекцій з курсу «Технологія науково-дослідної діяльності» / Авт. Лук'янченкова В. Є. – Харків : ХНАМГ, 2007. – 50 с. **4. Федорова В. Н.,** Кирюшкин Д. М. Межпредметные святы / В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшкин. – М. : Педагогика, 1998. – 120 с. **5. Основи** наукових досліджень. Навч. посіб. / Г. С. Цехмістрові. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2003. – 240 с.

**Жукович-Дородних Н. М. Інтеграція освіти, науки і виробництва як напрям організації науково-дослідної роботи студентів (на прикладі викладання дисципліни «Комерційна діяльність»)**

В статті доведено актуальність інтеграції освіти – науки – виробництва, представлено досвід організації науково-дослідної роботи студентів при вивченні дисципліни «Комерційна діяльність» в контексті реалізації інтеграції освіти – науки – виробництва.

*Ключові слова:* інтеграція освіта – наука – виробництво, науково-дослідна робота, Комерційна діяльність.

**Жукович-Дородных Н. М. Интеграция образования, науки и производства как направление организации научно-исследовательской работы студентов (на примере преподавания дисциплины «Коммерческая деятельность»)**

В статье доказана актуальность интеграции образования, науки, производства, представлен опыт организации научно-исследовательской работы студентов при изучении дисциплины «Коммерческая деятельность» в контексте реализации интеграции образования, науки, производства.

*Ключевые слова:* интеграция образование – наука – производство, научно-исследовательская работа, Коммерческая деятельность.

**Zhukovich-Dorodnykh N. M. Integration of education, science and production as the direction of the organization of research work of students (on the example of teaching the discipline «Commercial activity»)**

The article proved the relevance of integration of education, science, production, presented the experience of organization of research work of students in studying the discipline of „Commercial activity” in the context of integration of education, science and production.

*Key words:* integration of education – science – production, scientific research, Commercial activities.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 377.091.12.011.3–051

**І. Ю. Заїка**

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

Основною проблемою адаптації молодого педагога в професійній діяльності виступає протиріччя між його професійно-педагогічною підготовленістю, попереднім уявленням про педагогічну діяльність і конкретними умовами діяльності та повсякденною педагогічною діяльністю. Осмислення педагогічної діяльності вимагає глибокого і всебічного усвідомлення умов, в яких вона протікає, володіння основними формами, методами та засобами викладання [1, с. 85].

Щороку під впливом соціальних, економічних і освітніх інновацій вимоги до самого педагога і до його професійної зростають. З кожним роком навчальний процес все більш орієнтується на особистісний підхід, застосування інноваційно-комунікаційних методів навчання, розробку нових технологій навчання. Тому серйозною проблемою є те, що більшість молодих викладачів відчують труднощі при вирішенні інноваційно-педагогічних завдань, і орієнтуючись на свій творчий потенціал і психолого-педагогічні знання, що носять випадковий, несистематизований, емпіричний характер, намагаються „вдосконалити” навчально-виховний процес.

Вивченням соціальних, педагогічних, психологічних умов і факторів професійного становлення викладача присвячені роботи З. Єсарева, Е. Зєєра, І. Ісаєва, Є. Климова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Леванової, М. Мажара, А. Маркової, Л. Митіної, А. Мудрика, Л. Подимової, В. Попкова, А. Реана, Є. Рогова, Т. Рудневої, В. Сластьоніна, Г. Сухобської та інших.

Теоретичні та методичні проблеми формування компетентності викладача досліджувалися В. Антиповою, В. Бездуховим, Є. Бондаревскою, М. Громковою, Т. Ісаєвою, С. Кульневичем, Н. Лобановою, Л. Міщенко, О. Морозовим, та іншими, проте питання формування творчої компетенції молодих педагогів в умовах ВНЗ I-II рівнів акредитації залишається недостатньо вивченим.

Отже, метою нашого дослідження є прослідкувати етапи і способи розвитку і формування творчої компетентності молодого педагога та встановити способи вирішення протиріч, які виникають в процесі педагогічної діяльності молодого педагога.

Основні завдання нашої статті полягають в виявленні сутності, змісту, структури психолого-педагогічної компетентності викладача; обґрунтуванні ключових понять психолого-педагогічної компетенції; встановленні концепції формування творчої компетенції викладача;

виявленні провідних тенденцій, принципів та умов ефективного формування творчої компетенції.

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [2, с. 874].

У тлумачному словнику С. Ожегова компетенція визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав» [3, с. 289].

І. Галяміна вважає, що «Компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання і уміння при розв’язанні професійних завдань в різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив’язаних до конкретних об’єктів, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці» [4, с. 7].

В. Байденко вважає, що «Компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій» [5, с. 5].

Л. Красинська, поділяючи поняття «компетентність» і «компетенції» викладача, спирається на наступні положення: «компетентність» – це характеристика, що відноситься до особистості, вона проявляється безпосередньо у професійній діяльності, «компетенції» – це потенційна складова компетентності. Під психолого-педагогічної компетентністю викладача Л. Красинська розуміє інтегративне професійно-значуще особистісне утворення, пов’язане зі здатністю актуалізувати психолого-педагогічні компетенції для ефективного вирішення професійних завдань на основі мобілізації відповідних знань, умінь, системи цінностей. Інтегративний характер компетентності обумовлений діалектичним взаємозв’язком і структурними компонентами (знаннями, уміннями, цінностями, мотиваційною готовністю їх використовувати), а також специфікою формування самої компетентності, коли вихідні компетенції, отримані в процесі психолого-педагогічної підготовки, з’єднуються з досвідом роботи [6, с. 6 – 8].

Тому в структурі компетентності викладача можна виділити наступні компоненти:

- 1) позитивну мотивацію до прояву компетентності (мотиваційний компонент);
- 2) знання, що лежать в основі розуміння змісту діяльності та вибору способів її здійснення (когнітивний компонент);
- 3) вміння, навички, досвід успішного здійснення необхідних дій (операціонально-технологічний компонент);

4) ціннісно-сміслові уявлення і ставлення до змісту і результату діяльності (ціннісно-смісловий компонент).

Критеріями оцінки сформованості компетентності викладача є сукупність його професійних знань, умінь, навичок, цінностей, якими він керується у своїй діяльності, і мотиваційна готовність кваліфіковано, з високим рівнем якості виконувати професійні функції [6, с. 10-15].

Термін «професійна компетентність» тісно пов'язаний з іншими поняттями – освіченість, кваліфікація, професіоналізм, майстерність, професійна культура, творчість. Проте творчий пошук викладача більшою мірою характеризується пошуком вирішення тих проблем, які постають в процесі його діяльності, оскільки професійна діяльність молодого педагога сповнена непорозуміннями і протиріччями. Проте в конкретних умовах молодий вчитель далеко не вичерпує весь накопичений потенціал методів і засобів навчання [1, с. 85].

З іншого боку, необдуманий вибір методів, форм і засобів навчання може призвести до втрати і повного відходження від загальноприйнятих державних норм і стандартів.

Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибірковий – вищий навчальний заклад. Зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах. Навчальний процес здійснюють на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і програм [7, с. 152 – 153].

Педагогічна творчість відображає процес особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності. Сутність, специфіка, ознаки і риси педагогічної творчості, які обумовлюють її особливе і одиничне серед інших видів творчості, виявляються в особистісно-орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога і учня), зумовлюються специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямовані на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої професійної діяльності педагога [8, с. 113].

В. Сухомлинський наголошував, що «робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей знань». Покликання вчителя він бачив у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що «справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей». Він закликав вчителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності: «Обдаровані і талановиті всі без винятку діти» [1, с. 104].

На думку І. Підласого: «Проти творчості, у тому числі і педагогічної, заперечувати важко, та й не треба. Цінність її велика і першорядної ваги. Але тільки тоді, коли мова йде про творчість, а не про напівграмотні, дилетантські потуги, що виникають з незнання того, як треба навчати і виховувати. Дійшло до того, що багато педагогів, порушуючи першооснови навчання, опустили до простого наслідування того, що вони колись самі бачили у класі. Виправдання просте: працюю творчо, нестандартно. Маю право на власне кредо. Виходить, можна «по-всякому», кому як заманеться? Не інакше як нісенітницею і безглуздя треба назвати те, що проголошується з високих освітянських трибун: кожен другий український учитель працює у творчому режимі (так і кажуть – режимі). Режим є, а успіхів немає» [9, с. 354].

Аналізуючи різні визначення творчості (В. Бехтерев, П. Енгельмейер, В. Савич та ін.), Я. Пономарьов робить висновок, що не зважаючи на різноманітність уявлень про творчість, усі дослідники вважають, що ця проблема є комплексною. Прихильники інтуїтивізму, деякі природодослідники (А. Пуанкаре, Г. Гельмгольц, А. Ейнштейн) вважали творчість виключно інтуїтивним процесом, продуктом безсвідомої роботи мозку. Прихильники емпіричного походження творчості зводили творчість чисто до логічного процесу виведення знань з вихідних посилок (Т. Едісон, І. Бичко, Є. Жариков). Прихильники інтуїтивістського ілогічного підходів до творчості виділяли й досліджували різні її сторони, але при цьому представники кожного напряму абсолютизували свої позиції і висновки, протиставляли інтуїцію логіці. Підкреслюючи важливу роль інтуїції у науковій творчості, Луї де Бройль разом з тим відмічає, що інтуїція без логічного мислення може ввести в оману [8, с. 88].

В. Федорчук стверджує, що успішність педагогічної діяльності великою мірою залежатиме від педагогічних здібностей вчителя. Серед основних здібностей до педагогічної діяльності виділяють:

- комунікативні – здатність до спілкування, до встановлення контактів і зв'язків;
- перцептивні – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати та розуміти іншу людину;
- динамічні – здатність активно впливати на іншу особистість;
- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації;
- оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне;
- креативність – здатність до творчості.

Крім цього, В. В. Федорчук називає важливими організаторські здібності, конструктивні (вміння відбирати та логічно вибудовувати матеріал), гностичні (здатність до пізнання нового), дидактичні (вміння навчати інших) [10, с. 19 – 20].

Отже, компетентність не можна звести до освіченості, хоча вона також означає результат засвоєння людиною системи знань, умінь, цінностей. Тому формування творчої компетенції молодого вчителя на початковому етапі, передусім, має формуватися шляхом поєднання теоретичних знань, умінь і навичок наряду з обґрунтованим вибором методів, форм і прийомів навчання і аналізі доцільності застосованих методів, форм і прийомів. Оскільки творча компетенція молодого викладача залежить від результатів усвідомлення ним навчально-виховним завдань, то з метою формування творчої компетенції і професійних навичок кожному молодому викладачу при виборі методів, прийомів форм і технологій навчання слід практикувати самоаналіз доцільності і ефективності їх застосування в навчальному процесі..

Тому, розглядаючи практичний аспект проблеми, проведемо аналіз доцільності обраних методів, прийомів роботи на основі вступної лекції з дисципліни «Економіка підприємства» за темою: «Підприємство як особлива форма організації виробництва» для студентів напряму підготовки 140103 «Туризм», спеціальність 5.14010301 «Туристичне обслуговування».

*Мета заняття:* ознайомити студентів зі структурою навчальної дисципліни та важливістю її вивчення. Розкрити поняття: «підприємство», «трудова фактор», «природні фактори», «інформаційні фактори», «основний капітал», «оборотний капітал»; сформулювати уявлення про види підприємств, організацію їх діяльності; розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу; виховувати почуття колективізму, відповідальність.

Матеріально-технічне забезпечення та дидактичні засоби, ТНЗ: роздатковий матеріал (таблиці, блок-схеми), слайди.

*Література:*

1. Городня Т. А., Щербак А. Ф. Економіка туризму: теорія і практика: Навчальний посібник / Т. А. Городня, А. Ф. Щербак. – К. : Кондор, 2012. – 436 с.

2. Дядечко Л. П. Економіка туристичного бізнесу / Л. П. Дядечко – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 224 с.

3. Кифяк В. Ф. Організація туристичної діяльності в Україні / В. Ф. Кифяк. – Чернівці : Книги-XXI, 2003. – 300 с.

4. Кулішов В. В. Економіка підприємства: теорія і практика: Навч. посібник / В. В. Кулішов. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 216 с.

5. Мельник Л. Г., Карінцева О. І. Економіка підприємства: Конспект лекцій: Навч. посіб. / Л. Г. Мельник, О. І. Карінцева. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 412 с.

*Структура заняття:*

I. Організаційна частина

1. Привітання викладача зі студентами, перевірка присутності на занятті і готовності до заняття.

2. Знайомство зі структурою навчальної дисципліни у відповідності до робочої програми:

- виклад завдань навчальної дисципліни;

- види занять при вивченні навчальної дисципліни (лекційні, практично-семінарські заняття, методика виконання і перевірки самостійної роботи студентів);

- ознайомлення із критеріями оцінювання навчальної діяльності. Застосування дедуктивного методу (від загального до часткового) на цьому етапі сприяє цілісному усвідомленню змісту початкової дисципліни та способів організації навчальної діяльності студента.

II. Повідомлення теми, формування мети та основних завдань заняття. Мотивація навчальної діяльності

1. Евристична бесіда:

- Що, на вашу думку, включає поняття «підприємство»?
- Що мають на увазі, коли вживають поняття «Економіка підприємства»?
- Чи можна будь-яку організацію назвати підприємством?
- Якими, на вашу думку, є основні напрямки діяльності підприємства? Обґрунтуйте Вашу думку.

Евристична бесіда на цьому етапі по-перше, активізує пізнавальну діяльність студентів, по-друге, сприяє розкриттю мети та основних завдань заняття, по-третє, формує здатність логічно мислити.

2. Розповідь узагальнення

Розповідь-узагальнення підсумовує евристичну бесіду, проголошуючи важливість цілей і завдань теми, що розглядаються.

На цьому етапі викладач застосовує наочні методи навчання, шляхом візуалізації плану заняття на слайді, одночасно проголошуючи пункти плану вголос, тим самим залучаючи зорове і слухове сприйняття.

III. Основний виклад матеріалу:

1. Знайомство із планом заняття:

1. Поняття «підприємство»

2. Класифікація підприємств:

- за метою діяльності
- за відношенням до власності
- за формою власності
- за формою господарювання
- за видами діяльності
- за сферами господарювання
- за ступенем підпорядкованості
- за розміром підприємства

3. Виробничі фактори і капітал підприємства

2. Усний виклад викладачем першого пункту плану.

Під час усного викладу матеріалу викладач супроводжує свою розповідь зображенням на слайді, наведенням прикладів, поєднуючи усний виклад з методом візуалізації

3. Репродуктивна бесіда за другим пунктом плану



Викладач роздає блок-схеми, фронтально ставить студентам запитання, а студенти, користуючись блок-схемами дають відповіді. Викладач дає пояснення і наводить приклади. Репродуктивний метод сприяє тому, що студенти не лише відтворюють матеріал, але й запам'ятовують його.

4. Усний виклад третього пункту плану з елементами обговорення.

Викладач спочатку подає теоретичне визначення понять «основний капітал», «оборотний капітал», а потім дає завдання з ряду понять вибрати ті, які належать до основного капіталу і ті, які належать до оборотного капіталу.

Застосований прийом дає можливість залучити студента до активної діяльності. Студент не лише пасивно сприймає матеріал, а й аналізує і систематизує його.

IV. Підсумок заняття

1. Підсумкова бесіда

- Що таке «підприємство»?
- Які існують види підприємств?
- Які існують групи виробничих факторів?
- Що включає в себе поняття «капітал підприємства»?

Підсумкова бесіда дає можливість викладачу виявити ступінь розуміння матеріалу, узагальнити викладене, підвести підсумок до теми.

2. Повідомлення домашнього завдання.

- Вивчити конспект.
- Охарактеризувати конкретно взяте підприємство за розглянутою класифікацією.
- Опрацювати питання до самостійної роботи: «Сучасний стан туризму і готельного бізнесу в Україні».

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що поняття «психолого-педагогічна компетенція» і «творча компетенція» молодого педагога – це два нерозривних взаємопов'язаних компоненти, які доповнюють один одного і водночас виступають фундаментом діяльності молодого викладача, оскільки формування творчої компетенції молодого педагога характеризується не тільки володінням високим рівнем педагогічних знань, креативністю, і володінням навчальною дисципліною, а й набутими, практичними вміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії з учнями в навчально-виховному процесі

Перспективами дослідження виступає дослідження впливу творчої компетенції молодого викладача на становлення педагогічного стилю, оскільки становлення стилю педагога – це складний довготривалий процес, який вимагає не лише теоретичних знань, практичних умінь, але й професійного досвіду в поєднанні з творчим осмисленням педагогічної діяльності та креативним мисленням.

**Список використаної літератур**

**1. Вершловский С. Г.** Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с. **2. Новий** тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Вид-во «АКОНІТ», 2006. – 926 с. **3. Ожегов С. И.** Слова русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с. **4. Галямина И. Г.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 66с. [Электронный ресурс] / И. Г. Галямина. – Режим доступа: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works>. **5. Байденко В. И.** Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию Методологического семинара. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 19с. [Электронный ресурс]. / В. И. Байденко. – Режим доступа: [http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko\\_ll\\_sod.pdf](http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf) **6. Красинская Л. Ф.** Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы / Л. Ф. Красинская: Учеб. пособие. – Самара : Сам ГУПС, 2010. – 140 с. **7. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи: навч. посіб / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. **8. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості: Підручник. – К. : Мілені, 2006. – 344 с. **9. Підласий І. П.** Практика педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с. **10. Федорчук В. В.** Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с. [Електронний ресурс]. / В. В. Федорчук. – Режим доступу: <http://pedagogika.ucoz.ua/knygy/METODYCHKA-OPM.pdf>.

**Заїка І. Ю. Формування творчої компетенції молодих педагогів у ВНЗ I-II рівнів акредитації**

В статті розглянута проблема формування творчої компетенції молодого педагога, розкривається сутність, зміст, структура психолого-педагогічної компетентності викладача. Обґрунтовані ключові поняття психолого-педагогічної компетенції молодого викладача, встановлено концепції формування творчої компетенції. Проведено аналіз доцільності методів і прийомів навчання на основі плану вступної лекції з дисципліни «Економіка підприємства» на тему: «Підприємство як особлива форма організації виробництва» для студентів напряму

підготовки 140103 «Туризм», спеціальність 5.14010301 «Туристичне обслуговування».

*Ключові слова:* компетентність, компетенція, молодий педагог, педагогічна майстерність.

**Заика И. Ю. Формирование творческой компетенции молодых педагогов в ВУЗах I-II уровней аккредитации**

В статье рассмотрена проблема формирования творческой компетенции молодого педагога, раскрывается сущность, содержание, структура психолого-педагогической компетентности преподавателя. Обоснованы ключевые понятия психолого-педагогической компетенции молодого преподавателя, устанавливаются концепции формирования творческой компетенции. Проведен анализ целесообразности методов и приемов обучения на основе плана вступительной лекции по дисциплине «Экономика предприятия» на тему: «Предприятие как особая форма организации производства» для студентов направления подготовки 140103 «Туризм», специальность 5.14010301 «Туристическое обслуживание».

*Ключевые слова:* компетентность, компетенция, молодой педагог, педагогическое мастерство.

**Zaika I. Yu. The formation of young teacher's creative competency when working at the colleges**

The article deals with the problem of young teacher's creative competence formation. The essence, content and structure of psychopedagogical competence of young teachers were determined there. The key concepts of psychological and pedagogical young teacher's competence were detailed. The concepts of creative competency were pointed out. The article presents the views of V. Baidenko, V. Sukhomlynskiy I. Galiamin, L. Krasynska, V. Fedorchuk. The creative competence of young teachers deals with the individual abilities and general pedagogical competence. Teacher's creativity is determined by teacher's individual abilities, pedagogical knowledge as well as acquired practical skills, developed habits. The structure and the components of young teacher's competence were characterized and explained. The analysis of methods and techniques suitability was based on the plan of the introductory lecture on the subject: «Economics of Enterprise» on theme: «An Enterprise as a Form of Manufacturing Organization» for students studying the field 140103 «Tourism» getting specialty 5.14010301 «Touristic Service».

*Key words:* competence, competency, a young teacher, pedagogical skills.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 377.091.21

**Н. К. Каркачова**

**ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО  
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖІ**

Згідно з Концепцією розвитку професійної освіти в Україні професійна освіта розглядається як складова системи освіти, що забезпечує реалізацію державних стандартів і освітньо-професійних програм, спрямованих на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців у навчальних закладах різних типів, рівнів, форм власності та підпорядкування, а також професійне навчання персоналу на виробництві, навчання безробітних громадян. Метою сучасної професійної освіти має стати задоволення потреб особистості, суспільства і держави в освітніх послугах з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації населення різних категорій з урахуванням вимог ринку праці. Тобто, освіта повинна готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті власними поглядами та переконаннями і була здатна на самостійні свідомі дії. Тому освітня зміна повинні бути спрямовані на підготовку молоді, здатної сприймати сучасні технології та працювати за ними, з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми вважаємо застосування в процесі організації навчально-виховного процесу в коледжі особистісно орієнтованого професійного навчання.

Проблему особистісно орієнтованого навчання досліджували відомі психологи сучасності К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, А. Петровський, В. Рибалка, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська. Філософсько-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначили С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко та інші. Звертаючись безпосередньо до робіт, присвячених особистісно орієнтованому професійному навчанню, слід відмітити наукові надбання, що стосуються особистісних характеристик готовності до професійної діяльності (Р. Гуревич, Є. Лузик, О. Пехота, Н. Побірченко, М. Сергеев, С. Сисоєва), компетентності (І. Батракова, В. Воронцова, Г. Волновицький, В. Гайворонська), майстерності (Н. Абишкіна, І. Зязюн, В. Сластенін), освіченості (В. Кудін, О. Кульчинська, Н. Радіонова), та професіоналізму (Н. Ничкало, В. Михайловський) тощо. Однак вважаємо, що проблема застосування особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі організації навчально-виховного процесу коледжу має специфіку та потребує певного дослідження.

Метою статті є теоретико-методологічне дослідження сутності особистісно орієнтованого професійного навчання в контексті його використання в процесі організації навчально-виховного процесу коледжу.

Аналіз досліджень, присвячених стану, тенденціям та перспективам розвитку професійної освіти в Україні, дозволяє зробити загальний висновок про те, що в професійній освіті відбувається радикальна гуманітаризація, посилення особистісного виміру, орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Головною метою і змістом усієї системи освіти має стати гармонійно розвинена особистість.

Оскільки без урахування індивідуальних особливостей не можна створити оптимальні умови для розвитку особистості студента, слід виявити певні підходи щодо поняття «особистість».

Особистість як об'єкт і предмет психологічного, соціально-психологічного вивчення досліджувалася такими вченими: Б. Ананьєвим, О. Асмоловим, Л. Божович, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, К. Платоновим та багатьма іншими. Однак і сьогодні проблема визначення особистості, її структури, рушійних сил розвитку є, безумовно, актуальною і вирішується по-різному в традиціях різних наукових теорій і шкіл.

У нашому дослідженні не ставилося завдання всебічного аналізу феномену особистості, тому ми обмежились розглядом особистості як суб'єкту особистісно орієнтованого професійного навчання. Причому і це завдання виявилось складним, тому що «...людина як об'єкт наукового дослідження являє собою найскладнішу систему. Її зв'язки та взаємини з навколишнім світом є дуже різноманітними, а тому різноманітними є її властивості і якості» [1, с. 7].

Найбільш загальним визначенням в психологічному аспекті є формулювання К. Платонова: «особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання та ставлення до нього» [2, с. 116].

Більш розгорнуте психологічне визначення особистості дає Л. Божович: «Особистість – це людина, яка досягла певного, досить високого рівня свого психічного розвитку. Найістотніша її характеристика, коли вона справді стає особистістю, полягає в тому, що вона здатна владарювати над випадковостями і змінювати обставини життя згідно зі своїми цілями і завданнями; вона здатна також свідомо управляти собою. Певна річ, ця характеристика стосується розвинутої особистості дорослої людини (і то не кожної), але формування особистості починається дуже рано і продовжується все життя [3, с. 45].

У наведених визначеннях, з точки зору нашого дослідження, важливими є думки про свідоме перетворення світу, усвідомленість активного впливу особистості на обставини життя, тобто, здатність до свідомої професійної діяльності.

Дослідник А. Косаковський розглядає особистість як індивіда, який проживаючи в конкретних умовах, розвивається залежно від цих умов [4, с. 13]. На думку вченого, особистість – це єдність психічних властивостей, що складають її індивідуальність, та без урахування цих індивідуальних особливостей не можна створити оптимальні умови розвитку особистості учня.

Інші дослідники, серед яких А. Петровський, М. Ярошевський, Л. Карпенко, розглядають особистість як індивіда-суб'єкта соціальних відносин і свідомої діяльності, що набуває так званої системної якості в умовах суспільних відносин та виконання спільної діяльності й спілкування з іншими людьми [5, с. 193].

Видатний український психолог Г. Костюк, визначаючи поняття «особистість», стверджує, що «людський індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю в міру формування в нього свідомості, створення системи психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції» [6, с. 77].

На думку Н. Волкової, «особистість» – це соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин; структурними елементами якої є: скерованість (вибіркове ставлення людини до дійсності), можливості (сукупність здібностей, яка забезпечує успіх діяльності), характер (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства), самоуправління (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію, підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекцію дій і вчинків, планування життя й діяльності) [7, с. 36].

Особистість характеризують такі ознаки:

- 1) розумність (визначає рівень інтелектуального розвитку);
- 2) відповідальність (рівень розвитку почуття відповідальності, уміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них);
- 3) свобода (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень);
- 4) особиста гідність (визначається рівнем вихованості, самооцінки);
- 5) індивідуальність (несхожість на інших).

Висвітлюючи поняття «особистість», слід звернути увагу на наукові доробки В. Рибалки, що пояснює особистість як суб'єкта свідомої продуктивної діяльності й суспільної поведінки, як індивіда з соціально зумовленою системою психічних властивостей, які формуються, виявляються в діяльності й спілкуванні та опосередковують, регулюють взаємодію людини з навколишнім світом [8, с. 25]. Учений стверджує [9,

с. 29], що в основі психічної структури особистості мають бути три взаємопов'язані базові виміри:

- 1) соціально-психоіндивідуальний з притаманними йому підструктурами особистості;
- 2) діяльнісний, що диференціюється на відповідні складові діяльності та поведінки;
- 3) генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей індивіда, його задатків і здібностей на певному віковому етапі становлення як особистості.

Для функціонування та розвитку системи особистісно орієнтованого навчання всі ці виміри мають бути враховані та застосовані на практиці формування психічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

*Цілком погоджуємося з вихідними положеннями* І. Якиманської щодо системи особистісно орієнтованого навчання, а саме:

- 1) особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- 2) має забезпечувати кожному учневі (спираючися на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- 3) зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;
- 4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня і має бути основною метою сучасної освіти;
- 5) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- 6) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність учня, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;
- 7) особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності.

Вищезазначене доводить, що особистісно орієнтоване навчання спрямовано на підтримку та розвиток природних якостей та індивідуальних здібностей особистості, допомагає в становленні її суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації тощо.

Слід зауважити, що процес широкомасштабних змін в економіці України потребує формування принципово нового типу особистості, яка органічно впишеться у зміни в суспільстві і, більше того, активно впливатиме на його прогресивний розвиток [10, с. 15]. Такий тип особистості повинна і може створити сфера освіти, зокрема вища

професійна освіта. Мова йдеться насамперед, про новий тип спеціаліста, адекватного за своїми якісними характеристиками суспільним змінам.

В основних документах про освіту, про вищу освіту, професійно-технічну освіту підкреслено, що одним із найважливіших завдань на сьогодні є формування у громадян професійних знань, умінь, навичок, розвиток духовності, відповідного технічного, технологічного й економічного мислення з метою створення умов для їх професійної діяльності.

На виконання цих завдань спрямована організація навчально-виховного процесу Відокремленого підрозділу «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Слід відзначити, що враховуючи практичну спрямованість навчання в коледжі, технології особистісно орієнтованого навчання впроваджено не лише в процесі аудиторних занять, а й в позааудиторній роботі.

Так, до найбільш яскравих заходів, спрямованих на розвиток творчих здібностей, пошуку креативних рішень, виконання професійних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів – майбутніх фахівців можна віднести щорічний конкурс-презентацію професійної майстерності «Кришталевий лотос» (в якому приймають участь студенти десяти спеціальностей з підготовки молодших спеціалістів та дев'яти спеціальностей з підготовки кваліфікованих робітників), щорічний навчальний ярмарок навчально-тренувальної фірми «Силует» (в якому приймають участь студенти економічних спеціальностей), конкурси «Кращий за професією» та інші.

З метою розвитку творчих здібностей студентів в коледжі працюють народні колективи: народний вокальний ансамбль «Голос юності», народний ансамбль танцю «Люба вушка», театр мод «Елегія», зразковий ансамбль бального танцю «Ел-лі-та» тощо.

Загально визнано, що науково-дослідницька діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, тому даному напрямку розвитку особистості майбутнього фахівця в коледжі приділяється особлива увага. На розвиток наукового світогляду, формування умінь творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу спрямована науково-дослідна робота студентів коледжу. Вже стали традиційними щорічні науково-практичні конференції, доповіді за індивідуальними темами пошукової роботи студентів коледжу, семінари-практикуми зі спецдисциплін тощо.

Особливу увагу хочеться звернути на організовану в коледжі систему студентського самоврядування, яка спрямована на забезпечення і захист прав та інтересів студентів, забезпечення виконання студентами своїх обов'язків, сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів, сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами та ін.



Вищевикладене дає нам можливість стверджувати, що з метою ефективної підготовки майбутнього спеціаліста, треба звернути особливу увагу на розвиток його особистості, формування психічної готовності до майбутньої професійної діяльності з урахуванням індивідуальності студента, що і є одним із головних завдань системи особистісно орієнтованого професійного навчання. Перспективою подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження нетрадиційних форм та методів, педагогічних технологій навчання, спрямованих на активізацію професійного становлення особистості в контексті застосування особистісно орієнтованого професійного навчання в коледжі.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Ломов Б. Ф.** Изучение человека на основе системного подхода / Б. Ф. Ломов // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 5 – 13.
- 2. Платонов К. К.** Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
- 3. Божович Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение., 1968. – 464с.
- 4. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе** / Под ред. А. Косаковского и др.; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1981. – 224 с.
- 5. Психология.** Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
- 6. Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
- 7. Волкова Н. П.** Педагогіка: Посібник для студ. вищих навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576с.
- 8. Рибалка В. В.** Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / за ред. Г. О. Балла. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
- 9. Рибалка В. В.** Психологія розвитку творчої особистості : Навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
- 10. Гаврилюк О. О.** Розробка перспектив розвитку навчального закладу відповідно потреб ринку праці та професійно-кваліфікаційних вимог до фахівців: Навч.-метод. посіб. / О. О. Гаврилюк – Хмельницький, ХНУ: 2005. – 46 с.

#### **Каркачова Н. К. Застосування особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі організації навчально-виховного процесу в коледжі**

В статті визначено сутність особистісно орієнтованого професійного навчання. Доведено, що в процесі організації навчально-виховного процесу в коледжі з метою ефективної підготовки майбутнього спеціаліста, необхідно звернути особливу увагу на розвиток його особистості, творчого потенціалу, формування психічної готовності до майбутньої професійної діяльності з урахуванням індивідуальності студента.

*Ключові слова:* коледж, особистісно орієнтоване професійне навчання, особистість студента.

**Каркачова Н. К. Применение личностно ориентированного профессионального обучения в процессе организации учебно-воспитательного процесса в колледже**

В статье определена сущность личностно ориентированного профессионального обучения. Доказано, что в процессе организации учебно-воспитательного процесса в колледже с целью эффективной подготовки будущего специалиста, необходимо обратить особое внимание на развитие его личности, творческого потенциала, формирование психической готовности к будущей профессиональной деятельности с учетом индивидуальности студента.

*Ключевые слова:* колледж, личностно ориентированное профессиональное обучение, личность студента.

**Karkachova N. K. The Use of personality-oriented vocational training in the process of organization of the educational process in the College**

The article defined the essence of the person-oriented vocational training. It is proved that in the process of organization of the educational process in the College for the purpose of the effective training of the future specialists, it is necessary to pay special attention to the development of his personality, creative potential, formation of mental readiness for future professional activities with regard to the individuality of the student.

*Key words:* College, personally oriented professional training, the identity of the student.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 377.015.31:172.15

**Є. Б. Колеснікова**

**СУСПІЛЬНО-КОРИСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ  
ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ  
В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

В умовах розбудови незалежної та демократичної держави питання формування засад патріотичного виховання молоді посідає важливе місце у системі ціннісних орієнтирів педагогіки. Адже молодь та студентство є особливою групою суспільства, що фактично виступає виразником і одночасно провідником соціальних цінностей у суспільстві. Студенти коледжу є окремою підгрупою цієї системи, що охоплює окрему вікову групу молоді з їхніми ціннісними орієнтирами у суспільному

житті й національному розвитку. Тому проблема суспільно-корисної діяльності студентів коледжу у її прив'язці до найгостріших потреб суспільства, зокрема, потреби у патріотичному формуванні суспільної свідомості, постає у сучасній Україні вкрай гостро. Така ситуація пояснюється нестабільністю у соціальній, економічній, політичній сферах держави, що розмиває межі патріотизму у свідомості студентської молоді.

Проблема патріотичного виховання молоді привертає увагу багатьох дослідників. Так, сутність патріотизму як моральної якості особистості визначалася А. Дістервегом, Й. Песталоцці, Г. Сковородою, як стрижневого принципу національного виховання – Г. Ващенком, О. Вишневським, М. Грушевським, І. Огієнком, К. Ушинським. Теоретичні й методичні основи патріотичного виховання студентської молоді розглядали О. Абрамчук, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський. У аспекті даного дослідження особливий інтерес з точки зору формування патріотичних засад студентського виховання викликають сучасні наукові розробки: зокрема, концепція українського національного виховання молоді О. Вишневського; засоби патріотичного виховання студентської молоді Т. Анікіної, О. Гевко, Є. Франківа, української етнопедагогіки Ю. Красильника, героїчних традицій Ю. Каюкова, національно-патріотичних ідеалів Ю. Руденка. Проте за наявності великої кількості робіт з даної тематики питання патріотичного виховання студентів коледжу засобами суспільно-корисної діяльності залишається поза увагою науковців, що актуалізує проведення даного дослідження.

Історично склалося, що в Україні студенти коледжів завжди були втягнутими в трудовий процес, тобто були залученими до суспільно-корисної діяльності на добровільних засадах. Ці засади формувалися в спеціальних навчальних закладах, зокрема, коледжах, що підвищувало роль останніх у патріотичному вихованні молоді.

Сьогодні суспільно-корисна діяльність студентів коледжу – це системно організована добровільна діяльність, що має соціалізаційний характер. Здійснюючи таку діяльність на базі коледжу, студенти надають допомогу своєму співтовариству і роблять свій позитивний внесок у розвиток суспільства, та, як наслідок, національної демократії.

Така діяльність тісно корелюється із патріотичним вихованням. Патріотичне виховання – це формування найважливіших духовних та культурно-історичних цінностей, що відбивають специфіку розвитку нації та її свідомості [4, с. 10]. Розглядаючи патріотичне виховання як кінцеву мету формування національної свідомості, слід зупинитися на принципах її реалізації. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з даного напрямку, проведеного О. Абрамчук, дозволяють дійти висновку, що у процесі патріотичного виховання студентів коледжу важливо «дотримуватися принципу єдності виховного впливу на свідомість, почуття та діяльність особистості з обов'язковим

урахуванням особливостей її духовного життя» [1, с. 9]. При цьому слід враховувати, що патріотичні ідеали студентів коледжу трансформуються в стійкі духовні утворення – погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації – за умови, коли «особистість здобуває їх дослідницьким, трудовим, евристичним шляхом з певної системи знань, відомостей, художньо-естетичних образів, національних традицій, звичаїв» [1, с. 9]. Виходячи з такої позиції, можна припустити, що існує стійкий зв'язок патріотичного виховання із діяльнісним аспектом суспільно-корисної діяльності. Остання виступає інструментом або засобом патріотичного виховання студентів коледжу завдяки її дослідницькому та трудовому характеру.

Під час реалізації суспільно-важливих завдань студенти коледжу залучаються до колективних трудових відносин, що спрямовуються на досягнення заздалегідь встановленої суспільної мети. У результаті, окрім базису [2] – запланованого результату, досягнутої мети, вони отримують певні надбудови [2] – приналежність до власного співтовариства, підвищення рівня соціалізації, нові загально-патріотичні стимули. Національні традиції та звичаї, що несуть у собі любов усієї української нації до праці, відіграють важливу роль у патріотичному вихованні студентів коледжу на засадах суспільно-корисної діяльності.

Суспільно-корисна діяльність студента коледжу сприяє соціалізації особистості, адже коледж є навчальним закладом, де формуються і закладаються ціннісні орієнтири. Сама по собі суспільно-корисна діяльність несе позитивний вплив на формування особистості, патріотичне виховання. Проте організація такої діяльності на базі навчального закладу, у першу чергу, коледжу, підвищує її результативність як поступового процесу.

Сучасна наукова думка, представлена, зокрема, роботами таких авторів, як Н. Лавриченко, М. Лукашевич, О. Панагушина, Ю. Поліщук, доводить наявність стійкого зв'язку між проблемами соціалізації та суспільно-корисною діяльністю особистості [3, с. 10]. У цьому аспекті коледж як організацію пропонуємо розглядати в якості інституту (інституційного утворення), що здійснює формуючий вплив на соціальні якості та властивості студента, на його діялісне включення в соціальне середовище, залучення до реалізації суспільно-корисних дій. Таким чином, коледж виступає соціально-виховуючим інститутом, що має певні важелі впливу (адміністративні, фінансові, правові тощо) для використання потенціалу вільного часу студентів з метою залучення їх до активної соціально-корисної діяльності. На базі коледжу такий процес ґрунтується на формуванні системи соціальних відносин та зв'язків, забезпечення передання студентам соціального досвіду і перетворенні цього досвіду у власні орієнтації, установки, знання, навички, уміння. Адже коледж виступає менш жорсткою, ніж держава, структурою, яка є достатньо вільною, гнучкою, самостійною у визначенні цілей, завдань та засобів їх виконання, плюралістичною у виборі форм, методів своєї

діяльності. Спрямовуючи таку діяльність на виховання патріотичної молоді, коледж використовує лише набір засобів та інструментів впливу. Результатом, з одного боку, є досягнення певного соціального ефекту, з іншого (як наслідок) – формування патріотичної особистості студента.

Проте формування світоглядної свідомості патріота здійснюється не лише шляхом застосування окремих механізмів, що реалізуються, зокрема, у сфері соціально-корисної діяльності студентів коледжу, а й шляхом оновлення змісту освіти. Саме у коледжі студенти мають здобувати сучасну освіту, що за своїм обсягом і характером відтворює національне ідейно-ціннісне багатство, вищі здобутки культури, сприйняті крізь призму приналежності до власного співтовариства. З цієї точки зору участь студентів коледжу у суспільно-корисній діяльності повинна носити патріотичне спрямування, виступати активною формою розвитку суспільного обов'язку і відповідальності перед нацією, батьківщиною. Саме тому у патріотичному вихованні студентів коледжу важливо пов'язати минуле (у найкращих його надбаннях) і сучасне нашої країни, що спрямовано на утвердження наступності кращих традицій поколінь. Чим сильніше студенти відчуватимуть наявність стійкого зв'язку між минулим і майбутнім України, а також зв'язку власних особистих інтересів із інтересами нації, вітчизни, тим чіткіше вони уявлятимуть свою роль у національному розвитку, і тим вищим стане ступінь усвідомлення патріотичної відповідальності.

Виходячи із вище викладеного, слід зробити висновок про наявність кореляції між суспільно-корисною діяльністю й національною історією, політикою, релігією та культурою. Тож така діяльність студентів коледжу має особливі, притаманні лише їй характеристики:

- суспільно-корисна діяльність не передбачає фінансової винагороди, грошової оплати, за винятком компенсацій окремих витрат;
- суспільно-корисна діяльність має патріотичне підґрунтя, тому вона повинна здійснюватися добровільно (студенти братимуть участь у ній не по розпорядженню, наказу коледжу, а за власним бажанням);
- суспільно-корисна діяльність має соціальну спрямованість, тому вона має приносити реальну користь як студентам, так і суспільству й навколишньому середовищу;
- суспільно-корисна діяльність не передбачає спеціальної або професійної підготовки, проте вона націлена на підготовку до майбутньої постійної зайнятості студента, формування його особистісних якостей;
- суспільно-корисна діяльність носить тимчасовий цивільний характер.

Доцільним видається залучення до такої діяльності групи студентів, зокрема, 15 – 20 осіб для участі в одному проекті, програмі або реалізації одного спільного завдання. Також з метою підвищення зацікавленості студентів у суспільно-корисній діяльності слід передбачити можливість присвоєння їм певного формального статусу учасника. Оскільки суспільно-корисна діяльність координується та підтримується коледжем,

надання формального статусу або утворення системи присвоєння таких статусів може стати додатковим стимулом для студентів, що не передбачає фінансування, проте підвищує їхню зацікавленість у результатах.

Підводячи висновки нашого дослідження, хочеться підкреслити, що патріотичне виховання студентів коледжу передбачає розроблення системи відповідних засобів, найважливішим з яких у сучасних умовах виступає суспільно-корисна діяльність.

Суспільно-корисна діяльність студентів коледжу постає системно організованою добровільною діяльністю, що має соціальний характер: здійснюючи таку діяльність студенти надають допомогу своєму співтовариству і роблять свій позитивний внесок у розвиток суспільства.

У цій діяльності коледж виступає соціально-виховуючим інститутом, що має певні важелі впливу для використання потенціалу вільного часу студентів щодо залучення їх до активної соціально-корисної діяльності.

З метою підвищення зацікавленості студентів у такій діяльності коледж формує систему відповідних стимулів та орієнтирів. Зокрема, в якості стимулюючого фактору може використовуватися метод надання формальних статусів, що підвищує зацікавленість у результатах, сприяє соціалізації студентів та укріпленню засад патріотизму, не передбачаючи додаткового фінансування.

### **Список використаної літератури**

**1. Абрамчук О. В.** Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Володимирівна Абрамчук ; ТНПУ. – Терноп., 2006. – 20 с. **2. К критике** политической экономии : Избранные произведения / Ф. Энгельс, К. Маркс. – В 3-х т. – Т. I. – М. : Политиздат, 1980. – 640 с. **3. Панагушина О. Є.** Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Олена Євгеніївна Панагушина ; ЛНУ. – Луганськ, 2008. – 20 с. **4. Самтонов С. Н.** Патриотическое воспитание студентов вуза на основе этнокультурного опыта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Санан Николаевич Самтонов ; КГУ. – Майкоп, 2008. – 28 с.

### **Колеснікова Є. Б. Суспільно-корисна діяльність як засіб патріотичного виховання студентів коледжу в сучасних умовах**

У статті розкрито зміст понять суспільно-корисної діяльності та патріотичного виховання студентів, доведено наявність зв'язку між ними. Визначено роль коледжу у суспільному спрямуванні добровільних ініціатив студентів та патріотичному вихованні молоді. Наведено характеристики суспільно-корисної діяльності студентів коледжу. Акцентовано увагу на необхідності розроблення відповідних стимулів активізації такої діяльності коледжем.

*Ключові слова:* суспільно-корисна діяльність, патріотичне виховання студентів, коледж, соціалізація, національний розвиток.

**Колесникова Е. Б. Общественно-полезная деятельность как способ патриотического воспитания студентов колледжа в современных условиях**

В статье раскрыто содержание понятий общественно-полезной деятельности и патриотического воспитания студентов, доказано наличие связи между ними. Обозначена роль колледжа у общественной направленности добровольных инициатив студентов и патриотическом воспитании молодежи. Предоставлены характеристики общественно-полезной деятельности студентов колледжа. Акцентируется внимание на необходимости разработки соответствующих стимулов активизации такой деятельности колледжем.

*Ключевые слова:* общественно-полезная деятельность, патриотическое воспитание студентов, колледж, социализация, национальное развитие.

**Kolesnikova E. Socially useful activities as a way of patriotic education of college students in today's conditions**

The article reveals the content of socially useful activities and patriotic education of students' concepts. Connection between those concepts is demonstrated. The role of the college in public voluntary initiatives targeting and patriotic education of youth is defined. The characteristics of socially useful activities of college students are given. Attention is focused on the need of appropriate incentives of activation such activities forming by college.

Student's socially beneficial activity contributes to social adaptation of a personality. Any college is an educational institution where values are formed. Socially beneficial activity itself has positive influence on formation of the personality and his patriotic education. An educational institution, a college, for example, plays a significant role in this process.

*Key words:* socially useful activities, patriotic education of students, college, socialization, national development.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 377.016:94

**І. П. Ладанов**

**РЕАЛІЗАЦІЯ ГРОМАДЯНОЗНАВЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНО-  
ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Розвиток демократичної держави та становлення громадянського суспільства в Україні вимагають адекватних змін у навчально-виховному процесі школи. Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така трансформація супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання.

Останніми роками було введено Державні стандарти освіти, нові навчальні програми, переглянуто концепції викладання значної кількості предметів, розроблено оновлені підручники та посібники. Запроваджений разом з відбудовою національної освіти курс на її гуманізацію й гуманітаризацію значно підвищує роль суспільних дисциплін та обумовлює необхідність якісного оновлення їхнього змісту й методів навчання. Українській державі, сучасному суспільству потрібні свідомі, компетентні робітники, поінформовані громадяни, які прагнуть блага нашої країни, спроможні приймати самостійні рішення і нести відповідальність за власні вчинки. Саме сьогодні, в умовах економічних та суспільно-політичних перетворень, зміцнення української державності необхідно засобами навчальних дисциплін формувати в учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) свідоме, конструктивно-критичне ставлення до суспільних процесів та явищ, які відбуваються, мотивацію та компетентність щодо майбутньої активної участі у громадському житті. Ці завдання насамперед покладаються на суспільствознавчу освіту, зокрема історичну. Саме тому одним з головних освітньо-виховних завдань історичної освіти стає формування громадянськості як комплексу відповідних якостей, рис та життєвих компетентностей особистості, а також реалізація громадянсько-ознавчого потенціалу історичних дисциплін.

Проте, аналіз практики і результати констатуючих досліджень свідчать, що сьогодні система історичної освіти не надає достатньої уваги формуванню громадянськості молоді. Зміст програм ПТНЗ і підручників з історії, які покликані вирішувати це завдання, методи навчання, що використовуються у масовій практиці не забезпечують системного й послідовного підходу до розв'язання цієї проблеми.

У цілому, проблемі формування громадянськості особистості в науковій літературі приділяється достатньо уваги в силу її актуальності.



У багатьох джерелах мова йде про сутність цього поняття і його складових. Це словник понять М. Рагозіна [7], де найбільш повно дано визначення громадянськості, робота М. Люшина [4], де також розглядається проблема громадянського виховання в умовах побудови української держави. Також у науковій літературі звертається серйозну увагу на формування громадянськості особистості в умовах створення громадянського суспільства як соціально-педагогічної проблеми (статті Л. Пічуркіної-Шумейко [5], [6]). Однак найбільш повно ця проблема висвітлена в методичному посібнику для вчителів «Історія для громадянина» В. Горбатенко та ін [2], а також в роботах К. Галлагер [1]. Ці автори представляють новий підхід, практичні рекомендації щодо інтеграції базових ідей і практики громадянської освіти в процес навчання історії, що ґрунтуються на вітчизняному та зарубіжному досвіді. Ці автори ставлять за мету допомогти впровадженню громадянської освіти у процес навчання курсу історії.

Мета: визначити та теоретично обґрунтувати методичні умови формування рис громадянськості та реалізації громадянсько-ознавчого потенціалу історичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах.

У відповідності до мети визначено такі завдання:

1. З'ясувати сутність і зміст поняття «рис громадянської особистості» та підходи до їх формування.
2. Розкрити основну мету і завдання інтеграції громадянсько-ознавчих знань і умінь у зміст історичної освіти.
3. Визначити методичні умови розвитку рис громадянськості у навчанні.

Таким чином, об'єктивні потреби розвитку історичної освіти України, практика навчання історії в професійно-технічних навчальних закладах, а також теоретична нерозробленість зазначеної проблеми обумовили вибір та актуальність теми «Реалізація громадянсько-ознавчого потенціалу історичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах»

Насамперед, визначемося із поняттям «громадянськість». Це сукупність інтелектуальних і нормативних позицій і відповідних їм зразкам поведінки, головних цінностей і цілей, які є основою емоційного та інтелектуального ангажування індивідів – членів певної політичної (державної) спільноти в суспільній справі; їхні почуття ідентифікації та прийняття існуючої традиції та головних систем цінностей власної політико-культурної спільноти, раціонального самообмеження (принаймні в певному обсязі) в користуванні індивідуальними правами і свободами, усвідомлення взаємозалежності між благом / інтересом особистим і благом / інтересом громадськості і прийняття на себе зобов'язань діяти на користь цієї спільноти. У такому значенні громадянськість є інтегральною частиною політико-культурної ідентичності індивідів і фактором, що зумовлюють формування

індивідуальних / колективних систем орієнтації [7, с. 18].

Іншими словами можна сказати, що громадянськість людини проявляється в усвідомленні приналежності до своєї держави, нації, етносу; в глибокій повазі рідної мови, національної культури в цілому; в любові до Батьківщини, в інтересі до героїчних сторінок її історії та ін. Громадянськість як поняття було предметом визначення в багатьох творах, що стосуються різноманітних галузей наукових знань (правознавство, етика, соціологія, психологія, історія, політологія, педагогіка та ін.) Однак серед педагогів популярними стали соціально-психологічні підходи до розкриття суті громадянськості. Так, в одному з періодичних педагогічних видань визначається, що під громадянськість розуміють «усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків по відношенню до держави, суспільству» [4, с.36]. В іншому творі автори наполягають на тому, що «громадянськість можна інтерпретувати і як різновид базової соціальної установки, суть якої полягає в готовності особистості свідомо приймати і відповідально, добровільно (а не з примусу) виконувати закони та вимоги своєї держави» [4, с. 37].

Визнаючи правомірність використання в науковому обороті поняття «громадянськість», не можна не помітити, що в навчально-виховній практиці його нерідко ототожнюють з поняттям «громадянство», під яким розуміють правовий зв'язок між індивідом і державою, що виражається в існуванні їх взаємних прав та обов'язків. Іншими словами, у практиці виховання молоді поняття «громадянськість» у свідомості педагогів часто асоціюється з поняттям «громадянин» в юридичному його значенні. А це означає, що людині, яка має юридичний статус громадянина (наприклад, новонароджена дитина), автоматично і безпідставно приписують громадянські цінності, які синтезуються в понятті «громадянськість» (наприклад, громадянську свідомість, відповідальність тощо).

У статті громадянськість розглянуто як складну характеристику особистості, що проявляється в житті як здатність до реалізації людиною сукупності її соціальних, політичних, громадянських прав, ефективної самоактуалізації. Її формування супроводжується соціалізацією й інтегруванням особистості в суспільстві. У процесі виховання особистості громадянські цінності суспільства інтеріоризуються в особистісні, а отже перетворюються на громадянські якості конкретної людини. Зовнішні прояви громадянських ціннісних орієнтацій, які складають громадянські якості особистості, системно й постійно відбиваючись на вчинках людини, поступово формують риси її характеру – риси громадянськості особистості. Отже, під поняттям «риса громадянськості» розуміємо властивості характеру особистості, які сформувались у процесі діяльності шляхом інтеріоризації людиною громадянських цінностей суспільства й проявляються у вчинках і поведінці людини.

Серед них найважливішими є патріотизм, почуття причетності до

історичної долі Вітчизни та народу, усвідомлення себе повноправним громадянином своєї країни, членом соціальної спільноти, представником свого народу, своєї місцевої громади; відкритість до національно-культурних цінностей інших народів та пошана до них; відданість демократичним цінностям, віра в них і готовність їх захищати; внутрішня свобода і відповідальність за свої дії та вчинки, відчуття власної гідності, готовність виконувати обов'язки, що випливають із прав і свобод інших людей; лояльність і вимогливість до законів, влади, соціальних і політичних інститутів держави, процедур прийняття суспільних рішень, повага до демократичних виборів і до демократично вибраної влади; активна громадянська позиція, прагнення до участі у суспільному житті, готовність та здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства й держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов'язків; толерантність, готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом переговорів.

І треба зазначити, що значна роль у формуванні рис громадянськості належить старшій школі, яка розширює знання учнів про процеси та явища суспільного життя, права людини, сприяє формуванню громадянської позиції людини, її соціально-політичних орієнтацій. На цьому ступені формується готовність захищати свої права, права інших людей, будувати індивідуальну й колективну діяльність.

Труднощі на шляху утвердження і зміцнення Української держави, економічна криза, низький життєвий рівень багатьох людей, відчуження влади від суспільства, високий рівень корупції – ось деякі з причин, які, безумовно, притупляють цивільні почуття молоді. Фахівці з різних галузей знань, які розглядають, так чи інакше, проблеми суспільно-політичного та громадянської свідомості підростаючих поколінь, наполягають на тому, що сучасна молодь аполітична, позбавлена ідеалів, недостатньо обізнана з історичною спадщиною країни й т.п. [6, с. 34] Тому з тенденцій розвитку українського суспільства на передній план виходить проблема громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості. У суспільстві виникла потреба у вихованні громадянина – освіченого, активного, який вміє жити і працювати в умовах демократії, в умовах підвищеної відповідальності за себе і країну. А для цього і необхідно формувати громадянськість особистості. І саме в ПТНЗ, оскільки він сам є формою соціального життя, спільнотою в мініатюрі [3, с. 52].

Подальше збагачення знань учнів про державу і суспільство в розширює і поглиблює їх громадянськість, посилює відповідні почуття. Саме в ПТНЗ учні дізнаються, наприклад, що військова служба – і обов'язок, і честь, якої позбавляються ув'язнені, що праця корисна не тільки самій людині, а й державі, що війна – надзвичайно антигуманний спосіб розв'язання міжетнічних проблем і т.п. Зокрема, у 15-17 років відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе, значимість громадянських якостей учні усвідомлюють,

перш за все, в контексті того, що вони дають, наскільки цінні для їх майбутнього самостійного життя. А це викликає у них міркування і переживання [4, с. 35].

Будівництво української держави, демократичного суспільства потребує якісно нової громадянської освіти. Випускник ПТНЗ, вступаючи в доросле життя, серед інших якостей, вкрай необхідних члену громадянського суспільства, повинен виділятися вмінням вести діалог, здатністю поважати думку іншого, усвідомленням того, що від кожного громадянина залежить доля країни. Навчити приймати обґрунтоване рішення і робити вибір, ґрунтуючись на нормах моралі і права, – одне з головних завдань громадянської освіти. І це неможливо без наявності громадянськості.

Аналіз історико-методичної літератури та масової практики навчання свідчить, що спрямованість освіти на формування особистості, зокрема рис громадянськості учня, потребує суттєвих змін як у змісті, так і у формах навчання історії у ПТНЗ. Зокрема зміст історичної освіти має забезпечити ефективне формування трьох складових рис громадянськості: когнітивної, мотиваційної та операційної. Когнітивна складова формування рис громадянськості реалізується через інформаційний компонент історичного змісту. Операційна складова може бути значне мірою сформована через відповідні методи, форми, технології навчання. Мотиваційна складова за умови відповідної взаємодії вчителя і учнів розвивається, якщо емоційно-оцінювальна діяльність пронизує всі елементи навчання й є складовою передбачуваних навчальних досягнень учнів [8, с. 89 – 90].

Для вдалої реалізації громадянсько-навчального потенціалу історичних дисциплін необхідно впроваджувати основи громадянської освіти у процес викладання історії в ПТНЗ. А отже, що являє собою громадянська освіта? Громадянська освіта – це невід’ємна складова соціально-гуманітарних знань, система виховання і навчання, котра спрямована на створення умов для формування глибоко усвідомленої громадянської позиції та відповідальності особи. Вона передбачає:

- а) набуття молоді людиною досвіду суспільно-корисної діяльності;
- б) орієнтацію на безперервну освіту з метою постійного підтримання власної компетентності;
- в) стимулювання прагнення особистості приносити користь своєму суспільству [2, с. 6].

Одним з найважливіших завдань громадянської освіти в Україні є формування в молоді вміння приймати свідоме рішення, здійснювати вільний усвідомлений вибір; розвивати навички розуміння норм і правил поведінки в суспільстві та поваги до них, знання законів та основних прав людини, орієнтацій щодо спільної праці на благо суспільства, особистої відповідальності та громадянського обов’язку, взаєморозуміння та взаємоповаги.

Предмети суспільно-гуманітарного циклу дають учням систематичні уявлення про суспільство і безпосередньо спрямовані на становлення громадянських компетентностей. Вони покликані бути основою громадянської освіти в рамках навчального процесу, а також бути тісно взаємозв'язаними з іншими навчальними предметами, позакласною діяльністю, діяльністю з розвитку демократичного устрою навчального закладу. Розуміння цього дозволить педагогам наповнити уроки історії новим змістом, повною мірою використати можливості вчительської кооперації та між предметних зв'язків. Сьогодні це надзвичайно важливо, оскільки сучасній освіченій людині необхідне не тільки логічне, а й синтезуюче мислення, яке формується на основі інтеграції навчальних предметів, й допомагає формувати комплексні уявлення про людину і світ.

Всі складові освітньої системи грають важливу роль в процесі формування громадянськості особи. Але саме історія, особливо в умовах перехідного суспільства, є важливим способом становлення творчої і незалежної особи, її активного залучення до процесів суспільного розвитку і розуміння їх історичного значення.

Формування демократичної держави і громадянського суспільства в Україні визначають і нові завдання історичної освіти в ПТНЗ. Головними завданнями навчання історії є формування історичних знань, розвиток історичного мислення учнів; виховання особистих рис громадянина України, загальнолюдських духовних ціннісних орієнтацій, сприйняття ідей гуманізму і демократизму, патріотизму; підготовка до свідомої активної участі в суспільному житті [5, с. 7].

Особливим завданням історичної освіти в Україні на сьогодні є формування позитивної історичної самоідентифікації, позбавлення комплексу меншовартості народу, в історії якого було мала місця для власної держави.

Тому зв'язок історичних знань з громадянськими вміннями усвідомлюваною власною позицією – це те, що сприяє формуванню громадянськості засобами історії. Об'єднавчою базою для історії та громадянознавства у вирішенні стратегічних суспільних завдань (підготовки учнів як майбутніх громадян вільного демократичного суспільства до активної суспільної діяльності) є:

1) громадянський зміст (політичні, правові знання, знання основних соціально-економічних процесів у суспільстві, основних історичних і культурних досягнень України та світової цивілізації);

2) виховні можливості уроків, на яких відбувається формування базових цінностей громадянського суспільства, утверджується діяльнісний аспект навчально-виховного процесу;

3) активні та інтерактивні методики, що сприяють формуванню навчальних та громадянських умінь та навичок учнів.

Зарубіжний досвід громадянської освіти свідчить про необмежені виховні можливості історії, за умови її відповідної інтерпретації, що

припускає розуміння світової історії як контексту, і національної історії як основи, для формування розвиненої громадянської свідомості підростаючого покоління. Разом з цим надзвичайно важливим в процесі викладання історії є формування у учнів позитивного світогляду і відповідного світосприймання. Складність і трагізм історії не можуть бути підставою для провокації негативістських елементів людської свідомості [2, с. 9 – 10].

І саме курси історії та громадянознавства покликані синтезувати базові поняття та закономірності багатьох наук в єдину систему світоглядних знань учнів. При цьому їх знання повинні стати надбанням особистого досвіду, використовуватися ними в повсякденному житті, а не лише на заняттях.

Спостереження масової практики, опитування вчителів дозволяють стверджувати, що можливості, які надають сучасні навчальні програми і підручники з історії України для формування рис громадянськості особистості недостатньо використовуються викладачами. Традиційна організація навчання, орієнтована у переважній більшості випадків на репродуктивне засвоєння якомога більшої кількості знань, також не забезпечує ефективності цього процесу.

Одним з важливих напрямків роботи з формування рис громадянськості стало поглиблення громадянознавчих знань учнів, що містяться в історичних курсах, вмиле застосування отриманих знань в практиці навчання. Особливо велике значення мало планове та систематичне нагромадження в учнів понять про сутність суспільних відношень, політичні та соціальні процеси, громадянські й суспільні рухи, про значення громадянських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки людини і груп людей у складних суспільно-політичних умовах.

Вся навчальна робота з учнями на уроках історії спрямовувалась на те, щоб вимоги формування рис громадянськості, відповідних норм поведінки були втілені в громадянські навички та вміння, щоденні моделі поведінки кожного старшокласника. Розвиток таких моделей, а також громадянських емоційно-ціннісних ставлень, умінь, навичок на уроках історії шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу передбачав застосування комплексу інтерактивних методів і засобів навчальної роботи, зокрема тих, що дозволяють реалізувати у процесі навчання визначені умови ефективного розвитку рис громадянськості учнів і забезпечити формування їх когнітивної, операційної та мотиваційної складової. Процес накопичення громадянських навичок та умінь здійснюється в навчанні двома шляхами: у процесі засвоєння учнем відповідних знань про способи діяльності та їхнього систематичного застосування і спілкування учня з однолітками під час використання вчителем інтерактивних технологій та планомірно-керованим шляхом спеціального педагогічного впливу під час навчання.

Цей тип навчання передбачає розвиток навичок свідомого історичного аналізу, як потенційно необхідного та цілісного базису

формування особистої позиції не тільки у межах академічного інтересу чи дозвілля; прийняття поміркованих рішень із суперечливих питань; розгляду етики і моралі, як складових дій, що зачіпають гідність та права інших людей, сприяючи, таким чином, терпимості та орієнтації на загальнолюдські цінності.

Найбезпечніший підхід – це постійне звернення до методології історії, де наводиться цілий ряд фактів, різні точки зору. І навчаючи дітей звертатися до методології історії, яка постійно представляє різноманітність поглядів і пропонує людям розглядати ситуації з різних точок зору, можна допомогти молоді вирішувати дуже серйозні проблеми. Це допоможе:

- протистояти стереотипному мисленню і необ'єктивності та спотворенню історичних фактів;
- розвивати позитивне мислення та цінності, такі як терпимість, солідарність і повагу до різноманітності;
- сприяти досягненню взаєморозуміння між конфліктуєчими громадами, оскільки є надія, що можуть бути визнані різні точки зору [1, с. 4 – 5].

Інтеграція громадянської освіти у викладання історії в школі передбачає не механічне включення понять у запропоновані програмою матеріали, а розкриття їх сенсу на матеріалі національної і всесвітньої історії; обробка їх через дію, колективну, пізнавальну діяльність, обговорення. Зміст базових понять громадянської освіти допоможе вчителю реалізувати декілька підходів по відношенню до структури і вивчення учбового матеріалу:

- по-перше, основою для формування громадянськості є зміст національної і всесвітньої історії;
- по-друге, обов'язковими в роботі вчителя повинні бути активні і інтерактивні методи і технології навчання.

Отже, перед початком уроку викладачеві необхідно:

- визначитися, яке поняття краще «впишеться» в зміст теми;
- уважно прочитати запропоноване пояснення базового громадянознавчого поняття і вибрати похідні, через які воно розкриватиметься;
- ознайомитися з описом технології або методу, за допомогою якого рекомендується це поняття відпрацьовувати.

Розглядаючи похідне історичне через призму цивільної освіти, викладач повинен знати які результати учбової діяльності – знання, уміння, навички або демократичні цінності будуть досягнуті [2, с. 14 – 15].

Ця стаття, звісно, не вичерпує всіх аспектів розглядуваної проблеми. Потребують спеціального вивчення історико-методичні засади формування громадянськості учнів, вплив засобів навчання на формування рис громадянськості учнів у процесі навчання історії, проблеми моніторингу рівнів розвитку рис громадянськості учнів тощо.

Але матеріал, використаний в моїй роботі та ті висновки, до яких я дійшов, на мій погляд, можуть, в першу чергу, викликати практичний інтерес у вчителів історичних дисциплін. Результати роботи можуть бути застосовані при відборі змісту матеріалу громадянознавчого спрямування, який доцільно використовувати на уроках історії.

### **Список ви корисної літератури**

- 1. Громадянська освіта у викладанні історії** / К. Галлагер // Завуч. – 2000. – № 28 – С. 4 – 6.
- 2. Історія для громадянина** : методичний посібник для вчителів середніх загальноосвітніх навчальних закладів / В. Горбатенко // В. – Львів : НВФ «Українські технології», 2003. – 136 с.
- 3. Громадянська освіта: теорія і методика навчання.** – К. : Видавництво ЕТНА-1, 2008. – 174 с.
- 4. Виховуємо громадянина** (Формування громадянськості учнів засобами шкільних історичних курсів та інших суспільствознавчих дисциплін) / М. Люшин // Історія в школах України. – 2004. – № 2 – С. 35 – 39.
- 5. Виховання громадянськості підростаючого покоління як умова формування громадянського суспільства** / Л. Пічуркіна-Шумейко // Рідна школа. – 2001. – № 4 – С. 5 – 8.
- 6. Громадянське виховання підлітків як соціально-педагогічна проблема** / Л. Пічуркіна-Шумейко // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 15 – 18
- 7. Демократія від А до Я** : Словник-довідник. / М. П. Рагозін. – Донецьк : Видавництво «Донбас», 2001. – 59 с.
- 8. Розвиток громадянської спрямованості особистості** / За заг. ред. М. Й. Боришевського. – К. : Логос, 2007. – 186 с.

### **Ладанов І. П. Реалізація громадянознавчого потенціалу історичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах**

У статті з'ясовується сутність і зміст поняття «рис громадянської особистості» та підходи до їх формування, розкривається основна мета і завдання інтеграції громадянознавчих знань і умінь у зміст історичної освіти професійно-технічних навчальних закладах, визначаються методичні умови розвитку рис громадянськості у навчанні.

*Ключові слова:* громадянськість, громадянська освіта, історія, професійно-технічні навчальні заклади.

### **Ладанов І. П. Реализация граждановедческого потенциала исторических дисциплин в профессионально-технических учебных заведениях**

В статье выясняется сущность и содержание понятия «черты гражданской личности» и подходы к их формированию, раскрывается основная цель и задача интеграции обществоведческих знаний и умений в содержание исторического образования ПТНЗ, определяются методические условия развития черт гражданственности в обучении.

*Ключевые слова:* гражданственность, гражданское образование, история, профессионально-технические учреждения.



**Ladanov I. Implementation of civic consciousness capacity of historical subjects in vocational schools.**

The article deals with the essence and the meaning of «civil personality traits» and the approaches to their formation. The main purpose and tasks of integration of social science knowledge and skills in the content of history education of vocational schools have been revealed. The methodical conditions of development traits of civic consciousness in education have been determined.

This article contains the approach practical recommendations for integrating basic ideas and practices of civic education in the learning of history, based on national and international experience. Author wants to help for the implementation of citizenship education in the learning of history.

The article considers consciousness capacity as a complex of personality characteristic that appears in life as the ability of a person to set social, political and civil rights, effective self-actualization.

Modern educated person needs not only logical, but also synthesizing thinking, which is based on the integration of subjects and helps to form a complex view of man and the world.

*Key words:* civic consciousness, citizenship education, history, vocational and technical schools.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 377.011.3.051:687.53

**О. А. Одинець**

**ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ  
ПЕРУКАРІВ -МОДЕЛЬСРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ**

Аналіз наукової та методичної літератури засвідчив, що питання готовності до різних видів діяльності досліджено достатньо глибоко: сформульовано поняття готовності, визначені види готовності, їх зміст та структура, основні чинники та умови, що впливають на перебіг готовності та її стійкість. Однак слід зазначити, що науковцями здебільшого вивчалася готовність до діяльності, зміст якої був наперед запланований і визначений. Значно менше досліджень торкаються готовності до діяльності, що відбувається у нестандартних, непередбачуваних умовах, котра потребує від виконавця не просто знань, професійних навичок та вмінь, а здатності миттєво та творчо аналізувати ситуацію, самостійно шукати нетипові шляхи виходу з неї, будувати

моделі її виконання, прогнозувати результат. Саме це стосується готовності до творчої професійної діяльності.

Творча професійна діяльність характеризується внесенням у процес праці нового, удосконаленням дій та рішень, спрямованих на досягнення поставленої цілі. Результат (продукт) творчої діяльності впливає і на ставлення до праці й на стосунки між людьми в процесі діяльності. Творча діяльність залежить від сформованості вольових властивостей та характеризується спрямованістю на позитивний результат за будь-яких умов: як типових, прогнозованих, так і не завжди передбачених та чітко визначених планом. Найбільш виразним у творчій діяльності є те, що для досягнення результатів своєї особистість повинна підкорити собі зовнішні наміри, мотиви та цілі. Щоб діяти творчо, фахівцю потрібні не тільки знання, уміння, навички, здібності, а й спрямованість на творчу діяльність, сформований творчий стиль діяльності, розвинене креативне мислення, відповідний комплекс властивостей особистості, що в цілому уможливорює експрес-аналіз ситуації, врахування умов і особливостей діяльності, створення нових моделей діяльності, таких, яких не було в особистому досвіді людини, прийняття нестандартних рішень.

Проблема сьогодення – підготовка конкурентоспроможних фахівців, забезпечення їх високого професійного рівня та мобільності, створення умов для максимального розкриття талантів і творчого потенціалу молодих робітників.

Сучасне перукарське мистецтво – дуже динамічна сфера. Технології перукарських робіт постійно оновлюються новими техніками, з'являються нові підходи до роботи з клієнтами, а сучасна мода на зачіски пропонує нові напрямки та тенденції. Саме тому, потреба підвищувати свою професійну кваліфікацію є необхідною умовою для досягнення успіху та підвищення конкурентоспроможності фахівця сфери перукарського мистецтва.

Перукар – професія особлива. Вимоги до сучасного майстра перукарської справи дуже високі. Основні з них: глибокі теоретичні знання, володіння прийомами та методами практичної роботи з виконання стрижок, завивання, укладання волосся, фарбування та моделювання зачісок.

Перукар має бути освіченим у питаннях гігієни хімії, анатомії, біології, знати закони колористики, просторової композиції. Важливим компонентом професійного портрета перукаря є культура, уміння доброзичливо контактувати з людьми, знання етики та психології, історії перукарської справи.

Завданням публікації ми визначили розкриття особливостей структури компонентів готовності перукарів-модельєрів до професійної творчої діяльності, враховуючи специфіку зазначеної діяльності фахівців відповідної галузі та напрямку підготовки.

При розробці проблеми формування готовності до творчої професійної діяльності фахівців галузі «Мистецтво» ми спиралися на

дослідження відомих науковців щодо змісту та структури «готовності до діяльності»:

- вивчення змістовної характеристики загальної готовності до праці Л. Кондрашова [1], С. Максименко [2], К. Платонов [3], Д. Узнадзе [4] та інші);
- розробка структури готовності (В. Крутецький [5], Н. Кузьміна [6], А. Маркова [7] та інші);
- аналіз структурних компонентів і показників готовності до професійної діяльності (Г. Балл [8], В. Сластьонін [9] та інші);
- визначення рівнів сформованості психологічної готовності (М. Дьяченко [10], Л. Кандибович [10] та інші);
- пошук критеріїв готовності та розробка на їх основі психологічної моделі професіонала (М. Смульсон [11] та інші).

Проведений аналіз наукової літератури з даної проблеми показав, що готовність від початку розглядалася як феномен соціально-ціннісної резистентності (опірності) людини до зовнішніх і внутрішніх впливів оточуючого середовища і пояснювалася в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини [12, с. 288 – 290].

Згодом, з кінця 50-х років минулого століття, поняття готовності стало вводитися в теорію діяльності. Готовність пов'язували із реалізацією у професійній діяльності сформованого емоційно-вольового, інтелектуального, морально-психологічного потенціалу особистості. Під готовністю загалом розуміли первісну фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, яка повинна формуватися і вдосконалюватися як самою людиною, так і системою зовнішніх чинників. Було встановлено, що стан готовності до діяльності розпочинається з постановки цілі та формується на основі потреб і мотивів. Далі відбувається розробка плану, установки, моделі діяльності. Наступний крок – людина починає втілювати «готовність» у предметні дії, використовує засоби і способи діяльності, фіксує проміжкові результати діяльності, порівнює їх із поставленою метою, вносить корективи [13, с. 49 – 52]. Рушійною силою цього процесу є домінуючий мотив.

Готовність людини до праці науковцями розглядалася залежно від специфіки структури діяльності. Результати різнопланових досліджень сформуvalи і різні точки зору науковців щодо компонентів готовності. Одна з них представлена в роботах Р. Гаспарян, Е. Козлова, Л. Нерсесян, А. Пуні та інших: готовність формується через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості, спрямованості особистості на виконання певних дій; у конкретній ситуації має бути врахований загальний психофізіологічний стан, що забезпечує використання можливостей людини. У працях Б. Ананьєва «готовність» до високопродуктивної діяльності в окремій галузі праці визначається як «прояв здібностей». В. Крутецький розширює поняття готовності. Він пропонує називати готовністю до діяльності інтеграцію властивостей

особистості, що включають і здібності, необхідні для виконання певної діяльності. М. Левітов трактує готовність як цілісне виявлення особистості та пропонує розглядати її формування на стику інтеграції психічних станів і властивостей особистості. На його думку психічні стани становлять вагомий галузь внутрішнього світу людини і характеризують її психічну діяльність. Ним було дано визначення психологічної готовності до діяльності як особливий стан, що може бути довготривалим або короткочасним, в залежності від індивідуальних особливостей індивіда.

Дослідники відокремлюють тимчасову та довготривалу готовність. Довготривала готовність, на їхню думку, має структуру, до якої входять:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні згідно з цими рисами характеру, здібності, темперамент, мотивація;
- необхідні знання, навички, вміння;
- стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів [2, с. 72].

Активність дослідження «готовності» сьогодні викликана необхідністю співвіднести її з процесом формування й становлення майбутніх фахівців для різних галузей професійної діяльності. Практична потреба і стимулювала виділення різних видів готовності: психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, загальну і спеціальну тощо. У науковій літературі викристалізувалися два напрями дослідження: *теоретичний і практично-орієнтований* [13, с. 49 – 52].

У рамках теоретичного підходу ця проблема почала розглядатися у другій половині ХХ століття та представлена в працях Г. Костюка, Н. Кузьміної та інших. Пропонуються різні підходи до розробки методології проблеми. Та серед різних підходів здебільшого використовують два традиційні: *функціональний*, за якого готовність розглядається як психічний стан суб'єкта, що спрямовує його на задоволення потреби, як ознака установки, яка спостерігається в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта, та *особистісний*. У рамках особистісного підходу науковці трактують готовність двояко. Одні розглядають готовність як умову успішного виконання діяльності (Н. Кузьміна); як вибірккову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності (М. Дьяченко та Л. Кандибович); як регулятор діяльності (В. Ядов). Другий же напрямок виокремлює інтегративні характеристики «готовності» особистості: синтез якостей особистості (В. Крутецький); цілеспрямоване вираження особистості, включаючи її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, навички, налаштованість на певну поведінку (Л. Квіткіна); структурну організацію особистісних властивостей: сформовані установки, набуті знання, вміння, навички, досвід, характеристики і мотиви діяльності (М. Дьяченко та Л. Кандибович).

Великий внесок в розробку означеного питання вніс Д. Узнадзе. Він експериментально довів, що поняття установка та стан готовності до діяльності слід розглядати в комплексі. Установкою він вважає неусвідомлений стан, який передує тій чи іншій діяльності та визначає її здійснення. Діяльність починається з усвідомлення потреби, завдання, поставленого іншими людьми. А потім, у результаті певної діяльності, може виникнути готовність досяга цілі. Готовність формується під впливом певних зовнішніх і внутрішніх чинників і є формою діяльності суб'єкта та як така включається у загальний перебіг його діяльності. Готовність до професійної діяльності визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності. Професійна підготовка включає знання, уміння, навички, сформованість професійних компетенцій, здатність працювати в колективі, будувати виробничі стосунки.

Спираючись на дослідження науковців, визначимо, що *готовність перукаря – модельєра до професійної творчої діяльності* являє собою здатність фахівця до виконання операцій та функцій на основі засвоєних теоретичних та практичних знань про цілі, зміст та засоби мистецької діяльності, сформованості емоційно-вольових якостей творчої спрямованості та набутого практичного досвіду, що забезпечує створення, використання та розповсюдження креативності та творчості у галузі «Мистецтво».

Сучасний конкурентноспроможний фахівець, який відповідає вимогам суспільства, повинен мати такі базові характеристики, як наявність знань, умінь та навичок з творчої діяльності; сформоване позитивне ставлення до діяльності, навички регуляції власної самоосвіти та розвитку тощо. Всі ці характеристики має забезпечувати підготовка фахівці у ВНЗ I-II рівня акредитації.

Підсумовуючи, робимо висновок – в сучасній науковій літературі окреслено категорії готовності на *психологічному, педагогічному та професійно-педагогічному рівнях*. На психологічному рівні готовність розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й діяльності, власного розвитку. На педагогічному – як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти. На професійно-педагогічному рівні готовність визначається як характеристика результативності процесу професійної підготовки фахівців різних галузей знань.

Враховуючи, що «у Європейському кадастрі професій, та й в усьому світі, вища освіта в сфері перукарських послуг не передбачається, тобто ніде на планеті Земля не вчать на перукарів з видачею дипломів про вищу освіту» [14], розглянемо вимоги до професійної компетенції перукаря-модельєра в країнах близького зарубіжжя (Росія, Беларусь):

Особистісні компетенції:

- розуміти сутність та соціальну значущість своєї майбутньої професії, виявляти до неї стійкий інтерес;

- організувати власну діяльність, визначати методи і способи виконання професійних завдань, оцінювати їх ефективність і якість;
- вирішувати проблеми, оцінювати ризики і приймати рішення в нестандартних ситуаціях;
- здійснювати пошук, аналіз і оцінку інформації, необхідної для постановки і вирішення професійних завдань, професійного та особистісного розвитку;
- використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вдосконалення професійної діяльності;
- працювати в колективі та команді, забезпечувати її згуртування, ефективно спілкуватися з колегами, керівництвом, споживачами;
- ставити цілі, мотивувати діяльність підлеглих, організувати і контролювати їх роботу з прийняттям на себе відповідальності за результат виконання завдань;
- самостійно визначати завдання професійного та особистісного розвитку, займатися самоосвітою, усвідомлено планувати підвищення кваліфікації;
- бути готовим до зміни технологій у професійній діяльності [15].

До того ж для отримання кваліфікації перукар-модельєр «необхідна професійно-технічна освіта та стаж роботи перукарем 5-го розряду не менше 1 року або середня спеціальна освіта і наявність диплома призера республіканського (міжнародного) конкурсу з перукарського мистецтва» [16].

В перспективних програмах професійної підготовки перукарів-модельєрів, які розробляються в інших країнах, проаналізовано умови, які необхідні для підготовки якісного фахівця з перукарського мистецтва та декоративної косметики. Особливо процесу набуття професійних творчих якостей і функцій, які проявляють себе на сучасному мистецькому рівні. Здійснені дослідження дозволяють стверджувати, що для фахівців галузі «Мистецтво» будуть характерні:

- соціальні та організаторські якості особистості;
- усебічні теоретичні та практичні знання та функції при виконанні творчої професійної інноваційної діяльності; професійний, творчий та особистісний розвиток, самоосвіта, усвідомлене планування підвищення кваліфікації;
- готовність для сприйняття новітніх мистецьких технологій та методів;
- сприйняття та реалізація на творчому рівні сучасних тенденцій моди, перукарського мистецтва, краси.

Скористаємося критеріями діяльності перукарів-модельєрів в Україні (за ОПП, ОКХ):

- здатність підтримувати необхідний для професійної діяльності інтелектуальний рівень: збагачувати інтелектуальний рівень особистості, колективу, суспільства, опираючись на знання історичного матеріалу з

української та світової культури, на знання видатних творів світового мистецтва, через професійну діяльність;

- креативність: спираючись на особистий інтелектуальний рівень, з урахуванням психологічних та естетичних аспектів розвитку світових тенденцій у дизайні, розробляти творчі проекти з предмету діяльності;

- здатність до системного мислення: на основі умінь та навичок самоосвіти та самоаналізу, вміння систематизувати інформацію з метою підвищення ефективності праці на основі системного та методологічного підходу до предметної діяльності;

- наполегливість у досягненні мети: виховувати завзятість у досягненні найкращих результатів праці, спираючись на особистий інтелектуальний рівень кожного учасника творчого процесу враховуючи тенденції соціального та економічного розвитку держави на сучасному етапі;

- турбота про якість виконуваної роботи: спираючись на певний рівень інтелектуальних знань та комплекс моральних особистісних якостей, виховувати прагнення до отримання найвищих показників якості результатів у професійній діяльності;

- адаптивність і комунікабельність: вдосконалюючи мовленнєву компетентність, спираючись на комунікативні здібності, здійснювати всі види професійної діяльності з урахуванням знань соціального, правового, економічного аспектів існування суспільства.

Зазначимо, що всі складові готовності до професійної діяльності пов'язані між собою, а творчість є домінантною якістю, що характеризує особистість фахівця з перукарського мистецтва та декоративної косметики та просякає їх. Творчість – домінанта, підпорядковує собі всі елементи готовності до ПТД. Таким чином, кожен з критеріїв, розглядається під кутом творчості, яка являє собою основну якість сучасного митця з перукарського мистецтва, і реалізується з урахуванням нестандартного виконання професійних завдань та креативного використання наявних знань, умінь і навичок.

На основі проведеного наукового аналізу з проблеми дослідження та виділення основних ознак, якими характеризується творча особистість, із урахуванням діяльності фахівця з перукарського мистецтва та декоративної косметики та структури навчально-пізнавальної діяльності, розробленої відомими дидактами А. Алексюком, Ю. Бабанським, І. Підласим, нами була побудована структура готовності до творчої професійної діяльності та визначені компоненти досліджуваного виду готовності. На нашу думку, готовність до творчої професійної діяльності – інтегративне поєднання здібностей і властивостей, якими визначається здатність особистості працювати на творчому рівні. Щодо фахівця з перукарського мистецтва та декоративної косметики, готовність до творчої професійної діяльності визначається уміннями миттєво сприймати і аналізувати виробничу ситуацію, виділяти головні пріоритети, використовувати інтелектуальні,

аналітичні та професійні здібності, самостійно приймати рішення, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, враховувати нові вимоги професійної діяльності, створювати нові форми тощо.

Готовність до творчої професійної діяльності майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики інтегрує в собі комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та виявляється в структурному рівні їх організації. Ними є: інтелектуально-теоретичний; потребово-мотиваційний; емоційно-вольовий; діяльнісно-практичний компоненти.

Розглянемо кожен з компонентів:

*Інтелектуально-теоретичний* компонент характеризується сукупністю теоретичних та практичних знань у галузі «Мистецтво», способи їх творчого використання в професійної діяльності, пошук шляхів здійснення творчого та креативного підходу щодо розв'язання професійних завдань. При цьому фахівець повинен мати нестандартне, креативне, творче мислення та дії. Тобто це якості, що характеризують розвиненість особистості, здібності, освіченість з огляду на креативне їх використання.

*Потребово-мотиваційний* компонент базується на визнанні творчого підходу до діяльності як професійно значущої цінності, яка суттєво впливає на зміст та результати роботи перукаря-модельєра; усвідомленні потреби творчо впроваджувати нововведення в процес створення художніх образів; дуже важливою виступає потреба у впровадженні професійної творчої діяльності. Зазначимо, що вплив мотиваційного складника на продуктивній творчій діяльності відчутний, причому успішність діяльності визначає не лише сила мотивації, але й структура мотивів. Без чіткого розуміння результатів, особистісної та професійної зацікавленості неможливо якісно виконати творчу роботу та досягти поставлених цілей.

*Емоційно-вольовий* компонент розкриває позитивне морально-психологічне ставлення фахівця до процесу та учасників ПТД( професійно-творчої діяльності); інтерес до творчого виконання професійних обов'язків; здатність до самоконтролю та пошуку шляхів вирішення нестандартної ситуації; вміння стримувати негативні та відтворювати позитивні відчуття; вміння сприймати критику, власні недоліки та мати об'єктивну самооцінку.

*Діяльнісно-практичний* пов'язаний з умінням застосовувати теоретичні знання на практиці, готовності до об'єктивної критики та самокритики, творче використання знань і вмінь, постійний прояв креативності в роботі, спроможність бачити проблеми та шляхи їх нестандартного розв'язання, здійснювання творчого пошуку з метою коригування змісту, форм, засобів творчої діяльності. В цьому компоненті пов'язані практичні навички і знання набуті у процесі навчання (переняті від майстрів виробничого навчання, викладачів) з



навичками добути власним досвідом. Завданням сучасного фахівця з перукарського мистецтва та декоративної косметики в межах цього компоненту є вміння відтворити творче завдання, бути готовим працювати в нестандартних виробничих ситуаціях.

При цьому ми виділяємо чотири складники:

- а) професійна творча діяльність;
- б) художньо-функціональний образ;
- в) особистість клієнта;
- г) особистість майстра.

*Творчість* є метою і змістом професійної творчої діяльності майстра, спрямованої на створення художньо-функціонального образу клієнта.

*Художньо-функціональний образ* – це результат професійної творчої діяльності майстра, в якому відображаються духовно-психологічні якості і особливості клієнта засобами перукарського мистецтва та декоративної косметики (надалі ХФО).

*Клієнт* виступає духовно-фізичним об'єктом професійної творчої діяльності майстра активним замовником на створення власного художньо-функціонального образу.

*Майстер* – суб'єкт творчої професійної діяльності, для якого завданням є створення художньо-функціонального образу клієнта на основі певної творчої концепції та з урахуванням індивідуальних характеристик і побажань замовника.

***Інтелектуально-теоретичний компонент:***

***1. Творча професійна діяльність (надалі ПТД):***

- знання про загальний зміст, місце та роль ПТД у матеріальній і духовній культурі суспільства.
- знання про рушійні сили, принципи та умови реалізації ПТД.
- знання про творчу особистість професіонала, вимоги до її формування та діяльності.
- знання про матеріально-технічне та технологічне забезпечення ПТД.
- знання про шляхи та засоби подолання стереотипів і шаблонів у ПТД.

***2. Художньо-функціональний образ:***

- знання про сутність і специфіку ХФО у діяльності перукаря – модельєра.
- знання про індивідуальний, особистий підхід до розробки та створення ХФО клієнта.
- знання про засоби, способи і прийоми створення ХФО клієнта
- знання про ХФО як фактор впливу на свідомість, морально-психологічний стан і поведінку клієнта.
- знання про домінуючу, як системо-утворюючий принцип ХФО.

***3. Особистість клієнта:***

- знання про анатомо-фізіологічні та духовно-психологічні особливості людського організму і особливості.

- знання про взаємозв'язок зовнішнього вигляду та внутрішніх станів клієнта.

- знання про індивідуальні потреби, інтереси та побажання клієнта, як основу співпраці і співтворчості з ним.

- знання про засоби, способи та прийоми перетворення зовнішності клієнта.

- знання про засоби і прийоми подолання недоліків у зовнішньому вигляді клієнта.

#### *4. Особливість майстра:*

- знання про власні творчі здібності та індивідуальні можливості займатися ПТД.

- знання про культуру, етику і психологію професійного спілкування з клієнтами та колегами.

- знання про умови та засоби забезпечення комфортного морально-психологічного клімату у процесі ПТД.

- знання про шляхи та засоби професійного саморозвитку і самовдосконалення спеціаліста-модельєра.

- знання про професійну художньо-естетичну свідомість майстра (образне художнє мислення, пам'ять, інтуїція, фантазія)

#### ***Потребово-мотиваційний компонент***

##### *1. Творча професійна діяльність:*

- потреба у ПТД як життєво важливий духовно-практичні цінності.

- потреба у досягненні моральної та естетичної насолоди від процесу та результатів ПТД.

- потреба у комфортно морально-психологічних умовах ПТД.

- потреба у здоровій конкуренції та змагальності в процесі ПТД.

- потреба в позитивному кінцевому результаті ПТД.

- потреба у впровадженні інновацій у змісті та технологій ПТД.

##### *2. Художньо-функціональний образ:*

- потреба у створенні оригінального ХФО, як кінцевого результату ПТД.

- потреба в реалізації ХФО на основі принципу домінанти.

- потреба у пошуку нестандартних підходів до створення ХФО.

- потреба у використанні матеріальних та технологічних ресурсів різних видів мистецтва у процесі створення ХФО.

- потреба в отриманні зворотного зв'язку з клієнтом у процесі створення ХФО.

- потреба в естетичному сприйнятті, переживанні ХФО.

##### *3. Особистість клієнта:*

- потреба у клієнті як визначному факторі (домінанті) процесу ПТД.

- потреба у створенні позитивного соціального іміджу клієнта.
- потреба в установленні довірливих стосунків з клієнтом на основі щирого інтересу до його особи.

- потреба у творчій співпраці з клієнтом у процесі ПТД.

- потреба у визнанні результатів ПТД з боку клієнта.

#### *4. Особистість майстра:*

- потреба у професійній самореалізації та самоствердженні.
- потреба у професійному саморозвитку та самовдосконаленні .
- потреба у соціальному та професійному визнанні.
- потреба у професійному самопізнанні та самовизначенні .
- потреба у досягненні вершин професійної майстерності
- потреба в реалізації професійного образно-художнього мислення.

#### *Діяльнісно-практичний компонент*

##### *1. Професійна творча діяльність:*

- здатність до вивчення теоретичного та практичного досвіду ПТД.

- здатність до поєднання теоретичних та практичних аспектів досвіду ПТД.

- здатність до проектування та поетапної реалізації ПТД.

- здатність виявляти прояви дії принципу домінанти в різних видах ПТД.

- здатність створювати й підтримувати загальну позитивну морально-психологічну атмосферу в процесі ПТД.

- здатність вносити інновації до змісту, форм та засобів ПТД.

##### *2. Художньо-функціональний образ:*

- здатність розробляти загальну концепцію ХФО.

- здатність застосовувати принципи домінанти для розробки змісту і структури ХФО.

- здатність добирати матеріал і використовувати техніко-технологічне забезпечення для створення ХФО.

- здатність об'єктивно і критично оцінювати якість створеного ХФО.

- здатність творчо переробляти і застосовувати чужий досвід створення ХФО.

- здатність до образно-художнього мислення, фантазії, інтуїції у процесі створення ХФО.

##### *3. Особистість клієнта:*

- здатність виявляти індивідуальний, особистий період до кожного клієнта.

- здатність створювати позитивний духовно-фізичний портрет клієнта на стані розробки й реалізації ХФО.

- здатність входити у духовно-психологічний стан клієнта (емпатія).

- здатність дотримуватись професійного тексту та будувати стосунки з клієнтом на партнерських заходах.

- здатність враховувати запити і побажання клієнта у процесі ПТД.

- здатність попереджати і нейтралізувати конфлікти з клієнтом під час ПТД.

#### *4. Особистість майстра:*

- здатність до самостійної організації ПТД.

- здатність до особистої вимогливості і принциповості у процесі ПТД.

- здатність розробляти авторські підходи до організації, змісту та техніко-технологічного забезпечення ПТД.

- здатність до самоаналізу, розуміння позитивних і негативних наслідків власної ПТД( рефлексія )

- здатність враховувати поради та критичні зауваження колег по ПТД.

- здатність до релаксації, знання психологічної та фізичної втоми під час ПТД.

#### *Емоційно-вольовий компонент*

##### *1. Професійна творча діяльність:*

- задоволення від процесу та кінцевих результатів індивідуальної ПТД.

- задоволення від ефективного впровадження інновацій у ПТД.

- задоволення від взаємодії з близькими по духу людьми у процесі ПТД.

- задоволення від подолання труднощів, помилкових і нерациональних рішень у процесі ПТД.

- задоволення від набуття нового досвіду ПТД.

##### *2. Художньо-функціональний образ:*

- задоволення від адекватного втілення творчого задуму у ХФО.

- задоволення від досягнення єдності матеріалу, форми та змісту у створеному ХФО.

- задоволення від глибини морального ,естетичного впливу ХФО на почуття та поведінку клієнта.

- задоволення від оцінки ,якості створеного ХФО з боку колег.

- задоволення від реалізації принципу доміанти у створеному ХФО.

- задоволення від естетичного сприйняття переживання створеного ХФО.

##### *3. Особистість клієнта:*

- задоволення від реалізації точки зору, побажань та запитів клієнта.
- задоволення від відчуття довіри й вдячності з боку клієнта.
- задоволення від відчуття користі зробленої роботи для клієнта.
- задоволення від створення позитивного соціального іміджу клієнта.
- задоволення від полінасиченого особистого спілкування і творчої взаємодії з клієнтом.

*4. Особистість майстра:*

- задоволення від свідомого вибору професії і любові до неї.
- задоволення від упевненості в собі і власних творчих силах.
- задоволення від професійної самореалізації і самоствердження себе як творця.
- задоволення від зворотного впливу клієнта на творчі позиції майстра
- задоволення від участі у здоровій конкуренції і змагання з іншими творцями.
- задоволення від процесу та результатів образно-художнього мислення.

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що проектування, створення та реалізація в ході роботи художнього образу повинні відповідати основним функціями в майбутній професійній діяльності фахівця в галузі «Мистецтво». Для виконання кожної з цих функцій фахівець з перукарського мистецтва та декоративної косметики повинен володіти відповідною системою вмінь, а саме:

- аналізувати сучасні проблеми розвитку перукарського мистецтва;
- орієнтуватися в реаліях розвитку перукарського мистецтва та декоративної косметики, оцінювати його стан та перспективи;
- застосовувати досягнення відомих стилістів, перукарів, візажистів у вирішенні виробничих завдань;
- використовувати знання з історії мистецтв, рисунку, живопису, кольорознавства, історії костюму і зачіски;
- мати високу культуру мислення, вміти чітко і логічно висловлювати свої думки як усно, так і письмово державною та іноземними мовами;
- досконало володіти комп'ютером, сучасними інформаційними технологіями та застосовувати їх у своїй професійній діяльності;
- бути готовим до самоосвіти, опанувати новими знаннями, критично оцінювати існуючий світовий досвід та набувати власний; розуміти основні проблеми своєї професії, що визначають конкретну галузь його діяльності;
- володіти усіма видами мовленнєвої діяльності на базі достатнього обсягу знань з фонетики, граматики, лексики;

- вмiти творчо пiдходити до технологiчного процесу в рiзних ситуацiях;
- використовувати знання з основ емоцiйно-чуттєвого сприйняття форми, основи теорiї та методологiї перукарського мистецтва та декоративної косметики, основ моделювання та колористики;
- виконувати правила системи управлiння якiстю продукцiї та послуг охорони працi;
- вмiти розробляти варiанти образiв та їх демонстрацiї [17].

Отже, в статтi представлено визначення готовностi перукарiв-модельєрiв до професiйної творчої дiяльностi, пiд якою розумiємо вiдповiднi якостi майбутнього фахiвця з перукарського мистецтва та декоративної косметики, завдяки яким вiн здатен i прагне оригiнально, творчо, креативно i нестандартно використовувати власнi знання, умiння, навички та практичний досвiд для досягнення поставлених цiлей.

Структуру готовностi майбутнього перукаря-модельєра до професiйної творчої дiяльностi представлено чотирма компонентами, якi характеризують готовнiсть до ПТД як результат якiсної пiдготовки конкурентоспроможного фахiвця галузi «Мистецтво». Сучасний навчальний процес має бути спрямований саме на набуття фахiвцями зазначених якостей.

Структура пiдготовки до ПТД має подвiйний змiст, який, по-перше, вiдокремлює творчiсть, як самостiйну якiсть сучасного фахiвця цiєї галузi, та зазначає, що творчiсть – є домiнантию в його особистостi i впливає на розвиток i прояв усiх iнших якостей перукаря-модельєра. По-друге, творчiсть є основною складовою частиною всiх якостей фахiвця, якi охарактеризованi критерiями; вона проявляє свої ознаки в змiстi кожного з них, й доповнює їх змiст.

Для митця, яким є перукар-модельєр, чия дiяльнiсть представлена як система, важливим виступає наявнiсть всiх її елементiв, їх зв'язок та рiвновага, тому для ефективного дослiдження проблеми пiдготовки майбутнiх фахiвцiв з перукарського мистецтва та декоративної косметики вважаємо за доцiльне визначити фактичний рiвень сформованостi їхньої готовностi до професiйної творчої дiяльностi до та пiсля проведення експерименту. Без цих даних неможливо сформулювати їй визначити пiдходи до вдосконалення навчально-виховного процесу пiдвищення готовностi до професiйної творчої дiяльностi.

### **Список використаної лiтератури**

- 1. Кондрашова Л. В.** Морально-психологiчна готовнiсть студента до вчительської дiяльностi / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.
- 2. Максименко С. Д.** Фахiвця потрiбно моделювати / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рiдна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
- 3. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
- 4. Узнадзе Д. Н.** Теория установки /

Д. Н. Узнадзе; под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава; Акад. пед. и соц. наук, Московский психолого-соц. ин-т. – М., Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с. **5. Крутецкий В. А.** Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с. **6. Кузьмина Н. В.** Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1961. – 98 с. **7. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. **8. Балл Г. О.** Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: науково-методичний зб. / ред. І. А. Зазюн та ін. – К., 1994. – С. 98–100. **9. Сластенин В. А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1982. – С. 120 – 167. **10. Дьяченко М. И.,** Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Белорус. госун.-та, 1976. – 172 с. **11. Смутьсон М. Л.** Выявление психологической готовности к овладению профессией в УПК / М. Л. Смутьсон // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 92 – 93. **12. Хьелл Л.** Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с. **13. Дьяченко М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. 175с. **14. Електронний ресурс.** Режим доступу: [http://dudenko.kiev.ua/publikacii\\_v\\_presse\\_nachalnoe\\_obuchenie\\_putevka\\_v\\_jizn.html](http://dudenko.kiev.ua/publikacii_v_presse_nachalnoe_obuchenie_putevka_v_jizn.html) **15. Приказ** Минобрнауки РФ от 13.04.2010 N 329 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 100116 Парикмахерское искусство» **16. Сборник** типовых учебных планов и программ для непрерывного профессионального обучения кадров по рабочим профессиям. Профессия: ПАРИКМАХЕР (парикмахер-модельер). Уровень квалификации – 3, 4; 5: 6-й разряд, МИНСК, 2008 **17. Галузевий стандарт ВО УКРАЇНИ, ОКХ, 6.020207 «Дизайн», 5.02020702 «Перукарське мистецтво та декоративна косметика», 3471 «Фахівець з перукарського мистецтва та декоративної косметики» МОІН УКРАЇНИ, К., 2008**

**Одинець О. А. Характеристика компонентів готовності перукарів-модельєрів до професійної творчої діяльності**

В статті визначається специфіка структури компонентів готовності перукарів-модельєрів до професійної творчої діяльності, подається аналіз проблеми формування готовності фахівців, які мають різні напрямки підготовки. Сформульовані основні компоненти та складники готовності

перукарів-модельєрів до професійної творчої діяльності, враховуючи сучасні вимоги до підготовки фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

*Ключові слова:* готовність, компетентність, професійна творча діяльність, художній образ

**Одинец Е. А. Характеристика компонентов готовности парикмахеров-модельеров к профессиональной творческой деятельности**

В статье определяется специфика структуры компонентов готовности парикмахеров-модельеров к профессиональной творческой деятельности, дается анализ проблемы формирования готовности специалистов, имеющих разные направления подготовки. Сформулированы основные компоненты и составляющие готовности парикмахеров-модельеров к профессиональной творческой деятельности, учитывая современные требования к подготовке специалистов по парикмахерскому искусству и декоративной косметике.

*Ключевые слова:* готовность, компетентность, профессиональная творческая деятельность, художественный образ.

**Odinets E. A. The structure of the components of preparedness stylist for professional creative work**

This article defines the specifics of the structure of the components of preparedness stylist for professional creative activity, an analysis of the problem of formation of readiness of professionals with different areas of training. The basic components and the components of preparedness hairdressers-fashion to a professional creative activity, given the current requirements for training in hairdressing and makeup.

*Key words:* availability, competence, professional creative activity, artistic image.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.



УДК 378.011.3-051:62

**Н. М. Рашидова**

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Розвиток особистості, якість навчання і підготовка фахівців було і є однією з основних задач систем загальної та професійної освіти. У свою чергу, розвиток системи вищої освіти вимагає підвищення якості підготовки педагогічних та інженерно-педагогічних кадрів, тим більше що професорсько-викладацький склад технічних вузів зазвичай поповнюється за рахунок найбільш здібних випускників цих вузів, які згодом стають висококваліфікованими педагогами, чия творча активність спрямована на розвиток творчого потенціалу студентів, підвищення якості підготовки фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей.

Традиційно створенням якісно нових або удосконалених рішень в техніці, технологіях, організації підприємства займалися та займаються інженерні кадри, саме тому розвиток творчого потенціалу в процесі професійної підготовки майбутнього інженера має велике значення для самої особистості та для суспільства загалом.

Проблема професійно-творчого розвитку особистості майбутніх фахівців привертає увагу багатьох дослідників. Так, технології розвитку професійних здібностей інженерно-педагогічних кадрів розкривалися Г. Кабановим [7]. Структурні компоненти творчого потенціалу розглядалися О. Липиліной [8]. Творча підготовка інженерів та педагогів професійної освіти як дидактична проблема визначалася В. Дмитрієвим [5]. Також у даному аспекті особливий інтерес викликають такі сучасні наукові роботи як: «Творчий потенціал особистості майбутнього інженера» С. Бегідовой [1]. «Творчість як чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців» А. Денисовою [4].

Але при наявності достатньої кількості робіт з даної тематики питання про взаємозв'язок між розвитком творчого потенціалу і професійним становленням особистості майбутніх фахівців залишається відкритим, що дає підстави для більш глибокого розгляду даної проблеми, тому метою нашої статті є детальний розгляд такого питання як необхідність розвитку творчого потенціалу в процесі формування професіоналізму майбутніх фахівців.

На сьогоднішній день в суспільстві гостро постає питання про необхідність підвищення професійної компетентності фахівців педагогічного профілю. Від рівня якості його підготовки багато в чому залежить успіх всього освітнього процесу. У зв'язку з цим перед педагогічною освітою постає проблема постійної модернізації процесу навчання. Тому ми вважаємо, що перш за все необхідно націлювати

майбутніх фахівців на накопичення професійного досвіду, первинну орієнтацію в майбутній професійній діяльності, реалізацію власних можливостей. Освоєння новітніх теоретичних знань і використання передових практичних прийомів навчання. Теоретичне осмислення свого практичного досвіду. Пошук можливих перспектив професійного зростання. Накопичення теоретичного і практичного досвіду, безперервний саморозвиток особистості. Все це необхідно для того, щоб в майбутньому молодий фахівець міг легко адаптуватися до нових умов професійної діяльності, з його об'єктивним станом, характерним для початкової взаємодії з трудовим колективом, освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, формування і розвиток професійно важливих якостей. На стадії зрілості визначати внутрішні позиції свідомого співробітництва майбутнього фахівця, організацію навчання і виховання активно підкріплювати самоорганізацією, самоосвітою, самовихованням. Поєднувати в собі професійну мобільність, творчі здібності і висококваліфіковану професійну діяльність.

Майбутні фахівці повинні володіти певними здібностями та індивідуально-психологічними особливостями, які сприяють їх успішній роботі у різних сферах діяльності, особливо в творчій, оскільки в тлумачному словнику Ожегове інженерне діло визначається як «творча технічна діяльність». Ось, наприклад, В. Дмитріїв вважає що реалізація головної корисної функції людини (студента) не можлива без його ефективної творчої діяльності, в результаті якої з'являється суспільно – корисний продукт – нові знання у вигляді відкриттів та винаходів. Тому, ефективна творча діяльність людини в просторі професійної системи, освіти то є реальний механізм становлення особистості людини та професіонала [5, с. 64]. Також не можна не погодитись з думкою О. Липиліной, котра стверджує що саме творча діяльність детермінує професійну компетентність фахівця та є обов'язковою складовою його професійного потенціалу. Творчий потенціал не є щось цільне або єдине, а складається з багатьох ланок, розвиток яких й забезпечує професійне становлення фахівця, створює базу для його безупинного професійного розвитку та удосконалення [8, с. 64].

Успіх особистості в тій або іншій діяльності багато в чому визначається її схильністю до цієї діяльності [7, с. 118]. Говорячи про схильності особистості, то тут ми повністю згодні з Г. Кабановим, який пропонує починати підготовку висококваліфікованих інженерно-педагогічних кадрів з діагностики схильностей студентів до педагогічної дослідницької діяльності, а навчальний процес повинен забезпечувати розвиток здібностей і якостей, що характеризують професіоналізм викладача. До них він відносить спрямованість на ефективну педагогічну діяльність, розвиток творчого потенціалу, високий рівень розвитку загальних, спеціальних, професійних здібностей та компетентності [7, с. 118].

Взагалі аналізуючи науково-педагогічну літературу, слід зазначити, що багато дослідників вважають що творчий потенціал особистості є одним з головних аспектів формування професіоналізму майбутніх фахівців. Зважаючи на це необхідно надати деякі пояснення такому визначенню як творчість.

Під творчістю ми розуміємо цілісний процес, що включає в себе три взаємопов'язаних компоненти: творчі здібності, творче мислення і творчу активність [6].

Творчі здібності – це індивідуальнопсихологічні особливості особистості, які розвиваються в праці і соціальному спілкуванні [3].

Творча активність – це поведінка, спрямована на здійснення своїх творчих здібностей [2].

Творче мислення – це один з видів мислення, який направлений на відкриття законів, властивостей об'єктів тощо [9].

Вже з перерахованих вище визначень ми бачимо взаємозв'язок між поняттями «творчі здібності», «творча активність» та «творче мислення». Саме визначення творчої активності включає в себе поняття творчих здібностей. А творчі здібності вже тягнуть за собою творчу активність, будь то внутрішню або зовнішню. Інша справа – як ця творча активність буде виражатися. І одним із способів вираження творчої активності може бути творче мислення.

Таким чином, творчі здібності тягнуть за собою творчу активність, яка може виражатися в творчому мисленні.

Саме цей процес взаємодії трьох понять і називається творчістю, і є фактором формування професійної компетенції майбутніх фахівців педагогічного профілю [4, с. 32].

Яскравим доказом такого висловлювання стала робота А. Денисової «Творчість як чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю», де для обґрунтування цього твердження було проведено дослідження на виявлення впливу творчості на професійну компетентність майбутніх фахівців педагогічного профілю. Дослідження базуються на виявленні студентів з високими та низькими показниками творчості, виявлення рівня сформованості професійної компетенції. Результати дослідження підтвердили цю гіпотезу.

Таким чином, проаналізувавши сучасні наукові роботи ми прийшли к висновку що розвиток творчого потенціалу в процесі формування професіоналізму майбутнього фахівця має важливе значення не тільки для самої особистості, але і для суспільства, його технічного і економічного розвитку. Володіючи високим рівнем розвитку професійної компетентності педагог – творча особистість здатна:

1. Розробляти і застосовувати ефективні технології, методи та форми навчання, що забезпечують активну, самостійну пізнавальну діяльність студентів, формування системи знань, розвиток інтелектуальних, професійних, творчих здібностей студентів.

2. Розробляти комплексні завдання – завдання, тематику курсових і дипломних робіт та проектів, що сприяють розвитку їх творчих здібностей та професійно-важливих якостей, необхідних студентам у їх майбутньої професійної діяльності.

3. Забезпечувати підвищення якості навчання, якість підготовки фахівців (у тому числі шляхом застосування діагностичних систем, що виконують не лише контролюючі, а й навчальні та розвиваючі функції), розвиток їх творчого потенціалу як у період навчання у вузі, так і в майбутній професійній діяльності за рахунок розвитку здібностей до саморозвитку і вдосконалення [7, с. 118].

У зв'язку з цим викладачам, які ведуть заняття зі студентами – майбутніми педагогами, слід особливу увагу звернути на організацію активної пізнавальної діяльності студентів, застосування в освітньому процесі таких технологій і методів навчання, які забезпечували б ефективний розвиток інтелектуальних, технічних, педагогічних та творчих здібностей випускаємих вузом фахівців.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Бегидова С. Н.,** Липинина Е. Ю. Творческий потенциал личности будущего инженера / С. Н. Бегидова, Е. Ю. Липинина // Вестник Адыгейского государственного университета, Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – №1. – С. 22 – 26.
- 2. Богоявленская Д. Б.** Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.
- 3. Грузенберг С. О.** Психология творчества / С. О. Грузенберг. – Минск: Искра, 2007. – 267 с.
- 4. Денисова А. А.** Творчество как фактор формирования профессиональной компетенции будущих специалистов педагогического профиля / А. А. Денисова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 11 (89). – С. 23 – 31.
- 5. Дмитриев В. А.** Творческая подготовка инженеров и педагогов профессионального образования как дидактическая проблема / В. А. Дмитриев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Вып. 5, (83). – 2009. – С. 120 – 138.
- 6. Дружинин В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 2006. – 368 с.
- 7. Кабанов Г. П.** Технологии развития профессиональных способностей инженерно – педагогических кадров / Г. П. Кабанов // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 2 (46). Серия педагогика. – С. 27 – 38 с.
- 8. Липилина Е. Ю.** Структурные компоненты творческого потенциала инженера конструктора / Е. Ю. Липилина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – №4. – С. 64 – 67.
- 9. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.

**Рашидова Н. М. Проблема розвитку творчого потенціалу в процесі формування професіоналізму майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю**

У статті розглядається сутність понять «творчий потенціал», формування професіоналізму, визначаються їх структурні компоненти та найбільш значущі механізми розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця в процесі професійної вузівської підготовки. Відкриваються фактори що впливають на розвиток професійної компетенції.

*Ключові слова:* розвиток, формування, творчий потенціал, професійна компетентність, освіта.

**Рашидова Н. Н. Проблема развития творческого потенциала в процессе формирования профессионализма будущих специалистов инженерно-педагогического профиля.**

В статье рассматривается сущность понятий «творческий потенциал», формирование профессионализма, определяются их структурные компоненты и наиболее значимые механизмы развития творческого потенциала будущего специалиста в процессе профессиональной вузовской подготовки. Открываются факторы влияющие на развитие профессиональной компетенции.

*Ключевые слова:* развитие, формирование, творческий потенциал, профессиональная компетентность, образование.

**Rashidova N. N. The problem of development in the process of formation of professionalism in future specialists of engineering pedagogical specialization**

This article examines the problems of future specialists of engineering pedagogical specialization training. It also deals with such concepts as creativity and professionalism. The structural components and the most significant mechanisms in the development of the creativity in the process of professional higher education training are defined. A leading role of an individual's creativity in the process of his personal development and in formation of his professionalism is observed. The factors having an impact on the professional competence are revealed. The stages of the personal professional development are listed.

*Key words:* developments, formation, creativity, professional competence, education.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 364-322:005

**Т. П. Спірна, Н. Є. Тимошенко**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЛІДЕРІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей і здобувається у професійно-технічних навчальних закладах. В Законі України «Про професійно-технічну освіту» вона визначається як – складова системи освіти України, що є комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, які спрямовані на забезпечення та оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури [1].

При впровадженні програми профілактики ризикованої поведінки дітей у професійно-технічному навчальному закладі потрібно враховувати особливості даного контингенту при підготовці лідерів-волонтерів до цієї роботи.

Лідер - це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються їхніх інтересів, і визначають напрямок та характер діяльності всієї групи. Ефективна діяльність групи, в першу чергу, залежить від того, які стосунки сформується між офіційним і неофіційним лідером чи лідерами.

Широкі новації в сфері вищої та середньої освіти, які впроваджуються на сучасному етапі, оминають сферу професійно-технічної освіти, в межах якої не здійснюються системні перетворення окрім різких скорочень (закриття, злиття чи приєднання ПТНЗ).

*Метою статті є аналіз особливостей контингенту учнів професійно-технічних навчальних закладів, описуються критерії відбору лідерів-волонтерів для реалізації профілактичних програм у даному закладі, що потрібно враховувати при даному відборі; які ризики можуть виникнути при підготовці лідерів-волонтерів; на що направлені зміст, форми організації та методика навчання лідерів-волонтерів; прописані етапи впровадження профілактичних програм в умовах ПТНЗ.*

На думку М. Петухова актуальним стає проведення фундаментальних досліджень змісту освіти та процесу навчання учнів у системі початкової і середньої професійної освіти з метою обґрунтування інноваційних процесів формування у фахівців системи інтегрованих знань, умінь, навичок, норм і цінностей [2]. Як зазначає Д. Белухін, важливою функцією освіти в сучасних умовах є не залучення людини до культури шляхом оволодіння нею певною сукупністю знань, а включення її в той чи інший вид діяльності, формування як носія цілісної культури [3]. У роботах Н. Ничкало стверджується, що проблема

побудови програм професійної підготовки, якими зараз займається система професійної освіти, має психолого-педагогічний характер. Її вирішення спрямовано на врахування відмінностей учнів, їх індивідуальних якостей [4].

Переважну частку контингенту професійно-технічного навчального закладу становить учні віком від 14 до 22 років, які не змогли продовжити своє навчання у гімназіях, коледжах або технікумах з причин низької успішності у навчанні, регулярних пропусків уроків і систематичних порушень дисципліни. У ПТНЗ до цих проблем додаються ще й низькі показники професійних досягнень учнів із-за випадкового вибору ними професії або навчального закладу. Пов'язано це з тим, що у ПТНЗ приймають на навчання усіх, незалежно від того, наскільки самостійно зроблено вибір.

На пильну увагу заслуговують особливості контингенту учнів ПТНЗ: діти-сироти та повнолітні з числа дітей-сиріт; діти, що виховуються в опікунських сім'ях, перебувають в інших формах сімейної опіки; діти, які вступили у ПТНЗ після 8-го класу; діти, які проживають у сім'ях, що знаходяться в складних життєвих обставинах; діти, які перебувають у конфлікті із законом: знаходяться на обліку у КМСД або КВІ; діти-сироти і ті, які залишилися без піклування батьків, діти-напівсироти, діти із малозабезпечених сімей, діти з відхиленнями в поведінці; діти з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю; діти-чорнобильці.

У багатьох з них не сформувалися необхідні особисті якості, реальні навчальні можливості, передумови до успішної навчальної діяльності, досить часто зустрічаються учні, котрі характеризуються ускладненою соціалізацією, відхиленням у поведінці, несформованою мотивацією навчання. Це породжує певну суперечність, яку можна попередити або своєчасно вирішити шляхом усебічного вивчення індивідуально-психологічних особливостей контингенту ПТНЗ через впровадження різноманітних профілактичних програм.

Важливе значення має виокремлення у лідерів професійно важливих і особистісних якостей, формування системи цінностей, що зумовлюють основні орієнтири поведінки, діяльності, визначають спрямованість, мотивацію, саморозвиток, самовдосконалення майбутніх фахівців.

Лідерство не відкривають у собі, а розвивають. Щоправда, завжди з'являються і справжні «природжені лідери», але навіть їм, щоб залишатися лідерами, потрібно постійно вдосконалювати риси характеру, дані від природи.

Якщо ж говорити про лідерів-волонтерів в умовах ПТНЗ, то потрібно відмітити, що тих, хто бажає стати лідером можна об'єднати у чотири групи: природжені лідери, навчені лідери, потенційні лідери, обмежені лідери [5].

Можна стати ефективним лідером, якщо є бажання та сила волі. Ці лідерські уміння та манери поведінки не з'являються самі по собі природним шляхом, а виховуються завдяки постійній роботі та навчанню. Найкращі лідери мають постійно працювати та навчатися для удосконалення своїх лідерських можливостей.

Таким лідерам-волонтерам повинні бути притаманні **загальні якості:**

- *особистісні* (інтелектуальні здібності, творче мислення, активність, впевненість, наполегливість, уміння передбачати, переконувати, прагнення до успіху, комунікативність тощо);
- *професійні* (аналітичні здібності, професійні знання, висока загальна культура, постійне прагнення до отримання нових знань).

Щоб стати лідером, потрібно розвивати в собі ті особистісні характеристики, які допоможуть бути ефективним лідером, до якого будуть прислухатися люди і готові працювати на результат. Лідерські якості притаманні кожній людині можна об'єднати у чотири групи [6] (табл. 1.1):

*Таблиця 1.1*

**Загальні лідерські якості волонтерів**

<i>характер</i>	<i>бачення</i>	<i>поведінка</i>	<i>упевненість</i>
самосвідомість, визнання своїх сильних сторін та недоліків, допитливість, відкритість та здатність поважати своїх конкурентів	відданість справі досягнення свого бачення майбутнього й допомагають визначити та реалізувати ідеї на шляху подібної мети	створюють та формують зміни, зосереджені на результат, мислять позитивно, заохочують відкрите спілкування, створюють довіру у колег та віру в них	можливість вдаватися до складних та ризикованих справ, необхідних для досягнення поставлених цілей

Враховуючи особливості контингенту учнів та організації навчально-виховного процесу в ПТНЗ критеріями відбору лідерів-волонтерів для реалізації профілактичних програм у даному закладі можуть бути:

- бажання бути лідером-волонтером;
- бажання та здатність організувати та проводити позанавчальні заходи в умовах ПТНЗ;
- високий авторитет у як у адміністрації, так і у ровесників;
- відгуки однокласників, які характеризують учня як лідера;
- вік;
- індивідуальні особливості учасника (активність, серйозність, дисциплінованість, адекватність, вихованість, працелюбність, відповідальність та цілеспрямованість);
- рівень вмотивованості та зацікавленості учасника у подовженні участі в програмі;
- зацікавленість волонтерською діяльністю;



- наявність комунікативних здібностей та навичок;
  - здатність відмовитися від шкідливих звичок або вестись здоровий спосіб життя;
  - здатність відстоювати свої інтереси та інтереси своїх одногрупників;
  - здатність налагоджувати взаємодію між одногрупниками, учнями інших груп;
  - здатність оцінювати та аналізувати стан виконуваності роботи та її якість;
  - здатність передбачувати розвиток подій;
  - здатність працювати в команді та бути частиною команди;
  - здатність самостійно навчатися та стимулювати інших до навчання;
  - здатність учня вирішувати конфліктні ситуації як свої, так і одногрупників та керувати емоціями в конфлікті;
  - вміння презентувати результати власної та групової роботи;
  - максимальна активність учня на групових мотиваційних консультаціях (заняттях);
  - мотивація учнів щодо участі у реалізації профілактичної програми;
  - наявність креативного мислення та підходу до вирішення поставлених завдань та має організаторські здібності;
  - постійно генерує ідеї;
  - прагнення до вдосконалення та особистісного зростання;
  - рекомендовані адміністрацією ПТНЗ лідери також можуть активно приймати участь, у разі якщо їх зацікавити програмою.
- При відборі лідерів-волонтерів до роботи у профілактичних програмах у ПТНЗ також потрібно враховувати:
- адекватне сприйняття учня-лідера іншими учнями;
  - бажання учня брати участь у програмі;
  - відсутність шкідливих звичок (таких як паління, вживання наркотичних речовин та ін.) або стрімке бажання їх позбутися;
  - індивідуальні особливості та поведінка лідерів;
  - лідери-волонтери мають не лише розуміти зміст програми а й відповідати йому, вони мають з задоволенням розповсюджувати необхідну інформацію - така поведінка можлива лише у разі їх власної ініціативи до волонтерства;
  - лояльність та підтримка керівництва ПТНЗ до лідерів-волонтерів, які працюють по програмі;
  - мотивацію лідерів до участі у програмі та подальше проведення подібних занять без участі тренерів;
  - особисті якості тренера, який проводить підготовку (харизматичність, досконале володіння інформацією, автотитетність);

- особливості віку;
- особливості розвитку, як розумового так і фізичного стану особистості;
- позицію учасника у групі;
- рік навчання;
- розпорядок навчального процесу;
- соціальний статус учня;
- стать;
- стосунки із однолітками;
- проведення вільного часу; що для них являється актуальним на даний час; чи мають бажання отримати нові знання та досвід; в який час їм зручніше зустрічатися; чи мають вплив на лідера педагогічні працівники, оскільки інколи педагогічні працівники не дозволяють лідерам-волонтерам проявляти свою ініціативу.

При підготовці лідерів-волонтерів у ПТНЗ можуть виникнути наступні ризики:

- виникнення бажання в учня займатися іншими видами діяльності (робота) в процесі його підготовки;
- відсутність постійного мотиваційного підкріплення (необхідно постійно підтримувати зв'язок з лідерами, залучати до активної діяльності, по можливості навіть влітку);
- відсутність часу займатися даною програмою;
- враховуючи, що лідерами мають ставати виключно по бажанню, то ризиком може стати зникнення зацікавленості та бажання бути лідером;
- доступність до інформації щодо даної тематики;
- мінливість бажання брати участь у програмі у зв'язку з різними обставинами (практика, навчання, особисті справи);
- мінливість настрою учасників щодо бажання проведення занять;
- не бачення себе в ролі лідера-волонтера, оскільки не впевнені в своїх силах, можливостях та швидке зникнення бажання співпрацювати;
- не розуміння важливості прийняття участі в програмі;
- небажання брати участь у позанавчальній діяльності в рамках проекту та продовжувати співпрацю;
- негативний вплив з боку однолітків та одногрупників; переживання за свою репутацію (висміювання друзів, знайомих), а тому може покинути приймати участь далі;
- переривання участі у програмі у зв'язку з навчальним процесом (практика, навчання, сесії та ін.);
- складність теми для розуміння та труднощі у засвоєнні матеріалу;
- страх змін;
- тиск адміністрації.

Реалізуючи профілактичні програми в умовах ПТНЗ підготовлені лідери-волонтери можуть стикатися з такими *ризиками*:

- згасання активності (давати змогу проводити вправи самостійно та залучати до співпраці під час усього заняття, обговорювати методи проведення, питати про оцінку учасників, питати що вони могли б порекомендувати для покращення проведення заняття, як активно залучати до тестування, які акції та ігри вони могли б проводити, чи могли організувати осередок активності у ПТНЗ);

- не впевненість у своїх можливостях (будуть знаходитися люди, які матимуть можливість висміювати їх діяльність) в таких ситуаціях необхідно підтримувати лідерів;

- відсутність співпраці з педагогічним колективом, адміністрацією (є активісти, які не подобаються педагогічному колективу та адміністрації, оскільки вони не виконують певну діяльність, не приймають активної участі в житті ПТНЗ);

- втрата контакту між соціальним працівником та лідером;

- вчителі або адміністрація не дозволяє займатись волонтерською діяльністю; презентувати проект не тільки адміністрації ПТНЗ, але й педагогічному колективу, зазначити на переваги та позитивні сторони участі у ньому учнів;

- глузування зі сторони одногрупників; не прийняття однолітками – пробувати різні форми роботи лідерів;

- зверхнє ставлення до учасників (постійно нагадувати лідерам їх роль та сутність методу рівний-рівному);

- зловживання своїм станом (проводити заняття з лідерами з підвищення самосвідомості);

- спотворення інформації, яку відтворюють лідери-волонтери щодо реалізації профілактичних програм;

- небажання самостійно ініціювати заходи та проводити заняття;

- переривання участі у програмі у зв'язку з навчальним процесом (практика, навчання, сесії та ін.);

Щоб запобігти даним ризикам потрібно здійснювати супровід лідерів-волонтерів на кожному із етапів реалізації профілактичних програм в умовах ПТНЗ.

Зміст, форми організації та методика навчання лідерів-волонтерів в умовах професійно-технічних навчальних закладів направлена на формування системи конкретних практичних умінь та навичок; розвиток творчості, виховання культури спілкування.

Безумовним є те, що під час відбору лідерів для навчання методу «рівний – рівному» мають враховуватись індивідуальні особливості учнів, їх зацікавленість та мотивація. Особливо важливою при цьому є постійна взаємодія практичних психологів, соціальних педагогів з вихователями, викладачами гуманітарних предметів, майстрами виробничого навчання, батьками учнів.

Для того, щоб організувати та здійснювати підготовку лідерів до впровадження профілактичних заходів та програм на базі ПТНЗ потрібно:

- бути активними, не боятися звертатися за допомогою, проявляти свою ініціативність; залучати до співпраці своїх друзів; бути впевненим у своїх силах та можливостях, якщо будуть зустрічатися на шляху якісь проблеми, то необхідно їх вирішувати, а не лякатися і припиняти свою активну діяльність; використовувати літературу(книги); цікавитися новою інформацією, бути цілеспрямованим;

- враховувати специфіку категорії дітей що навчаються в ПТНЗ: використовувати рухливі вправи, давати назву завданням з використанням сленгових виразів якими користуються підлітки, не забороняти а пропонувати ті чи інші дії, показувати що ти разом з ними в одній команді так би мовити;

- мотивувати на подальший розвиток (що вони від цього отримують, цінність набутих навичок);

- намагатись вмотивувати підлітків до співпраці, вказувати на їхні позитивні якості та вміння ці якості реалізувати для блага інших;

- нейтралізувати ризиків, які можуть виникнути;

- приділяти достатньо уваги та часу, допомагати лідерам;

- проводити мотиваційні заходи (сумісні походи до кіно тощо);

- продумати графік заходів позаурочних позапрограмних, до яких можна долучити волонтерів-лідерів;

- використовувати різноманітну систему мотивації лідерів-волонтерів;

- ретельно проводити відбір кандидатів до навчання;

- створити умови для особистісного зростання та вдосконалення;

- володіти тренеру бездоганно інформацією тренінгу на задану тематику та орієнтуватися у суміжних питаннях;

- тренер має бути стійким до різного роду провокацій, і завжди залишатися з позитивним, дружнім ставленням до учасників, зберігаючи при цьому авторитетність;

- узгоджувати графік проведення занять у відповідності з тим, хто раніше закінчує навчання, той перший приймає участь у Програмі – варто домовитись про це з адміністрацією ПТНЗ.

Для того, щоб розпочати роботу у відповідному ПТНЗ необхідно підписати договір про співпрацю з Управлінням професійно-технічними навчальними закладами та обрати з їх допомогою ПТНЗ, які мають першочергову потребу у реалізації такої Програми.

Далі необхідно зустрітись з керівництвом кожного із навчальних закладів, в особі завуча з виховної роботи, а також бажано залучити до домовленості психолога закладу. З ними варто домовитись про систему залучення всіх учнів до реалізації програми, а також систему обрання лідерів-волонтерів. Бажано розпочинати програми з учнями старших

курсів, так як вони, по-перше, швидше закінчують навчання, йдуть на практику, а частина захищає дипломи, по-друге, з них можна сформувати команду лідерів-волонтерів.

Заняття найкраще проводити у навчальному корпусі ПТНЗ під час навчального процесу. Зазвичай керівництво обирає уроки присвячені основам безпеки життєдіяльності, класні години. Поза навчальним процесом проводити заняття не є доцільним у зв'язку з небажанням дітей залишатися після уроків. Проведення занять у гуртожитку майже не можливо, так як це не сталі групи, кожен має свої справи (уроки, гуртки, курси, підробіток, домашні справи – приготування їжі, прибирання та ін.).

Лідери-волонтери обираються адміністрацією закладу серед найактивніших учнів ПТНЗ впродовж першого циклу занять (8 занять для загалу). Після того, як лідери були обрані адміністрацією, та частина лідерів обрана тренером в ході занять серед активних дітей, вони проходять додаткові 5 лідерських заняття, що допоможуть їм орієнтуватися у їх функціях та місії.

Програма має два компоненти: *загальний* (для всіх, хто навчається у ПТНЗ – 8 занять); *лідерський* (для волонтерів-лідерів, що були обрані для продовження участі у програмі – додаткові 5 заняття).

Заняття триває в середньому 1,5 – 2 години (2 уроки в ПТНЗ).

Заняття з однією групою проходить 2 рази на тиждень. Всього соціальний працівник без допомоги волонтерів може готувати одночасно 2-4 групи учнів (тобто один цикл занять паралельно протягом тижня проводити у двох-чотирьох групах). В залежності від того, як часто він може відвідувати ПТНЗ, від навантаження соціально працівника, та бажання адміністрації.

Програма реалізовується шляхом участі учнів у групових мотиваційних консультаціях, що відбуваються у тренінговій формі. В Програмі використовуються максимально-інтерактивні методи навчання: мозкові штурми, рольові ігри, кейси тощо. Всі заняття відбуваються у колі.

Після того, як лідери були підготовлені, вони долучаються до проведення занять на молодших курсах разом з соціальним працівником та волонтерами організації. Такі заняття тривають цілий навчальний рік з вересня по червень.

Також окрім стандартних занять варто проводити різноманітні акції, виїзди, заходи присвячені тематиці програми. Такі заходи також можуть бути мотивацією для підлітків волонтерів-лідерів.

Впровадження профілактичних програм в умовах ПТНЗ складається з таких етапів:

**Етап 1.** *Зустріч із заступником директора з виховної роботи* - проводиться ознайомлення працівників ПТНЗ із профілактичною програмою: «Відпрацювання системи надання профілактичних послуг підліткам груп ризику та підліткам, уразливим щодо інфікування ВІЛ» та соціальним працівником, який має

впроваджувати Програму; вказано всі переваги впровадження даної програми у ПТНЗ; ознайомлено заступника директора з виховної роботи зі структурою та заняттями Програми.

**Етап 2. Розробка графіку занять** - складається графік відвідування ПТНЗ координатором, заступником директора з виховної роботи було визначено групи з яких починатиметься дана Програма; підбираються групи дітей з якими й відбуватимуться заняття та презентується програма учасниками якої вони стали; разом із соціальним працівником проекту та психологом навчального закладу розробляється графік занять із групами.

**Етап 3. Початок занять у ПТНЗ** - проводиться перше заняття у двох групах учнів ПТНЗ; на першому занятті учням представляється проект, організаторів проекту, Програму «Вчимося бути здоровими»; підписується договір про співпрацю та кожного з учасників.

**Етап 4. Реалізація Програми у ПТНЗ** - безпосередня реалізація Програми, проводиться по вісім занять програми для кожної групи дітей, учасники, які пройшли більше 6-ти занять та виконували домашнє завдання отримують сертифікати, що підтверджують участь у даній Програмі.

**Етап 5. Відбір лідерів ПТНЗ** - відбір учасників до груп лідерів, основними критеріями для цього є: бажання дітей, їх орієнтація у матеріалі та лідерські якості. Після того як групи лідерів сформовані, для них проводиться так само ряд занять у кількості п'яти зустрічей. Після чого підготовлені лідери приймають участь у проведенні подальших занять для інших учнів навчального закладу, на волонтерських засадах.

**Етап 6. Програма для лідерів ПТНЗ** - учасники проходять курс з додаткових 5 занять та разом із підготовленими волонтерами та соціальним працівником реалізують Програму у ПТНЗ; відбуваються зустрічі соціального працівника та лідерів ПТНЗ для розробки графіку проведення занять лідерами та планування подальшої спільної роботи. Відбувається завершальна бесіда із керівництвом ПТНЗ, з метою подальшої співпраці, та підтримки груп лідерів, які були підготовлені з метою подальшого життя проекту.

Отже, оскільки реальні результати діяльності професійно-технічних навчальних закладів із лідерами можна побачити лише через певний проміжок часу, коли випускники вийдуть на ринок праці, працевлаштуються і пропрацюють певний час, це ускладнює проблему визначення ефективності роботи ПТНЗ. Ефективність роботи професійно-технічних навчальних закладів в умовах лідерства визначається мірою досягнення поставлених перед ними завдань, серед яких провідною на сьогодні є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного успішно самореалізуватися на ринку праці, сприяння розвитку мотиваційної сфери та відповідальності всіх зацікавлених суб'єктів соціального діалогу.

**Список використаної літератури**

1. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 32. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua>. 2. Петухов М. А. Научные основы профессионально технологической системы обучения специальным предметам / М. А. Петухов. – Ульяновск : Ульяновский гос. технический ун-т, 2000. – 167 с. 3. Семушина Л. Г. Исследования проблемы личностно-ориентированного обучения в условиях средних специальных учебных заведений / Л. Г. Семушина, Н. Н. Болдырева // Специалист. – 2004. – № 4. – С. 22–26. 4. Ничкало Н. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників / Н. Ничкало // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 1. – С. 4–12. 5. Масквелл Д. Воспитавай в себе лідера / Масквелл Д. ; пер. с англ. Г. И. Левитан. – Минск : Попурри, 2002. – 224 с. 6. Галайко І. Побудова команди. Лідерство. Вирішення конфліктів в організації : навч. посіб. / І. Галайко, Л. Довган. – Львів : Вид-во ПП «Добрий Друк», 2009. – 64 с.

**Спіріна Т. П., Тимошенко Н. Є. Особливості підготовки лідерів в умовах професійно-технічного навчального закладу**

В статті дається аналіз особливостей контингенту учнів професійно-технічних навчальних закладів, описуються критерії відбору лідерів-волонтерів для реалізації профілактичних програм у даному закладі; що потрібно враховувати при даному відборі; які ризики можуть виникнути при підготовці лідерів-волонтерів та з чим можуть стикатися самі лідери-волонтери; на що направлені зміст, форми організації та методика навчання даної категорії; прописані етапи впровадження профілактичних програм в умовах ПТНЗ.

*Ключові слова:* професійно-технічна освіта, лідер, лідерство, лідер-волонтер, профілактична програма.

**Спіріна Т. П., Тимошенко Н. Є. Особенности подготовки лидеров в условиях профессионально-технического учебного заведения**

В статье дается анализ особенностей контингента учащихся профессионально-технических учебных заведений; описываются критерии отбора лидеров-волонтеров для реализации профилактических программ в данном учреждении; что нужно учитывать при данном отборе; какие риски могут возникнуть при подготовке лидеров-волонтеров и с чем могут столкнуться сами лидеры-волонтеры; на что направлены содержание, формы организации и методика обучения данной категории; прописаны этапы внедрения профилактических программ в условиях ПТУ.

*Ключевые слова:* профессионально-техническое образование, лидер, лидерство, лидер-волонтер, профилактическая программа.

**Spirina T. P., Tymoshenko N. E. Features training leaders in vocational school**

This paper analyzes the characteristics of the contingent of students of vocational schools, described the selection criteria of volunteer leaders to implement prevention programs in this institution, which should be considered when selecting this, what risks may arise when preparing leaders and volunteers may encounter with what leaders themselves volunteers, which focused on the content, forms of organization and methods of teaching of category; prescribed stages of implementation of prevention programs in vocational schools.

*Key words:* vocational education, leader, leadership, leader-volunteer, prevention program.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Веретенко Т. Г.

УДК 377.2.091.8-044.322

**Ю. І. Талалаєві, Ю. А. Францен**

**ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ І КУРСУ В УМОВАХ  
НАВЧАННЯ У ПТНЗ І – ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ**

У сучасних умовах розвитку суспільства перед системою освіти поставлено завдання модернізувати навчальний процес, зробити його інтенсивнішим і підвищити його якість. Цієї мети можна досягти не тільки завдяки покращенню навчальних планів і переробці програми викладання окремих дисциплін, а і приділяючи увагу проблемі адаптації студентів першого курсу до нових умов навчання.

Нові умови діяльності у вищій школі – це якісно інша система відносин відповідальної залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, організації своїх занять і побуту. Перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій, мотивації, з одного боку, формування професійних здібностей – з іншого, виділяють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру і інтелекту. Це початок художніх, технічних і наукових досягнень, час спортивних рекордів.

Проблема адаптації студентів у вищих навчальних закладах не є новою і досить ретельно вивчається. На наш погляд, варто приділити увагу дослідженню особливостей адаптації студентів першого року навчання у професійно-технічних навчальних закладах, де професійна орієнтація відіграє найважливішу роль у становленні майбутнього кваліфікованого робітника.



Проблема адаптації студентів до навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти розглянута в дослідженнях Д. Андрєєвої, Л. Булатової, Н. Венедиктової, К. Делікатного, В. Дугінця, Л. Єгорової, О. Мороза, Л. Рувинського, В. Хорошко та ін. Соціально-психологічні аспекти адаптації студентів у вищому навчальному закладі розкрито у працях Н. Бачманової, Є. Бологової, Л. Меркулової, Т. Ронгінської, Є. Савонько, Н. Шафажинської та ін. Окремі питання професійної адаптації майбутніх спеціалістів досліджували О. Мороз, А. Дабагян, Т. Комчанін, Л. Кузнецов та інші.

Оскільки проблеми адаптації студентів ПТНЗ ще потребують ретельного дослідження, основною метою цієї статті можна вважати спробу знайти ефективний шлях введення студентів першого року навчання до нової атмосфери та покращення результатів навчання.

Проблеми адаптації студентів до навчання у ВНЗ досліджували багато науковців з різних точок зору (як філософської категорії, біологічного поняття, педагогічного та психологічного явища тощо). Тому це поняття можна вважати поліаспектним. Разом із тим, майже всі науковці, які досліджували проблему адаптації, зазначають, що адаптація у навчанні здійснюється через взаємодію всіх його чинників: психологічних, соціальних, дидактичних і біологічних [7, с. 55].

Ми погоджуємося з авторами публікацій у даній області науки, які стверджують, що факторами професійної адаптації майбутніх кваліфікованих робітників до ефективної роботи за обраною спеціальністю є:

- бажання студентів працювати в певній галузі знань;
- позитивне ставлення студентів до обраної професії;
- прагнення стати фахівцем в обраній спеціальності;
- усвідомлення необхідності отримання якомога більшого обсягу знань для одержання в подальшому статусу висококваліфікованого працівника та високого рівня оплати праці;
- формування стійкого інтересу до нормативних дисциплін та дисциплін за вибором;
- набуття навичок самостійності в навчальній діяльності;
- потреба самоосвіти;
- уміння застосовувати отримані знання на практиці;
- професійна компетентність викладачів навчального закладу;
- наявність інституту кураторства;
- моніторинг навчально-виховного процесу;
- індивідуальний підхід до студентів;
- задоволеність міжособистісними відносинами у студентській групі та між студентами й викладачами.

Досліджуючи проблему адаптації студентів на прикладі економічних вищих навчальних закладів до нових умов навчання, Г. Білянін зазначив, що викладачам необхідно дотримуватись таких

вимог під час підготовки матеріалу до заняття: спеціальні поняття і терміни, якими їх позначають, повинні бути доступними для студентів, тобто вони повинні розуміти їх зміст; нові поняття і терміни необхідно вводити послідовно і систематично, а похідні від них поняття тоді, коли відомі вже первинні, через які вони означаються; при формуванні і використанні понять за спеціальністю необхідно спиратися на життєвий досвід студентів [1, с. 96]. Тобто, зміст дисциплін необхідно наповнювати відповідним теоретичним матеріалом та прикладними задачами і тим самим мотивувати навчальну діяльність студентів та вчити їх застосувати знання та вміння на практиці. Ці особливості викладання формують дидактичну складову поняття адаптації першокурсників.

Практика показує, що перехід вчорашніх школярів від урочної системи навчання до самостійних занять нерідко здійснюється досить складно. Не всім вдається подолати ці труднощі і швидко перебудувати звичні форми навчальної роботи, багато студентів через це потрапляють до списків відрахованих. Річ у тому, що багато з них просто не вміє правильно організувати свою навчальну діяльність, не встигає зрозуміти, як потрібно навчатися у ПТНЗ.

Можна виділити декілька факторів, які лежать в основі типових труднощів, що відчувають студенти молодших курсів у період адаптації:

1. Недостатній рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, в основі якої, дефіцит особистої відповідальності й навчальної активності, невисокий рівень духовного та інтелектуального потенціалу.

2. Більшість молодих людей, які приходять до ПТНЗ, слабо володіють вираженими навичками навчальної роботи, недостатньо володіють прийомами раціонального мислення, запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги. Як правило, у вчорашніх школярів відсутні стійкі навички користування навчальною літературою, конспектування, раціонального читання, організації своєї самостійної роботи, особливо її планування.

Значна частина студентів приходить до ПТНЗ з переконанням у тому, що їх абсолютно всього повинен хтось навчити, все показати й пояснити. Вони не бачать себе в активній ролі студента коледжу, основне завдання якого – здобування знань самостійною напруженою працею.

3. Слабко виражений рівень загальної культури, етичної та трудової вихованості, що виявляється на фоні обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості.

4. Недостатня вираженість установки студентів на прогресію разом із слабким проявом ціннісного ставлення до знань. Чимало студентів лише в ході адаптації починає усвідомлювати всю серйозність зробленого ними життєвого вибору. Невпевненість багатьох студентів-початківців у тому, що їм під силу успішне навчання у ВНЗ. Далеко не всі випускники загальноосвітньої школи об'єктивно в змозі справитися з вимогами, обсягом і темпом роб-ти, що традиційно склалися у ВНЗ й

розраховані на здібних і підготовлених людей [4].

Провідна роль перелічених факторів як початкових для процесу адаптації студентів уже підкреслювалася в ряді праць [6; 8 та ін.]. Можна не погодитися, що ці фактори зумовлені недоліками виховання в сім'ї, упущенням навчання в середній школі, впливом соціального середовища тощо. Та все ж, на наш погляд, самі студенти мають прикладати зусилля для того, щоб досягти успіхів у навчанні у новому середовищі.

Допомога викладачів, безумовно, необхідна студентам-першокурсникам. Педагогічний колектив ВП КТД ЛНУ імені Тараса Шевченка приділяє багато уваги цій проблемі при роботі з новими вихованцями. З метою ефективного проведення діагностичного етапу викладачів, кураторів та класних керівників груп, майстрів виробничого навчання, працівників гуртожитку визначені конкретні завдання, якими вони керуються при плануванні та проведенні своєї роботи. Окрім того, саме таке визначення забезпечує комплексний підхід у реалізації адаптаційної системи навчання на всіх рівнях у структурних підрозділах коледжу.

Перед початком нового навчального року, проводиться організаційно-інформативна зустріч адміністрації, кураторів академічних груп зі студентами та їх батьками. Саме тут студенти-першокурсники отримують свої перші вітання, побажання та настанови. У перший день навчання куратори ознайомлюють студентів із закріпленими аудиторіями, вказують їх постійні робочі місця, пояснюють графіки роботи предметних кабінетів, лабораторій, бібліотеки, їдальні. На наступних виховних годинах куратори спільно зі студентами вибирають актив групи, проводять розподіл постійних доручень, вивчають права та обов'язки студентів, правила внутрішнього розпорядку, вказують на потребу забезпечення успішного навчання, зразкової навчальної дисципліни.

Контролюючи хід адаптаційних процесів, куратори академічних груп широко практикують проведення індивідуальних бесід зі студентами та їх батьками.

На засіданнях циклових комісій постійно звертається увага викладачів та кураторів академічних груп на необхідність урізноманітнення типів, форм і методів проведення теоретичних і практичних занять, впровадження новітніх технологій організації навчання, індивідуально-дозованих завдань, підготовку і використання тематичних навчально-контролюючих матеріалів різних ступенів складності, обов'язкового урахування вихідного рівня знань кожного студента та особливостей наявного в нього стереотипу пізнавальної діяльності, його здібностей і темпераменту. Вказується потреба більш широкого впровадження інтерактивних методів навчання з використанням сучасних наочностей та інноваційних технологій. Акцентується увага викладачів, кураторів та класних керівників груп на

необхідності обов'язкового дотримання настанов гуманістичної педагогіки та вимог професійної етики.

Підготовка і проведення на достатньо високому навчально-методичному рівні «відкритих» теоретичних і практичних занять, групових та загальноколеджних виховних заходів у поєднанні з результатами взаємовідвідування занять, дають кожному викладачу та куратору академічної групи можливість, оцінити свою професійну майстерність та повчитись у своїх колег.

З цією метою проводяться додаткові заняття, індивідуальні та групові тематичні консультації, контролюється процес їх самопідготовки у навчальних кабінетах, бібліотеці, гуртожитку, вказується на необхідність раціонального використання робочого часу, активізується вплив органів студентського самоуправління, практикується заслуховування таких студентів на виховних годинах у групі, курсових або загальноколеджних «лінійках успішності», засіданнях циклових комісій та педагогічної ради, батьківських зборах і т.д., і т.і. Варто зауважити, що проведення вищевказаної роботи в кожному конкретному випадку потребує індивідуального, диференційованого підходу, доцільного спрямування та систематичного контролю.

Ми вважаємо необхідним і надалі досліджувати і обговорювати тему адаптації тому, що такі реалії сьогодення сучасної професійної школи, як ринкова економіка та контрактна форма навчання вимагають розроблення корегуючих заходів, спрямованих на забезпечення навчання не лише для тих студентів, які хочуть і можуть вчитися, але і для тих які мають низький рівень знань, а інколи й інтелекту, не в достатній мірі володіють навичками засвоєння наукової інформації, не мають сформованого інтересу до обраної професії, вважають її недостатньою для матеріального забезпечення майбутнього життя і, звичайно, не прикладають необхідних зусиль для оволодіння нею. Намагаючись реалізувати цю мету, куратори стикаються з багатьма труднощами, які можуть бути вирішені завдяки проведенню подібних наукових досліджень.

### **Список використаної літератури**

**1. Білянін Г. І.** Фахова спрямованість підготовки молодших спеціалістів з фінансів та економіки / Г. І. Білянін // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – 2008. – Вип. 30. – С. 96 – 102. **2. Бойко І. І.** Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання / І. І. Бойко // Психологія. Зб. наук. праць. – К. : НПУ. – 1999. – Вип. 2. – С. 92 – 96. **3. Виноградова А. А.** Адаптація студентів младших курсов к обучению в ВУЗе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Виноградова. – Тюмень, 2008. – 27с. **4. Лагирев В. В.** Адаптація студентів к условиям

обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагирев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзор информации НИИВО. – М., 1991. – Вып. 3. – 48 с. **5. Левочко М. Т.** Наступність у професійній підготовці майбутніх фахівців економічної галузі в системі «коледж – університет»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. Т. Левочко. – Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2010. – 40 с. **6. Лисовский В. Т.** Советское студенчество: Социологические вопросы / В. Т. Лисовский. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с. **7. Реутова И. М.** Наступність у навчанні геометрії в системі неперервної освіти «Технічний ліцей – вищий технічний навчальний заклад»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ірина Миколаївна Реутова. – Донецьк, 2009. – 294 с. **8. Рычков Г. В.** Готовы ли выпускники школы к продолжению образования? / Г. В. Рычков // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 32 – 37. **9. Педагогика и психология высшей школы.** Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – С. 285 – 287. **10. Петльова Л. Л.** Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Л. Петльова. – Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 22 с.

**Талалаєва Ю. І., Францен Ю. А. Проблеми адаптації студентів І курсу в умовах навчання у ПТНЗ І – ІІ рівня акредитації.**

У статті розглядаються проблеми адаптації студентів першокурсників, які продовжують навчання після закінчення дев'яти класів загальноосвітньої школи. Автори визначають основні проблеми, з якими зустрічаються учні, потрапляючи до нової системи навчання. На прикладі ВП Коледжу технологій та дизайну Луганського Національного Університету імені Тараса Шевченка розглядаються заходи, розроблені адміністрацією та співробітниками коледжу для полегшення процесу адаптації та організації ефективного процесу навчання для студентів першого року навчання. Також, у статті зазначається принципова відмінність у процесі адаптації студентів вузів і студентів коледжу.

*Ключові слова:* студенти першокурсники, адаптація, ефективне навчання, адаптаційні заходи, ефективний процес навчання.

**Талалаева Ю. И., Францен Ю. А. Проблемы адаптации студентов I курса в условиях обучения в ПТУЗ I-II уровня аккредитации**

В статье рассматриваются проблемы адаптации студентов первокурсников, поступивших на обучение после окончания 9 классов общеобразовательной школы. Автором обозначены основные проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся, попадая в новую систему обучения. На примере Колледжа Технологий и Дизайна ЛНУ имени Тараса

Шевченко рассмотрены мероприятия, разработанные администрацией и сотрудниками для облегчения процесса адаптации и организации эффективного процесса обучения для студентов первого курса. Также, в статье отмечается принципиальное отличие в процессе адаптации студентов вузов и колледжей.

*Ключевые слова:* адаптация, студенты-первокурсники, воспитательные мероприятия, процесс обучения.

**Talalaeva Yu., Frantsen Yu. The Problem of Adaptation of the first-year students in Professional Technical Educational Institutions of the first level of the I-II accreditation level.**

The authors of the article highlight the problem of first-year students, who enter college after finishing the ninth form of the secondary school. The main difficulties that typically arise during the first year of education are defined. Particular attention is paid to the organization of the students' activities which are helpful in making educational process more effective. The staff of the College of Technology and Design pays a lot of attention to developing new methods of adaptation because it influences the ability of the first-year students to assimilate a lot of new information. The problem seems very important because the level of knowledge is not the same, besides the ability and desire to study differs depending on the specialty of the school. Carefully tested methods are used to help the student to achieve success in studies due to individual approach of the teaching staff to every student.

*Key words:* the first-year students, adaptation, student's activities, methods of adaptation.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

## **ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

УДК 378.011.3-051:373.035

**В. І. Бабич**

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

Проблема підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді останнім часом набуває все більшої актуальності. Перш за все це обумовлено зниженням рівня соціального здоров'я, особливо шкільної молоді. Погіршується ситуація з законотрунності учнів, збільшується кількість дівчат-підлітків, які завагітніли, а також тих, що вже в цьому віці здійснили один, або навіть декілька абортів, ще більше розповсюджуються серед молоді захворювання, що передаються статевим шляхом, в тому числі такі, що на сьогодні є невиліковними (СНІД), знижується кількість школярів, які прагнуть активної діяльності (як фізичної так і інтелектуальної) і т.д. [1; 2; 3; 4]. Зрозуміло, у теперішній час значно більше обставин, що призводять до такого становища, а ніж, наприклад, 20-30 років тому. Багато шкоди у контексті соціального здоров'я сучасної молоді наносить Інтернет, а саме його необмеженні можливості у контексті перегляду порнографії (в тому числі дитячої), перегляду відео зйомок, у яких демонструються жорстокість, знущання, насилля над своїми однокласниками і багато іншого, що збуджує у школярів жорстокість, сексуальну розбещеність, потяг до суїцидів тощо. Нажаль Інтернет не єдине, що впливає на низький рівень стану сформованості соціального здоров'я молоді. Гадаємо немає потреби у переліченні усіх негативних чинників у зазначеному контексті. Зауважимо лише на тому, що невілювання (наскільки це взагалі можливо) таких чинників має відбуватись як на державному рівні так і на рівні загальноосвітніх навчальних закладаів.

Між тим, використання значного потенціалу у контексті виховання соціально здорової молоді, повною мірою може відбуватись лише за умови відповідної підготовки до цього процесу майбутніх учителів. Важливе місце в структурі підготовки студентів педагогічних спеціальностей нині займає наукова діяльність. Так, останнім часом у науковому просторі з'являється все більше прибічників залучення студентів до наукової діяльності протягом усього періоду навчання у ВНЗ, починаючи вже з першого курсу. Переконані, що такі тенденції є цілком виправданими. Ї хоча зрозуміло, що далеко не всі майбутні вчителі стануть у майбутньому вченими (науковцями), отримані у ВНЗ основи наукових пошуків дозволять їм на більш високому творчому рівні

здійснювати процес виховання сучасної молоді, зокрема формування соціального здоров'я підлітків, оскільки в цьому випадку вчитель не тільки сліпо викладатиме передбачену відповідними програмами навчальну інформацію, але здійснюватиме навчально-виховний процес через призму аналізу, прогнозування, визначення доцільності цієї інформації, пропонування нових підходів до її викладання тощо.

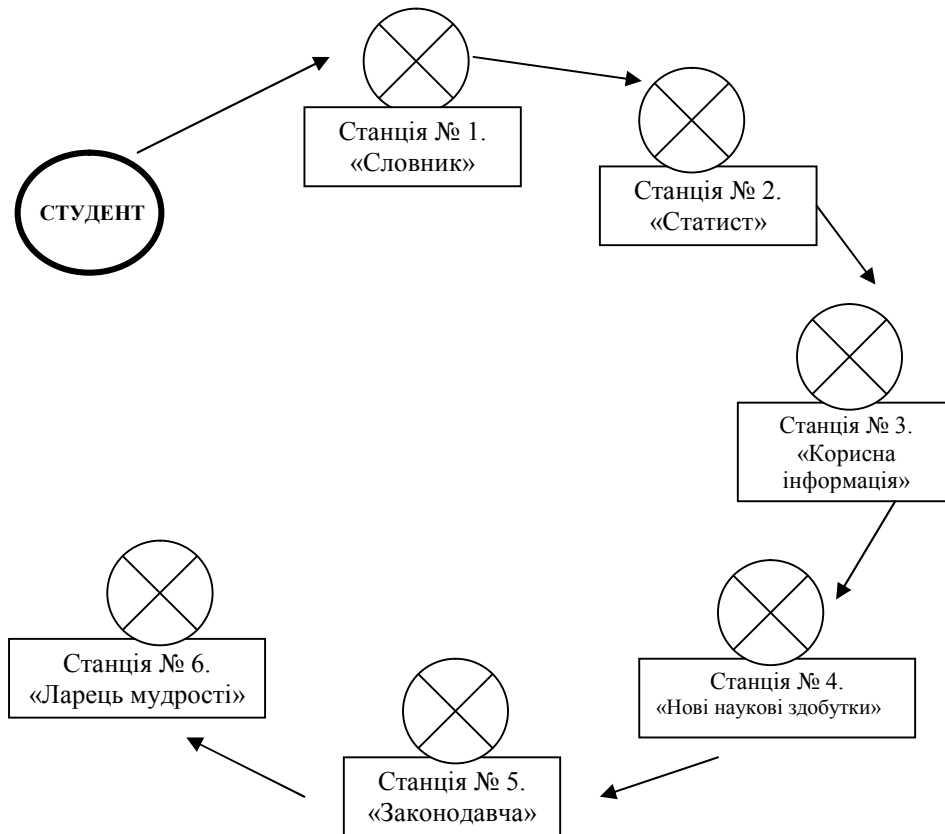
У теперішній час увага до формування соціального здоров'я підлітків значно підвищується як серед відчизняних так і особливо серед російських вчених (Л. Байкова, Л. Булигіна, Т. Васильєва, В. Гатило, Л. Горяна, С. Кириленко, В. Колесова, Л. Колпіна, А. Мишина, В. Мяких, Г. Нікіфоров, Е. Приступа, Е. Піднебесна, О. Рагімова, Т. Сергєєва, С. Свириденко, О. Соколова, О. Сівіцкая, В. Сухорукова, В. Шкуркіна та інші). Важливе значення віддають залученню студентів до наукової діяльності такі науковці, як: В. Курило, В. Прошкін, М. Фалько, І. Федосова, С. Харченко та інші.

Не применшуючи значущості існуючих на сьогодні наробок у контексті залучення майбутніх учителів до наукової діяльності, на наш погляд, доцільно продовжувати пошуки шляхів привернення уваги студентів-першокурсників до наукової діяльності саме у контексті проблеми формування соціально здорової молоді.

Отже, враховуючи багатоаспектність проблеми соціального здоров'я підлітків, а також важливість привернення уваги студентів до наукової діяльності з проблем соціального здоров'я сучасної молоді (вже з перших курсів навчання) в даному аспекті, вважаємо, буде доцільно здійснювати окремі практичні заняття, наприклад, навчального предмету «Вступ до фаху» у вигляді запропонованої нами колової підготовки, метою якої є, по-перше, навчити студентів готуватись до наукових доповідей з питань соціального здоров'я, по-друге, за рахунок отримання нових й цікавих відомостей підвищити цікавість до проблеми соціального здоров'я підлітків в цілому й, по-третє, сприяти умінню колективних дій у своїй мікрогрупі, що також, на наш погляд, було важливо, враховуючи те, що студенти навчались на першому курсі й ще не мали нагоди тісно співпрацювати одне з одним.

Таким чином, підготовка доповіді перед аудиторією з питання формування соціального здоров'я підлітка має відбуватись у дещо незвичних для студентів умовах. Так, відповідно алгоритму застосування даного методичного прийому, студенти поділяються на дві команди (мікрогрупи). Після чого кожна мікрогрупа, почувши від викладача умови проведення інтелектуальної колової підготовки, розташовується у формі кола на спеціально підготовлених викладачем місцях, кожне з яких помічалось табличкою з таким написом, як: станція № 1, станція № 2 і т.д., що зображено на рисунку (дивись рис. 1).





*Рис. 1.* Схематичне зображення розташування станцій та послідовність їх проходження студентом

Кожна зі станцій має своє важливе значення у підготовці двох-трьох студентів від мікрогрупи, делегованих для доповіді перед аудиторією. Біля кожної станції також розміщується по одному-два студента від кожної мікрогрупи. Так, на станції № 1 «Словник» розміщуються студенти, на якій заздалегідь підготовлені словники з психології, валеології, педагогіки, культурології, медицини тощо. Враховуючи те, що студенти від кожної команди повинні підготувати у стислі строки (15-20 хв.) доповідь за обраною викладачем темою (що стосуються одного з важливих аспектів соціального здоров'я підлітків), на кожній станції студенти своїх мікрогруп виконують роль помічника у підготовці делегованого студента (від конкретної мікрогрупи) до доповіді, таким чином, самі приймаючи активну участь у процесі підготовки своїх товаришів по команді до доповіді.

Отже, починаючи з першої станції, «студент-доповідач» за допомогою «студента-помічника» має швидко знайти та виписати необхідні терміни відповідно теми, яка їм пропонується для доповіді. Це є достатньо важливо, оскільки запропоновані викладачем теми передбачають новий матеріал, де у самій назві теми доповіді студенти

вже можуть зіштовхнутись з невідомими термінами. Крім того, «студент-доповідач» має можливість повертатись декілька разів до будь якої станції, якщо в цьому виникає потреба. Відповідно до станції «Словник» він може звернутись як на початку так і наприкінці підготовки до доповіді.

Наступна станція «Статист» передбачає матеріали зі статистичними даними з різних аспектів, що тим чи іншим чином стосуються проблеми соціального здоров'я підлітків, серед яких, наприклад, статистичні дані стосовно кількості підлітків, які є наркоманами у Україні, кількості учнів, що вживають алкогольні напої, кількості здійснених абортів дівчатами-підлітками за останні роки і т.д. Відповідно заготовлені викладачем статистичні дані, які розміщуються на станції «Статист», підбираються таким чином, щоб серед них були необхідні статистичні відомості щодо запропонованої «студентові-доповідачу» проблеми, яку він готує для виступу перед аудиторією.

Таким же чином викладач має підготувати матеріали для наступної станції № 3 «Корисна інформація». На зазначеній станції на окремих аркушах студентам пропонуються відомості, які корисно знати кожній людині взагалі та підлітку зокрема. Наприклад, «корисно знати, що аборти негативно впливають не тільки на фізичне здоров'я дівчини, але й на психічне та соціальне (пояснюється чому саме!)». Такі відомості можуть бути з галузі психології, валеології, медицини, соціології, педагогіки тощо. Таким чином, «студент-доповідач», а також «студент-помічник», який знаходиться на зазначеній станції, мають вибрати найбільш доцільне та корисне відповідно запропонованої викладачем теми доповіді.

Станція № 4 «Нові наукові здобутки» передбачає наявність періодичних джерел (наукових журналів, газет, збірників наукових праць і т.д.), у яких поміщаються нові наукові підходи переважно педагогів, соціологів та психологів щодо вирішення проблем, пов'язаних з формування соціального здоров'я підлітків.

П'ята станція «Законодавча» передбачає наявність роздрукованих законодавчих (нормативно-правових) документів, або окремих їх частин, які стосуються проблем формування соціально здоров'я. Підготовка на даній станції вимагає більше часу й є дещо складнішою, оскільки передбачає відповідно більш складну для сприйняття та швидкої обробки інформацію.

Нарешті, остання шоста станція «Ларець мудрості» містить брошури з мудрими висловами, «крилатими фразами». Серед сукупності здобутих людством афоризмів, починаючи з часів античності накопичилось багато таких, що достатньо корисно пам'ятати кожній людині. Таким чином, «студентові-доповідачеві» сумісно зі «студентом помічником» шостої станції потрібно вибрати одну або декілько найбільш влучних афоризмів, які найбільш вдало завершують конкретну доповідь та допомагають більш глибоко замислитись над почутим.

Оскільки «студенти-помічники», як і на початку проведення заняття, розміщуються за своїми станціями разом зі «студентом-доповідачем» знайомляться з темою доповіді, яку пропонує викладач. Таким чином, поки «студент-доповідач» починає роботу на першій станції, інші студенти, які знаходяться на 2, 3, 4, та 6 станціях можуть працювати з матеріалом, прагнучи допомогти представникові своєї мікрогрупи.

Отже, не зважаючи на те, що проведення заняття у вигляді колової підготовки не вимагає від студентів відвідування бібліотек та пошуку необхідної інформації в мережі Інтернет, а відбувається переважно викладачем (що вимагає від нього певних зусиль та часу до підготовки такого заняття) й, відповідно, діяльність студента при підготовці до доповіді певним чином можна розцінювати як частково пасивну, проведення заняття у вигляді колової підготовки має свою важливу практичну цінність.

Отже, проведення окремих навчальних занять у вигляді запропонованої нами колової підготовки певним чином сприяє формуванню готовності студентів педагогічних спеціальностей до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових школярів, оскільки, по-перше, студенти, проходячи підготовку до доповіді за допомогою помічників по «станціям», мають можливість переконатись у багатогранності проблеми соціального здоров'я підлітків; по-друге, запропонована форма сприяє набуттю студентами необхідних умінь у контексті підготовки доповідей з питань соціального здоров'я; по-третє, оволодіння студентами новою, цікавою інформацією з питань соціального здоров'я підлітків за рахунок запропонованої форми, у свою чергу, також сприяє підвищенню у майбутніх учителів мотивації до виховання соціально здорових учнів.

Перспективи дослідження полягають у подальших розробках форм, методів та методичних прийомів навчання, що сприяють підготовці майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів, враховуючи специфіку зазначеної проблеми.

### **Список використаної літератури**

**1. Стан** та чинники здоров'я українських підлітків : моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін.; наук. ред. О. М. Балакірева. – К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : «К.І.С.», 2011. – 172 с. **2. Підсумки** діяльності у сфері охорони здоров'я України за перше півріччя 2010 року. – К. : МОЗ України, 2010 – 59 с. **3. Копа В. М.** Соціальна цінність модусу здоров'я : Автореф. дис... канд. філос. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Копа Вадим Михайлович – Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2006. – 18 с. **4. Чурсинова О. В.** Психологические особенности восприятия телепередач подростками с

разными уровнями агрессивности / О. В. Чурсинова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 9-10. – С. 122 – 128.

**Бабич В. І. Деякі аспекти залучення студентів педагогічних спеціальностей до наукової діяльності в сфері соціального здоров'я сучасної молоді**

У статті пропонується розкриття актуальних аспектів виховання соціально здорової сучасної молоді та підготовки студентів педагогічних спеціальностей до здійснення цього процесу у майбутній професійній діяльності. Важливе місце відводиться виробленню в майбутніх педагогів умінь готувати доповіді з питань виховання соціально здорової молоді в рамках навчального предмету «Вступ до фаху». Основна увага в статті приділяється розкриттю авторської форми навчання «колова підготовка», яка спрямовується на залучення студентів-першокурсників до наукової діяльності в сфері формування соціального здоров'я учнів основної школи.

*Ключові слова:* студенти педагогічних спеціальностей, соціальне здоров'я, наукова діяльність студентів.

**Бабич В. И. Некоторые аспекты привлечения студентов педагогических специальностей к научной деятельности в сфере социального здоровья современной молодежи**

В статье предлагается раскрытие актуальных аспектов воспитания социального здоровья современной молодежи и подготовки студентов педагогических специальностей к совершению этого процесса в будущей профессиональной деятельности. Важное место отводится выработке у будущих педагогов умений подготавливать доклады по вопросам социально здоровой молодежи в рамках учебного предмета «Вступление в специальность». Основное внимание в статье уделяется раскрытию авторской формы обучения «круговая подготовка», которая направлена на привлечение студентов первокурсников к научной деятельности в сфере формирования социального здоровья учащихся основной школы.

*Ключевые слова:* студенты педагогических специальностей, социальное здоровье, научная деятельность студентов.

**Babich V. I. Some aspects of attracting of the students of pedagogical specialties to scientific activity in the sphere of social health of modern youth**

The article suggests the disclosure of important aspects of education social health of modern youth and preparing students of pedagogical specialties for the implementation of this process in future professional activities. Most important objectives is the development of the skills of future teachers to prepare report on issues of social health education of young people within the framework of educational subject "Introduction to the profession". The main focus of the article concentrates on disclosing the author's forms of

training "circular training" in the context of preparing students for the first steps of scientific activities in the fields of social health of secondary school pupils. It is emphasized the importance of combining the preparation of teachers to the first steps of research activities in the context of socially healthy students and develop in them an understanding of the importance of this problem in the context of training the country's future. Great importance in the context of the proposed forms of attracting students in scientific activities is given to the inclusion of the work on practical lesson the maximum number of students. Disclosed the algorithm of actions during the lesson when using the form of education "circular training" in a circle passing through these stations, as: the dictionary, statistician, useful information, new scientific achievements, legislative, larets of wisdom.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.011.3-051

**В. В. Желанова**

**ЛОГІКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ  
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО  
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її гуманізації та орієнтації на «особистісний вимір» усе більшого значення набувають практико зорієнтовані освітні технології, що дозволяють вибудувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш результативною, на наш погляд, у цьому плані є *технологія контекстного навчання*.

Провідна проблема контекстного навчання полягає в розв'язанні питання, *як перейти від навчання до праці*, маючи справу не з професійними реаліями, а з їхніми інформаційними, знаковими моделями й формами навчальної діяльності, тобто як перетворити знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності. Отже, у межах контекстного навчання розв'язується протиріччя між змістом, формами, умовами пізнавальної діяльності студентів та їхньою майбутньою професією.

У попередніх працях нами було розглянуто методологічні, теоретичні та технологічні аспекти контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів [1; 2; 3]. Важливим результатом аналітичної роботи в зазначених напрямках стало обґрунтування *поліпарадигмальних* та *поліпідхідних* підстав контекстного навчання, доведення положення,

що провідні педагогічні парадигми та наукові підходи синтезуються в *рефлексивній парадигмі освіти* та *рефлексивно-контекстному* підході, які складають методологічне підґрунтя дослідження. Поняттєво-категоріальний та термінологічний апарат дослідження впорядковано в *терміносистему*, що складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують *теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання*; термінів, що пов'язані з його *рефлексивною орієнтацією* та розкривають *сутність рефлексивних конструктів* майбутнього вчителя початкових класів; термінів, що характеризують *технологію* контекстного навчання. Розроблена у дослідженні технологія контекстного навчання містить, відповідно до підходів Г. Селека, *концептуальну, змістовну, процесуальну частини* й базується на реалізації в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів організаційних форм навчання контекстного типу, а також на процесах *трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу*, що спрямовані на формування *сукупності рефлексивних конструктів* майбутнього фахівця. Проте, не зменшуючи ваги окресленого доробку, теорія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів з відповідною до неї технологією не може бути повноцінною, якщо в ній не передбачається зворотній зв'язок, а саме: контроль та оцінка результатів, що досягаються, а також їх зіставлення з результатами, що очікуються. Тобто необхідність експериментальної перевірки результативності, наукової та практичної значущості теорії та технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (О. Андреєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проте при такій зацікавленості різними аспектами контекстного навчання, питання, що пов'язані з експериментальним впровадженням зазначеної технології у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а також із відстеженням отриманих результатів залишаються поза увагою

науковців. Хоча певні аспекти проблеми діагностування результативності контекстного навчання порушуються у студіях А. Вербицького, Т. Дубовицької. Експериментальне дослідження феномену педагогічної рефлексії здійснено в дослідженні І. Стеценко, професійної рефлексії майбутнього вчителя початкових класів – у працях М. Марусинець.

*Метою статті* є розкриття логіки експериментального дослідження результативності контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Визначимося відразу з провідними поняттями цієї статті. Як відомо, *експеримент* – це метод пізнання, за допомогою якого в умовах, що контролюються й якими можливо керувати, досліджуються певні явища дійсності. Як одна із форм практики, експеримент виконує *функції критерію істинності* наукового пізнання і є одним з основних методів, як загалом у науці, так, зокрема, і у педагогіці. У межах представленого дослідження експериментальна робота спрямована на доведення потенціалу теорії й технології контекстного навчання, їх практичне впровадження й статистичну перевірку результативності щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. *Результативність* ми розуміємо як ступінь досягнення певної мети; *педагогічну технологію контекстного навчання* як систему функціонування всіх його компонентів, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення у процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів професійної діяльності з метою формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

*Об'єкт експериментального дослідження* – технологія контекстного навчання.

*Предмет експериментального дослідження* – формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у процесі технології контекстного навчання.

*Гіпотеза експериментального дослідження* полягає в передбаченні, що авторська технологія контекстного навчання є результативною щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а також його мотиваційної, смислової та суб'єктної сфери.

*Мета експериментального дослідження* полягає у верифікації розвивального та трансформаційного потенціалу технології контекстного навчання стосовно рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

*Завдання експериментальної частини дослідження:*

- довести результативність технології контекстного навчання в процесі її реального практичного впровадження;
- з'ясувати як змінюється рефлексивна, мотиваційна, смислова, суб'єктна сфери майбутнього вчителя початкових класів на певних етапах відповідних процесів трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а

також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю;

- експериментально обґрунтувати рефлексивну детермінованість мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Таким чином, є очевидним, що у процесі експериментальної роботи *верифікації* будуть підлягати провідні *положення теорії* контекстного навчання, *модель* рефлексивних конструктів, *технологія* контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, зокрема її *змістовний* складник, що пов'язаний з інтеріоризацією досвіду майбутньої професійної діяльності та організаційними формами навчання контекстного типу, а також *процесуальний* складник, що представлений процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу. При цьому доречно зазначити, що *верифікацією* будемо вважати „перевірку істинності теоретичних положень, установлення вірогідності дослідним шляхом” [4, с. 102] й розрізняти *пряму* верифікацію, тобто ту, що безпосередньо апелює до фактів, та *опосередковану*, що виходить до них через інші перевірені положення [5, с. 221]. Втім у межах нашого дослідження вагомими є й *пряма*, й *опосередкована верифікація*.

Щодо визначення логіки зазначеного процесу ми спираємося на підходи В. Докучаєвої стосовно того, що верифікація концепції має включати такі дії дослідника:

1. З концепції виокремлюються ключові положення, що відбивають її сутність та підлягають перенесенню до сфери емпіричних даних.
2. На підставі цих положень будується певний педагогічний об'єкт (педагогічна система, модель тощо).
3. Піддається перевірці ефективність функціонування об'єкта.
4. Результати перевірки поширюються на всю концепцію [6, с. 366].

Беручи до уваги окреслені етапи верифікації, є логічним, що безпосередньому експериментальному дослідженню передував *підготовчий теоретично-пошуковий етап*, у межах якого нами була обґрунтована низка важливих теоретико-методологічних положень, що стали узasadнюючими для подальшої експериментальної роботи. Наведемо їх.

Парадигмально-категоріальний простір дослідження складає *поліпарадигмальна* та *поліпідхідна цілісність* когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, технологічного, середовищного та задачного наукових підходів, що синтезуються в *рефлексивній парадигмі освіти*.

Провідні положення рефлексивної парадигми освіти, а також педагогічне трактування феномену «контекст» відбиваються в обґрунтованому нами *рефлексивно-контекстному підході*, що є синтезом ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти,



й пов'язаний з орієнтацію професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контексту професійної діяльності.

Основним феноменом дослідження є поняття «контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів», що є освітньою системою, у якій моделюється предметний та соціальний контекст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивного складника.

Метою технології контекстного навчання є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, складниками якої є *самостійний* рефлексивний конструкт, а саме, *рефлексивна компетентність*, а також *рефлексивно детерміновані* конструкти, якими є *мотиваційна, смислова, суб'єктна сфера майбутнього фахівця*. Окреслені *результативно-цільові орієнтири* технології контекстного навчання представлені в дослідженні у формі концептуальної, прогностичної, схематичної, інтегрованої, структурно-компонентної моделі рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

Важливе місце в теоретичному опрацюванні проблеми належить розробці критеріального підґрунтя визначення сформованості рефлексивних конструктів майбутнього фахівця як результату контекстного навчання. При цьому ми ґрунтувались на трактуванні *критерія* як ознаки, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, а *показника* – як компоненту критерію, що характеризує типові особливості та сутність, якості зазначеного феномену, що є результативно-цільовою основою контекстного навчання. Нижче ми їх надаємо у табличній формі (таблиця 1).

Отже, ми довели, що *критеріями сформованості* зазначених конструктів визначено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний; загально-мотиваційний, смисловий, суб'єктний критерії. Відповідно до цих критеріїв *показниками* є: мотиви рефлексії, установка до рефлексивної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії; система рефлексивних знань та рефлексивних умінь; пізнавальні мотиви, професійні мотиви; смислова установка, смислова диспозиція, особистісні цінності; суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація.

*Таблиця 1*

**Критерії, показники та методики вимірювання сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів**

<b>Рефлексивні конструкти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Діагностичний інструментарій</b>
<b>Рефлексивна компетентність</b>	Мотиваційно-ціннісний	Мотиви рефлексії; установка до рефлексивної діяльності; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії	Визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим); визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії(за О. Калашніковою); „Оцінка здатності до саморозвитку, самооцінки”(за В. Андрєвою); методика „Хто Я?” (за І. Бочкарьовою); розв’язання анаграм ( за А. Заком); методика А. Карпова
	Когнітивний	Система рефлексивних знань	
	Операційно-діяльнісний	Система рефлексивних умінь	
<b>Мотиваційна сфера</b>	„Загальний мотиваційний синдром”	Пізнавальний мотиваційний синдром”, „професійний мотиваційний синдром”.	Методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмасвої); тест-опитувальник (ВЗНП)
<b>Смислова</b>	Смисловий	Смислова установка; смислова диспозиція; особистісні цінності	Опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна; методика дослідження життєвих смислів (за В. Котляковим); методика ЦТО; САТ; тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв)
<b>Суб’єктна сфера</b>	Суб’єктний	Суб’єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб’єктний досвід, здатність до рефлексії; антиципація	Тест “Діагностика особистісної креативності” Є. Туніка; діагностика парціальних позицій інтернальності – екстернальності особистості” (Є. Бажин, О. Голинкіна, А Еткінд); методика визначення ініціативності А. Шмельова.

Наступною проблемою *підготовчого етапу* став добір відповідних зазначеним критеріям та показникам надійних та валідних методик, що виконують діагностичні функції. Є характерним, що при розробці діагностичного інструментарію (дивись таблицю 1) ми ґрунтувалися на ідеях контекстного підходу, тобто діагностичні методики компонувалися відповідно до соціального й предметного контексту майбутньої професії.

Зауважимо, що до діагностичного інструментарію, крім зазначених у таблиці методик, увійшли такі завдання, як написання педагогічного твору-роздуму: «Що мене приваблює в моїй майбутній педагогічній професії?», аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), результати яких оброблялись у засіб контент-аналізу.

Є важливим, що розробку комплексної діагностичної методики ми здійснювали насамперед з урахуванням вимог, що висуваються до діагностичного інструментарію експериментального дослідження й полягають у такому:

- діагностичний комплекс має включати добірки завдань, адекватних реальному педагогічному процесу освітнього закладу;
- цей комплекс має бути інструментований у логіці цілей та послідовності розв'язання всієї ієрархії педагогічних завдань, зумовленої реальним процесом освітнього закладу (з вичленуванням, за необхідності, певних груп завдань функціонального класу – гностичних, конструктивних тощо);
- застосування діагностичного комплексу завдань має відбуватися в умовах, якнайбільше наближених до ситуацій природного педагогічного процесу освітнього закладу (як-от: проблемність; рухливість усіх компонентів; варіативність; комплексність; поліморфність; паралельна розгалуженість цілей тощо) й реальної педагогічної праці;
- комплексна діагностична методика має вирізнитися конструктивністю, придатністю до різних умов (ВНЗ, школа, ДЗО тощо) й припускати можливість заміни одних її елементів іншими;
- діагностичний комплекс має припускати застосування математичних методів аналізу;
- цей комплекс має включати систему еталонних зразків для ідентифікації результатів розв'язання [7, с. 17 – 20].

Таким чином, у межах *підготовчого теоретично-пошукового етапу* (2007 – 2009) було здійснено обґрунтування основних теоретико-методологічних засад дослідження, з'ясована критеріальна база, визначено провідні напрями та об'єкти верифікації, розроблено діагностичний інструментарій дослідження.

Безпосереднє експериментальне дослідження, підпорядковане цілям верифікації результативності технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, зводилося до такої логічної схеми:

- 1) *констатувати на діагностичній основі* рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів; рефлексивної компетентності
- 2) *здійснити експериментально-формульальний вплив* у засіб впровадження у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів технології контекстного навчання;

3) показати динаміку розвитку рефлексивних конструктів на підставі порівняння сумарних показників, здобутих у процесі діагностики рівня сформованості рефлексивних конструктів на різних етапах трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, що відповідають певним етапам впровадження технології контекстного навчання й співвідносяться з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю.

Беручи до відома окреслену схему, є логічним, наступний етап експериментального дослідження визначити як *діагностико-аналітичний*, проте специфіка феномену контекстного навчання обумовлює необхідність паралельного проведення й *діагностичної*, й *формульованої* роботи. Оскільки впровадження технології контекстного навчання відбувається протягом усього терміну навчання у ВНЗ й зрозуміло, що її поетапна реалізація потребує постійного діагностичного моніторингу.

Таким чином, *первинне обстеження*, здійснюване в межах діагностичного моніторингу рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, приходилося за часом на початок *першого етапу* реалізації *технології контекстного навчання*, що співпадав з навчальною діяльністю академічного типу й з *семіотичною моделлю навчання* й був нами визначений як етап *вхідної діагностики* та *адаптивно-технологічний* та переслідував таку *мету*: діагностика рівня сформованості рефлексивних конструктів студентів-першокурсників; з'ясування якісних показників першого етапу динамічних процесів, а саме: трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу; первинна адаптація до технології контекстного навчання (2009 – 2010 н. р.).

У межах наступного етапу експериментальної роботи проводилась *поточна діагностика* рівня сформованості рефлексивних конструктів, отримані результати зіставлялися з первинними. Відбувалося подальше впровадження технології контекстного навчання, що співпадало з квазіпрофесійною діяльністю та з імітаційними навчальними моделями. *Метою* цього етапу було наступне: з'ясування динаміки формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів засобом порівняння результатів їх первинного й проміжного моніторингу, визначення якісних змін у динамічних процесах, що пов'язані з розвитком та трансформацією рефлексивних конструктів. Отже, цей етап був визначений як *поточно-діагностичний* та *імітаційно-технологічний* (2010 – 2012 н. р.).

Процес подальшого експериментального дослідження був пов'язаний із *заключною діагностикою* та *аналітичною обробкою* результатів, що були отримані на всіх етапах діагностичного моніторингу засобом їх зіставлення. *Метою* заключного етапу експерименту було осмислення цілісної динаміки сформованості

рефлексивних конструктів, подальше впровадження технології контекстного навчання, що відповідало навчально-професійній діяльності та соціальним навчальним моделям, верифікація результативності технології контекстного навчання щодо процесу формування рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього фахівця. Тобто, є доцільним визначити заключний етап експериментальної роботи як *діагностико-аналітичний* та *професійно-технологічний* (2012 – 2013 н. р.).

Таким чином, у представленій статті розкрито науковий та діагностичний інструментарій експериментального дослідження, з'ясовано напрями та об'єкти верифікації результативності теорії та технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, визначено етапи експериментальної роботи, що відбивають логіку діагностичного моніторингу рівня сформованості рефлексивних конструктів, а також специфіку процесу впровадження технології контекстного навчання. Проте, у форматі цієї статті не ми не мали можливості розкрити всі аспекти експериментальної частини дослідження. Подальшої розробки потребує питання щодо аналізу вибіркової сукупності студентів, що брали участь у експериментальному дослідженні, а також презентація результатів статистичної обробки матеріалів експериментальної роботи.

#### **Список використаної літератури**

**1. Желанова В. В.** Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 15 (226), ч. 2 : Педагогічні науки. – С. 262–272. **2. Желанова В. В.** Концептуальне підґрунтя терміносистеми контекстного навчання / В.В. Желанова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред.. проф.. В. І. Сипченка]. Вип LIX. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С.297 – 306. **3. Желанова В. В.** Теоретичні аспекти технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2012. – № 22 (257). – С. 239 – 249. **4. Словарь иностранных слов.** – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 624 с. **5. Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с. **6. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Виктория Викторовна. – Луганск, 2007. – 481 с. **7. Осипова Е. К.** Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Осипова Елена Константиновна. – М., 1988. – 302 с.

**Желанова В. В. Логіка експериментального дослідження результативності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів**

У статті розглянуто науковий інструментарій та логіку експериментального дослідження, спрямованого на доведення потенціалу теорії й технології контекстного навчання, їх практичне впровадження й верифікацію результативності щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. З'ясовано об'єкти та напрями верифікації. Відповідно до критеріїв та показників сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів надано діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери.

*Ключові слова:* етапи експерименту, результативність, технологія контекстного навчання, верифікація результатів дослідження, діагностичний інструментарій визначення сформованості рефлексивних конструктів.

**Желанова В. В. Логика экспериментального исследования результативности технологии контекстного обучения будущих учителей начальных классов**

В статье рассмотрен научный инструментарий и логика экспериментального исследования, направленного на обоснование потенциала теории и технологии контекстного обучения, их практического внедрения и верификацию результативности в плане формирования рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов. Определены объекты и направления верификации. Согласно критериев и показателей сформированности рефлексивных конструктов учителя начальных классов предоставлено диагностический инструментарий для определения уровня сформированности рефлексивной компетентности, мотивационной, смысловой, субъектной сферы.

*Ключевые слова:* этапы эксперимента, результативность, технология контекстного обучения, верификация результатов исследования, диагностический инструментарий определения сформированности рефлексивных конструктов.

**Zhelanova V. Logic experimental study of the impact of technology context of training for primary school teachers**

This article describes the scientific tools and logic of experimental research aimed at potential justification theory and technology of contextual learning, their practical implementation and statistical test performance in terms of the formation of reflective constructs a future elementary school teacher. Defined objects, and the direction of verification. According to the criteria and indicators of formation of reflective constructs a primary school

teacher provided a diagnostic tool to determine the level of formation of reflective competence, motivation, meaning, of subject areas. Based on the logic of the diagnostic monitoring the level of formation of reflective competence, motivation, sense, subject- areas of future primary school teacher, and tokozh implementation in the training process technology contextual learning, identified the stages of the experimental work. These stages are defined as preparatory, theoretical and exploratory, stage of primary diagnosis, adaptive technology, the currently-diagnostic, simulation and technology, diagnostic and analytical, professional and technological stage. The article deals with the logic of scientific instruments and experimental studies aimed at proving the potential of the theory and technology of contextual learning, their practical implementation and verification of statistical rezultatyvnostii to form reflective constructs future primary school teacher. It was found objects and areas of verification.

*Key words:* stages of the experiment, the effectiveness of the technology context of training, the verification of the results of the study, the diagnostic tools determination of formation of reflective constructs.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК [378.147:316.28]:330

**А. Ю. Рижкова**

### **ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ ВНЗ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

З часів проголошення своєї незалежності українська система освіти зазнала багато структурних та системних змін. У травні 2005 року Україна підписала Болонську декларацію, яка у свою чергу призвела до змін у навчанні в системі вищої освіти: українські вищі навчальні заклади працюють за кредитно-модульною системою навчання, значних змін зазнав і зміст вищої освіти, навчальні плани, робочі програми, тощо. Все це потребує змін не лише у процесі підготовки фахівців, але й змін до підготовки методичної роботи кафедр. Інформаційний вплив та сучасні темпи приросту обсягу навчальної інформації, збільшення вимог до випускника при збереженні термінів навчання вимушують викладачів використовувати нові підходи до організації навчання. Одним з таких підходів і є інтенсифікація навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виконання правил та вимог кредитно-модульної системи вивчається різними українськими та закордонними вченими (Ван дер Венде М. К.,

С. Гончаров, О. Долженко, К. Корсак, Л. Юрчук та інші). Проте, не так багато уваги приділяється до методичної роботи кафедр (М. Ануфрієв, О. Бандурка, І. Трубавина, Н. Пучков, О. Ярмиш та інші). Але, ще й досі малодослідженою залишається проблема методичної роботи кафедри в умовах кредитно-модульної системи навчання.

**Цілям статті є:** 1) Визначення труднощів викладачів у організації методичної роботи; 2) визначення особливостей організації методичної роботи кафедр ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи.

Кредитно-модульна система вимагає збільшення відповідальності студентів, їх самостійності в навчанні як суб'єкта підготовки, так і зміни ролі викладача в навчанні з лектора на консультанта, організатора навчання, так і помічника. Збільшена самостійна робота студентів при збереженні термінів навчання, зменшення традиційних лекцій і семінарів вимушують викладачів використовувати нові підходи до організації навчання.

Серед позитивних сторін кредитно-модульної системи слід відмітити академічну мобільність викладачів та студентів. Болонська система передбачає багато різних освітніх програм, серед яких: програма академічних обмінів імені Фулбрайта, Visby, Campus Europeae, Eranet-Mundus, Програма імені Жана Моне Erasmus Mundus Triple I, Santander Universities, та багато інших. Ці програми дають можливість отримувати стипендії або гранти для навчання, та для проведення досліджень. Програми спрямовані на поширення знань і підвищення про інформованості суспільства в межах і за межами Спільноти щодо європейської інтеграції через підтримку викладацької і дослідницької діяльності, створення мереж, проведення тренінгів, налагодження міжнародних зв'язків, сприяння культурному збагаченню та розвитку академічної мобільності світового освітнього простору, налагодженню міжнародної співпраці для стажування, викладання та проведення наукових досліджень в рамках спільних проектів. Спрямовані на підвищення якості європейської вищої освіти. Досягненням є і визнання дипломів в інших країнах, що залучені до болонського процесу. Кредитно-модульна система змінила ролі і викладача, і студента. Таким чином, роль викладача з лектора на тьютора, студента який навчається від сесії до сесії, на студента який навчається протягом усього року в одному й тому ж темпі.

Кредитно-модульна система прибрала традиційні сесії і ввела у навчання консультування, самостійну роботу студентів над теоретичним матеріалом, з'явилися інші види лекцій: дистанційні (за допомогою інформаційних технологій); вступні; оглядові, підсумкові. Зникли лекції як начитування інформаційного матеріалу. З'явилося інше методичне забезпечення, окрім, традиційних підручників з'явилися сайти, електронні посібники і ІНДЗ, КРОКИ, тести, контроль за навчанням студентів став різноманітним та ще щільнішим, від екзаменів до цілого спектру вдів контролю – усний, письмовий, дистанційний, безпосередній, тестовий,



ІНДЗ, опитування, виконання практичних робіт, тощо. Основна частина навчального навантаження протягом року викладача – позааудиторна (консультації за курсом, за самостійною роботою, організація лекційних робіт, практичних робіт, семінарів, виїзних занять, тощо).

В основі кредитно-модульної системи лежить велика кількість самостійної роботи, у навчальному плані ВНЗ на самостійну роботу студентів економічних спеціальностей виділяється 50-70% годин на рівні бакалавра, та 60-70% навчального навантаження на рівні магістра або спеціаліста. Раніше це співвідношення було: 75% на аудиторні заняття та – 25% на самостійну роботу. Тобто, з одного боку здається, що викладачам треба менше часу витратити на підготовку до занять, оскільки їх кількість істотно зменшилася, але з іншого боку для того, щоб бути конкурентоспроможним у сучасному ВНЗ, для того щоб бути прикладом для молоді необхідно займатись методичною роботою, яка займає 10-15% навантаження викладача, Більше того, в навантаженні викладача ще зазначена наукова робота– 15-20 %, організаційна робота – 5-12%, культурно-виховна робота – 5-8 % від загального навантаження після вирахування з нього навчального навантаження. Проте, викладачам відомо, що, насправді, для того щоб підготувати якісний підручник чи навчальний посібник; розробити робочу навчальну програму; написати та підготувати до видання конспектів лекцій; розробка методичних матеріалів до семінарських, практичних, лабораторних робіт, курсового і дипломного проектування, практики і самостійної роботи студентів; розробити тимчасові програми навчальних дисциплін при відсутності типових; розробити або підготувати нові лабораторні роботи; підготувати комп'ютерне методичне забезпечення програм навчальних дисциплін; скласти екзаменаційні білети, завдання для проведення модульного, тестового і підсумкового контролю, аудиторного тестування; розробити і впровадити наочних навчальні посібники (схеми, діаграми, стенди, слайди тощо), нові форми, методи і технології навчання, вивчити і запровадити передовий досвід організації навчального процесу; працювати в методичних радах і комісіях університету та факультету; розробити тестові завдання для контролю залишкових знань потрібно значно більше часу, ніж 10-15% від навчального навантаження.

Міністерство освіти та науки змінило вимоги до підручників – так, повинні відповідати сучасним педагогічним технологіям і вимогам до навчальної книги; мати науково-методичний рівень і оригінальність; забезпечувати навчальну дисципліну відповідною сучасною україномовною літературою. Проведення екзаменів, вимагає впровадження нових навчальних технологій, які б дозволили повною мірою використовувати можливості кредитно-модульної системи.

Кредитно-модульна система вперше ввела ІНДЗ, які вимагають від викладачів ІНДЗ також складної методичної роботи для підготовки якісних творчих завдань різного типу та рівня складності,

використовувати технічні засоби навчання, мультимедіа, вебінари, інтерактивні форми навчання і таке інше на заняттях зі студентами.

Слід також враховувати особливості змісту методичної роботи. Професійна підготовка вимагає від викладача володіти усіма сучасними тенденціями у предметі, який він викладає. При чому, інформації забагато, та існує необхідність за короткий час обирати найактуальніше, найсучасніше, найймовірніше, таким чином потрібно реалізовувати методологічну та теоретичну підготовку викладачів. Викладач повинен бути обізнаним, щодо роботи зі сучасними студентами та враховувати те, що студентство постійно змінюється. Через що, сучасний студент відрізняється від студента, який був ще 5 років назад, тому потрібна бути здійснена постійна спеціальна підготовка викладачів. Сучасні вимоги до якісного викладання та підготовки фахівців потребують від викладачів, щоб вони йшли нога в ногу з часом, оскільки сучасний студент з легкістю сприймає нове у науці та техніці, та є більш пристосованим до них. Тому для того, щоб викладачу бути авторитетом та прикладом для свого студента він повинен оволодіти сучасними технічними засобами навчання, використовувати нові методи, форми та засоби навчання викладачі отримують спеціальну педагогічну підготовку. Викладачу потрібно мати поглибленні знання ще й з психології, оскільки, йому потрібно враховувати психологічний а психічний стан кожного студента, для того, щоб краще розуміти студента, виявляти, якщо в студента з'являться труднощі, та допомагати у їх вирішенні. Тому, педагогічна та психологічна підготовка повинні бути не відокремленими одна від іншого. З всесторонньо розвинутою особистістю сучасному студенту більш цікаво спілкуватись, та такий викладач буде стимулом для студента для того щоб здобувати вищу освіту. Тому, загальнокультурна підготовка є необхідною в умовах кредитно-модульної системи. Вміння використовувати ТЗН під час проведення занять викладачами значно поліпшує, прискорює процес викладання та процес засвоєння знань студентами, таким чином реалізується загально-технічна підготовка викладачів. Будь-який робітник, у тому числі і викладач ВНЗ є освіченими в питаннях оплати праці, навантаження, умов роботи і таке інше, проте слід також не забувати, що правова підготовка поширюється ще й надзвичайні питання наприклад на питання про матеріальну відповідальність, відповідальність викладача за журнал академічної групи, виставлення оцінок, і таке інше. Сьогодення свідчить про те, що багато молоді є хворими на різноманітні соматичні захворювання, тому медична підготовка викладачів входить у зміст методичної роботи, оскільки під час проведення занять через перевтому або нервування студент може зомліти, тому викладач повинен знати як надати першу невідкладну допомогу студенту.

До того ж, викладачам потрібно більше часу витратити на підготовку до проведення занять. А якщо, взяти до уваги, що сьогодні інформація є швидкозмінливою, а її кількість постійно збільшується, то

викладачам просто не можливо читати одні й ті ж самі лекційні заняття протягом 10 років, оскільки потрібно слідкувати за інноваціями в певній галузі наук. Це вимагає інтенсифікації і особливо організованої роботи викладачів.

При цьому слід враховувати як позитивні, так і негативні риси кредитно-модульної системи. Серед негативних проявів кредитно-модульної системи найбільш суттєвими є невміння студентів правильно організувати їх час. Так на початку семестру, коли студенти отримують ІНДЗ їм здається, що в них ще дуже багато часу, а потім вони розуміють, що часу вже зовсім не має. В сучасні ВНЗ приїжджає багато іноземців, тому кожному викладачу потрібно знайти особливий підхід до студентів, враховуючи їх національні особливості, що вимагає також більше часу для підготовки до заняття, підготовки ІНДЗ, екзаменаційних білетів, методичних рекомендацій, і таке інше.

В свою чергу, розглядаючи зазначену ситуацію з позиції викладача стає зрозумілим, що студенти які звикли роботи в останній момент мають негативний вплив на викладача. Оскільки, у кінці семестру викладачу потрібно за один день прийняти, перевірити усі ІНДЗ, реферати, презентації, і таке інше. А інколи, додатково працювати з боржниками у свої законні вихідні дні. Саме тому, постає питання про необхідність використання нових вимог до методичної роботи кафедри і кожного викладача окремо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. 1) Визначенні труднощі викладачів у організації методичної роботи, до них ми відносимо велику кількість годин на виконання методичної роботи. Більше того, за короткий час, викладачам потрібно створювати якісні навчальні матеріали, в умовах інтенсифікації навчання, що потребує він них якіснішої підготовки за короткий час, а отже існує необхідність у навчанні викладачів прийомам інтенсифікації навчання. 2) до особливостей організації методичної роботи в умовах КМС ми відносимо: відповідність змісту КМС, відповідність змісту методичній роботі кафедри (тобто методична робота кафедри повинна включати професійну підготовку, спеціальну педагогічну підготовку, знання з психології, загальнокультурну підготовку, загально-технічну підготовку викладачів, правову та медичну підготовку); використання викладачами інших підходів до організації навчання, які дозволять не лише їм інтенсифікувати їх діяльність, але й будуть мати вплив й на студентів (тобто викладач виступає прикладом якісної діяльності для студентів).

#### **Список використаної літератури**

- 1. Ануфрієв М. І.,** Бандурка О. М., Ярмиш О. Н. Вищий заклад освіти МВС України: Наук.-практ. посіб. / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш. – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
- 2. Болонський** процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья –

Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І. – Тернопіль : «Економічна думка». – 2003. **3. Ван дер Венде М. К.** Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе / М.К. Ван дер Венде // Высшее образование в Европе. – 2000. – №3. – Т. XXV. **4. Гончаров С. М.** Кредитно-модульна система організація навчального процесу у світлі Болонської декларації: документи, матеріали, факти / С. М. Гончаров. – Рівне, 2004 – 33 с. **5. Долженко О. В.** Сорбонская и Болонская декларации: информация к размышлению / О. В. Долженко // Вестник высшей школы: Alma Mater. – 2000. – №6. – С. 15 – 21. **6. Корсак К.,** Юрчук Л. Наука й освіта на теренах об'єднаної Європи / К. Корсак, Л. Юрчук / Науковий світ. – 2003. – №11. – С. 12 – 19. **7. Косенко О.,** Ольховська Ж., Корсак К. Деякі помилки вищої школи України / О. Косенко, Ж. Ольховська, К. Корсак // Науковий світ. – 2003. – №11. – С. 33 – 39. **8. Методическая работа в вузе :** методические указания / сост. Н. П. Пучков. – Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. – 32 с.

**Рижкова А. Ю. Особливості методичної роботи кафедри ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи**

У статті аналізується сучасний стан вимог до методичної роботи кафедр. Через те, що в Україні діє кредитно-модульна система, викладачам треба змінювати власні підходи до організації навчання, тобто використовувати нові методи та методики навчання, форми, засоби навчання. Проте, слід пам'ятати про складність методичної роботи викладача, та про те, як багато часу вона займає у роботі викладачів. Отже, існує необхідність дослідження вимог до методичної роботи кафедри в умовах кредитно-модульної системи навчання.

*Ключові слова:* інтенсифікація навчання, формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання, студенти економічних спеціальностей, кредитно-модульна система

**Рыжкова А.Ю. Особенности методической работы кафедры ВНЗ в условиях кредитно-модульной системы.**

В статье анализируется современное состояние требований к методической работе кафедр. В связи с тем, что в Украине действует кредитно-модульная система, преподавателям надо менять собственные подходы к организации обучения, т.е. использовать новые методы и методики обучения, формы, средства обучения. Однако, следует помнить о сложности методической работы преподавателя, и о том, как много времени она занимает в работе преподавателей. Следовательно, существует необходимость исследования требований к методической работе кафедры в условиях кредитно-модульной системы обучения.

*Ключевые слова:* интенсификация обучения, формирование позитивной мотивации к интенсификации обучения, студенты экономических специальностей, кредитно-модульная система обучения.

**Ryzhkova A. The features of chair's methodologic work of high educational establishment in credit based modular learning terms.**

The current state of requirements to the methodologic work is analyzed in the article. Modern teachers ought to change own approaches to the organization of educating. In other words they have to use new methods, and methododogics of educating, forms and teaching aids, etc, taking into consideration that Ukrainian higher educational establishment working terms of credit based modular learning. However, we should always remember to the complexity of teacher's methodological work. Moreover, we should mention the fact that the methodologic work takes a lot of time in the teacher's working schedules. Consequently, there is a necessity of studying the requirements and features of chair's methodologic work of high educational establishment in credit based modular learning terms.

*Key words:* credit based modular learning, train-the-trainer, methodic chair's work, intensification of education.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Трубавіна І. М.

УДК [(373.5.016:54):(504+17.022.1)]:373.011.33

**С. В. Роман**

**ЗМІСТ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ  
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ  
У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ**

Педагогічна система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, як і будь-яка освітня система, прагне забезпечити глибину знань і високий рівень свідомості засвоєння навчального матеріалу школярами. Така вимога повинна реалізовуватись через *зміст*, при відборі та структуруванні якого застосовуватимуться міжпредметні зв'язки, орієнтовані на формування ціннісної свідомості учнів, та забезпечуватиметься відповідний рівень опанування учнями еколого-аксіологічних знань, умінь і ставлень.

Комплексний аналіз різноманітних підходів до визначення змісту загальної середньої освіти дозволяє констатувати, що найбільш обґрунтованою, найпоширенішою і практичною є чотирикомпонентна структура навчального змісту (В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер,

М. Скаткін та ін.): знання про природу, суспільство, техніку, мислення й способи діяльності; досвід реалізації відомих способів діяльності, що втілюються разом із знаннями в інтелектуальних і практичних уміннях й навичках особистості; досвід творчої, пошукової діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, людей, самого себе, норм моралі, світоглядних ідей і т. ін., який виявляється в формі особистісних орієнтацій й становить систему цінностей особистості [1, с. 36].

Ця концепція змісту освіти розвивається українськими дидактами А. Алексюком, О. Вишневським, С. Гончаренком, Ю. Мальованим, О. Савченко та іншими й трансформується у вигляді наступних основних компонентів – інформаційно-діяльнісного (є комплексним і містить пізнавальну, ціннісну, нормативно-правову, технологічну, розвивальну складові), комунікативного і рефлексивного. Перелік таких компонентів обґрунтовується тим, що для соціалізації школяра зміст освіти має містити все, що необхідно людині для повноцінного життя в суспільстві. Для цього школяреві необхідно ввійти у світ знань (сфера пізнання), загальнолюдських цінностей (сфера цінностей), правових і моральних норм й відносин стосовно різних явищ життя (нормативна, або деонтологічна сфера), оволодіти різними способами діяльності (технологічна сфера), методами наукового пізнання і творчого мислення (розвивальна сфера), навчитися стосункам із навколишнім соціоприродним світом (сфера спілкування), відкрити світ власного «Я» й навчитися керувати ним (сфера самосвідомості) [2, с. 13 – 14; 3; 4, с. 46 – 47; 5, с. 111 – 115].

Виходячи з цього під змістом освіти ми розуміємо зміст процесу становлення особистості, який визначається сукупністю навчальної інформації, інтелектуальних та практичних умінь і навичок, етичних правил, норм, ціннісних настанов, відібраних з метою забезпечення необхідного рівня соціалізації – функціональної адаптації учня в умовах життя сучасного суспільства відповідно до його індивідуальних особливостей та ціннісних орієнтацій.

При конструюванні змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти ми врахуємо сутність вищерозглянутих компонентів змісту загальної середньої освіти із зазначенням необхідності дотримання наступних умов: по-перше, створена нами педагогічна система є складовою частиною системи шкільної хімічної освіти, отже характеристика змісту навчання має бути здійснена в контексті цієї системи, а не охоплювати всю загальноосвітню підготовку, проте враховувати міжпредметну інтеграцію з іншими природничими дисциплінами; по-друге, у розробленій педагогічній системі необхідно встановити, перш за все, кореляцію «мета – зміст освіти»; по-третє, конструювання змісту передбачає наявність конкретних засобів (підходів, принципів, вимог,

змістовних ідей тощо), які науково-обґрунтовано детермінують побудову змісту відповідно до сформульованих цілей.

В контексті *першої умови* компоненти змісту загальної середньої освіти мають безпосередньо відбиватися й конкретизуватися в компонентах змісту шкільної хімічної освіти, де вони набувають такого конкретного інноваційного наповнення:

- *пізнавальна складова* інформаційно-діяльнісного компоненту забезпечує опанування учнем світоглядних знань у процесі формування природничонаукової (зокрема, хімічної) картини світу на основі системи знань про речовини та їхні перетворення, основні хімічні закони й теорії, методи наукового пізнання в хімії, а також розкриває комплексність і взаємозв'язок у системі «природа – людина – суспільство»;

- *ціннісна складова* інформаційно-діяльнісного компоненту забезпечує екологізоване сприйняття навколишнього середовища через знання про незаперечну цінність природи, місце і значення людини в довкіллі та характер і ступінь антропогенного впливу на нього, яка має забезпечувати ефективне формування моральної компоненти свідомості особистості та екоетичної особистісної відповідальності за прийняті й втілені в життя рішення та відповідні їм дії;

- *нормативно-правова* (деонтологічна) *складова* інформаційно-діяльнісного компоненту забезпечує знання про правові основи взаємостосунків як окремої людини, так і суспільства в цілому з навколишнім середовищем, а також правила і норми поведінки у довкіллі;

- *технологічна* (діяльнісна, практична) *складова* інформаційно-діяльнісного компоненту забезпечує знання про можливі напрями та етапи екоетичної хімічно безпечної діяльності (розв'язання наукових, соціальних, екологічних проблем і вирішення навчальних завдань, здійснення спостережень і досліджень із використанням хіміко-аналітичних методів щодо стану окремих природних об'єктів чи природи в цілому), потребу в конкретних природоохоронних діях та становлення активної життєвої позиції;

- *розвивальна складова* інформаційно-діяльнісного компоненту сприяє розвитку пізнавального інтересу школяра через ознайомлення та оволодіння принципами наукового пізнання живої природи із застосуванням досягнень хімічної науки, забезпечує формування екологічного мислення на основі принципів біоетики і екологічного імперативу, сприяє розвитку активності та самостійності учнів через залучення до практично-дослідної діяльності;

- *комунікативний компонент* сприяє формуванню науково обґрунтованого уявлення школярів щодо додержання норм екоетичної хімічно безпечної поведінки, міжособистісного спілкування і спілкування в колективі з метою спільного вирішення навчально-практичних завдань з вивчення та охорони довкілля, подолання

непорозумінь, конфліктних ситуацій, вироблення і дотримання власної і колективної думки, позиції, рішення.

- *рефлексивний компонент* забезпечує усвідомлення школярами біосоціальної сутності людини, спрямовує на усвідомлення себе складовою біосфери через формування екопсихологічної свідомості, необхідності дотримання здорового способу життя та його ролі для саморозвитку і самореалізації [3, с. 10 – 11; 6, с. 11].

Виконання *другої умови* щодо встановлення кореляції «мета – зміст освіти» ми будемо вести протягом усього відбору й конструювання змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. Що стосується реалізації *третьої умови*, то методологічною основою відбору й конструювання змісту створеної педагогічної системи нами обрано системно-структурний, інтеграційний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, культурологічний і полісуб'єктний (діалогічний) підходи [7], а основоположні принципи відбору змісту представлено наступними групами:

- *провідні принципи державної політики України в галузі освіти* – демократизації, гуманізації, людиноцентризму, культуровідповідності, неперервності освіти, фундаменталізації, варіативності, урахування українознавчого аспекту та ін. [8, с. 12 – 13];

- *загальнодидактичні принципи* – цілісності, повноти та структурної єдності змісту, науковості, доступності, системності і систематичності, наступності, диференціації, генералізації і інтеграції знань, природовідповідності, особистісної орієнтації, проблемності, наочності, історизму, політехнізму, зв'язку навчання з життям, свідомості і активності, розвивального і виховного навчання, єдності змістовної і процесуальної сторін навчання, відповідності змісту вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості тощо та ін. [9, с. 8 – 10; 10, с. 265 – 266; 11, с. 17 – 18];

- *загальні принципи екологічної освіти* – міждисциплінарного підходу до формування екологічної культури школярів, систематичності і неперервності вивчення екологічного матеріалу, єдності інтелектуального та вольового начал в діяльності учнів щодо вивчення й покращення навколишнього природного середовища, практичної спрямованості на конкретну екологічно доцільну діяльність особистості в довкіллі, взаємозв'язку глобального, національного та краєзнавчого розкриття екологічних проблем у навчальному процесі, принципи стійкого розвитку, обов'язковості введення етичного компонента, поліцентризму в осягненні світу, оптимізму, прогностичності та ін. [12, с. 32 – 34; 13, с. 264 – 265];

- *специфічні принципи природничонаукової (біологічної, хімічної) освіти* – принципи організації живого, біоетики, здоров'язбереження, превентивності, типовості об'єктів вивчення, мінімізації, екосистемного



підходу (зв'язку системи і середовища), дослідницького підходу у навчанні, регіональності та ін. [11, с. 19 – 22; 14, с. 43 – 44; 15, с. 16].

Окремо серед розглянутих принципів виділимо *принцип екологізації* шкільної хімічної освіти, який ми розуміємо як: насичення навчальних програм з предмету і самого предмету хімія на всіх рівнях відомостями про цінність живої і неживої природи, яка оточує людину, що є об'єктами пізнання, духовного збагачення; акцентування на природоохоронних ідеях, принципах і проблемах оптимізації навколишнього середовища (їх хімічних складових) в ім'я блага людини в сучасному і майбутньому [16, с. 41]. Окрім того, реалізація принципу гуманізації при навчанні хімії та важливість сприйняття школярем навчального змісту в особистісному сенсі обумовлюють, в свою чергу, таку побудову змісту і технологій навчання, щоб були реалізовані принципи: особистісного й глобального сприйняття (це стосується особисто мене і це потрібно знати всім); співпричетності (цього досягли інші, значить зможу і я); орієнтації на консенсус (я визнаю за іншим право мати свою точку зору, я можу поставити себе на місце іншого); особистої відповідальності (я несу відповідальність за результати своєї діяльності для інших людей і для природи) [17, с. 6].

Також вважаємо за необхідне доповнити вищерозглянуті принципи такими, які б забезпечили більш ефективну спрямованість змісту хімічної освіти на формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. Це розроблені нами принципи:

- *принцип трансляційності* – виражається в підтримці навчальним змістом неперервності, наступності культурної системи, формуючи таким чином необхідний запас еколого-гуманітарних знань, соціального досвіду, передаючи з минулого в теперішнє та надалі в майбутнє усталені типи екогуманної поведінки, що пройшли тривалу апробацію часом, набули ціннісного забарвлення й об'єктивно відповідають сучасним цивілізаційним викликам;

- *принцип онтологічності* – забезпечує формування у школярів через навчальний зміст цілісної картини навколишнього світу, висвітлення законів, принципів устрою світового, людського буття (у тому числі моралі), спонукає до актуалізації питань філософського рівня про місце й сутність людини та природи як особливих структур буття;

- *принцип аксіологічності* – полягає у покликанні навчального змісту вводити школяра у світ загальнолюдських цінностей, моральних ідеалів, сприяти розумінню, пошуку особистісного сенсу, налаштовувати на позитивно-критичне мислення, розширення ціннісного досвіду і узгодження смисложиттєвих орієнтацій, тобто у створенні умов для вироблення екоцентричного світогляду на основі усвідомлених, прийнятих учнем гуманістичних ідеалів, емоційно-ціннісних орієнтацій особистості.

Спираючись на всі вищевказані принципи, перейдемо до визначення комплексу вимог до змісту формування еколого-

гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. Насамперед зазначимо, що в педагогічній науці розроблено систему вимог до відбору змісту шкільної освіти (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін), який повинен: цілісно відображати задачі гармонійного розвитку особистості і формування її базової культури; мати наукову і практичну значимість, соціальне спрямування; відповідати віковим особливостям учнів, наявному часу, відведеному на вивчення обсягу змісту, та навчально-методичній й матеріальній базі школи; ураховувати міжнародний досвід побудови змісту загальноосвітньої підготовки [18, с. 218]. Ці вимоги є цілком прийнятними для конструювання змісту створеної нами педагогічної системи. В той же час із урахуванням суспільних запитів до шкільної хімічної освіти, специфіки та можливих шляхів й способів її інтенсифікації, є необхідність долучити до цих вимог наступні:

- відповідність змісту педагогічної системи логіці шкільного курсу хімії, органічний зв'язок зі змістом навчальної програми з хімії з метою уникнення перевантаження додатковим матеріалом;
- зміст повинен забезпечувати різні способи відображення цінностей (умовний, прямий, посередній, опосередкований, діяльнісний) та постійно сприяти ціннісно-мотивованому засвоєнню хімії, заціпати життєві позиції і наявний досвід школяра та знаходити прояв у його самовизначенні, мотивах екологічно доцільної ціннісно-творчої діяльності і ціннісних орієнтаціях;
- взаємозв'язок ключових хімічних, екологічних й соціальних понять та закономірностей, гуртування навколо них фактів, ціннісно-змістових концентрів; єдність всіх аспектів навчального змісту – теоретичного, прикладного, описового і світоглядного – з виділенням в цілісній змістовній системі компонентів індивідуального учнівського змісту;
- відображення хімічних процесів із поясненням міри впливу речовин на соціоприродне середовище (залежності фізіологічних функцій сполук від їхнього складу, будови і властивостей; поєднання позитивної та негативної дії тієї самої сполуки залежно від її концентрації на живий об'єкт та довкілля в цілому; прогнозування можливих напрямків хімічних процесів зі зміною умов аж до катастроф);
- ілюстрація існування взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості між живою та неживою природою (кругообіги енергії, хімічних елементів, речовин та інформації) з метою висвітлення цілісності навколишнього середовища та місця людини в ньому, формування бережливого ставлення до природи, вироблення в учнів певної екоетичної позиції, хімічно безпечної поведінки в повсякденному житті;
- мобільність (оперативне оновлення змісту сучасними даними, що відображають існуючі явища, проблеми морального і хіміко-екологічного характеру, досягнення хімічної науки щодо захисту

навколишнього середовища та вирішення інших глобальних проблем людства, шляхи стійкого розвитку цивілізації);

- висвітлення історичного аспекту виникнення екоетичних проблем, наукових пошуків, їх результатів, труднощів у вирішенні даних проблем, історичного і особистісного досвіду пізнавальної та творчої діяльності по вирішенню екологічних ситуацій локального та глобального характеру, методології аналізу реальних життєвих ситуацій як екоетичних протиріч на рівні пізнання і прийняття рішення;

- регіональна обумовленість (реальне відображення хіміко-екологічних аспектів особливостей регіону, вивчення складу його повітря, води, ґрунту) [19, с. 36; 20, с. 19; 21, с. 36 – 37; 22, с. 43; 23; 24, с. 19; 25, с. 49].

Під час конструювання змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти необхідно також враховувати такі основні напрями стратегії поведінки людини, які б дали змогу їй гармонійно існувати з природою: усвідомлення цілісності живої природи та ієрархічного принципу її побудови, утвердження ставлення до Землі, Природи, біосфери як до живого організму; внутрішнє сприйняття концепції біоцентризму, яка визнає рівноцінне право на існування будь-якої живої істоти, що населяє нашу планету; формування почуття відповідальності за свої вчинки перед сучасним та майбутнім поколіннями людей (тому за основу нашої поведінки треба взяти правило жити на умовах, які визначає нам природа); усвідомлення того, що людина не має права піднімати руку на те, чого вона не створила, що вода, чисте повітря, родючий ґрунт – все це природа, можливості якої не безмежні [26, с. 14].

Разом із загальнодидактичними і сформульованими нами спеціальними вимогами до змісту створеної педагогічної системи мають бути також представлені змістовні ідеї, які в сукупності із вже охарактеризованими підходами, принципами і вимогами становлять наукове підґрунтя для конструювання змісту хімічної освіти з метою формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. У зміст ми закладаємо наступні ключові ідеї:

- реалізм мети формування людини-гуманіста, яка керується абсолютними, вічними загальнолюдськими цінностями;

- розвиток хімічної науки під впливом потреб суспільства і, в свою чергу, її вплив на розвиток суспільства;

- хімічні знання – невід’ємна частина знань про основи охорони природи, раціонального природокористування і розумного перетворення соціоприродного середовища;

- єдність природи і людини, пріоритетність природних факторів як найбільш життєво важливих й незамінних сучасними технічними засобами;

- природа в своєму розвитку знаходиться в динамічній рівновазі, безпосереднім результатом взаємодії людини і природи стає зміна хімічного складу компонентів навколишнього середовища, що призводить до зміщення природної рівноваги;

- навколишнє середовище – безцінна спадщина і надбання людства, збереження, захист і покращення його якості – всезагальна справа, що має розглядатися як внесок в охорону життя, здоров'я й благополуччя всього людства та підтримання екологічного балансу на Землі;

- цілісність світу, його безмежна пізнаваність людиною [27, с. 87; 28, с. 35; 29, с. 30].

Отже, переходимо безпосередньо до конструювання змісту розробленої нами педагогічної системи. Відзначимо, що зміст містить дві підсистеми – «знати» (знання) і «володіти» (уміння, особистісні якості, еколого-гуманістичні цінності та ціннісні орієнтації).

Приступаючи до характеристики компонентів (блоків) підсистеми «знати», зазначимо, що російські дидакти В. Краєвський і І. Лернер висловили свій погляд на види знань: факти, поняття, закони, теорії науки; світоглядні ідеї, естетичні й етичні норми, ідеали; знання про методи дослідження та наукового мислення; знання з історії науки, відомості про її видатних діячів; знання про уміння і навички застосовувати знання; знання про способи пізнавальної діяльності, логічні операції, розумові прийоми; показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі в широкому діапазоні видів діяльності [30]. Німецький дослідник в галузі пізнавальної діяльності І. Ломпшер окрім предметних знань, знань способів дій, знань норм міжособистісних стосунків і поведінки стосовно інших людей, розрізняє ще знання цінностей, що відбивають характер світоглядних, моральних, естетичних, етичних та інших орієнтацій в їх ціннісному вимірі [31, с. 326].

Ураховуючи зазначені види знань, а також мету створеної педагогічної системи, взаємозв'язок соціальних, хімічних й екологічних знань [32; 33] та спираючись на вище перераховані принципи й вимоги до змісту освіти, вважаємо підсистему «знати» представити шістьма блоками, що ґрунтуються на поняттях, які є визначальними при формуванні системи хімічних знань й відповідають державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [34, с. 8, 10 – 11]. Це блоки «Хімічні елементи. Кругообіг елементів у природі», «Хімічна речовина», «Хімічна реакція», «Хімічне виробництво», «Методи наукового пізнання в хімії», «Хімія й суспільство».

1. Блок «Хімічні елементи. Кругообіг елементів у природі» – представлений такими напрямками:

- знання якісного та кількісного елементного складу живої і неживої (неорганічної) природи, біогенних елементів (залежності біогенності від положення елемента у періодичній системі та властивостей його атомів), макро- і мікроелементів та їх біологічних

функцій, взаємозамінності елементів у природі та її негативних наслідків, причин утворення радіонуклідів та забруднення ними довкілля;

- знання про біогеохімічний кругообіг елементів у природі, його сутність на атомно-молекулярному, електронному й іонному рівнях, причини порушення біогеохімічних циклів (на прикладі конкретних ланок кругообігу Оксигену, води, Карбону, Нітрогену тощо).

2. Блок «Хімічна речовина» – представлений такими напрямками:

- знання взаємозалежності складу, будови, властивостей і біологічних функцій на прикладі конкретних неорганічних і органічних речовин;

- знання правил безпечного поводження з речовинами під час проведення хімічних дослідів та в побуті;

- знання ключових біологічних функцій речовин як на рівні окремого організму (організму кожного школяра, його рідних), так і на рівні екосистеми або біосфери в цілому (подвійної ролі речовин в природі залежно від їх концентрації в екосистемах; сутності понять «токсичність», «гранично допустима концентрація», «лімітуючий екологічний фактор», «кумуляція забруднювачів»; процесу біологічного накопичення речовин при їх просуванні по «харчовим ланцюгам» з можливою трансформацією в сильнотоксичні сполуки; прикладів утворення нових сполук із сильними токсичними властивостями із менш токсичних або навіть нешкідливих речовин);

- знання речовин-забруднювачів (повітря, води, ґрунту, продуктів харчування тощо), джерел забруднення, природоохоронних заходів, спрямованих на збереження природного середовища і стабільності природних циклічних процесів, попередження забруднення середовища існування живих організмів, знезараження й утилізацію шкідливих хімічних речовин, а також способів зменшення хімічного забруднення як свого організму, так і оточуючих (у тому числі через внутрішній супротив до вживання тютюнових виробів, наркотичних речовин і інших токсикантів).

3. Блок «Хімічна реакція» – представлений такими напрямками:

- знання сутності хімічних і деяких біохімічних реакцій, що відбуваються в біосфері без урахування антропогенного фактору (горіння, дихання, гниття, фотосинтез, реакції обміну речовин і енергії в живих системах);

- знання хімічних реакцій, обумовлених антропогенним впливом на навколишнє середовище (утворення кислотних опадів, руйнування озонового шару, фотохімічні реакції в атмосфері, корозія металів, перехід нерозчинних форм сполук токсичних елементів у розчинні та ін.);

- подальший розвиток знань про хімічні реакції, що лежать в основі захисту навколишнього природного середовища (реакції

нейтралізації, знезараження, спалювання, одержання важкодоступних для організму форм сполук та ін.);

- знання про біокаталізатори, біокаталітичні процеси, причини їх порушення в основних циклах біогеохімічного кругообігу речовин, природоохоронні дії, спрямовані на підтримання рівноважних умов біогеохімічних процесів у біосфері.

4. Блок «Хімічне виробництво» – представлений такими напрямками:

- знання найважливіших хімічних виробництв та наслідків їх діяльності (зокрема реальних економічних, соціальних, моральних, екологічних й, особливо, віддалених збитків); подальший розвиток знань про речовини-забруднювачі, джерела забруднення, наслідки включення у природний кругообіг речовин продуктів і відходів хімічних виробництв, причини порушення природного балансу в екосистемах і біосфері в цілому;

- знання найважливіших природоохоронних понять (раціональне природокористування; комплексне використання сировини і відходів виробництва; кооперування різних виробництв; екологічно безпечні технології; маловідходні, безвідходні і безстічні технології; біотехнології; ефективні методи очистки газуватих, рідких і твердих відходів; утилізація вторинної сировини; виробництво екологічно чистих продуктів і матеріалів);

- знання заходів запобігання забруднення навколишнього середовища, сутності моніторингу при цьому, хіміко-аналітичних способів виявлення антропогенних хімічних забруднювачів в об'єктах навколишнього середовища (повітрі, воді, ґрунті, рослинних і тваринних тканинах);

- знання закономірностей, що дозволяють спрогнозувати реакцію організмів на зміни якісного складу зовнішнього середовища, можливі негативні процеси, що тягнуть за собою хвороби або навіть загибель (закономірностей розповсюдження елементів у природі, концентрації їх у живих організмах, долі участі у метаболізмі, прояву токсичності, конкурентних відношень);

- знання сутності поняття «хімічна безпека» та пов'язаних із ним ключових понять – «хімічна аварія», «хімічно небезпечні об'єкти», «аварійно хімічно небезпечна речовина», великих споживачів таких речовин.

5. Блок «Методи наукового пізнання в хімії» – представлений такими напрямками:

- логічні знання (знання способів й уміння проводити порівняння, зіставлення, опису, пояснення, давати характеристику речовин і умов реакцій, робити узагальнення, здійснювати дедуктивні й індуктивні умовиводи та ін.);

- міжпредметні знання (знання фактів, понять, законів інших наук, співвіднесення їх з навчальним матеріалом курсу хімії);

- історико-наукові знання (знання фактів, що свідчать про розвиток способів пізнання речовин і хімічних реакцій);
- методологічні знання (знання про експериментальні й теоретичні методи наукового дослідження, сутність понять «закон», «теорія», «гіпотеза» та ін.);
- інструментальні знання (знання основних хімічних методів, що використовуються в екологічних дослідженнях, у вирішенні проблем захисту навколишнього середовища);
- світоглядні знання (знання про причинність й системність хімічних явищ, єдність світу, взаємозв'язок «склад – будова – властивості – застосування речовин», генезис речовини у природі й діяльності людини);

6. Блок «Хімія й суспільство» – представлений такими напрямками:

- знання характеру і причин виникнення екологічних проблем (локального, регіонального й глобального рівнів); знання про Концепцію стійкого розвитку, екологічний імператив, ідею ноосфери як ідеал майбутньої цивілізації;
- знання екологічних проблем України й рідного краю та можливих шляхів їх вирішення;
- знання застосування хімічних речовин і матеріалів на їх основі у різних галузях промисловості та у побуті, їх впливу на навколишнє природне середовище й здоров'я людини та способів захисту;
- знання загальнокультурного контексту хімічної науки (цивілізаційної й гуманістичної ролі хімії, цінності хімічних знань; зв'язку хімії з іншими природничими науками, технологіями і впливу на їх розвиток; ролі хімії в матеріальному житті окремої людини й суспільства загалом, у розв'язанні глобальних проблем людства; знання про хімічну науку як вид інтелектуальної творчої діяльності);
- знання запобігання шкідливого впливу хімічних сполук у повсякденному житті.

Отже, ми визначилися з таким компонентом змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, як підсистема «знати» (знання). Перейдемо до конструювання другої складової змісту – *підсистеми «володіти»*, в якій ми виділили три блоки – уміння, особистісні якості, еколого-гуманістичні цінності та ціннісні орієнтації.

Приступаючи до характеристики окремих блоків даної підсистеми, зокрема, блоку «Уміння», зауважимо, що ми поділяємо погляд учених, які визначають уміння через здатність людини здійснювати певну діяльність на основі здобутих знань і навичок. Зокрема, М. Дьяченко і Л. Кандилович вважають, що уміння найбільш яскраво виявляються в успішному використанні знань і навичок, правильному застосуванні їх у нових та складних обставинах й передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання

дій [35, с. 289]. Що стосується блоку «Особистісні якості», то в ньому ми представимо позитивні риси характеру школярів.

1. Блок «Уміння»:

- уміння аналізувати й оцінювати стан хіміко-екологічних проблем природи рідного краю (як на теоретичному рівні, так і використовуючи методики хіміко-аналітичного контролю стану об'єктів природного середовища, зіставляючи фактичні дані й норми якості), а також знаходити шляхи його поліпшення;

- уміння знезаражувати шкідливі речовини, що утворилися при проведенні хімічного експерименту;

- уміння науково обґрунтовано передбачити наслідки для довкілля і здоров'я людини хімічних процесів зі зміною умов та необережного поводження з хімічними речовинами на виробництві та у побуті;

- уміння спрогнозувати та організувати власну екоетичну й хімічно безпечну навчальну і повсякденну діяльність;

- уміння використовувати свої знання для пояснення хімічних явищ у практичній діяльності й повсякденному житті, для захисту себе, своїх рідних, свого рідного краю від неконтрольованого поводження з побутовими хімічними препаратами і відходами;

- уміння приймати екоетичні рішення в нестандартних навчальних і реальних ситуаціях в стислий термін й змінювати способи вирішення завдань відповідно до зміни обставин;

- уміння лаконічно й переконливо аргументувати і відстоювати власну думку, при цьому не нав'язуючи її іншим, урахувати позицію опонентів, йти на конструктивні компроміси; контролювати власні емоції, бути тактовним, толерантним і делікатним при обговоренні навчальних задач, виникненні спорів і конфліктних ситуацій; підтримувати сприятливий психологічний клімат у своєму учнівському колективі;

- уміння виражати емоційно-ціннісне й емпатійне відношення до об'єктів і явищ дійсності, діяльності, а також розпізнавати і враховувати почуття й настрої інших людей.

2. Блок «Особистісні якості»:

- відношення до людини і природи – визнання Людини і Природи вищими цінностями, повага до людської честі і гідності, доброта, визнання самоцінності природи, здатність до суб'єктивного сприйняття об'єктів природи, прийняття екологічного імперативу, цілісний біосферний світогляд, бережливість, дбайливість, раціональність, усвідомлена відповідальність за діяльність у природі;

- вияв турботи про людину і об'єкти природи – уважність, тактовність, делікатність, емпатія, співчутливість, милосердя, безкорислива допомога, самообмеження;



- доброзичливі стосунки у процесі будь-якої діяльності у соціумі й у природі – здатність працювати в команді, ввічливість, скромність, щирість, правдивість, толерантність, поступливість, тактовність, незлобливість, комунікабельність (здатність до ефективних взаємодій у вирішенні екологічних проблем);

- самостійна діяльність у відповідності до своїх здібностей і світогляду – соціальна активність, ініціативність, енергійність, оптимізм, цілеспрямованість, наполегливість, вимогливість, об'єктивність, самокритичність, творче начало, творення, упевненість у собі та своїх рішеннях, працелюбність, добросовісність, переважання моральних потреб над фізичними, спостережливість (здатність бачити екологічні проблеми), гнучкість і оригінальність мислення (здатність знаходити нестандартні рішення при розгляді екоетичних завдань і реальних проблем, уміння гнучко й швидко реагувати на зміни ситуації);

- протидія будь-яким проявам зла, жорстокості, байдужості, антигуманних учинків у соціальному і природному середовищі – пристрасність при обстоюванні справедливості, принциповість, рішучість, критика недоліків, внутрішня потреба ненасильницького вирішення будь-яких конфліктів.

### 3. Блок «Еколого-гуманістичні цінності та ціннісні орієнтації»:

- людина, її «Я», людство, суспільство, природа, біосфера, Земля, Всесвіт;

- життя, сенс життя, здоров'я (духовно-моральне і фізичне), здоровий спосіб життя, безпека життєдіяльності (екохімічна безпека), благополучна екологія як умова життя;

- гуманність, гідність, самообмеження, людські відносини (людяність, цінність спілкування, взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво та ін.);

- морально-ціннісне відношення до природи і людей, позитивна індивідуальна екологічна відповідальність, екоцентрична екологічна свідомість, збереження природи і довкілля для прийдешніх генерацій;

- цінності науки, наукових знань, процесу пізнання, наукової діяльності, істина, наукова картина світу, науковий і технічний прогрес;

- культурні цінності (цінності творів культури, цінність мови, звичаїв, традицій та ін.);

- внутрішня свобода, цінності вільного вибору (самовизначення, саморозвиток, самореалізація, самостійне і критичне мислення, самоконтроль та ін.) і творчої діяльності, умови для вільного і творчого саморозвитку;

- *ціннісні орієнтації*: пізнання й визнання законів природи у морально-ціннісних взаємовідносинах у системі «людина – природа», позитивна групові і суспільна екологічна відповідальність, екологічна вихованість, цілісність і якість екологізованого життєвого середовища людини, здоровий спосіб життя, здоров'я населення, раціональне

природокористування, обмеження споживання, практична участь у відродженні порушеної рівноваги між людиною і природою, піклування про природні умови існування прийдешніх генерацій.

Таким чином, характеристика змістовного компоненту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти в контексті теоретико-методологічного аспекту досліджуваної проблеми дозволяє зробити такі *висновки*. Наукові підходи до визначення змісту формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти базуються на загальнодидактичних уявленнях про зміст освіти та висунутих до нього вимогах. Стратегію конструювання змісту визначено сформульованими цілями педагогічної системи, методологічну основу змісту – системно-структурним, інтеграційним, компетентнісним, особистісно-діяльним, культурологічним і полісуб'єктним (діалогічним) підходами, а відбір змісту – провідними принципами державної політики України в галузі освіти, загальнодидактичними принципами, загальними принципами екологічної освіти, специфічними принципами природничонаукової (біологічної, хімічної) освіти, а також ключовими змістовними ідеями й основними напрямками стратегії поведінки людини, які б дали змогу їй гармонійно існувати з природою. Окрім того, урахувавши виявлені в ході дослідження протиріччя, суспільні запити до шкільної хімічної освіти, специфіку та можливі шляхи й способи її інтенсифікації, нами додатково запропоновано ряд принципів відбору змісту (принципи трансляційності, онтологічності, аксіологічності) й у підрозділі детально викладено спеціальні вимоги до змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії. Визначено й охарактеризовано підсистеми змістовного компонента створеної нами педагогічної системи: «*знати*», представлену шістьма блоками («Хімічні елементи. Кругообіг елементів у природі», «Хімічна речовина», «Хімічна реакція», «Хімічне виробництво», «Методи наукового пізнання в хімії», «Хімія й суспільство»), й «*володіти*», що складається з трьох блоків («Уміння», «Особистісні якості», «Еколого-гуманістичні цінності та ціннісні орієнтації»).

Подальші наші дослідження ми вбачаємо у продовженні розробки та змістовній характеристиці наступних компонентів педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти – педагогічної технології, об'єкта, суб'єкта, соціоприродного середовища.

#### **Список використаної літератури**

**1. Скаткин М. М.** Проблемы современной дидактики / М. М. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с. **2. Бондар С.** Методи навчання: традиції та інновації / Світлана Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5. – С. 13 – 16. **3. Корсакова О.** До проблеми змісту сучасної шкільної освіти / О. Корсакова, С. Трубочева // Біологія і хімія в

школі. – 2002. – № 6. – С. 8 – 11. **4. Кудрявцева О.** Про систему неперервної екологічної освіти / О. Кудрявцева // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 4. – С. 46 – 48. **5. Чернишева Р.** Гуманізація змістового компонента процесу навчання / Р. Чернишева, В. Андрюханова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 6. – С. 110 – 115. **6. Пустовіт Г.** Один з підходів до конструювання змісту навчальних програм екологічного спрямування / Григорій Пустовіт // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С. 7 – 12. **7. Заграничная Н. А.** Современные подходы к обучению химии / Н. А. Заграничная, Р. Г. Иванова // Химия в школе. – 2010. – № 2. – С. 10 – 15. **8. Концепція** гуманітарного розвитку України на період до 2020 року : проект // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3(12). – С. 11 – 30. **9. Габриелян О. С.** Современная дидактика школьной химии / О. С. Габриелян, В. Г. Краснова, С. А. Сладков // Химия (Прил. к газ. «Первое сентября»). – 2007. – № 20. – С. 6 – 13. **10. Педагогика** : ученик / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с. **11. Чайченко Н.** Сучасні дидактичні принципи в шкільній хімічній і біологічній освіті / Н. Чайченко, О. Бабенко // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 4. – С. 17 – 22. **12. Вербицкий А. А.** Основы концепции развития непрерывного экологического образования / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 31 – 36. **13. Сорокіна Г. О.** Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сорокіна Галина Олександрівна. – Луганськ, 2011 – 621 с. **14. Гриньова М.** Курс «Природознавство» для майбутніх учителів / М. Гриньова // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 2. – С. 41 – 44. **15. Колупасв Ю.** Курс органічної хімії: зв'язок з біологією та екологією / Ю. Колупасв, Г. Єльнікова // Біологія і хімія в школі. – 1997. – № 1. – С. 14 – 17. **16. Гнилуша Н.** Екологічна освіта – складова культури майбутнього вчителя / Ніна Гнилуша // Рідна школа. – 1999. – № 7 – 8. – С. 40 – 42. **17. Інтегративно-гуманітарний** підхід у вивченні хімії // Хімія. Біологія. – 1999. – № 1 (13), січень. – С. 6 – 7. **18. Педагогика** : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Пед. общество России, 1998. – 640 с. **19. Андреева М. П.** Профильное обучение: конструирование моделей регионального содержания / М. П. Андреева // Химия в школе. – 2004. – № 6. – С. 34 – 38. **20. Буринська Н.** Екологічна складова у змісті шкільної хімічної освіти / Ніна Буринська // Біологія і хімія в школі. – 1998. – № 1. – С. 18 – 20. **21. Вороненко Т.** Наука екологія та екологізація шкільної хімічної освіти / Тетяна Вороненко // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – № 2. – С. 34 – 37. **22. Захлебный А. Н.** Модели содержания экологического образования в новой школе / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 38 – 45. **23. Назаренко В. М.** Экологическая компонента в школьном курсе химии [Електронний ресурс] / В. М. Назаренко // Химия (Прил. к газ.

«Первое сентября»). – 2006. – № 23. – Режим доступу до журн. : <http://him1september.ru/article.php?ID=200602302>. **24. Титова И. М.** Концепция гуманизации развивающего обучения химии / И. М. Титова // Химия в школе. – 1996. – № 3. – С. 14 – 22. **25. Ясинська А.** Теоретичні основи шкільної хіміко-екологічної освіти / Алла Ясинська // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 48 – 49. **26. Степанюк А.** Формування в школярів емоційно-ціннісного ставлення до живої природи / Алла Степанюк // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 12 – 14. **27. Гирусов Э. В.** Экологическая культура как высшая форма гуманизма / Э. В. Гирусов // Философия и общество. – 2009. – № 4. – С. 74 – 92. **28. Назаренко В. М.** Программа экологизированного курса химии для средней общеобразовательной школы. VIII – XI классы / В. М. Назаренко // Химия в школе. – 1993. – № 5. – С. 35 – 45. **29. Пархоменко О. М.** До питання оновлення парадигми виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка / О. М. Пархоменко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 28 – 34. **30. Теоретические** основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с. **31. Енциклопедія освіти** / [редкол. : В. Г. Кремень (голов. ред.) та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **32. Куратова Е. В.** Система экологических и химико-экологических понятий в химическом образовании / Е. В. Куратова, В. В. Сорокин // Химия в школе. – 1995. – № 1. – С. 35 – 40. **33. Назаренко В. М.** Роль социальных, естественнонаучных и технических понятий в формировании экологических знаний / В. М. Назаренко // Химия в школе. – 1993. – № 2. – С. 37 – 41. **34. Державний** стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 2 – 11. **35. Дьяченко М. И.** Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во «Университетское», 1993. – 368 с.

**Роман С. В. Зміст як компонент педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти**

У процесі конструювання змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти виявлено підходи, принципи, вимоги, ключові змістовні ідеї, основні напрямки стратегії поведінки людини в природі, на які ми спиралися в процесі розробки змістовного компонента створеної педагогічної системи. Ураховуючи виявлені в ході дослідження протиріччя, суспільні запити до шкільної хімічної освіти, специфіку та можливі шляхи й способи її інтенсифікації, нами додатково запропоновано ряд принципів відбору змісту (принципи трансляційності, онтологічності, аксіологічності) й у роботі детально викладено спеціальні вимоги до змісту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії. Визначено й охарактеризовано

підсистеми змістовного компонента: «знати», представлену шістьма блоками, й «володіти», що складається з трьох блоків.

*Ключові слова:* зміст як компонент педагогічної системи, формування еколого-гуманістичних цінностей, шкільна хімічна освіта.

**Роман С. В. Содержание как компонент педагогической системы формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе школьного химического образования**

В процессе конструирования содержания педагогической системы формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе школьного химического образования выявлены подходы, принципы, требования, ключевые содержательные идеи, основные направления стратегии поведения человека в природе, на какие мы опирались в процессе разработки содержательного компонента созданной педагогической системы. Учитывая выявленные в ходе исследования противоречия, общественные запросы к школьному химическому образованию, специфику и возможные пути, способы его интенсификации, нами дополнительно предложен ряд принципов отбора содержания (принципы трансляционности, онтологичности, аксиологичности) и в работе детально изложены специальные требования к содержанию педагогической системы формирования эколого-гуманистических ценностей школьников при изучении химии. Определены и охарактеризованы подсистемы содержательного компонента: «знать», представленную шестью блоками, и «владеть», состоящую из трех блоков.

*Ключевые слова:* содержание как компонент педагогической системы, формирование эколого-гуманистических ценностей, школьное химическое образование.

**Roman S. V. The contents as a component of pedagogical system of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education**

The pedagogical system of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education, as well as any educational system, seeks to provide depth of knowledge and high level of conscious assimilation of a training material with school students. Such requirement has to be implemented through the contents, at selection and which creation of structure communications between the subjects, focused on formation of valuable consciousness of pupils will be applied, and the appropriate level of mastering with pupils chemical and axiological knowledge, abilities and the relations will be provided.

In the course of designing of the maintenance of pedagogical system of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education approaches, the principles, requirements, key substantial ideas, the main directions of strategy of behavior of the person in the nature on

what we leaned in the course of development of a substantial component of the created pedagogical system are revealed. Considering the contradictions revealed during research, public inquiries to school chemical education, specifics and possible ways, ways of its intensification, we in addition offered a number of the principles of selection of the contents (the principles of a translation, an ontology, an axiology) and in work special requirements to the maintenance of pedagogical system of formation of ecological and humanistic values of school students are in details stated when studying chemistry. Subsystems of a substantial component are defined and characterized: the «nobility» presented by six blocks («Chemical elements. Circulation of elements in the nature», «Chemical», «Chemical reaction», «Chemical production», «Methods of scientific knowledge of chemistry», «Chemistry and society») and «to own», consisting of three blocks («Ability», «Personal qualities», «Ecological and humanistic values and valuable orientations»).

*Key words:* contents as component of pedagogical system, formation of ecological and humanistic values, school chemical education.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.016:544

**Н. М. Хрусталёва**

**ФИЗИЧЕСКАЯ ХИМИЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ  
УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СИСТЕМЕ ХИМИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА БИОЛОГИИ**

Существует мнение, что XXI век станет веком биологии, а все остальные науки отойдут на второй план [1]. Большая часть современной естественнонаучной литературы в той или иной мере посвящена исследованию именно живой природы. Биологическими проблемами занимаются сейчас десятки наук, причем парадокс современного состояния науки состоит в том, что множество исследований оказывается «на стыке дисциплин», для продуктивного решения проблемы приходится привлекать ученых различных специальностей; более того, многие ученые в настоящее время, в век узкой специализации, вынуждены овладевать смежными специальностями. При решении биологических проблем тесно переплетаются идеи и методы биологии, химии, физики, математики и других областей знания. Так, на стыке химии, физики и биологии родилась одна из наиболее быстро развивающихся областей современной биологии – биофизика. В связи с этим в системе подготовки биолога важную роль играет цикл

естественнонаучной подготовки, и, в частности, ряд химических дисциплин. Именно проблема взаимосвязи химических и биологических дисциплин и будет нас интересовать.

Тесная взаимосвязь химии и биологии хорошо прослеживается в истории присуждения Нобелевских премий по химии с момента их основания. Небезынтересно вспомнить о том, что первая Нобелевская премия по химии присуждена в 1901 г. выдающемуся физико-химику Якобу Хедрику Вант-Гоффу «В знак признания огромной важности открытия законов химической динамики и *осмотического давления в растворах*». Взаимопроникновение химии и биологии в настоящее время настолько велико, что более половины Нобелевских премий по химии, присужденных за последние 40 лет, связаны именно с исследованием биологических систем, причем, лауреаты иногда не имели базового биологического образования. Например, в 2002 году премия по химии была присуждена Курту Вютриху, Швейцария, получившему базовое образование по специальностям физика, химия и математика «За разработку применения ЯМР-спектроскопии для *определения трёхмерной структуры биологических макромолекул в растворе*» [2].

Цель статьи – анализ стандарта подготовки бакалавра направления 6.040102 «Биология» в части химических дисциплин, обоснование необходимости внесения в перечень рекомендованных для изучения дисциплины «Физическая химия» и изложение примерной программы данного курса.

Современная физическая химия является мощным инструментом исследования процессов в биологических системах. Все процессы в живом организме связаны с превращением веществ и энергии, а именно эти превращения изучает физическая химия. Основоположник отечественной физиологии И. Сеченов писал: «Физиолог – это физико-химик, имеющий дело с явлениями в животных организмах». Ту же мысль высказал позднее другой выдающийся физиолог – И. Павлов: «...клетка в некотором отношении похожа на физико-химическую лабораторию. Понятно, что там надо ждать и всех тех явлений, которые бывают при физико-химических процессах».

Достижения молекулярной биологии за последние тридцать лет во многом основаны на результатах физико-химических исследований биологических систем. Судя по монографиям и периодической литературе, наиболее актуальными проблемами современной биологии, решение которых основано на применении законов физической химии, являются термодинамика и энергетика биопроцессов, осмотические явления и мембранные равновесия, окислительно-восстановительные процессы и редокс-потенциалы в физиологических средах, кинетика биологических процессов, ферментативный катализ и т. д. [3].

В связи с вышеизложенным, недоумение вызывает факт отсутствия физической химии среди перечня рекомендованных для изучения дисциплин в действующей на сегодня образовательно-профессиональной

программе подготовки (ОПП) бакалавра направления подготовки «Биология» (Наказ Министерства освіти і науки України № 193 від 31.03.2005 Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом 6.0704 «Биология» та спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої освіти» специфічних категорій підготовки).

Анализ ОПП показывает, что вопросы, традиционно составляющие предмет изучения физической химии, либо расплывлены между другими учебными дисциплинами, главным образом, блоками «Физика» и «Биофизика», либо вовсе не находят отражения.

Рассмотрим в качестве примера содержание умений, которые обеспечиваются и названия содержательных модулей, связанных с законами термодинамики в действующем стандарте (таблица 1).

*Таблица 1*

**Система блоков содержательных модулей**

Шифр (ы) блоков содержательных модулей и содержательных модулей, которые входят в данный блок	Названия блоков содержательных модулей и содержательные модули, которые входят в данный блок
<b>ПП.21</b>	<b>Общая физика</b>
3. 33. 13. 01	Определение молярной теплоемкости $C_V$ и $C_p$ .
3. 33. 13. 02	Первый закон термодинамики. Уравнение Р. Майера. Поступательные, вращательные и колебательные степени свободы молекул
3. 33. 13. 03	Закон равномерного распределения энергии по степеням свободы
3. 33. 14. 01	Определение коэффициента полезного действия тепловых машин
3. 33. 14. 02	Работа идеального газа в изопроцессах. Обратимые и необратимые процессы.
3. 33. 14. 03	Коэффициент полезного действия цикла Карно
3. 33. 14. 04	Второй закон термодинамики. Понятие об энтропии открытых систем.
<b>ПП. 47</b>	<b>Биофизика</b>
4. 30. 01. 01	Методики расчета энергетического баланса биологического объекта
4. 30. 01. 02	Первый закон термодинамики и его применение при расчете энергетического баланса.
4. 30. 01. 03	Калориметрия
4. 30. 01. 04	Энтальпия и ее изменение при биохимических реакциях в клетке. Энергетический баланс.
4. 30. 02. 01	Графическое определение константы равновесия по данным фотоколориметрических измерений
4. 30. 02. 02	Фотоколориметр и метод фотоколориметрии.
4. 30. 02. 03	Второй закон термодинамики и характеристика равновесного состояния системы по изменениям свободной энергии и энтропии.



Очевиден значительный провал между двумя блоками содержательных модулей. Трудно представить, что студент в состоянии понять взаимосвязь между «поступательными, колебательными и вращательными степенями свободы молекул» и «энтальпией и ее изменениями при биохимических реакциях». Такое разнесение не способствует формированию у студентов целостного научного мировоззрения, понимания единства законов, которым подчиняются как простые механические объекты, так и сложные биологические системы. Усугубляет проблему в еще большей степени то, что в курсе неорганической химии не нашлось места такому содержательному модулю, как энергетические превращения в ходе химических реакций, критерии самопроизвольного протекания химических реакций и достижения равновесия, и даже понятию «Тепловой эффект химической реакции». То же самое можно сказать и о переходе от «коэффициента полезного действия тепловых машин и цикла Карно» к «характеристике равновесного состояния системы по изменению свободной энергии и энтропии». В системе содержательных модулей наблюдается несоблюдение одного из основных дидактических принципов обучения – его систематичности и последовательности, а ведь еще Я. Коменский отмечал, что процесс обучения должен вестись в строгой последовательности, чтобы все предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь [4].

Обеспечить преемственность между дисциплинами, логичный переход от физики к биофизике в полной мере может изложение раздела химической термодинамики в курсе физической химии. В традиционном курсе химической термодинамики первый закон термодинамики трактуется как частный случай всеобщего закона сохранения и превращения энергии применительно к взаимному превращению внутренней энергии, теплоты и работы. Вводится понятие внутренней энергии и энтальпии, показывается, что основной закон термохимии – закон Гесса о независимости теплового эффекта реакции от пути процесса, является прямым следствием первого закона термодинамики. В результате изучения темы студенты приобретают навыки расчета тепловых эффектов химических реакций с использованием справочных данных о термодинамических свойствах веществ. Особое внимание акцентируется на том, что тепловой эффект реакции при постоянном объеме и отсутствии каких либо видов полезной работы является мерой изменения внутренней энергии. Здесь можно показать что энергия, которую получит организм в результате сложного ряда биохимических реакций, например при окислении жиров, будет равноценна той теплоте, которая выделится при сжигании вещества в калориметрической бомбе, поскольку изменение внутренней энергии не зависит от пути процесса, а определяется лишь набором исходных веществ и конечных продуктов реакции [3].

Вопросы, связанные с кинетикой химических и биохимических процессов также нашли весьма слабое отражение, например при более чем 70 упоминаний в тексте стандарта слов «фермент», «ферментативный», ни разу не встречается сочетание «ферментативный катализ» или просто понятие «катализ». В блоке «Биофизика» содержательные модули:

4. 30. 07. 01	Методика определения константы скорости реакции, температурного коэффициента $Q_{10}$ и энергии активации $E_a$ на примере реакции гидролитического расщепления сахарозы
4. 30. 07. 02	Классификация химических реакций по их кинетическим уравнениям
4. 30. 07. 03	Уравнение Аррениуса и температурные зависимости скоростей биохимических реакций.

не предваряются какими-либо представлениями о том, что такое скорость реакции в принципе, от каких факторов она может зависеть, о сложности механизмов химических реакций. Закон действующих масс как основной постулат химической кинетики, где вводится само понятие кинетического уравнения реакции, константы скорости реакции, вообще не упоминается. Вопросы кинетики традиционно являются крайне сложными для понимания даже студентами химических специальностей. В данном случае прослеживается определенное нарушение принципа доступности, который предполагает обеспечивать соответствие обучения уже накопленным знаниям.

Формат данной статьи не предполагает детального анализа стандарта подготовки, поэтому автором предполагается написание ряда статей, посвященных данной проблематике. На кафедре химии и биохимии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко накоплен определенный опыт преподавания физической химии студентам-биологам, поскольку учебная дисциплина «Физическая химия» внесена в учебные планы по выбору высшего учебного заведения.

Программа учебной дисциплины разработана с опорой на опыт преподавания физической химии на биологическом факультете МГУ (Россия) [3, 5] и ряда ведущих университетов и колледжей США [6, 7, 8], но с учетом более скромных материальных возможностей и весьма жесткого ограничения по числу часов подготовки, связанных с отсутствием дисциплины среди перечня обязательных. Так, физическая химия на биологическом факультете МГУ изучается на протяжении двух семестров и предполагает 124 часа аудиторной работы, которые подразделяются поровну между лекциями и аудиторными занятиями. Дисциплина является обязательной для студентов со специализацией «Общая биология», «Биохимия» и др. [5].

Программа курса, который преподается студентам направления «Биология» в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко, рассчитана на 1 семестр, 108 часов общей подготовки, из

которых 24 часа – лекции, 24 часа – лабораторные занятия и 60 часов – самостоятельная работа студента.

*Цель курса* – изучение основополагающих разделов физической химии, установление связей с другими химическими и биологическими дисциплинами, формирование целостного научного мировоззрения.

*Задачи курса* – получение знаний о химическом процессе; приобретение студентами умений и навыков рассмотрения химических и биохимических процессов в рамках современных представлений химической термодинамики и химической кинетики; формирование понятий о связи между химическими и биологическими явлениями; развитие умений в решении химических задач и навыков химического эксперимента.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен

*Знать:*

- основные закономерности протекания химических реакций и физико-химических процессов (термодинамические свойства веществ, тепловые эффекты химических и физико-химических процессов, возможность и направленность процессов, состояние химического равновесия; скорость и механизм химических реакций, явление катализа);
- основы учения о растворах, физико-химические свойства растворов; основы теории электролитов; закономерности протекания реакций ионного обмена;
- взаимосвязь между химическими и электрическими явлениями, закономерности протекания окислительно-восстановительных реакций;
- основные методы физико-химического анализа;
- технику безопасности при проведении химического эксперимента и работе с электрооборудованием.

*Уметь:*

- рассчитывать термодинамические характеристики химических реакций; предсказывать возможность химических реакций, определять состояния равновесия для реакций в газовой фазе, реакций ионного обмена, окислительно-восстановительных реакций;
- предугадывать кинетические закономерности протекания реакций на основании их механизма;
- анализировать возможности влияния на протекание реакций в желаемом направлении и с необходимой скоростью;
- решать химические задачи по изученным темам;
- пользоваться справочной литературой;
- выполнять исследовательский эксперимент с использованием аппаратного оборудования.

Курсу должны *предшествовать* такие блоки содержательных модулей как «Основы высшей математики», «Общая физика», «Химия неорганическая». В свою очередь, физическая химия должна *предварять*

блоки «Физиология и биохимия растений», «Физиология человека и животных», «Биохимия», «Биофизика». Изучение физической химии наиболее целесообразно в 4 или 5 семестре.

*Примерное содержание курса:*

*Введение.* Предмет физической химии. Основные разделы физической химии. Роль физической химии в биологии. Основные термодинамические понятия и определения (термодинамическая система, типы систем, термодинамические параметры, функции состояния и процессы). Понятие о термодинамическом равновесии. Равновесные (обратимые) и неравновесные процессы. Постулат о температуре. Абсолютная температура и эмпирическая шкала температур.

*Первый закон термодинамики.* Формулировки первого закона термодинамики. Внутренняя энергия и ее свойства. Теплота и работа как формы передачи энергии. Работа расширения идеального газа при различных процессах. Энтальпия. Зависимость энтальпии от температуры. Теплоемкость и ее зависимость от температуры.

*Термохимия.* Закон Гесса. Измерение и вычисление тепловых эффектов химических реакций. Стандартное состояние вещества и стандартные энтальпии (тепловые эффекты) реакций. Энтальпии образования и энтальпии сгорания. Тепловые эффекты реакций в растворах. Зависимость теплового эффекта химической реакции от температуры. Уравнение Кирхгофа. Значение первого закона термодинамики для изучения процессов в живых системах.

*Второй закон термодинамики.* Формулировки второго закона термодинамики. Энтропия и ее свойства. Расчет изменения энтропии в различных равновесных процессах. Энтропия в неравновесных процессах. Абсолютное значение энтропии, ее вычисление из опытных данных. Третий закон термодинамики (постулат Планка, теорема Нернста). Статистический характер второго закона термодинамики. Формула Больцмана.

*Математический аппарат термодинамики.* Фундаментальные уравнения Гиббса. Основные термодинамические функции: энергия Гиббса и энергия Гельмгольца. Анализ фундаментальных уравнений для энергии Гиббса и энергии Гельмгольца. Расчет изменений энергии Гиббса и энергии Гельмгольца при протекании различных процессов. Характеристические функции. Общие условия равновесия, выраженные через характеристические функции. Критерии самопроизвольного протекания процесса и характеристические функции. Термодинамические потенциалы, их связь с полезной работой. Стандартные энергии Гиббса образования веществ. Таблицы термодинамических величин. Расчет и экспериментальное определение изменения энергии Гиббса в химических реакциях. Уравнения Гиббса-Гельмгольца и их вывод. Применение термодинамического метода в биологии.

*Химические равновесия.* Фундаментальное уравнение Гиббса и его применение к химическим равновесиям. Уравнение изотермы химической реакции, его вывод, анализ условий равновесия и самопроизвольного протекания химической реакции. Связь константы равновесия химической реакции и энергии Гиббса. Экспериментальное определение и расчет константы равновесия по таблицам стандартных термодинамических величин. Связь между  $K_p$ ,  $K_c$  и  $K_N$ . Вывод зависимости константы равновесия от температуры. Уравнение изобары Вант-Гоффа. Влияние давления и температуры на состав равновесной смеси. Равновесия в реальных системах. Равновесия в гетерогенных системах. Особенности изучения химических равновесий в биохимических системах.

*Растворы неэлектролитов.* Определение понятия «раствор». Виды растворов. Растворимость газов в жидкостях. Зависимость растворимости газов в жидкостях от температуры, давления и присутствия электролитов. Закон Генри. Закон Рауля. Идеальные газовые и жидкие растворы. Реальные растворы. Коэффициенты активности. Растворы твердых веществ в жидкостях. Коллигативные свойства растворов неэлектролитов: относительное понижение давления пара растворителя над раствором, понижение температуры замерзания раствора, повышение температуры кипения раствора, осмотическое давление. Использование коллигативных свойств растворов для расчета коэффициентов активности и определения молярной массы растворенных веществ. Уравнение Вант-Гоффа, его термодинамический вывод. Осмотический коэффициент. Значение осмотических явлений в биологии.

*Растворы электролитов.* Изотонический коэффициент. Основные положения теории электролитической диссоциации Аррениуса. Причины электролитической диссоциации. Гидратация ионов. Константа диссоциации и степень диссоциации слабого электролита. Ионное произведение воды и водородный показатель pH. Активность и коэффициент активности электролита и иона. Средняя ионная активность и средний ионный коэффициент активности. Ионная сила раствора. Зависимость растворимости аминокислот и белков от ионной силы раствора. Полиэлектролиты.

*Электропроводность растворов электролитов.* Удельная электропроводность и ее зависимость от концентрации для слабых и сильных электролитов. Эквивалентная электропроводность и ее зависимость от концентрации и разведения. Закон Кольрауша и подвижность ионов. Понятие о числах переноса ионов. Определение физико-химических величин из измерений электропроводности.

*Электродные процессы. Электродвижущие силы.* Электрохимический потенциал. Условия равновесия с участием заряженных частиц. Скачок потенциала на границе металл-раствор. Контактный и диффузионный потенциал. Схема и правила записи

электрохимической цепи (гальванического элемента). Электродвижущие силы (ЭДС). Электродные потенциалы. Уравнение Нернста для электродного потенциала и ЭДС цепи. Правила расчета ЭДС цепи с помощью электродных потенциалов. Термодинамика гальванического элемента. Определение с помощью метода ЭДС энтальпии (теплого эффекта) и энтропии химической реакции. Связь константы равновесия с ЭДС. Электроды первого и второго рода, газовые электроды (водородный и кислородный электроды), окислительно-восстановительные электроды (редокс-электроды). Стекланный электрод. Понятие о мембранном потенциале. Электроды сравнения. Классификация электрохимических цепей. Применение метода ЭДС для определения коэффициентов активности и рН растворов.

*Кинетика химических реакций и катализ.* Скорость химической реакции и методы ее экспериментального определения. Факторы, влияющие на скорость химической реакции. Основной постулат химической кинетики (закон действия масс). Константа скорости химической реакции. Молекулярность и порядок реакции. Кинетические уравнения необратимых (односторонних) реакций нулевого, первого и второго порядков. Методы определения порядка и константы скорости реакции (метод подстановки, метод Вант-Гоффа, метод Оствальда-Нойеса). Зависимость скорости реакции от температуры. Уравнение Аррениуса. Энергия активации и методы ее экспериментального определения. Представления о сложных реакциях. Катализ. Представления о механизме действия катализаторов. Ферменты как биокатализаторы. Кинетика ферментативных реакций. Уравнение Михаэлиса-Ментен.

*Примерный перечень лабораторных работ.*

1. Определение калориметрическим методом тепловых эффектов различных химических и физико-химических процессов (теплоты растворения соли, теплоты гидратации, теплоты нейтрализации, теплоты восстановления ионов меди цинком).

2. Изучение равновесия гомогенной химической реакции в растворе на примере восстановления  $Fe^{3+}$  йодидом калия.

3. Определение молекулярной массы растворенного вещества и степени электролитической диссоциации по понижению температуры замерзания раствора.

4. Определение электрической проводимости растворов и некоторых физико-химических констант методом электрической проводимости (определение константы диссоциации слабого электролита, произведения растворимости труднорастворимой соли).

5. Определение рН электрометрическим методом.

6. Определение константы скорости и энергии активации реакции омыления этилацетата.

7. Исследование кинетики каталитического разложения пероксида водорода (гомогенный катализ – в присутствии  $K_2Cr_2O_7$ , гетерогенный катализ в присутствии  $MnO_2$ ).

Также было бы весьма целесообразным введение раздела или дополнительного курса, посвященного методам физико-химического анализа биологических систем.

Таким образом, введение дисциплины «Физическая химия» в перечень дисциплин, обязательных для изучения студентами направления «Биология» и разработка единой программы курса будет способствовать повышению качества подготовки, обеспечению принципа систематичности и последовательности обучения, приближению стандарта высшего образования к лучшим мировым образцам, соответствующим современному уровню развития биологической науки.

Дальнейшие наши исследования мы видим в более подробном анализе стандарта подготовки бакалавра биологии, детальном и поэтапном изложении производственных функций, типовых задач деятельности и умений, которыми должен владеть бакалавр биологии в результате изучения курса физической химии.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Овчинников Ю. А.** Химия жизни (Избранные труды) / Ю. А. Овчинников. – М. : Наука, 1990. – 495 с. **2. Lists of Nobel Prizes and Laureates :** [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/chemistry/laureates/](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/).
- 3. Горшков В. И.** Основы физической химии / В. И. Горшков, И. А. Кузнецов. – [3-е изд.]. – М. : Бинум. Лаборатория знаний, 2006. – 407 с. **4. Коменский Я. А.** Великая дидактика / Ян Амос Коменский ; [под ред. А. А. Красновского ; пер. с лат. Д. Н. Королькова]. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. – 324 с. – (Избранные педагогические сочинения; т. 1).
- 5. Физическая химия для биологов в задачах и вопросах :** учеб. пособие для студ. биол. фак. МГУ [Электронный ресурс] / [Китаев Л. Е., Рощина Т. М., Рудный Е. Б., Тифлова Л. А. ; под ред. Н. Е. Кузьменко]. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001. – Режим доступа: <http://www.chem.msu.ru/rus/teaching/kitaev1/welcome.html>
- 6. Чанг Р.** Физическая химия с приложением к биологическим системам / Р. Чанг. – М. : Мир, 1980. – 663 с. **7. Уильямс В.** Физическая химия для биологов / В. Уильямс, Х. Уильямс. – М. : Мир, 1978. – 600 с. **8. Физическая химия. Принципы и применение в биологических науках** / [И. Тиноко, К. Зауэр, Дж. Вэнг, Дж. Паглиси ; под ред. В. И. Горшкова ; пер. с англ. Е. Р. Разумовой – М. : Техносфера, 2005. – 743 с.

**Хрустальова Н. М. Фізична хімія як основоположна навчальна дисципліна в системі хімічної підготовки бакалавра біології**

При вирішенні біологічних проблем тісно пов'язані ідеї та методи біології, хімії, фізики, математики та інших областей знання. У зв'язку з цим в стандарті вищої освіти за напрямом «Біологія» важливу роль відіграє цикл природничо-наукової підготовки, і, зокрема, ряд хімічних дисциплін. Стаття присвячена аналізу галузевого стандарту вищої освіти за напрямом 6.040102 «Біологія» в частині хімічних дисциплін, обґрунтовується необхідність внесення до переліку рекомендованих для вивчення дисципліни «Фізична хімія», викладаються цілі, завдання і приблизна програма даного курсу. Викладання курсу фізичної хімії покликане забезпечити реалізацію одного з найважливіших дидактичних принципів навчання – його систематичності і послідовності.

*Ключові слова:* галузевий стандарт підготовки, біологія, фізична хімія.

**Хрусталёва Н. М. Физическая химия как основополагающая учебная дисциплина в системе химической подготовки бакалавра биологии**

При решении биологических проблем тесно переплетаются идеи и методы биологии, химии, физики, математики и других областей знания. В связи с этим в стандарте высшего образования по направлению «Биология» важную роль играет цикл естественнонаучной подготовки, и, в частности, ряд химических дисциплин. Статья посвящена анализу отраслевого стандарта высшего образования по направлению 6.040102 «Биология» в части химических дисциплин, обосновывается необходимость внесения в перечень рекомендованных для изучения дисциплины «Физическая химия», излагаются цели, задачи и примерная программа данного курса. Изложение курса физической химии призвано обеспечить реализацию одного из важнейших дидактических принципов обучения – его систематичности и последовательности.

*Ключевые слова:* отраслевой стандарт подготовки, биология, физическая химия.

**Khrustaleva N. M. Physical chemistry as a fundamental academic discipline in the system of chemical training for a biology bachelor**

In one way or another most of modern natural science literature is devoted to the study of wildlife. Nowadays, dozens of sciences study biological problems, and the paradox of the current science is that a lot of researches are “at the intersection of disciplines”. The ideas and methods of biology, chemistry, physics, mathematics and other fields of knowledge are closely intertwined in solving biological problems. In this regard, the cycle of natural science training, in particular, a number of chemical disciplines, plays an important role in the standard of higher education, specialty “Biology”. This article analyzes the standard of higher education, specialty 6.040102



“Biology”, in terms of chemical disciplines; the necessity of inclusion the discipline “Physical Chemistry” in the list of subjects recommended for studying is grounded; the goals, objectives, and an approximate program of the course are expounded. The analysis of substantive modules of the training standard shows the issues that traditionally are the subject of physical chemistry, either scattered among other academic disciplines, mainly in blocks of “Physics” and “Biophysics”, or not represented at all. The course of physical chemistry is designed to ensure the realization of the most important didactic principles of training – its systematic and sequence character.

*Key words:* branch standard of training, biology, physical chemistry.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2013 р.

Прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

1. **Бабич Вячеслав Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації і валеології, докторант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. **Безбородих Світлана Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

3. **Гайдай Марина Миколаївна** – старший викладач кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.

4. **Грищенко Світлана Владиславівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

5. **Дородних Віктор Васильович** – заступник директора з НВР Відокремленого підрозділу «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

6. **Желанова Вікторія В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

7. **Жукович-Дородних Наталія Михайлівна** – викладач кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

8. **Заїка Інна Юріївна** – методист Відокремленого підрозділу «Коледж технологій і дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

9. **Кальченко Ларива Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

10. **Каркачова Наталія Костянтинівна** – викладач спецдисциплін Відокремленого підрозділу «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

11. **Клочан Юлія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

12. **Колеснікова Єлизавета Борисівна** – викладач історії II категорії Відокремленого підрозділу «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

13. **Ладанов Іван Петрович** – викладач іноземної мови, спеціаліст Відокремленого підрозділу «Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

14. **Одинець Олена Анатоліївна** – викладач спецдисциплін Відокремленого підрозділу «Коледж технологій і дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

15. **Рашидова Наталія Миколаївна** – викладач спецдисциплін, другої категорії Відокремленого підрозділу «Коледж технологій і дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

16. **Рижкова Анна Юріївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

17. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

18. **Спіріна Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

19. **Талаласва Юлія Ігорівна** – викладач іноземної мови II категорії Відокремленого підрозділу «Коледж технологій і дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

20. **Тимошенко Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

21. **Францен Юлія Анатоліївна** – викладач математики і фізики, викладач I категорії, голова циклової комісії природничо-наукових дисциплін Відокремленого підрозділу «Коледж технологій і дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

22. **Хрустальова Наталія Михайлівна** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Янченко Тамара Васиївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки НАПН України.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 23 (282) грудень 2013**

**Частина II**

Відповідальний за випуск:  
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**  
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 25.09.2013 р. Підп. до друку 25.10.2013 р.  
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 23,71. Наклад 200 прим. Зам. № 181.

---

**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](mailto:alma-mater@list.ru)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*